



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FÁTIMA MORAES GARCIA

**A CONTRADIÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
NA ESCOLA DO MST**

CURITIBA – PR

2009

FÁTIMA MORAES GARCIA

**A CONTRADIÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
NA ESCOLA DO MST**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Acácia Zeneida Kuenzer – PPGE/UFPR.

CURITIBA – PR
2009

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Garcia, Fátima Moraes

A contradição entre teoria e prática na escola do MST / Fátima Moraes Garcia. – Curitiba, 2009.
253 f.

Orientadora: Profª. Acácia Zeneida Kuenzer
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação popular– Candiota(RS). 2. Educação popular – MST – Candiota(RS). 3. Movimentos sociais – educação popular. 4. Pedagogia crítica – movimentos sociais. I. Título.

CDD 370.19346
CDU 37.014.53

FOLHA DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **FÁTIMA MORAES GARCIA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER, DR^a CÉLIA REGINA VENDRAMINI, DR. JOSÉ LUIZ ZANELLA, DR. LINDOMAR WESSLER BONETI e DR^a LÍGIA REGINA KLEIN argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **“O CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA DO MST”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER		Aprovada
DR ^a CÉLIA REGINA VENDRAMINI		Aprovada
DR. JOSÉ LUIZ ZANELLA		Aprovada
DR. LINDOMAR WESSLER BONETI		APROVADA
DR ^a LÍGIA REGINA KLEIN		Aprovada

Curitiba, 23 de março de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Dedico este trabalho às famílias de pequenos
agricultores que viveram na localidade rural
de Igrejinha, município
de Bagé/RS, e a todos os sem-terra.**

Foi ali que nasci e cresci,
vivi até a minha adolescência.
Foi ali que ser gente aprendi
em meio aos bichos, açudes e bosques;

Foi ali que montar a cavalo,
nadar e subir em árvores aprendi

Foi ali que descobri
a beleza de viver no campo,
correr na chuva e cuidar dos guachos;

Foi ali que a essência do trabalho eu conheci.
Todo dia no suor da labuta
eu via minha mãe e meu pai...

Foi ali que a vida eu percebi
que era ao mesmo tempo dura e bela.
Que pena! Não durou uma vida.

Foi ali que o capitalismo arrasou
a terra e seus moradores,
ofereceu-lhes o lucro
e junto veio a destruição dos sonhos;

Foi ali que aprendi a não deixar de sonhar
mesmo sem ter mais aquele chão para morar.

Fátima Garcia

AGRADECIMENTOS

Este momento é mais que um agradecimento; é um momento de profundo reconhecimento de que nada em nossa existência construímos sem o outro. Todos os sujeitos que, de alguma forma, cruzaram meu caminho antes e durante este trabalho tiveram cada um deles sua indispensável contribuição.

A cada um eu escrevo com sincero amor e gratidão:

- À Escola Estadual Oito de Agosto e seus sujeitos (pais, alunos e professores), que reconheceram a relevância desta proposta de estudo e por se lançarem no desafio de construir a educação para vida;
- Às Professoras Ivânia e Sandra, Escola Oito de Agosto, mulheres que sonham e lutam pela escola da emancipação;
- Ao meu filho Leon. Que não teve atenção merecida no tempo de construção de cada uma destas páginas, mas compartilhou comigo todo esse tempo com sua alegria de ser criança;
- Aos meus pais Zélia e Manoel, meus velhinhos do coração, pela vida e pelos sonhos;
- Ao Henrique, meu companheiro e amigo, sujeito de invejável paciência, pelo seu carinho e dedicação;
- À minha orientadora Prof^a Acácia, por sua insistência em me conduzir para a empiria sobre a escola e, com isso, me colocando no desafio de interpretar e explicar a realidade em sua concretude;
- Aos professores do PPGE da UFPR, da UFSC e da UFBA: Lígia Klein, Gracialino Dias, Paulo Tumolo, Célia Vendramini, Maria Célia M. de Moraes (em memória) e Celi Taffarel, a cada um por suas inspirações marxistas;
- Aos meus amigos e companheiros de luta, a cada um deles por sua maneira de ser e estar no mundo: Carol, Mauro, Tio Fer, Geane, Cacá, Nice, Lili, Lia, Linda e Honório, Érika, Àstrid, Cecília, Tina, Maria, Celça, Marlos e Rosângela.

MEU POEMA

O meu poema não se cala
É cotidiano...
É um punhal, é isso mesmo uma necessidade.
Intenso, antecipa e hora dirá...
É um estilo
Sem esconderijo

O meu poema
Decreta existência, aqui, ali.
Possui infâncias,
É uma flor, é isso mesmo uma morada;
Ignora a ordem
O pressuposto
O veredicto da ignorância

O meu poema
É de carne e inspiração
Tem corpo, pernas, mãos e bocas
É humano, é isso mesmo amor igual.
Estabelece a meta
O que finda e a ciência...

O meu poema é intransigente
É um poeta que alerta farsa e etc...
Possui desobediência, é isso mesmo um coração.
Não finge não foge.
É de arribação
Está aos vivos hoje, é justo de intenção.

POEMA DE BARICADA (2002)

RESUMO

Trata-se esta pesquisa de um estudo de caso da Escola Oito de Agosto, implantada em um assentamento do MST, localizado no município de Candiota/RS. O estudo centrou-se na relação teoria e prática pedagógica. A aproximação e o entrosamento com a escola tornaram-se uma necessidade iminente para que pudéssemos conhecer as suas contradições e como elas no dia-a-dia da escola estão imbricadas na relação teoria e prática pedagógica. Partimos do entendimento de que as dimensões da teoria e da prática contêm em si grande potencial explicativo das contradições que ocorrem nesse contexto. Analisar o lócus, a particularidade, onde uma educação com perspectiva de transformação social está em processo, *em especial como uma possibilidade de constatar o movimento contraditório da construção de outra consciência e prática social pela via da escola formal, organizada dentro de um movimento social*, é um desafio que vem sendo colocado para pesquisas comprometidas com a superação da educação unilateral que se reproduz na sociedade capitalista. O MST, ao longo de seus 25 anos, vem construindo uma proposta de educação com perspectiva socialista. Nesse seu processo de luta, tem buscado legitimar práticas sociais e políticas que abarquem esse propósito. A Escola é um dos principais alvos nesse caminho de construção social e formação humana, tendo sua teoria pedagógica como sustentação. Com o objetivo de potencializar a Escola nessa perspectiva, o problema da pesquisa buscou responder: Quais são as tensões e contradições existentes entre a teoria e a prática pedagógica da escola do MST que a faz se aproximar e se distanciar de uma pedagogia que contribua para superação do capital? Chegou-se a uma conclusão provisória de que a Teoria Pedagógica do Movimento tem contribuído, em parte, para a efetivação de sua proposta por intermédio da Escola do MST, sendo que um dos motivos dessa limitação está no distanciamento de seus pressupostos teóricos em relação às demandas pedagógicas que a escola apresenta em sua realidade. Essa Escola do MST revelou a necessidade de construção de metodologias que viessem a dar conta de trabalhar a realidade e as contradições da prática social do assentamento. Tais conclusões apontam para a necessidade de um autoquestionamento, uma autocrítica por parte da teoria pedagógica e da própria escola do MST. Tanto em referência às suas concepções de fundo filosófico e pedagógico, como para uma revisão dos seus pressupostos, sua validade e aplicabilidade no campo metodológico e da prática pedagógica. Constatou-se que as tensões e contradições explicitadas nesta pesquisa não serão superadas e nem respondidas pela aplicabilidade de diferentes matrizes pedagógicas ou compreendendo o Movimento como princípio educativo.

Palavras-chave: Escola do MST; Prática pedagógica; Teoria Pedagógica do Movimento.

ABSTRACT

This research concern in a case study of Escola Oito de Agosto, implanted in an MST settlement, located in the municipality of Candiota / RS. The study focused on the relationship between theory and pedagogical practice. The approach and meshing with the school became an imminent need that we might know its contradictions and how they in day-to-day school are embedded in the theory and pedagogical practice. We start from the understanding that the dimension of the theory and practice, in itself contains large potential to explain the contradictions that occur in this context. Analyze the locus, the particularity, where education with a perspective of social transformation is in process, *in particular as an opportunity to see the contradictory movement of the construction of another consciousness and social practice through the school formal, organized within a social movement*, it's a challenge that has been put to research committed to overcoming one-sided education which is reproduced in capitalist society. The MST over its 25 years has built up a proposal for education with socialist perspective. In this process of struggle has sought to legitimize social practices and policies that cover this purpose. The school is a major target in this way build social and human development, and its theory as pedagogical support. In order to enhance the school this perspective, the problem of research sought to answer: What are the tensions and contradictions between theory and practice of teaching the school that the MST is to approach and move away from a pedagogy that helps to overcome the capital? Reached the provisional conclusion that the educational theory of the Movement has contributed in part to the realization of their proposal by the School of the MST, one of the reasons for this limitation is the distance from the assumptions in relation to pedagogical demands that the school presents in its reality. This School MST revealed the need to construct methodologies that were to work to realize the reality and the contradictions of the social practice of the settlement. These findings point to the need for a self-questioning, self-criticism on the part of educational theory and the school of the MST. Both in reference to their conceptions of the philosophical and pedagogical, and for a review of its assumptions, its validity and applicability in the field of methodological and pedagogical practice. It was found that the tensions and contradictions explained in this research will not be overcome and not answered by the applicability of different matrices or pedagogical understanding the Movement as an educational principle.

Keywords: School of MST; Teaching practice, Educational Theory of the Movement.

LISTA DE SIGLAS

ABRA	-Associação Brasileira de Reforma Agrária
ARENA	-Aliança Renovadora Nacional
BIRD	-Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	-Brigada Militar
CEEE	-Companhia Estadual de Energia Elétrica
CGTE	-Companhia de Geração e Transmissão de Energia Elétrica
CIMI	- Comissão Indiagenista Missionária
CIMPOR	-Cimento Portland
CNBB	-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	-Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CRE	-Centro Regional de Educação do Estado/RS
CRM-	-Companhia Riograndense de Mineração
CUT	-Central Única dos Trabalhadores
DACM	-Departamento Autônomo de Carvão Mineral
EFA	-Escolas Família Agrícola
EJA	-Educação de Jovens e Adultos
ENERA	-Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENTEL	-Empresa Nacional de Telecomunicações
EUA	-Estados Unidos da América
FAE	-Faculdade Associadas de Ensino
FHC	-Governo de Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITERRA	-Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MDA	- Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	-Ministério de Educação e Cultura
MIRAD	-Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento
MST	-Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEAD	- Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
PCB	-Partido Comunista Brasileiro
PDS	-Partido Democrático Social
PFL	-Partido da Frente Liberal
PIB	-Produto Interno Bruto
PL	-Partido Liberal
PMDB	-Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND	-Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP	-Projeto Político Pedagógico
PRN	-Partido da Reconstrução Nacional
PRONERA	- Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PROCERA	-Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária
PSB	-Partido Social Brasileiro
PT	-Partido dos Trabalhadores
PTB	-Partido Trabalhista Brasileiro
PUC/SP	-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UDR	-União Democrática Ruralista
UFBA	-Universidade Federal da Bahia
UFCE	-Universidade Federal do Ceará
UFF	-Universidade Federal Fluminense
UFMG	-Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	-Universidade Federal do Paraná
UFRGS	-Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	-Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	- Universidade de Brasília
UNESCO	-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	-Fundo das Nações Unidas para a Infância
VOTORANTIN	- Empresa de cimentos, metais, celulose e papel, agroindústria e finanças.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO ALUNOS – ESCOLA OITO DE AGOSTO

APÊNDICE B - ROTEIRO PROFESSORES – ESCOLA OITO DE AGOSTO

APÊNDICE C - ROTEIRO PAIS DOS ALUNOS - ESCOLA OITO DE AGOSTO

APÊNDICE D - ROTEIRO ESCOLA OITO DE AGOSTO

APÊNDICE E – PESQUISA ESCOLA OITO DE AGOSTO

APÊNDICE E – FOTOS - ESCOLA OITO DE AGOSTO

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - GRÁFICO 1 : UTILIZAÇÃO DAS TERRAS NO BRASIL

ANEXO 2 - TABELA 1: Estrutura Fundiária no Brasil em 2003

ANEXO 3 - TABELA 2: Evolução da população por local de residência no Brasil: 1950-2006

ANEXO 4 - TABELA 3: Confronto dos resultados dos dados estruturais dos Censos Agropecuários - Brasil - 1970/2006

ANEXO 5 - TABELA 4: Resultados do Censo Agropecuário 1995-1996 e primeiros resultados do Censo Agropecuário 2006

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O OBJETO DE PESQUISA.....	20
1.2 O PROBLEMA, AS HIPÓTESES E OS OBJETIVOS	21
2 NA ÓTICA DA ANÁLISE: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA..	28
2.1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.2 O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A APREENSÃO DAS CATEGORIAS.	35
2.3 O PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO.....	40
2.4 O UNIVERSAL, O PARTICULAR E O SINGULAR.....	45
3 MST, EDUCAÇÃO E O AGRONEGÓCIO: evidências do antagonismo social	52
3.1 EDUCAÇÃO OU EXCLUSÃO?	59
3.2 EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO: o campo sem escolas	67
4 UMA HISTÓRIA PARA CONTAR, UM LUGAR PARA VIVER, UMA ESCOLA PARA ESTUDAR: DAS TRINCHEIRAS DA PRAÇA DA MATRIZ EM 1990 AO ASSENTAMENTO OITO DE AGOSTO.....	77
4.1 UM LUGAR PARA VIVER	82
4.1.1 Candiota: o município do minério e dos assentamentos	87
4.2 UMA ESCOLA PARA ESTUDAR: A Escola Oito de Agosto	91
4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Oito de Agosto.....	104
5 A TEORIA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO.....	115
5.1 HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS E A ORGANIZAÇÃO DAS ANÁLISES.....	122
5.1.1 Dossiê MST Escola: fundamentos e pressupostos	125
5.1.2 Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento sem terra: pressupostos e fundamentos	139
5.1.3 Por Uma Educação do Campo: pressupostos e fundamentos.....	152
6 A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA OITO DE AGOSTO	175

6.1 AS PRINCIPAIS TENSÕES IDENTIFICADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA:	177
6.1.1 A materialidade das entrevistas: as falas dos professores, pais e alunos da Escola Oito de Agosto.....	181
6.2 AS PRINCIPAIS CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA OITO DE AGOSTO.....	190
6.3 CONTRADIÇÕES A SEREM SUPERADAS.....	202
6.3.1 A teoria pedagógica do Movimento: limites e possibilidades.....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	221
DOCUMENTOS E CADERNOS	225
APÊNDICES	228
APÊNDICE A - ROTEIRO ALUNOS – ESCOLA OITO DE AGOSTO	228
APÊNDICE B - ROTEIRO – PROFESSORES – ESCOLA 8 DE AGOSTO.....	230
APÊNDICE C - ROTEIRO – PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA OITO DE AGOSTO....	238
APÊNDICE D - ROTEIRO ESCOLA OITO DE AGOSTO	240
APÊNDICE E – FOTOS	241
ANEXOS	249
ANEXO 1	249
ANEXO 2	250
ANEXO 3	251
ANEXO 4	252
ANEXO 5	253

1 INTRODUÇÃO

Apresentar e analisar a Escola do MST foi o grande propósito deste estudo, focalizando, especialmente, as dimensões estabelecidas e legitimadas pela relação teoria e prática pedagógica nesse contexto. Sobre esse propósito, no decorrer da investigação, encontramos uma série de contradições e possibilidades, todas relevantes para entendermos como uma escola, que é determinada historicamente, se nega a seguir as versões atualizadas da cartilha do capitalismo: o neoliberalismo e sua expressão no campo brasileiro– o agronegócio.

Pesquisas que se propuseram a estudar a escola e a educação do MST¹, ao longo dos últimos anos, evidenciaram inúmeras possibilidades e também profundas contradições que as colocam em movimento. E, assim, identificaram, neste contexto, tanto a reprodução da educação capitalista como o seu inverso - a preocupação de seus sujeitos e suas ações voltadas para a transformação da formação humana e da sociedade.

Percebe-se que, em meio às possibilidades e contradições que movem a escola do MST, a busca pela transformação da educação no sentido de uma formação humana para a vida, para uma educação verdadeiramente humana torna-se o desafio mais evidente e, ao mesmo tempo, o mais difícil.

A construção desse processo educativo ainda não é exatamente como encontramos nas referências de Marx², ou seja, para uma formação omnilateral do indivíduo, tendo em vista que, para tal, essa formação deveria estar associada a um desenvolvimento completo, multilateral, e em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, assim como da realização plena das necessidades humanas (MANACORDA, 1991).

Essa constatação se dá em virtude de que nos deparamos com o fato inegável que o atual conjunto das forças de desenvolvimento das relações sociais e econômicas, nos assentamentos do MST, permanece reproduzindo a lógica do capital, em que a escola se encontra mergulhada.

No entanto, a perspectiva da formação integral, omnilateral, é uma prerrogativa viva na escola, mesmo que em circunstâncias permanente de disputa com as vertentes capitalistas de educação, que estão sustentadas na formação unilateral dos indivíduos. Numa visão geral,

¹ Podemos indicar algumas destas pesquisas: Vendramini (2000); Dalmagro (2002); Machado (2003); Xavier (2005); Souza (2006); Araujo (2007); Bahniuk (2008).

² Duas obras de Marx, em especial, expõem sua idéia sobre a formação omnilateral: Manuscritos Econômicos Filosóficos (1844) e Ideologia Alemã (1846).

a tensão que vive a escola do MST liga esses dois pólos, ocasionando tensões bem mais sutis que se verificam no campo ideológico dos sujeitos que compõem esse contexto.

No sentido metodológico, a aproximação e o entrosamento com a escola tornaram-se uma necessidade premente para nos propiciar a condição objetiva de conhecer o que seriam essas contradições e como elas, no dia-a-dia da vida escolar, estão imbricadas na relação teoria e prática pedagógica. Temos a devida clareza de que esses dois campos, da teoria e da prática, sendo eles produtos e produtores de realidades, contenham em si grande parte do potencial explicativo das contradições que ocorrem nesse contexto, formado por alunos, professores e comunidade, mas também por toda uma gama de circunstâncias sociais bem mais complexas do que nossos olhos podem enxergar.

São estes sujeitos e circunstâncias que passam a legitimar, a desenvolver, a questionar, a criticar, a superar, a abstrair, a justificar ou ocultar, negar, negligenciar e distorcer questões (fenômenos) que participam da dinâmica escolar, ora trazendo possibilidades de romper com as raízes alienantes da escola e ora provocando limitações para o avanço dessas possibilidades, o que justifica que a escola não possui vida própria, ela é o reflexo da vida material, social, política, cultural, circunscrita em diferentes ou similares realidades.

Analisar o *locus*, a particularidade, onde uma educação com perspectiva de transformação social está em processo, *em especial, como uma possibilidade de constatar o movimento contraditório da construção de outra consciência e prática social pela via da escola formal, organizada dentro de um movimento social*, trata-se de um desafio que vem sendo colocado para pesquisas comprometidas com a superação dessa educação unilateral que há décadas se reproduz na sociedade capitalista.

Um ponto bastante relevante que acompanha essas análises está no reconhecimento de que *a Escola do MST não é qualquer escola*. Trata-se de uma escola que se move por contradições agudas, vez que enfrenta a maior delas existentes no modo do capital, ou seja, organizar a produção subsumindo o trabalho, a atividade humana, que nesta sociedade nada mais é do que a contradição e dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre cidade e campo. E, por tratar-se de uma escola apoiada em bases teóricas que afirmam um projeto de sociedade - o socialista - que assume como prioridade o ser humano - seus pressupostos práticos podem estar apoiados na idéia e na ação de construir determinações sociais e culturais voltadas as reais necessidades de produção e reprodução da vida humana. Sabemos que a escola não se autodetermina, mas pode ela desafiar a determinação imposta pela hegemonia capitalista.

Ter priorizado a análise da relação teoria e prática pedagógica na Escola do MST e suas tensões e problemas circunstanciais e conjunturais suscitou a necessidade de entendê-la para além do espaço institucional, visto que as determinações que dão movimento à sua forma e conteúdo estão também imbricadas em aspectos externos a esse espaço. Que aspectos seriam esses? Por que eles influíram e continuam a influir nas diferentes dimensões da escola? Como a escola do MST busca romper as concepções e a lógica da escola rural circunscrita no modelo de sociedade com base na exclusão social? Na busca dessas respostas, encontramos dois pólos de uma mesma realidade, os quais tencionam a escola para uma educação mais urbanizada e outra para a valorização da vida no campo.

Ao reconhecermos a relevância e abrangência de temas abordados sobre o MST, entendemos não haver necessidade de contextualizar neste estudo, de forma geral, por dois motivos, os referenciais teórico-filosóficos e pedagógicos da Educação do MST: o primeiro deles diz respeito aos inúmeros estudos de ordem científica que já foram elaborados, em especial nas duas últimas décadas, aprofundando, explicando e debatendo pressupostos e categorias que se vinculam ao projeto de educação e sociedade defendido pelo MST. Tais estudos tratam dos mais diversos temas como: pedagogia socialista, consciência de classe, Reforma Agrária, educação popular, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, cooperação e trabalho, trabalho e educação e outros.

O segundo motivo, que se soma ao primeiro, aborda a emergente necessidade de avançar em análises e explicações sobre a prática social e pedagógica da escola do MST, que, ao nosso entendimento, estão requerendo outros parâmetros metodológicos e enfoques sobre os diferentes contextos que essas escolas se encontram, tais como: o reconhecimento e análise de outras categorias e dimensões que influem na viabilização ou não dessa escola; a capacidade de analisar a particularidade da escola apreendendo suas dimensões vinculadas ao todo da sociedade e as singularidades socioeconômicas das regiões onde elas estão implantadas; aprofundar análise sobre a materialidade da vida nos assentamentos e suas mediações com a escola; dar uma maior atenção às idéias pedagógicas que ocultamente chegam até a escola, assim como dar enfoque às próprias idéias pedagógicas da proposta de educação do MST e como elas chegam na escola e, ainda, se são assimiladas ou não pelos professores, e as conseqüências de todos esses elementos para a formação das crianças e jovens do MST.

A complexidade da escola do MST abre um imenso leque de possibilidades de estudos, como os expostos acima, que podem ser tomados ou não em seu conjunto, visto que cada um deles por si só pode significar o objeto de estudo de uma pesquisa.

O motivo exposto acima nos fez adotar como propósito investigar a relação teoria e prática pedagógica na escola do MST, por meio do reconhecimento da relação totalidade e particularidade, considerando essa relação como movente da existência real da escola e como criadora da complexidade em que a escola se encontra e, assim, ter condições para analisar os meandros de sua prática pedagógica.

Sob as circunstâncias apresentadas pela escola, vislumbramos um denso princípio que passou a orientar este trabalho: o pressuposto de que somente é possível superar aquilo que se conhece em essência (CHEPTULIN, 2003), ou seja, o que conseguimos a partir do estudo enxergar por de trás da aparência ou do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). Mesmo que tal essência esteja por dentro de um processo contínuo e ilimitado de fenômenos que lhe dão forma. Nisso nos valem para vivenciar e experienciar as particularidades das relações que movem a escola do MST, assumindo um desafio que vai além desta pesquisa, pois temos a compreensão de que os fenômenos estudados se encontram em pleno movimento e desenvolvimento de suas forças motoras.

Levando em consideração tal princípio, priorizamos o aprofundamento dos conhecimentos sobre a particularidade da escola, em específico, das tensões cotidianas que partem da comunidade e dos professores. Assim, os rumos desta pesquisa tomaram a direção da análise das contradições a partir do tripé: teoria pedagógica do movimento, prática pedagógica da Escola e a materialidade da vida no assentamento.

O fato de nos reportarmos à materialidade da vida do sem-terra diz respeito a um conceito de Homem e de Vida, concreto, real, que parte da dimensão humano-social de ser e ter elementos essenciais para sua subsistência e reprodução na mediação com a natureza e com a sociedade, motivo pelo qual se fez necessária uma retomada geral de dados históricos que afetaram e afetam a vida da população brasileira, em especial, a do campo.

Nesse espaço social, são reconhecidas importantes contradições, todas elas merecedoras de investigação no sentido não só de desvelá-las, mas, sobretudo, superá-las em benefício da classe trabalhadora que vive no/do campo. Afinal, o desenvolvimento econômico, seja local ou global, sustenta-se no modo capitalista de produção, sua determinação, entre outros fatores, tem provocado o êxodo rural em grande escala e a formação e desenvolvimento unilateral dos povos que permanecem no campo.

O afunilamento dessas determinações, em nome da sobrevida do capitalismo e suas conseqüências devastadoras sobre o planeta Terra, é motivo de grande relevância para aprofundar estudos sobre iniciativas e projetos populares, como é o caso do MST, comprometidos com as possibilidades de ter o campo como um espaço de socialização do conhecimento científico, não tendo a escola como único espaço social para pleitear esse objetivo, mas juntamente com ela potencializar as possibilidades para a formação humana emancipatória do povo do campo. Reconhecemos que a produção de conhecimento sobre esse *locus* e com essa finalidade tem grande relevância científica e política na atualidade.

Afinal, não é por acaso que a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização da cultura capitalista pronunciadas e efetivadas nos últimos tempos são os principais vilões de pesquisas com embasamento crítico. Assim como, também não é por acaso que muitas produções de conhecimento têm retumbado fortes ecos na direção da fragmentação— em que o particular e o universal parecem estar em oposição— esses conhecimentos ainda advêm de heranças deixadas pelo “positivismo renovado”³, que ainda o mundo acadêmico, político e também dos movimentos sociais têm se deixado orientar.

Freitas (2005) corrobora com essa interpretação ao criticar as teses pós-modernas, referindo que o tecido acadêmico, em algumas importantes faculdades, foi esgarçado, ocorrendo uma espécie de *fast food* intelectual, em que a comunidade científica vale mais quanto mais produz. Essa nova lógica torna a qualidade das produções escravas do tempo, e a relevância social do conhecimento dependente, quase que em absoluto, das demandas imediatas e temporárias do aparato tecnológico da sociedade do consumo. Nesse sentido, a compreensão do processo do conhecimento está em jogo, assim como o reconhecimento da totalidade e da contradição como orientadores metodológicos e explicativos desse processo.

O que parece estar ocorrendo, em especial com a intelectualidade vinculada ao mundo acadêmico e político-partidário, é que suas “mentes” estão mais preocupadas em produzir “um novo pensamento”, do que realmente explicar e buscar soluções para os históricos problemas dessa sociedade⁴. No entanto, no mundo dos objetos, das matérias, das coisas, da natureza, enfim, no mundo real dos homens ao contrário das vontades e divagações

³ O Neopositivismo estudado por Lukács deixa evidências da fragmentação e das suas conseqüências negativas para as possibilidades históricas de uma teoria revolucionária e sua capacidade de enfrentar as novas ameaças do Capital sobre a humanidade.

⁴ Esse “novo pensamento” tem levado muitos intelectuais a negar a história ou colocar em patamares diferentes a sociologia e a economia, ou ainda defendendo a idéia da sociedade da informação e do fim do trabalho. Um estudo esclarecedor desse dilema intelectual (pós-moderno) encontramos na obra de José Paulo Neto: *Marxismo Impenitente* (2004).

dessa falsa *intelligentsia*⁵, continua existindo uma prática social movida pelo velho e conhecido sistema político-econômico- sustentado por um modo de produção que irrestritamente apresenta como condição de sua existência a manutenção da divisão de classe e do trabalho. Motivo esse que nos leva a reconhecer que o marxismo, e sua concepção de dialética, se mantêm coerente em suas análises para com os problemas atuais, produzidos pelo capitalismo de ontem e de hoje. E, portanto, necessário para nossos estudos.

Tomar a ciência do materialismo histórico como método e perspectiva de sociedade é uma questão concreta, porque esse projeto de sociedade que vivemos anuncia, em suas contradições, a existência das possibilidades de vir a superar seu modelo desumanizador de vida, de trabalho. Para tanto, também cabe aos intelectuais se desprenderem de suas personificações individuais, tão em voga hoje nas universidades e em outros espaços da sociedade.

Ao partirmos, então, do princípio que o social em sua dialeticidade tanto é universal como particular - longe de interpretar o primeiro como a soma do segundo - mas entendendo o particular como manifestação, revelação da correlação existente entre o singular e o universal (CHEPTULIN, 2004), tomamos esse princípio também como guia de nossas análises, almejando com isso nos desarmarmos dos vícios da fragmentação entre o pensar e o executar. Essa concepção teórico-metodológica coloca o estudo no horizonte de uma produção de conhecimento que busca apresentar, desde sua introdução até seu fechamento, o desafio de mediar a forma e o conteúdo. Isso é o que objetivamente vai revelar, na seqüência da leitura destas páginas, o campo das contradições que se geram e se modificam dinamicamente nas relações sociais que estão, explícitas ou implicitamente, ligados à *escola e à sua prática pedagógica* - objetos do qual nos debruçamos para elaborar esta produção de conhecimento.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, a seguir detalharemos os desdobramentos metodológicos do objeto de estudo e a composição da pesquisa como um todo.

1.1 O OBJETO DE PESQUISA

⁵ Estamos nos reportando aos estudos de Martins (1986) sobre Mannheim (1956), Lipset (1971), Schils (1972) a respeito da noção de *intelligentsia*, que em síntese afirma: trata-se de grupos mais restritos de intelectuais que se fazem notar por sua capacidade de fornecer uma visão compreensiva do mundo, por sua criatividade e/ou por suas atividades direta ou indiretamente políticas.

Por meio das contribuições de Kopnin (1978), compreende-se que o objeto de estudo não é apenas um ponto de partida para o desenvolvimento de um conhecimento, ou algo que simplesmente participa de um conjunto de fenômenos a serem investigados. Sua relevância está no fato de que ele, o objeto, é na verdade a totalidade de diversos aspectos, propriedades e relações, que, ao serem devidamente explicados através de análises e sínteses, leva-nos a uma forma e produção específica de conhecimento.

O conhecimento científico, então, parte de sínteses originais, que, por sua vez, decorreram do objeto de estudo e sua gama de múltiplas relações existentes na realidade que lhe confere concretude. Kopnin defende que a *idéia* colocada sobre o objeto deve influenciar o processo de conhecimento e a prática social do homem, afirmando que “*a própria idéia contém a síntese do conhecimento e serve de base para uma nova síntese*” (1978, p. 321). Seguindo essa lógica de pensamento, o autor expressa que a idéia para ser verdadeira deve ser a síntese do conhecimento de aspectos particulares do objeto, caso contrário não será idéia. Se for produzida uma síntese original, então a “*idéia desempenha por si mesma a função sintetizadora no desenvolvimento do conhecimento científico*” (idem, p. 322).

Ao trazermos essa lógica de pensamento para a produção desse conhecimento, resgatamos do contexto das escolas do MST o objeto de estudo que tem em si o ponto nodal de sustentação da pesquisa: a teoria e a prática pedagógica na escola do MST.

1.2 O PROBLEMA, AS HIPÓTESES E OS OBJETIVOS

No contexto de debate e reflexão sobre educação do MST, tem surgido uma demanda significativa por estudos que priorizem articulações metodológicas entre a escola e a produção da vida nos assentamentos¹². Tanto a escola como a produção são partes integradas e determinantes do desenvolvimento socioeconômico da vida em um assentamento, motivo de grande relevância para o encaminhamento de estudos que venham a tratar dessas articulações e aprofundar análises sobre suas especificidades.

¹² Em Machado (2003) esta reivindicação também é apontada ao afirmar que falta análise mais aprofundada sobre o processo dinâmico e contraditório da educação no interior das escolas de assentamento. No entanto, sugere a autora, que sejam análises que venham a extrapolar a “crítica centrada no processo de formação e prática pedagógica dos professores, indicando elementos teórico-práticos mais abrangentes, inclusive, como forma de subsidiar discussões com vistas a mudanças de rumos no setor educacional do MST” (p. 78).

Em primeiro lugar, ao levarmos em consideração essa demanda e entendermos que o objeto de estudo - *teoria e prática pedagógica da escola do MST* -, engloba uma série de questões, delimitamos trabalhar com algumas dimensões que diretamente lhe dizem respeito:

a) O corpo teórico da Pedagogia do Movimento, representada pelos documentos, cartilhas, cadernos, boletins e livros, oriundos do Setor de Educação do Movimento;

b) A relação dessa teoria com a prática pedagógica da escola, enfatizando o trato com os princípios do projeto de educação do MST;

c) Os aspectos mais evidentes da materialidade da vida, ou modo de vida, no assentamento e suas conexões com a escola.

Em segundo lugar, a escolha dessas dimensões como parte significativa do estudo deve-se ao reconhecimento da constituição do MST e de todo um corpo teórico, que surge com seu advento, explicitamente de caráter revolucionário, sendo que é por intermédio desse conhecimento que se tem buscado orientar as práticas pedagógicas das escolas do MST com vistas à transformação social.

Em terceiro lugar, porque essas dimensões estão permeadas de possibilidades educativas que apontam para uma concepção de projeto de sociedade com bases socialistas¹³; e, em quarto lugar, pela necessidade de entender a dinâmica da prática pedagógica no contexto social da escola do MST, para assim compreender com maior profundidade essa dimensão e, em especial, poder explicar as especificidades da conexão que ocorre entre a vida dos assentados e a escola.

Diante do contexto social e histórico do MST e por sua forma de organização, identifica-se, por meio das ações de seus dirigentes e representantes, a luta pela Reforma Agrária, pela superação do sistema capitalista e o anseio em construir uma educação na perspectiva socialista.

O MST, nesse processo de luta, tem buscado legitimar práticas que abarquem tais propósitos e a Escola do MST é um dos principais alvos nesse caminho de construção social e formação humana, tendo na sua teoria pedagógica a maior expressão.

Diante dessa constatação, encontramos algumas indagações que merecem aprofundamento, as quais sintetizam o nosso problema de pesquisa em: **Quais são as tensões e contradições existentes entre a teoria e a prática pedagógica da escola do MST que a**

¹³ Projeto de sociedade socialista que se encontrava em processo de constituição na Rússia do início do século XX, onde vários intelectuais comunistas, durante esse período, tinham como preocupação central a educação socialista, e desenvolveram teses e experiências pedagógicas em obras de autores como: Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Lênin e outros. Os quais são referendados em vários documentos do MST.

faz se aproximar e se distanciar de uma pedagogia que contribua para superação do capital?

Surgem, diante desse problema, duas hipóteses⁶ preliminares:

a) A Pedagogia do Movimento, na Escola Oito de Agosto, ainda não possui efetivação prática em decorrência de dois grandes problemas: o primeiro decorre de uma limitação, ou abstração, explicativa da Pedagogia do Movimento em relação aos diferentes contextos com que as escolas se defrontam e se essa limitação, ou abstração, contribui para minimizar ou inviabilizar o transformar das experiências práticas em processos pedagógicos concretos dentro da escola; O segundo problema está no processo de formação dos professores que trabalham na escola do MST, que vai desde o distanciamento reflexivo sobre as concepções que norteiam a proposta de educação do Movimento até a elaboração de possibilidades metodológicas, ao negar conhecer e/ou desenvolver a proposta em detrimento do trabalho pedagógico individualizado e personificado;

b) Em decorrência das condições objetivas e subjetivas de vida do Assentamento Oito de Agosto, as informações e conhecimentos que sua comunidade tem acesso são insuficientes para confrontar a proposta de educação do MST com a educação capitalista.

Este trabalho científico, ao assumir o propósito de identificar as tensões existentes entre a teoria e a prática pedagógica na escola do MST, possui a intenção de encontrar elementos para potencializá-la, refletindo sobre os limites e possibilidades de avanço da Escola no trato com a proposta de educação do Movimento. Esse compromisso está engajado na luta pela construção de possibilidades concretas de uma práxis transformadora⁷, enraizada na realidade vivida pelos sujeitos sem-terra.

Em decorrência desse propósito, tem-se como objetivo central: *“Conhecer pela via da contradição os fundamentos da Teoria Pedagógica do Movimento e seu engendramento na prática pedagógica da escola do MST”*. Para tanto, outros objetivos são definidos para a análise, como a: interpretação e identificação dos fenômenos circunscritos na prática social e pedagógica da escola do MST, os quais são:

⁶ Interpretamos da obra de Kopnin (1978) que o trabalho com hipóteses é parte de um processo metodológico, que estuda algo concreto, real (fenômeno (s)), que ao ser contestado busca através de métodos de investigação, analisar, sintetizar, etc., até encontrar respostas que podem tanto sustentá-las como refutá-las, porém de qualquer modo será o resultado e a produção de uma nova explicação e conhecimento sobre aquele fenômeno, ou objeto.

⁷ Aqui utilizamos como sustentação conceitual os estudos de Vazquez (1977) a respeito das obras de Marx, especialmente sobre a Tese III sobre Feuerbach, em que sintetiza a idéia de práxis transformadora como unidade entre a transformação das circunstâncias e do próprio homem, ou seja, da atividade humana, entendendo esta coincidência como práxis revolucionária, reconhecendo que essa práxis encontra-se em movimento e pode provocar a construção do novo... (Pgs. 158 a 161).

- Analisar os pressupostos teóricos da Pedagogia do Movimento em dois períodos distintos, entre 1987-1997 e de 1998 à atualidade;
- Identificar as categorias centrais expressadas por esse corpo teórico;
- Verificar os fundamentos teóricos que orientam a prática pedagógica do professor na escola do MST;
- Analisar o projeto político pedagógico da escola em foco;
- Analisar o envolvimento da comunidade assentada com a escola;
- Analisar o envolvimento dos professores com a escola em foco;
- Confrontar a Pedagogia do Movimento com a prática pedagógica do professor;
- Conhecer o contexto social, político e econômico da região do assentamento em foco;
- Observar e sistematizar as determinações e/ou circunstâncias em que a materialidade da vida no assentamento é contemplada na escola como processo pedagógico;

Este estudo representa um trabalho científico baseado na *pesquisa qualitativa*¹⁴, especialmente por buscar revelar em essência uma determinada prática social. Esse desocultamento teve uma preocupação bastante particular em definir a forma de ser realizado e como apreender seu conteúdo. Para essa definição, encontramos sustentação teórica e metodológica no Materialismo Histórico.

De acordo com Minayo, entende-se que esse método de *investigação social*¹⁵ situa o caminho teórico da dinâmica do real na sociedade e a dialética, por sua vez, referenda o método de abordagem deste real, pois “*esforça-se para entender o processo histórico em seu dinamismo, provisoriedade e transformação*” (2000, p.65). Seguindo essa lógica, tanto os estudos do campo teórico como do prático foram orientados pelas categorias de método e de conteúdo. Categorias essas que foram definidas em virtude da aproximação e entrosamento com o objeto.

Dentro do enfoque qualitativo, o tipo de pesquisa a ser desenvolvido foi o estudo de caso.

¹⁴ Valemo-nos, aqui, da compreensão de Minayo (1994) sobre pesquisa qualitativa, ao referir-se que esta abordagem se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de significações, motivos, aspirações, valores, atitudes. Correspondendo, portanto, “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.22).

¹⁵ Para Minayo (2000) investigação/pesquisa social tem uma carga histórica, onde reflete posições frente a realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados.

Esse tipo de pesquisa revela, em suas características, a possibilidade de trabalhar com duas circunstâncias ao mesmo tempo, a da unidade e da abrangência no trato com o objeto, esclarece Trivínos (1987). Outro ponto a ser considerado, no estudo de caso, vincula-se à utilização de suportes teóricos como orientadores para o trabalho do investigador. Tais características adequam-se às demandas desta investigação.

Lüdke & André (1986) também destacam alguns princípios do estudo de caso, dentre os quais destacamos: a) a busca pela descoberta: mesmo o investigador partindo de alguns pressupostos teóricos iniciais, procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir durante o estudo; b) a ênfase na interpretação do contexto: para uma apreensão mais completa do objeto, o contexto onde ele se insere deve ser levado em conta; c) a busca por retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes na realidade como um todo, enfatizando a complexidade das situações e evidenciando a inter-relação dos seus componentes. d) o uso de uma variedade de fontes de informação: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informação.

De acordo com os princípios do estudo de caso, tem-se como sinalizador (ou fonte) empírico-teórico a análise e síntese das principais produções de conhecimento que englobam a Teoria Pedagógica do Movimento desde meados da década de 80, entre as quais se optou por:

a) Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001: Trata-se de uma edição especial do Caderno de Educação (nº 13) organizado pelo setor de educação, que apresenta um balanço da trajetória escrita, documentada e sintetizada sobre a educação e escola do MST;

b) Cadernos “Por uma Educação do Campo” - volumes (1), (2), (3), (4) e (5): Surgem esses Cadernos como forma de organizar, informar, produzir e debater o processo de construção da proposta de Educação do Campo, em decorrência de uma demanda dos movimentos sociais e entidades, como; UNESCO, UNICEF e CNBB, preocupadas em construir um projeto social novo para o Brasil.

c) Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra (1999): Tese de doutoramento de Roseli Salete Caldart (Membro do Setor de Educação do MST), defendida no PPGE da UFRGS.

O sinalizador empírico-prático foi efetivado por um estudo específico da escola do MST e da sua prática pedagógica. Esse estudo de caso foi realizado no Estado do Rio Grande

do Sul, no município de Candiota (região da fronteira-oeste), no assentamento Oito de Agosto, que fica a uma distância de 30 Km de um dos centros urbanos de Candiota, chamado de Dario Lassance. Trata-se de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental que leva o nome do próprio assentamento e, atualmente, possui em média 250 alunos matriculados; também nessa escola se desenvolve o ensino do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno.

Na Escola Oito de Agosto, trabalham em média 12 professores atuando em sala de aula, duas serventes, duas professoras que atuam na parte administrativa da escola, exercendo os cargos de diretora e vice-diretora. Desses professores, quatro deles assentados, residentes em assentamentos vizinhos e no próprio Oito de Agosto.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, análises de documentos e materiais didáticos da escola, produção de vídeos e observações.

O primeiro momento desta investigação foi no mês de janeiro de 2007, quando então conhecemos a escola, alguns professores, e seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse momento, expomos à direção da escola os propósitos da pesquisa e juntos definimos como seria o seu encaminhamento.

Após algumas visitas à Escola, organizamos uma entrevista coletiva com os professores assentados e começamos a buscar informações sobre o município de Candiota.

No decorrer desse ano, apreendemos dados mais gerais sobre a escola e sua relação com os inúmeros assentamentos da região, participamos de reuniões da escola e assembléias dos assentamentos.

No ano de 2008, prosseguimos com esses objetivos e realizamos, no período de abril a setembro (com intervalo do mês de julho), entrevistas com os alunos, pais e professores da escola. Esse processo se deu em meio a outras formas de coletar dados, como: observações, conversas, reuniões, fotos e filmagens de acontecimentos no(s) assentamento(s) e na(s) escola(s) da região. Acompanhamos o início dos debates sobre a Educação do Campo nas escolas municipais e estaduais, que estão situadas nessa região de assentamentos, a maioria delas implantadas dentro de áreas de Reforma Agrária.

Também acompanhamos o processo eleitoral do município de Candiota e participamos de encontros de educadores do próprio Movimento, como também de encontros de educadores promovidos pelo Estado e pelo próprio município. Assim tivemos a possibilidade de somar inúmeras informações, tanto gerais como específicas, acerca da escola, do assentamento e da conjuntura político-administrativa desse município.

Os momentos desta investigação, de forma especial, embasaram a pesquisa nos seguintes aspectos: aspectos históricos da constituição do assentamento e da escola; envolvimento dos professores com a escola; envolvimento das famílias assentadas com a escola; questões políticas que afetam a escola, sejam externas ou internas ao MST; o projeto político-pedagógico da escola; envolvimento da escola com o projeto de educação do MST, informações e conhecimentos dos professores sobre a proposta de educação do MST e seu significado para a prática pedagógica da escola.

2 NA ÓTICA DA ANÁLISE: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Ao conhecer a história do MST e como se construiu e se legitimou como movimento social, constata-se em sua gênese a relevância atribuída a um projeto de educação com objetivos claros de transformação social, ou seja, “*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*” (Caderno de Educação n° 8, 1996, p.06).

Tal projeto, a partir de seus princípios norteadores, trata explicitamente da formação humana e o quanto essa pode e deve ser orientada por um determinado projeto histórico, que, no caso do MST, se fundamenta teoricamente em bases socialistas, “*este é o horizonte que define o caráter da educação do MST...*” (1996, p. 06).

Assinalam os documentos do Setor de Educação/MST, até o final dos anos 90, que esses eram elaborados e considerados como propostas de educação para as escolas e, após, passam a ser tratados como a Pedagogia do Movimento Sem Terra, ampliando os horizontes da escola em relação ao Movimento e vice-versa. Tal mudança espelha reformulações significativas nesse campo, inclusive por conta de novas demandas oriundas da prática social do MST e de suas escolas, como: formação de professores; financiamento público; estrutura e número de escolas; material didático; acesso de crianças, jovens e adultos às escolas; luta por políticas públicas de garantia da educação do campo. Fatos esses que provocaram novas abordagens de fundo epistemológicos e conceituais que passaram a intervir na construção desta teoria.

O Setor de Educação do MST entende que existe uma pedagogia própria, que forma historicamente o sujeito social de nome *sem-terra* (Boletim da Educação n°8, 2001), passando a afirmar o princípio educativo dessa pedagogia como sendo o próprio *Movimento*. Sugere esse Boletim que, para compreender e avançar na experiência de educação e de escola, deve-se ter a necessidade de se apropriar dessa pedagogia que se encontra em movimento.

O Boletim (acima referido) afirma que a *pedagogia do movimento* é uma *prática viva*, sendo desse *locus* que devem ser extraídas as propostas a serem trabalhadas nas escolas, nos cursos de formação de educadores e as reflexões sobre o que seria um projeto popular de educação para o Brasil.

Alguns pesquisadores do próprio Setor de Educação e das universidades brasileiras têm reconhecido a Pedagogia do Movimento como a síntese de várias matrizes pedagógicas e

explicam que não se trata do MST ter criado uma nova pedagogia, mas encontrado um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas construídas ao longo da história da humanidade, Caldart (1999; 2004); Gentili & MacCowan (2003).

Explicam esses autores que o MST põe em movimento todas elas em vez de assumir ou se filiar a uma apenas e, por esse sentido de movimento, a própria situação educativa se encarrega de indicar qual delas deve ser mais ou menos enfatizada, dependendo da circunstância específica.

Caldart (2004), ao levantar propostas para a organização do projeto político-pedagógico da Educação do Campo, trata, entre outras questões, do “Vínculo com a Matriz Pedagógica do Trabalho e da Cultura”. Nesse texto, é enfatizado que o trabalho produz o ser humano e, por essa constatação, a autora afirma que a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, no sentido da compreensão da relação entre educação e produção, chegando assim a uma aproximação dos pressupostos gerais dessa pedagogia com a especificidade do trabalho e educação dos camponeses. Como a escola e os professores vão dar conta dessa tarefa? Trata-se de mais um desafio para a pedagogia do movimento.

Arroyo (2004), no texto “Por um Tratamento Público à Educação do Campo”, apresenta algumas interpretações que merecem serem analisadas a partir de críticas mais aprofundadas quanto ao seu posicionamento a respeito do trabalho como princípio educativo, em especial, se tomarmos como referência estudos que consideram o trabalho como categoria fundante do ser social⁸.

No entanto, o referido autor, nesse texto, acaba por justificar a relevância da relação trabalho e educação quando passa a afirmar que “*A formação do ser humano, sua socialização e produção do conhecimento e dos valores são inseparáveis das formas de produzir suas existências.* (idem, p. 99).

A Teoria Pedagógica do Movimento abarca uma série de fundamentos, abordagens, conceitos, interpretações e campos epistemológicos distintos, como esses apresentados nos parágrafos anteriores.

Muitas das concepções e pressupostos teóricos se mantiveram e sofreram aprofundamentos no decorrer desses 20 anos de construção da proposta de Educação do MST, assim como, outros foram acrescentados, alterados e/ou substituídos durante os últimos dez

⁸ Como, por exemplo, o estudo de Lessa (2007).

anos. O que demarca um processo de construção nem sempre homogêneo e fiel às bases marxistas que anteriormente lhe davam sustentação.

Reconhece-se que essa teoria possui limites e também grandes avanços, em especial na forma como propõe a organização e articulação da escola nos acampamentos e assentamentos nas áreas de Reforma Agrária e no projeto de sociedade que explicita por intermédio de sua concepção de educação.

Necessário se faz recordar que essa teoria começa ser construída em meio a uma das crises mais severas do capital, fim dos anos 80 e início dos anos 90. Desse período, datam-se os primeiros materiais produzidos pelo Setor de Educação do Movimento, a partir das experiências escolares que existiam nas áreas da Reforma Agrária no Brasil.

É nessa época que a reestruturação do modo de produção capitalista busca assumir novas roupagens; a implementação das políticas neoliberais para educação na América Latina se encontrava em pleno andamento; a concepção de globalização apresentada pelo cenário político internacional sustentava a idéia da mercadorização como fato inquestionável e irreduzível.

Esse processo histórico de crises do capital, como parte das contradições por ele próprio geradas, empurra a classe trabalhadora mais uma vez para as margens da exclusão social⁹.

Tal processo de acirramento entre capital e trabalho tem provocado resistências e busca por possibilidades de superar essa condição de submissão em que a classe trabalhadora foi empurrada desde a revolução burguesa.

Inúmeros movimentos sociais surgiram e ressurgiram em consequência às lutas pela emancipação da classe trabalhadora, como é o caso do MST, no Brasil.

Seu projeto de educação significa a possibilidade histórica de abstrair das contradições capitalistas uma formação humana com vistas a uma nova sociedade. Pelo menos no seu campo teórico se tem essa constatação.

No entanto, diante do domínio técnico-instrumental e conservador da escola, no Brasil, fora ou dentro das áreas de assentamento, essa possibilidade de formação humana torna-se o seu grande desafio prático. Motivo que reconhecemos a expressão de Gramsci: “Se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona”, como extremamente reveladora e desafiadora para este estudo.

⁹ Para o acompanhamento desse assunto e seu aprofundamento inúmeras obras podem ser indicadas, entre elas: Gentili (1998; 2002); Frigotto (2000); Antunes (2004); Vergopoulos (2005); Harvey (2005).

Ao reconhecer que o MST ainda busca fundamentar-se na perspectiva socialista e, por essa via, assume posturas políticas e educacionais com raízes na necessidade de transformação social, ou seja, a superação do modo de produção capitalista vir a analisar a sua teoria pedagógica torna-se um desafio relevante para estudos sobre a educação, que se propõe revolucionária. Significa, pois, contribuir na busca e construção, dentro e fora da escola, de reflexões em torno de propostas ou soluções que venham a qualificar as atividades da escola, como, por exemplo, na prática pedagógica do educador, nas metodologias a serem aplicadas, no tipo de conhecimento a ser abordado em sala de aula, na organização do currículo, nos objetivos, nos projetos, na avaliação, etc , enfim na organização do trabalho pedagógico¹ como um todo.

Outro aspecto de relevância na opção por este objeto de estudo centra-se no fato de a *Pedagogia do Movimento* aglutinar uma das linhas de pesquisa com grande destaque na Agenda de Pesquisa do MST (Fernandes, 2001), integrando a área de concentração em Educação e Formação. Conforme as demandas apresentadas por esta área, alguns eixos temáticos da linha *Pedagogia do Movimento* serão enfatizados neste estudo, sejam em maior ou menor escala, como, por exemplo, concepção de escola no MST; projeto político-pedagógico; formação de educadores; relação escola-comunidade-MST.

2.1 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como base teórica relacionada à área de Educação, para nortear a investigação sobre a teoria e a prática pedagógica do Movimento, buscou-se fundamentos nos estudos da área Trabalho e Educação, pelos seguintes motivos:

1) De acordo com Trein & Ciavatta (2003), a relação entre trabalho e educação é um tema que já no século passado era tratado tanto pela economia política burguesa como pela marxista. Trata-se, no entanto, de uma área de conhecimento que envolve a formação humana, caminhando lado a lado com a forma de produção da existência. Portanto, carrega um legado de análises e interpretações que vinculam a dimensão da totalidade/produção da existência com a dimensão da particularidade/formação humana.

¹ A compreensão sobre *organização do trabalho pedagógico* que incorporamos para o aprofundamento deste objeto, entre outras referências, tem bases em Freitas (2003).

2) Explicam, ainda, Trein & Ciavatta que, até os anos 1970, os estudos mais freqüentes ligavam-se à economia da educação e à formação profissional e técnica, porém, com a redemocratização do país (anos 80), forja-se a tentativa de construção de um novo projeto hegemônico e a afirmação de alguns cursos de pós-graduação em educação, rumo a uma visão crítica e dialética. Buscam-se, no tema Trabalho e Educação, vínculos à superação do autoritarismo e o comprometimento com as lutas dos trabalhadores por maior participação política e econômica. Portanto, essa área anseia pela construção de um outro projeto histórico.

3) A área Trabalho e Educação, no Brasil, de acordo com Tumolo (2005), vem sendo construída desde os finais dos anos 70 e começo dos 80, constatando-se que seus pressupostos se voltavam para estudos acerca da superação do capitalismo e críticas a esse sistema social, assim como a necessidade de elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária. Expressa o autor que naquele período as perguntas mais freqüentes eram: É possível que a educação seja vinculada aos interesses históricos dos trabalhadores, ou melhor, que venha a contribuir com o processo de transformação revolucionária do capitalismo? E qual a contribuição que a forma escolar de educação pode oferecer nesse processo? Portanto, apresentam em suas concepções um projeto histórico complacente às lutas da classe trabalhadora e à reflexão sobre um projeto de educação com objetivos de emancipação dessa classe.

4) Estudos da área, na década de 80, articulam duas preocupações distintas, afirma Kuenzer (1998): compreender a pedagogia capitalista que se desenvolve nas relações sociais e produtivas da escola e, por essa compreensão, identificar os espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora. Refere-se essa autora que a área Trabalho e Educação se constitui por dentro de opções epistemológicas bem definidas, tomando a produção do conhecimento como práxis transformadora, tendo como alvo a superação do capitalismo a partir da construção não idealizada, mas historicamente possível, do socialismo. Portanto, constata-se que as análises nesse período abarcavam fundamentos na *pedagogia socialista* e apresentavam interpretações críticas à escola capitalista e propostas para outro projeto de educação, tendo como exemplo estudos de Saviane (1980, 1988); Frigotto (1984); Kuenzer (1985) e outros. Verifica-se que, ainda, as análises e as sínteses teóricas da área permanecem nessa prerrogativa.

5) Por ser a opção teórico-metodológica da área o Materialismo Histórico, tem-se a dialética como lógica e teoria do conhecimento. Portanto, as pesquisas, ao ocorrerem em torno dos interesses da classe trabalhadora, começaram a trazer a compreensão dos processos

pedagógicos escolares e não escolares através do mundo do trabalho, tomando como base o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento (KUENZER, 1998).

6) Essa área, ao assumir o Materialismo Histórico, toma para suas análises a concepção de trabalho em Marx, o que oferece fundamentos para estudos acerca da categoria *trabalho como princípio educativo*². Apesar de essa categoria ser alvo de interpretações polêmicas, atualmente, por alguns estudiosos da área, como Lessa (2004, 2007), Tumolo (2003, 2005). Portanto, reconhece-se a validade dessa categoria para estudos no campo da educação e sua relevância histórica, afinal o trabalho ainda é a principal força produtiva do capital e, ao mesmo tempo, meio de produção da existência dos trabalhadores.

A defesa pela centralidade da categoria trabalho, nos estudos sobre teoria e prática pedagógica, está no fato de apresentar a essência contraditória da formação ontológica do ser social e, portanto, parte central da possibilidade de resistência ao modo de produção capitalista e de sua superação. Dessa forma, o eixo articulador com os processos educativos, sejam eles no interior dos movimentos sociais ou fora deles, assume perspectivas de projeto socialista.

Um estudioso do marxismo, com reconhecida relevância filosófica e sociológica para estudos desse caráter, é o Húngaro George Lukács, devido suas teses sobre a Ontologia do Ser Social e a relação com o trabalho. Ao interpretar Marx, o autor sustenta que: “*Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza, “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder”*” (LUKÁCS, 1979, p. 16). Seus estudos apontam que o homem não é parte independente da natureza, e sim uma síntese da relação ser social-natureza, do inorgânico e orgânico. Os processos históricos dessa relação uniram dois pólos (homem-natureza) que, ao mesmo tempo, se incluem devido à interdependência entre si e se excluem no momento em que se transformam. Isso quer dizer que os objetos, coisas da natureza continuam a ser *em si* o que eram, independente da consciência do homem, porém são colocados em movimento por meio do trabalho- da ação do homem sobre a natureza- ocorrendo a objetivação desses fenômenos naturais, ou seja, a conversão em coisas úteis.

² Fundamentações teóricas sobre a categoria trabalho como princípio educativo podem ser encontradas em Gramsci (Cadernos do Cárcere); Manacorda (1990, 1991); Saviane (1994, 2005); Kuenzer (1989, 1997, 2003); Frigotto (1994, 2000) e em mais obras destes e outros autores.

Lukács denomina o momento de planejamento, momento que antecede e dirige a ação do homem, de prévia-ideação, isso quer dizer que as conseqüências da ação são antevistas na consciência, de tal forma que o resultado é idealizado, antes mesmo de ser construído na prática. O processo entre a prévia-ideação e o momento em que se materializa na prática é denominado por Lukács de objetivação, explica Lessa (2004). Esse processo- de objetivação- que articula a conversão do idealizado em objeto, ocorre sempre pela transformação de um setor da realidade, e isso, de acordo com Lessa, trata-se de uma posição teleológica que se realiza no âmbito do ser material como nascimento de uma nova objetividade.

Define-se, assim, que a transformação da natureza decorrente da ação do homem engloba um processo teleológico. Isso quer dizer que o homem, ao possuir uma ideiação do resultado último do processo de trabalho, põe no objeto sua própria finalidade, portanto o homem transforma a natureza, mas, sendo integrante dela, também sofre a transformação.

Explica Macário (2003) que o homem captura as propriedades fundamentais da natureza pela consciência e, dessa forma, captura *“suas conexões internas e até aqueles movimentos e relações que não se mostram imediatamente aos sentidos, reconstruindo-os na forma de reflexo e, assim, pode combinar tais propriedades e movimentos – ínsitos às próprias coisas – fazendo vir a ser formas de objetividade totalmente novas”* (2003, p.120).

Assim sendo, a objetividade surgida dessa relação não provém de um movimento natural espontâneo, senão unicamente como resultado de uma posição teleológica.

A ontologia do ser social, em Lukács, nos leva a reconhecer as formas de desenvolvimento da objetivação do ser social à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, ao tornar-se cada vez mais explicitamente social.

Entende-se que a ontologia do ser social sustenta o argumento da relevância e centralidade do trabalho, por meio dos processos históricos de construção social da existência humana e da natureza, portanto apresenta teleologicamente a capacidade do homem de transformação prática/objetiva do mundo em que vive.

O MST, em seu processo de construção, e não poderia ser diferente, apresenta uma ontologia do ser social comprovadamente pela história de sua existência como um movimento de luta pela terra e pela transformação da concepção capitalista de trabalho e, assim, de produção da existência.

2.2 O ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO: A APREENSÃO DAS CATEGORIAS

Este estudo, ao partir das contribuições da área Trabalho e Educação e ao mesmo tempo ser parte integrante dela, coloca-se no desafio de trabalhar as categorias de método que correspondem ao Materialismo Histórico. E, por essa perspectiva, tentar abstrair do concreto, ou seja, da teoria e prática pedagógica do MST, suas articulações com o todo e as partes. Apresenta-se, também, para esse processo de construção de conhecimento, o desafio de definir categorias que venham expressar, da forma mais próxima possível, o real os seus conteúdos.

Tendo a devida clareza que os procedimentos e/ou as categorias da investigação são apreendidas na relação com o objeto, seguimos a linha de pensamento de Kuenzer (1998), ao esclarecer que as categorias metodológicas [práxis, totalidade, contradição, mediação,...] correspondem às leis objetivas e, portanto, universais, o que lhes confere aplicabilidade ao estudo de qualquer realidade. Porém, lançar mão apenas das categorias de método não possibilitaria conhecer o objeto em sua especificidade, se não fossem resgatadas também categorias que tivessem com ele identidade própria. Kuenzer explica que esses recortes, provenientes de uma dada realidade, são denominados de categorias de conteúdo, por se tratar de elementos definidos a partir da apropriação teórico-prática do conteúdo revelado pelo objeto estudado.

Por intermédio dessa compreensão, que procura articular categorias do Materialismo Histórico com aquelas reveladas pela prática concreta, definiu-se a seguinte questão: que categorias de método poderiam ser potencialmente reveladoras da relação entre teoria e prática pedagógica, de tal forma que possibilitassem conhecer as tensões existentes entre estas duas dimensões?

Para tanto, nesta investigação, optou-se como suporte metodológico, especialmente como base reveladora do objeto em estudo, as categorias da *contradição* e da *práxis*, e no sentido de apreender o objeto em sua profundidade e maior poder de explicação, buscamos apoio nas categorias do universal, do particular e do singular.

Por meio dessas e da conjunção com as categorias de conteúdo, buscamos identificar a essência da relação teoria e prática pedagógica do MST na Escola Estadual Oito de

Agosto¹⁰. Dessa forma, colocamos este estudo no horizonte das análises que procuram desvelar as mediações existentes, porém muitas vezes ocultas, no processo de construção das explicações da prática pedagógica.

Enfatizar as tensões produzidas dentro e fora da escola também denota aproximações com a idéia de mediação por uma compreensão bastante próxima à de Cury (1979), especialmente quando explica que esta categoria, a mediação, pode ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento, sustentando que as mediações são históricas:

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. Concretamente isso é somente possível através da historicização desse fenômeno. A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento permitem a não-petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento próprio do real. O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Mas essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria, se não em sua relação com a teoria e a prática (CURY, 1979, p.43).

Por essa contribuição de Cury, e pela forma como abordamos este objeto, por intermédio da conjunção das categorias de método e conteúdo, desenha-se a possibilidade de conhecer a dupla dimensão - teoria e prática - em sua forma mais próxima do real, ou seja, em sua dialeticidade e contradição.

Para tanto, a atenção privilegiada dada ao estudo dos eixos articuladores entre as categorias apresentadas tem a ver com o cuidado de não cairmos em interpretações idealistas, subjetivistas, ou, ainda, culturalistas³. Ao contrário, buscamos conhecer o objeto em suas múltiplas determinações e ilimitadas relações, delimitando um campo de compreensão mais próximo da realidade concreta, onde acreditamos que os princípios e fundamentos da Teoria Pedagógica do Movimento são gerados.

Ter abordado neste estudo os subsídios teóricos do Materialismo Histórico deveu-se, entre outras justificativas, pela sua forma metodológica de compreensão e apreensão dos engendramentos existentes entre os fenômenos que compõem diferentes práticas sociais.

³ Esta Escola está implantada no assentamento 8 de Agosto, no município de Candiota-RS.

³ Sobre os desafios colocados para o marxismo em nosso tempo e as interpretações que recaem em enfoques deterministas, culturalistas, subjetivistas, etc., podemos encontrar bases críticas para essa reflexão, especialmente, em dois momentos do livro: *Marxismo Impenitente: contribuições à história das idéias marxistas* (2004) de José Paulo Neto; capítulo 6 - G. Lukács: um exílio da pós-modernidade e no Apêndice - De como não ler Marx ou Marx de Souza Santos.

Acreditamos que esse método contribuiu significativamente para o desvelamento da relação teoria e prática pedagógica da Escola do Movimento, nutrindo sobre esta uma maior capacidade reflexiva e interpretativa do real.

Justificamos, também, que a opção epistemológica decorreu de uma emergência teórico-metodológica que se entende estar posta, em termos de demandas, pelos estudos vinculados aos movimentos sociais e seus processos educativos⁴. Daí a necessidade de se analisar o objeto em foco através dessa corrente filosófica.

Outro fato a ser considerado é o período de constituição da área Trabalho e Educação e seu enfoque de modo mais significativo na relação educação e projetos históricos. Esse período refere-se ao início da década de oitenta, como já foi detalhado anteriormente. Destaca-se que nesta mesma década ocorre a constituição e consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Estudos sobre as lutas populares no Brasil explicam por que as décadas de 70 e 80 são marcos de um processo de mudança política no país, o que pode ser constatado no processo de organização teórica e prática desses dois espaços sociais, que representam os trabalhadores do campo e os trabalhadores da educação.

Fernandes (2000), nos estudos sobre a história de constituição do MST, relata que os trabalhadores do campo, ao reunirem as principais lutas entre os anos 1979 e 1985, gestaram o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais especificamente no município de Cascavel/PR, em janeiro de 1984⁵.

Há uma semelhança de fundo político e teórico identificada entre a área Trabalho e Educação e o MST, que devemos levar em consideração em estudos que priorizam o trato com a escola. Entretanto, devemos perguntar: quais desses identificadores (político e teórico) ainda hoje são encontrados como norteadores de suas propostas de educação? Quais as contribuições de ambos para o aprofundamento e efetivação da pedagogia socialista no Brasil? Do início dos anos 80 até o presente, podemos identificar que existiram momentos de maior aproximação e outros de maior distanciamento entre essas duas áreas. Entendemos que

⁴ Para argumentação deste debate damos ênfase ao texto de Valente (1995), “Movimentos sociais e educação, apostando no ‘velho’ paradigma e na capacidade interpretativa do ‘novo’”, Revista Intermeio/UFMS.

⁵ Em 1984, na cidade de Cascavel-PR, acontece um Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra. Participaram deste encontro líderes de sem terra, agentes, sindicalistas, assessores e inúmeras entidades de classe de 14 Estados brasileiros, aqui se discutiram e aprovaram-se os princípios do Movimento (Stedille, 2005). Este encontro é um marco histórico na gênese do MST.

esses questionamentos também perpassam pela expressão *romper a cerca*⁶, no entanto, neste caso, pela falta de interlocução entre essas áreas.

Tem-se evidenciado, no movimento “intelectual” e “científico” identificado como pós-moderno, que a teoria perde terreno para a prática, tornando-se este movimento um impulso para pensar e fazer o presente. O praticismo e o imediatismo que caracterizam esse movimento anulam qualquer sentido e significado histórico que podem vir a ter as múltiplas relações humano-sociais de hoje. A conhecida expressão de Lênin “*sem teoria revolucionária não há prática revolucionária*”, tornou-se obsoleta e surreal. No entanto, retomar o forte assento marxista reconhecido nas reflexões teóricas do MST e da área Trabalho e Educação vem comprovar que ambas dimensões (da prática e da teoria) somente podem ser justificadas como potencialidades transformadoras, se estiverem concretamente articuladas entre si e também com o passado, presente e futuro. A visão de projeto de sociedade deve, em nosso entendimento, estar ancorada nesse tripé.

Portanto, acompanhando a argumentação de Moraes (2003) contra a vertente do “fim da teoria”, apreende-se de suas reflexões que essa “teoria”, pós-moderna, pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, sustentando uma visão que por fim as torna ininteligíveis, provocando como consequência a paralisia e o irracionalismo. E no que diz respeito à realidade da escola atualmente, evidencia-se a necessidade de retomada de uma teoria e de uma crítica que apreendam em suas determinações concretas a teoria do conhecimento que a envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo. Afirma a autora que:

Só a teoria, associada a uma intensa renovação pedagógica – e não a narrativa descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano -, é capaz de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “microobjetos”, fragmentados e descolados, mas que, ao contrário, transformem-se em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não-classista, não-racista, não-sexista e não-homofóbica (MORAES, 2003, p. 165).

É relevante reconhecer que um certo viés pós-moderno tem transitado em diferentes áreas de conhecimento, influenciando teorias pedagógicas com seus fundamentos pragmatistas. Os desafios estão também colocados para o MST e seu projeto de educação, no sentido de pensar criticamente a respeito dessas influências no que diz respeito à relação que

⁶ No ano de 1991, no município de Hulha Negra, Paulo Freire visitou a Escola 15 de Junho, em um assentamento do MST. Lá os professores da escola usaram esta expressão – romper a cerca – no sentido de também romper a cerca da educação, além da cerca do latifúndio.

pode ser estabelecida entre a teoria e a prática quando a perspectiva vincula-se à construção de um projeto revolucionário.

No sentido de buscar respostas à problemática da relação teoria e prática, a apreensão da práxis como movimento do real tornou-se uma categoria fundamental para este estudo. A compreensão da práxis abrange uma série de interpretações que devem ser retomadas, aqui nos valendo das relevantes contribuições de Vázquez (1977) e Kosik (2002).

Como ponto de partida, para entender a relevância desse pressuposto, recorre-se à Tese II sobre Feuerbach, em que Marx afirma: “A questão de atribuir-se ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica” (MARX, 2002, p. 100).

Vázquez (1977), após explicar que a práxis é fundamento do conhecimento, - o que quer dizer que o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente - conclui que a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento, adquirindo corpo na própria realidade; e isto só pode ocorrer por intermédio da atividade prática.

O problema da práxis remete imediatamente ao problema da teoria [conhecimento que revela a relação homem e mundo] e da prática [caráter terreno do pensamento], mas não se trata apenas de apresentar suas relações e autodeterminações, deve-se buscar nessas relações as mediações que potencializam processos de transformação.

Referencia Kosik que a práxis “nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?” (2002, p. 201). Nos termos da filosofia materialista, a práxis é a própria realidade humano-social, sendo esta realidade formadora do ser humano e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. Acrescenta Kosik que a práxis é a esfera do ser humano; neste sentido, o conceito de práxis revela a criação humana como realidade ontológica. Na práxis do homem evidencia-se algo essencial, onde mora a verdade, onde se encontra a importância ontológica¹¹ do ser humano.

¹¹ Para entender em profundidade o que é ontologia, o próprio Lukács coloca a necessidade de se conhecer as obras de Aristóteles, Hegel, Feuerbach e Marx. No entanto, Lukács (1979) afirma que o ponto de partida da ontologia marxiana do ser social esta particularmente em dois momentos: o ser social – em conjunto e em cada um dos seus processos singulares – pressupõe o ser da natureza orgânica e inorgânica. Assim sendo, “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente social” (idem, p.17), explica o autor. O que ocorre pelo ato da

Por outro lado, a história da sociedade moderna tem demonstrado um crescente distanciamento entre o ser social e seu sentido ontológico; percebe-se claramente esse aspecto. Por exemplo, o espaço que a atividade humana foi sendo direcionada a ocupar nas relações econômico-políticas do sistema capitalista, ao evidenciar-se a apropriação privada dos meios de produção e, em decorrência disso, o trabalho como produtor de valor-de-troca, o trabalho fragmentado, a própria divisão do trabalho e, conseqüentemente, a divisão de classes em capitalistas e produtores/trabalhadores.

Percebe-se o ser social (produtor) expropriado de seu valor ontológico devido ao direcionamento que as relações de produção têm lhes conferido, ou seja, o direcionamento ao caráter eminentemente epistemológico de objeto.

No caso do MST e das suas escolas, há duas décadas aproximadamente, identifica-se a preocupação com a formação humana e educação dos sem-terra, que se constata pela organização e construção da Teoria Pedagógica do Movimento. Por esse motivo, diversas lutas em defesa pela garantia de escolas e a organização de inúmeros cursos de formação de professores, congressos, encontros nacionais e estaduais vêm ocorrendo sistematicamente. Trata-se de uma preocupação orientada para a educação da classe trabalhadora do campo e, ao mesmo tempo, da intenção de vir a ser uma formação humana orientada para o confronto com o modo de produção capitalista. E, por esse aspecto e pelas dimensões sociais que podem ser alcançadas, talvez se possa dizer que pelas ações e lutas do MST tenha-se ali uma retomada ontológica do ser social.

2.3 O PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO

O movimento de ir e vir entre categorias contribui para entender que a contradição se justapõe e se exclui ao mesmo tempo. Pelas interpretações de Cheptulin (2004), a explicação para esse complexo movimento inicia na própria formação material do objeto estudado, desde seu aparecimento, seu desenvolvimento, seu caráter determinante, seu fundamento para existir como tal. Em relação ao objeto aqui estudado, pode-se supor “*a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio*

posição teleológica do trabalho, surgindo daí o ser social. Essa forma para Lukács, “da posição teleológica enquanto transformação material da realidade e, em termos ontológicos, algo radicalmente novo” (id. *ibid.*).

do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a “luta dos contrários” (2004, p. 286).

Para Cheptulim, o que acontece por dentro desse movimento, no seu conteúdo, e o faz gerar-se/movimentar-se, é o conhecimento que se choca em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Pergunta e responde o autor: o que representam esses contrários e essa contradição? *“São os chamados contrários, os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta dos contrários”* (2004, p. 286). Um exemplo para elucidar essa *força motora* está na história do homem em sociedade; esse fato representa materialmente este movimento, se perguntarmos: como o homem se construiu homem? Como tornou-se um ser social? E como, no transcorrer de sua transformação material e social, chegou à condição de classes? Tem-se dados científicos que comprovam que esse não foi, e não é, um acontecimento linear e harmônico.

Trazendo esta reflexão para a formação humana do sem-terra, pode-se destacar, inicialmente, que a fonte propulsora de seu desenvolvimento, como tal, é a própria realidade objetiva em que vive. O conteúdo dessa realidade é mais que o reflexo da totalidade social em que está inserido, é também a mistura dos fatores singulares e particulares que condicionam, e ou determinam sua existência. Se perguntarmos o que determina a existência do MST, teremos três fortes fatores a serem apontados: a condição social e histórica dos trabalhadores do campo, a política e a economia de raiz latifundiária e a condição de produção e reprodução da existência dos próprios camponeses. Ou seja, levando em consideração as dimensões do singular, do particular e da totalidade, ou geral, Cheptulin adiciona este exemplo: *“os aspectos que constituem o singular e o geral nas formações materiais particulares são contrários, pelo fato de que eles possuem tendências diretamente opostas: o singular tem a tendência de não se repetir, o geral repete-se sempre”* (2004, p. 286). Chega-se, assim, à definição que o singular e geral produzem movimentos contrários, em que o particular assume faces opostas, ora podendo representar uma, ora podendo representar outra, pois este assume o caráter de síntese dos primeiros. Isso não quer dizer que o singular tenha existência própria, uma vez que ele se encontra organicamente ligado ao geral, ou seja, não há fenômeno/ou forma sem conteúdo e nem conteúdo sem forma, ambos existem em ligação indissolúvel, o que justifica Cheptulin afirmar que a contradição representa uma dialética viva:

Os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. E é unicamente graças a uma certa coincidência de sua natureza, graças à identidade que transparece pela sua diferença, que eles interpretam-se e supõem-se uns aos outros, e que eles constituem uma contradição dialética. Assim, a identidade dos contrários é um momento da contradição, que é tão necessária, quanto sua diferença. A equivalência dos contrários é uma das formas de sua identidade, de sua coincidência que aparece no estágio de desenvolvimento da contradição em que se estabelece um certo equilíbrio de forças opostas, em que estas parecem tornar-se equivalentes” (CHEPTULIM, 2004, p. 287/288).

Apoiado em Lênin, o autor explica que equivalência dos contrários exprime o estado de maturidade da contradição, caracterizando-se por uma exasperação da luta das forças contrárias, e por sua vez identidade, ou seja, coincidência dos contrários que tem sua expressão mais completa no momento da passagem dos contrários um no outro. Essa passagem para Cheptulin trata-se do *ponto nodal do desenvolvimento do objeto*, representando o processo em que surge o novo estado qualitativo. Vale salientar que a unidade e a luta dos contrários são momentos necessários da contradição, mas que não ocupam a mesma posição, pois a unidade dos contrários é sempre relativa enquanto que a luta dos contrários é absoluta.

O caráter relativo da unidade dos contrários exprime-se antes de tudo no fato de que ela é temporária, aparece em certas condições apropriadas, existe durante um certo tempo e, em decorrência do desenvolvimento da “luta” dos contrários que a constituem, é destruída e substituída por uma nova unidade que, sob a pressão da luta dos contrários que lhes são próprios, a um certo estágio de desenvolvimento da contradição, encontra-se igualmente excluída e substituída por uma outra, melhor adaptada às novas condições. Essa última, depois de existir um certo tempo, é igualmente eliminada e substituída por uma nova, e assim sucessivamente até o infinito (CHEPTULIN, 2004, p. 289).

A luta dos contrários está presente em todos os estágios da existência das unidades, isso significa o que tem de absoluto¹² na “luta”, descreve Cheptulin, tratando-se de um elo que provoca a ligação da “luta” com a “unidade”. Essa ligação, ao atingir níveis de esgotamento,

¹² De acordo com Cheptulin (2004, p. 290), “Lênin unia o caráter relativo da unidade dos contrários ao repouso relativo e o caráter absoluto da luta dos contrários ao movimento absoluto”.

provoca substituições, produzindo o aparecimento, a mudança, o desenvolvimento de toda a unidade concreta e sua passagem para uma nova unidade¹³.

Outra dimensão dessas interpretações sobre a contradição está na relação “diferença-contradição”. Para Cheptulin, “*as diferenças constituem a forma geral do ser, a partir da qual se desenvolvem as contradições*” (2004, p 290). Essa relação mais direta se apresenta nas fases primeiras da existência da contradição, explica o autor, levando-o a concluir que nem toda diferença é contradição, pois

O ponto de vista que decreta que toda a diferença é uma contradição não permite a elucidação da natureza da contradição, pelo fato de que deixa na obscuridade, precisamente, os elementos que constituem a essência desta última e concentra a atenção sobre o aspecto exterior,..., esse ponto de vista pode desorientar os homens em sua atividade prática e cognitiva, porque confunde as relações mais diferentes e, exatamente por isso, entre o discernimento das contradições reais que determinam a vida interior, o movimento autônomo e o desenvolvimento do todo estudado...Na realidade, há diferenças essenciais e internas que não são contraditórias, e vice-versa, há diferenças não-essenciais e externas que são contradições (CHEPTULIN, 2004, p. 291).

A respeito do objeto de estudo em questão, há pelo menos duas questões a serem enfrentadas. A primeira delas situa-se na forma que assume a contradição, e em que momentos da realidade essa forma assume um ou outro caráter da luta dos contrários. A visualização desse processo de formação do sem-terra implica compreender como e quando tomam forma de contradição os aspectos da realidade na sua vida material, a ponto de suas opções e decisões serem a favor de um movimento de transformação radical do sistema capitalista e, por outro lado, de amoldamento a esse sistema.

A segunda questão trata da essência dessa forma, quer dizer, quando realmente a mudança de consciência toma rumos efetivos dentro da luta dos contrários, assumindo radicalmente uma mudança de estado objetivamente capaz de superar o velho e construir o novo, uma vez que mudar a forma não quer dizer que houve mudança na sua essência¹⁴. Superficialmente, pode haver sinais de uma nova consciência (na forma), mas somente os reflexos dessa mudança na prática poderão indicar concretamente esses níveis de mudança, ou

¹³ A unidade dos contrários tem uma existência temporária - é concreta e ao mesmo tempo relativa - o que a faz manifestar-se igualmente na coincidência incompleta dos contrários, provocando um não funcionamento e desenvolvimento por completo desses contrários, expressando assim o caráter transitório de sua equivalência.

¹⁴ Para esta argumentação encontra-se mais um elemento em Lukács, que afirma: “precisamente quando se trata do ser social, assume um papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência. Já na vida cotidiana os fenômenos freqüentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la” (1979, p. 25).

seja, quando for possível constatar o conteúdo coincidindo com a forma. Como exemplo para essa questão, tem-se a organização cooperada dos sem-terra nos assentamentos, que, em muitos casos, após algum tempo, se transforma em experiência frustrada, retornando às velhas formas de uma organização individualizada da produção. O que este exemplo tem a ver com a contradição? Se a luta dos contrários e a unidade dos contrários se complementam e, ao mesmo tempo, estão em posição diferentes (contradição), explica por que o novo constitui o velho, e por que a unidade dos contrários apresenta um caráter concreto, sem deixar de ser transitória. Pode, no entanto, sofrer transformações positivas, ou seja, de superação das velhas formas capitalistas, ou de retrocesso, retornando a elas, em face das condições materiais.

A contradição, portanto, se movimenta em torno das determinações mais gerais, sem contudo deixar de ser uma articulação fenomênica com as dimensões da particularidade e da singularidade, o que explica por que os fenômenos (objetos, matérias, coisas) movem-se e ao mesmo tempo são movidos, assumindo um caráter transitório, porém potencialmente capaz de acionar novas possibilidades e vir a transformar-se em algo ainda não existente.

Entende-se, dessa forma, que a opção e a tentativa de desenvolver uma produção cooperada nos assentamentos trata de uma unidade na contradição, que busca romper com o modo de produção capitalista, aparecendo em decorrência outras unidades dessa contradição mais ampla, que busca romper com o processo de inclusão e exclusão social provocado pelo modo determinado do capitalismo de produzir a vida humana. E, dependendo da força motora dessa(s) unidade(s), ela poderá *romper ou não as cercas/os limites* dessa contradição; se houver um rompimento, a luta dos contrários assumirá outro papel dentro da realidade dos assentamentos, pois sendo absoluta, tende a desenvolver a dimensão (unidade) que foi superada, o que Cheptulin descreve como o ponto nodal do desenvolvimento do objeto, surgindo por esse processo um novo estado qualitativo.

Encontra-se na escola e na teoria e prática pedagógica que lhe corresponde outro exemplo para esse movimento gerado pela contradição. Mesmo que a teoria seja a mais próxima e fiel explicação da prática e venha a ter um grau considerável de aplicabilidade na escola, entre uma e outra (entre a teoria e a prática) devem ser levadas em consideração as circunstâncias particularizadas que ocorrem em torno da escola, assim como aquelas que correspondem à totalidade social em que se insere o assentamento. Tendo essa clareza, poder-se-á visualizar a singularidade das relações que ocorrem na escola, seus aspectos contraditórios e suas possibilidades de ser uma ou outra coisa. Ou seja, revolucionária ou não. A análise da realidade da escola em suas singularidades é um fundamento a ser explicado pela teoria, para compor um quadro mais aprofundado do que pode ou não vir a serem elementos

viáveis de uma prática pedagógica que se coloca entre os limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória.

Essa retomada teórica sobre a contradição, no campo dialético, também tem como finalidade buscar subsídios interpretativos para o desvelamento das possibilidades, ou não, de mudança de projeto de educação nas escolas do MST. Para tanto, para chegar a esse desvelamento, deve haver um entendimento sobre o movimento interno das contradições sociais em que vive a escola, sob duas faces: as transcritas de forma objetiva pela sua relação com o MST; e outra, com a sociedade mais ampla, reconhecendo que a realidade produz contradições, no caso particular do sem-terra, apresentando momentos de conformação e outros de rebeldia.

Entender o movimento entre esses dois momentos, da conformação e da rebeldia, poderá iluminar um campo teórico mais próximo da realidade e em condições mais efetivas de realização na escola, no sentido de uma prática pedagógica baseada no fundamento da contradição e da transformação como algo concreto e não apenas idealizado em propostas educacionais.

2.4 O UNIVERSAL, O PARTICULAR E O SINGULAR

Para Cheptulin (2004), o *singular*, ao tratar-se de uma formação dada (coisa, objeto, processo), constitui suas próprias propriedades e ligações que não existem em outras formações materiais, e as propriedades e ligações que se repetem constituem o *geral/universal*. Utilizando alguns exemplos, o autor explica que o singular e o geral não existem de maneira independente, “*mas somente por meio de formações materiais particulares (coisa, objetos, processos), que são momentos, aspectos destes últimos*” (idem, p. 194). Por isso, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete. Por esse movimento, o singular e o geral estão organicamente ligados e somente poderão ser separados no estado puro por abstração, explica Cheptulin, e por esta forma de conceber a materialidade.

A correlação do singular e do geral no particular (formação material, coisa, processo) manifesta-se como correlação de aspectos únicos em seu gênero, que são próprios apenas a uma formação material dada, e a aspectos que se repetem nesse ou naquele grupo de outras formações materiais (CHEPTULIN, 2004, p. 195).

Em outras palavras, quer dizer que a correlação do singular e do geral manifesta-se no particular, ao transformarem-se do singular em geral e vice-versa, pelo processo do movimento e do desenvolvimento das formações materiais. Mas também existe uma correlação do particular e do geral, que Cheptulin (2004) esclarece da seguinte forma: se o singular é uma propriedade que não se repete, e que é próprio apenas a uma formação material dada (coisa, objeto, processo), o particular é a própria formação material, a própria coisa, objeto ou processo. Chega, assim, à definição que o particular é a unidade do singular e do geral, e a correlação entre particular e geral representa uma correlação do todo e da parte, e exatamente, por essa compreensão dialética, afirma que “*o particular é o todo e o geral é a parte*” (CHEPTULIN, 2004, p. 196)⁷.

Ao trazer essas interpretações de Cheptulin, perspectivamos a elaboração de um campo analítico, com base em categorias, que permitam um poder maior de explicação da teoria e prática pedagógica da Escola do Movimento. Por intermédio desse campo, procuramos argumentar a importância metodológica do uso das categorias, especificamente voltadas para o como trabalhar com o pressuposto das tensões entre teoria e prática pedagógica.

Sobre a relevância do trabalho com categorias, também levamos em consideração a interpretação de Kuenzer (1998) quando diz que elas “*servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.*” (p. 62).

Seguindo essa orientação, também identificamos no estudo de Iasi (2006) uma exemplificação que sugere um campo categorial em que apresenta a mediação entre o particular-singular-universal, situando nessas três dimensões as correspondentes categorias de conteúdo: particular-grupo; singular-indivíduo; e universal-classe.

O referido autor faz uma advertência que representa para nosso estudo um aspecto a ser refletido, em especial quando se procura melhor definir as relações, dimensões e aspectos que envolvem o objeto. Ele explica o seguinte:

[...] os indivíduos não correspondem propriamente à categoria singular, são uma manifestação particular do ser social humano, assim como são formas particulares o grupo e a própria classe. São momentos do processo de totalização no interior do qual a práxis humana se converte em sociedade (IASI, 2006, p. 78).

⁷ A continuação destas explicações é encontrada entre as páginas 157 e 202 do livro citado.

Ao analisar o indivíduo, deslocado de sua forma/expressão de grupo, ou seja, em sua particularidade, pode-se cometer um erro metodológico, exatamente porque na particularidade encontra-se a manifestação universal do ser social. Como adverte Cheptulin (2004), para além do universal, no particular está a manifestação do singular. Assim, para tentarmos compreender o indivíduo ou uma classe, o reconhecimento da totalidade ou universalidade torna-se uma condição para esta análise. No entanto, as propriedades do singular também não podem deixar de ser consideradas, por dentro do movimento gerado pelo engendramento dessas categorias.

Nas passagens do texto *Propriedade Privada e Comunismo* de Marx e Engels (1989), encontra-se uma explicação sobre o ser social do indivíduo, que oferece uma significativa elucidação teórica para esta reflexão, ao expressar:

Antes de tudo é preciso evitar a “sociedade” de novo como abstração frente ao ser social. A sua manifestação de vida - mesmo que também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, levada a cabo simultaneamente com outros - é, por conseguinte, uma manifestação e confirmação da vida social. A vida individual do homem e a sua // vida// do gênero não são diversas, por mais que também - e isto necessariamente - o modo de existência da vida individual é um modo mais particular ou mais geral da vida do gênero, ou quanto mais a vida do gênero é uma vida individual mais particular ou //mais// geral (MARX & ENGELS, 1989, p. 171-2).

Ao trazer essa compreensão para o campo da teoria e prática pedagógica, a interpretação estaria localizada, especialmente, em perceber até que ponto a teoria assume um sentido abstrato ou concreto para quem dela vai se utilizar, como também até que ponto é possível sintetizar e explicar a prática pedagógica no seu ser e não ser singular e universal, ou seja, no seu modo particular de expressão do real/concreto.

Essa forma de compreender a teoria e a prática pedagógica suscita algumas reflexões que merecem aprofundamento, as quais inicialmente poderiam ser assim sintetizadas: a prática pedagógica somente pode ser compreendida se forem, ao mesmo tempo, reconhecidas e compreendidas as mediações que lhe dão o caráter de singular, porém, social, pelas circunstâncias e determinações geradas pela relação trabalho-sociedade- ou seja, que sustentam a condição da escola num determinado contexto social, como é o caso do MST. A teoria, por essa lógica, estaria no meio fio que divide o real do possível, tanto enfocando e explicando a prática (o concreto) como dela resgatando seu potencial de mudança, com um pé na totalidade (nas determinações gerais) e outro no singular (nas determinações específicas).

Fora do reconhecimento dessas mediações, vamos encontrar uma prática pedagógica fragmentada, isolada em campos do particular [da teoria e prática pedagógica do grupo social que corresponde] desconectada do universal [do projeto histórico do MST]. Isso, exatamente, porque as mediações se encontram em movimento entre o universal e o singular. Não compreendendo a prática pedagógica por esse processo [movimento], as explicações se dão dentro dos limites do particular, o que facilmente as conduz a uma explicação parcial da prática social onde o fenômeno ocorre⁹. A teoria decorrente desse fenômeno, ao invés de conter elementos-chave para impulsionar uma determinada prática, que deveria se orientar pela perspectiva omnilateral¹⁰, torna-se cúmplice da lógica unilateral, visível na concepção de educação do projeto histórico capitalista.

Na tentativa de compreender o singular pelo processo [movimento] de sua constituição que transita entre o universal e o particular (determinações e circunstâncias), defrontamo-nos com a necessária possibilidade de compreendê-lo ontologicamente e, por isso, dentro de suas relações concretas, ou seja, na Escola do MST. Como afirma Lukács,

Todo o homem é necessariamente uma totalidade. Mas o problema ontológico consiste precisamente no fato de que essa autonomia mesma se torna portadora do caráter de parte em sentido social: o homem, na medida em que é homem e não simplesmente um ser vivo puramente biológico, fato que jamais acontece na realidade, não pode ser separado – em última análise – de sua totalidade social concreta, do mesmo modo como, ainda que a partir de outras bases ontológicas e portanto de modo diverso, o órgão não pode ser destacado da totalidade biológica (LUKÁCS, 1979, p. 85).

No presente momento histórico, o MST se insere nessas relações sociais, concretas, como movimento de confronto ao capitalismo (produção da existência e necessidade). Produz inúmeras práticas e experiências que, mesmo no campo das contradições, não deixam de ser possibilidades históricas de transformação, pois sua expressão de classe apresenta um outro caráter social que emerge da relação ontológica que lhe é intrínseca.

Há, no entanto, uma impossibilidade de compreender ontologicamente a prática pedagógica se a abordarmos apenas por sua singularidade ou apenas por sua universalidade,

⁹ O que facilmente nos leva ao entendimento do porquê certas análises buscam explicações no campo da identidade, da cultura, da comunicação,..., enfocando o indivíduo em suas manifestações, comportamentos, valores, éticas, etc. Como por exemplo, através de uma leitura mais atenta encontra-se esta roupagem em Touraine (2004). E de forma contestadora, encontramos no livro de José Paulo Neto (2004): *Marxismo Impenitente*, análises e críticas a essas *querelas epistemológicas*.

¹⁰ Omnilateral é um termo abordado por Marx, primeiramente nos Manuscritos de 1844, onde levanta a tese do homem total, segundo Manacorda (1991). Ao trazer esta referência, situa que o homem omnilateral absorve “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p. 78/79).

pois, do ponto de vista conceitual, uma ou outra estariam apresentando a dimensão na forma abstrata do ser social. Para chegarmos a uma aproximação da prática pedagógica (singular) em sua concretude, seria preciso partir da idéia que essa singularidade é uma manifestação particular do ser social humano.

O ser social, uma espécie singular de ser vivo que estabelece certas relações sociais de produção, necessárias e independentes de sua vontade, dentro de certas condições materiais para produzir sua existência, é o ponto de partida abstrato e geral que encontramos mediatizado por formas particulares como cápsulas individuais que se julgam autônomas, ou em momentos de fusão coletiva em grupos, ou ações coletivas de abrangência econômica imediata ou mais amplamente histórica na forma de classes sociais (IASI, 2006, p.79).

Pelas considerações de Iasi (2006), na visão marxiana, os indivíduos partiram sempre de si mesmos no âmbito das suas condições e das suas relações históricas dadas. Acontece que, no interior do desenvolvimento histórico e da divisão social do trabalho, se produziu uma diferença entre a forma individual ou pessoal e as personificações coletivas.

Com base nessa consideração, colocamos para reflexão o grau de dificuldade ou complexidade que encontramos ao buscar compreender o que é central na Teoria Pedagógica do Movimento, ou determinante para que ela venha a ser fruto de uma análise, e explicação, razoável da prática social (contraditória) do MST, sem com isso perder sua essência revolucionária. Há que se trazer para esta análise as referências do trabalho como determinação das mediações que envolvem o MST/Sem Terra, pois concordamos com Lessa (2004) ao afirmar que a contradição entre a singularidade e a universalidade pertence à essência da categoria fundante do mundo dos homens, ou seja, a categoria trabalho.

Essas reflexões acabam provocando outra, que, segundo interpretações marxistas, tem relação com a produção da consciência: há mediações que determinam a ação dos indivíduos, mas que a ele estão ocultas, provocando resultados alheios à sua vontade, mas que, ao mesmo tempo, decorrem de sua atividade prática (concreto-real onde se identificam como sujeitos). Isso talvez seja o ser e o não ser objetivo do indivíduo e o ser ou não ser subjetivo do indivíduo. Marx & Engels (2002), trazem uma explicação bastante adequada para entender esse movimento entre o material e o pensamento para a formação da consciência:

A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, ela é a linguagem da vida real[...] São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais

como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a eles correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX & ENGELS, 2002, p. 18-9).

Entendendo o particular como unidade do singular e do geral, traz-se outra face dessa complexa interpretação - das tensões que constituem a pedagogia do movimento e a escola -, mais especificamente no campo metodológico das análises que devem ser feitas sobre a Teoria Pedagógica do Movimento, especialmente sobre o que ela traduz como explicações objetivas da educação/formação que vêm acontecendo no espaço social do MST. Entre as questões que consideramos devam ser revistas na Teoria Pedagógica do Movimento (com ênfase nas produções dos últimos dez anos), destacamos a tendência à valorização de elementos, fatores, saberes e processos constitutivos derivados da relação específica com a educação/formação do sem-terra (do particular)¹¹, que, pelo exposto, não devem perder de vista as relações com o universal.

Questiona-se essa tendência principalmente porque a Teoria Pedagógica do Movimento está circunscrita no campo particular de formação, ou seja, na e para a formação do sem-terra. Mesmo reconhecendo que o MST é a grande escola (CALDART, 1999) - e que isso configura um amplo espaço de formação, que está para além do espaço escolar - não é suficiente tomar para esta análise apenas a prática social do Movimento como central e/ou princípio educativo, ou apenas como uma das dimensões educativas do sem-terra.

Seguir o princípio da contradição, como uma orientação teórica, para não correr o risco de cair numa insuficiente explicação da relação teoria e prática pedagógica, faz necessário tomar a análise dos engendramentos do singular e do particular tendo uma devida consideração ao universal, o que é um desafio metodológico indispensável.

A partir desse embasamento, o do princípio da contradição, passamos a entender que as análises sobre a teoria pedagógica do movimento devem se organizar da seguinte forma: contemplar o singular, descrito pela prática pedagógica da escola; o particular, descrito pela teoria pedagógica; e o universal descrito pelo MST e pela sociedade em que está inserido.

¹¹ As explicações teóricas a que nos referimos, em parte, encontram-se nos cadernos “Por uma educação do Campo” e em alguns estudos de tese e livros que tratam desse tema, onde identificamos uma minimização do uso da categoria totalidade, da categoria trabalho, das análises sobre a superação do modo de produção capitalista e sobre o confronto direto da classe trabalhadora com o projeto histórico capitalista. Estas referências serão apresentadas no capítulo IV.

Assim, não correremos o risco de elaborar insuficientes, ou fragmentadas explicações sobre o processo pedagógico que realmente ocorre dentro e fora da escola.

Ao levar em consideração as determinações dominantes do capitalismo sobre a classe trabalhadora, é visível a influência direta e/ou indireta da totalidade social na formação humana dos indivíduos, uma vez que o ser social sem-terra é, ao mesmo tempo, singular e universal, é a síntese e unidade da mediação dessas categorias. Assim deve ser vista a Teoria Pedagógica do Movimento, como a síntese de duas dimensões (singular e universal), que somente são separadas no momento de explicá-las, porque, na realidade, elas se fundem no mundo das relações humanas.

Há uma necessidade metodológica, de caráter amplo e de longo prazo, de encontrar o fio condutor que liga as mediações mais gerais da sociedade capitalista com o MST, e as mais específicas do MST com o sem-terra, para então se buscar nessa complexidade, pelo menos desnudar aquelas relações que são determinantes e diferenciá-las das que não são determinantes para a possível formação de um novo sujeito. Essa necessidade se impõe, já que tais relações, produzidas e/ou reproduzidas na prática social do Movimento, fazem a diferença em relação à formação humana determinada pela divisão de classe da sociedade capitalista.

3 MST, EDUCAÇÃO E O AGRONEGÓCIO: evidências do antagonismo social

Para criar uma ordem de reprodução social economicamente viável e historicamente sustentável, a longo prazo, é necessário alterar radicalmente as determinações internas, em si mesmas contraditórias da ordem estabelecida, que impõem a submissão inescrupulosa da necessidade e do uso humano à necessidade alienante da expansão do capital.

(MÉSZÁROS, 2007, p. 247)

Há uma decorrente mescla de fatos e determinações indiscutivelmente perversos para a classe trabalhadora que vive no campo e na cidade. Realidade determinada pelo que podemos chamar de *economia continuísta*, visto que o processo de mudanças estruturais ocorridas desde o Brasil colônia ao atual, o democrático, concretamente partiu de aspectos ligados a exigências da economia mundial. Como esses aspectos atingem a vida no campo? Por que os governos brasileiros não priorizam a qualidade da educação, seja ela no campo ou na cidade? Onde está a resposta para os baixos índices de educação no Brasil? Qual a relação da educação do campo com o agronegócio?

Encontramos em estudos sobre Reforma Agrária, desenvolvimento social e econômico, diversas análises esclarecedoras sobre o processo histórico e político vivido pelo Brasil desde seus primeiros momentos como colônia portuguesa até a atualidade. Entre esses estudos nos apoiamos na coleção de livros “A Questão Agrária no Brasil”¹⁵.

Como referência para contextualizar os problemas enfrentados pela classe trabalhadora do campo no Brasil, priorizamos o período pré e pós década de 60. Esse recorte levou em consideração dados estatísticos e fatos históricos, como exemplo: a crise econômica desencadeada pelos EUA no início do século XX; a ampliação do modo capitalista industrial; a aceleração das economias pós-guerra; a criação do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), chamado também de Banco Mundial; a problemática da educação rural a partir da década de 30; o golpe militar que desencadeou 20 anos de ditadura militar; o desenvolvimento dos monopólios de terra e indústria; a influência do sistema educacional norte-americano sobre o brasileiro; a promulgação da primeira lei de Reforma

¹⁵ A opção feita por essa literatura tem como objetivo reafirmar a relevância de conhecer a história do Brasil pela via do seu desenvolvimento econômico ligado ao campo, e através dessa relação entender o surgimento das lutas pela distribuição de terras e as propostas de Reforma Agrária dos Movimentos Sociais.

Agrária para o Brasil, o Estatuto da Terra, em 1964, entre outros. Tratam-se de uma série de acontecimentos decorrentes da concepção de desenvolvimento econômico subordinado às políticas econômicas dos países centrais, os chamados países imperialistas.

Interessa aqui apresentar alguns desses fatos históricos para compreender suas implicações na realidade hoje vivida pela população que está no campo e como foram sendo amputadas as possibilidades de desenvolvimento da educação para as pessoas que vivem no/do campo.

O Estatuto da Terra (década de 60) certamente representou um marco institucional e político para o Brasil, mas sua implementação não trouxe benefícios concretos para a população do campo.

Essa lei foi promulgada em resposta a um conjunto de fatos e acontecimentos que suscitaram propostas e debates conservadores e progressistas anteriores à segunda metade da década de 60, que apontavam a necessidade da Reforma Agrária. Antes do Estatuto da Terra ocorreram as seguintes propostas: Em 1946 – Proposta de Reforma Agrária da Bancada do PCB na constituinte de desse mesmo ano; Em 1950 – Primeira Proposta de Reforma Agrária da Igreja Católica no Brasil; em 1954 – Projeto de Reforma Agrária apresentado pelo Deputado Coutinho Cavalcante do PTB/SP; Em 1961/62 – Proposta de Reforma Agrária da Igreja Conservadora; em 1961 – Primeira proposta de Reforma Agrária unitária dos Movimentos Camponeses do Brasil; Em 1963 – Projeto de Lei de Reforma Agrária apresentado pelo Deputado Leonel Brizola; Em 1964 – Projeto de Reforma Agrária do Governo João Goulart. Segundo o próprio discurso do Presidente, essa lei *“ainda não é a carta de alforria do camponês abandonado. Mas é o primeiro passo: uma porta que se abre à solução definitiva do problema agrário brasileiro”*¹⁶.

O Estatuto da Terra não significou um avanço prático para as lutas do campesinato brasileiro¹⁷. O ocorrido nos 20 anos de ditadura militar foi um silenciamento das organizações dos trabalhadores - do campo e da cidade - e também dos partidos de esquerda. Somente após a retomada do processo de redemocratização do país foi possível reiniciar o debate em torno da questão da Reforma Agrária (STEDILE, 2005).

O que segue pós década de 60, no Brasil, que em particular afeta a população do campo, está estreitamente ligado às políticas internacionais que passaram a priorizar a

¹⁶ Discurso do presidente João Goulart no comício do dia 13 de março na Central do Brasil, em 1964. Extraído do Livro: Como se coloca a direita no poder. Volume II – Os acontecimentos, de Paulo Schilling. Global Editora, São Paulo, 1981, pp. 25-35.

¹⁷ O surgimento do campesinato na sociedade brasileira teve origem entre 1888/1930 em decorrência segundo Stedile (2005) de duas vertentes: da migração de camponeses pobres da Europa e do camponês sertanejo.

modernização da indústria, o que leva-nos a dar atenção à história dos desenlaces econômicos pós-ditadura e pós-ampliação dos monopólios de terra no Brasil. O povo que estava no campo não foi absorvido por essas medidas, ocasionando o significativo êxodo rural nas décadas seguintes.

Conseqüentemente países considerados subdesenvolvidos e com base agrária foram “intimados” pelos países imperialistas a desenvolverem suas economias também com o objetivo da agroindústria. O Brasil, que já apresentava um quadro revelador de desigualdade social em referência a outros países de economia similar, com a introdução dessas políticas aumentou significativamente esse índice.

Um exemplo desse continuísmo¹⁸ presente nas décadas subseqüentes à década de trinta revelou-se com força na pós-crise, pós-depressão norte-americana de 29. Essa crise contribuiu para empurrar países subdesenvolvidos e em desenvolvimento econômico à busca por respostas mais rápidas e ininterruptas na produção industrial de alta escala. Em decorrência, esses países não só permitiram a entrada em seus territórios de empresas e capitais estrangeiros, como também partiram para a compra de ciência, tecnologia e realização de empréstimos em países mais ricos. Por fim, o resultado foi o elevado aumento das dívidas externas. Para se ter uma breve idéia do que significou essa política na economia brasileira, a dívida externa que era de U\$ 3,8 bilhões no governo de Kubitschek, em 1951, aumentou para U\$ 65,3 bilhões em 1981¹⁹ após o período da ditadura militar. Esse saldo devedor nos cofres do governo, no Brasil, até os dias atuais, contribui para a redução do financiamento em educação, em ciência, em saúde, em alimentação, em moradia, em cultura, em dignidade humana da sua população.

O campo brasileiro apresenta o retrato de um antagonismo social sem precedentes, não só proveniente da colonização portuguesa e suas conseqüências, mas comprovadamente como fruto originário dos planos econômicos desenvolvidos ao longo dos governos aliados ao chamado imperialismo norte-americano. O atual retrato do campo brasileiro apresenta milhares de famílias empobrecendo dia após dia, enquanto as empresas do agronegócio²⁰ sugam os seus recursos naturais, poluem os rios e o ar, levam as riquezas aqui produzidas para

¹⁸ Temos como exemplo os estudos de Ignácio Rangel de 1954. Segundo os pesquisadores Gonçalves, Martin, Resende e Vegro (2005) a contribuição teórica de Rangel é inequívoca e fundamental para entender as transformações da agricultura como um todo e da agropecuária em particular no período posterior a 1980.

¹⁹ Estes dados também se encontram na recente publicação de Santos (2008) intitulada: “Geografias: terra e cultura na América Latina”.

²⁰ Segundo o Anuário Exame – agronegócio de Junho/2007, são identificadas 60 empresas que atuam na agroindústria brasileira, entre elas estão: Aurora, Aracruz, Bunge, Monsanto, Nestlé, Sadia e Perdigão.

fora do país e contribuem também para a exploração e empobrecimento do trabalhador do campo, ampliando sua migração para as cidades.

A exclusão social hoje presente no campo brasileiro vem se originando desde os idos de 1500, mas certamente que o movimento do capitalismo e sua capacidade destrutiva têm provocado efeitos irreversíveis sobre a natureza e a população que está no campo.

Fato histórico a ser reconhecido dentro dessa conjuntura no Brasil, que, segundo interpretação de economistas e cientistas políticos, alterou de forma decisiva a dinâmica da sua economia, foi o momento de *internalização da estrutura fabril da Segunda Revolução Industrial* irradiada para o mundo a partir dos Estados Unidos da América²¹. No caso brasileiro, essa internalização veio por intermédio do Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, implementado no período de 1957/61.

Uma análise que permeia o debate sobre a *internalização* do modo industrial pelo Brasil, elaborada por Oliveira (2003), apresenta, por meio do resgate histórico do movimento da economia internacional e nacional, o sentido de uma política econômica que tinha como principal e restrito objetivo o fortalecimento da hegemonia capitalista sobre o mundo.

Um pouco de história econômica ajudará a reconhecer que a estrutura central, a espinha dorsal dos atos de política econômica que levaram à industrialização, foi pensada para ter como resultado exatamente a industrialização que se logrou; pouco importa, portanto, reconhecer que o Plano de Metas do Governo Kubitschek estava muito longe de qualquer tipo de planejamento acabado: o importante é reconhecer que os meios e os fins objetivados não apenas eram coerentes entre si, como foram logrados. Prioridade para as indústrias automobilísticas, de construção naval, para a siderurgia, a reforma da legislação tarifária, a concessão de câmbio de custo para importações de equipamentos, não podem ser entendidas como acaso, nem como medidas tópicas para equilibrar o balanço de pagamentos, que tiveram por resultado a aceleração da industrialização. Ao contrário, elas foram concebidas exatamente pra isso (OLIVEIRA, 2003, p. 75).

Houve certamente um movimento de expansão do capitalismo no Brasil, a partir dos meados do século XX. A tese levantada por Oliveira diz respeito a essa expansão. Ele entende que esses fatos históricos esposam medidas que foram concebidas internamente pela classe dirigente como medidas destinadas a ampliar e expandir sua hegemonia na economia brasileira. O que seguiu dessas medidas foi o processo de reprodução do capital que viabilizava aqueles desideratos e que exigia uma aceleração que concretamente tomava as formas do elenco de indústrias prioritárias (OLIVEIRA, 2003).

²¹ Para um maior entendimento sobre o processo de internalização da estrutura fabril norte-americana no Brasil, pode ser consultado o estudo de Lessa (1975): Quinze anos de política econômica.

Problemas e contradições de ordem geral do modo de organização capitalista que determinam os setores da economia e da política encontram-se presentes de igual forma, seja na relação cidade-campo e/ou campo-movimentos sociais, o que torna evidente os antagonismos entre classe social. Por mais distantes que as comunidades do campo estejam dos centros urbanos identificam-se problemas de mesma ordem: a ampliação da divisão social do trabalho, o aumento do exército de reserva de desempregados, distribuição desigual de verbas públicas, políticas de financiamento com pouca relevância para a educação, entre outros. Esses são fatos inegáveis. Constata-se pelos estudos da coleção “A Questão Agrária no Brasil” que o campo brasileiro não é apenas o reflexo ou a vítima das conseqüências neoliberais das décadas 60/70, quando o país viveu o “Milagre Brasileiro”. O campo brasileiro ainda é a reprodução de uma organização baseada num *feudalismo modernizado*, com face nova, mas essencialmente de caráter privado, o exemplo concreto do que hoje se conhece por agronegócio.

Desde a década de 70, essa “nova face” vem participando de um modelo de modernização e de desenvolvimento da agricultura com fins exclusivos de exportação, absorvendo imensos montantes de financiamento, inclusive público²². Estudos do CLACSO²³ e CETRI²⁴ (2003) confirmam essa dinâmica da exclusão.

Certamente as antigas oligarquias agrárias não vão de vento em popa e suas estratégias são do tipo defensivo, como no Brasil, na Colômbia ou na Guatemala. Mas uma parte da burguesia comercial e financeira, enriquecida pelo neoliberalismo, investe parcialmente na agricultura, como parte das cadeias produtivas que configuram o sistema capitalista, principalmente exportador. Disso resulta uma eliminação, às vezes brutal, dos pequenos camponeses, incapazes de resistir à exclusão do sistema de crédito e à queda dos preços graças à abertura dos mercados. Onde as cooperativas foram organizadas sistematicamente, como na Nicarágua, elas foram morrendo lentamente (CLACSO E CETRI, 2003, ps. 158, 159).

A década do chamado “Milagre Brasileiro” foi palco de grandes mudanças estruturais, em resposta às crises cíclicas do capitalismo, que atingiam os países da América Latina e do resto do mundo. Mas o *milagre* não chegou para ajudar o povo do campo; foi tomado como alavanca do desenvolvimento apenas pelas elites do setor agropecuário.

O campo brasileiro - rico em recursos naturais e distribuído em grandes propriedades - dependia em especial de legislações que lhe dessem amparo para ingressar nas políticas de

²² Em 2007 o governo Lula destinou ao agronegócio o montante de R\$ 58 milhões, enquanto para a agricultura familiar foram R\$ 12 milhões.

²³ Conselho Latino Americano de Ciências Sociais/CLACSO.

²⁴ Centre Tricontinental/CETRI.

modernização e vir a se transformar no palco da agroindústria. Para tanto, esse setor recebeu quatro grandes mudanças estruturais previstas pelo governo da época do *Milagre*: a) A internalização da agroindústria de bens de capital e insumos como decorrência do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), objetivando promover as transformações previstas e não implementadas no Plano de Metas de 1957-61²⁵; b) A modernização da agropecuária com base no crédito rural subsidiado, que lastreou o avanço da demanda de insumos e máquinas para empreendimentos rurais; c) A consolidação das agroindústrias processadoras pela produção de bens intermediários, pela transformação de matérias-primas agropecuárias e das agroindústrias de alimentos para a oferta de bens finais da agricultura; d) A profunda transformação do varejo com o surgimento e expansão dos supermercados e hipermercados, alterando de forma decisiva a estrutura de mercado e a formação de preços.

Reconhecendo o significado dos itens apresentados acima e procurando entendê-los pela lógica da tese de Oliveira (2003) exposta anteriormente, os pontos-chave colocados em sua análise apontam para um sistema que evidentemente se move, porém, na sua recriação, uma vez que não se desatam dos esquemas de acumulação arcaicos e que, paradoxalmente, são parte de sua razão de crescimento. Para Oliveira (2003), o pós-64, sob muitos aspectos, aparenta ser bastante diferenciado de etapas anteriores, mas talvez sua diferença fundamental seja a combinação de um maior tamanho com a persistência dos antigos problemas, o que sugere que esse período tenha mais a ver com uma contra-revolução do que com a internalização do modo industrial moderno:

Sob esse aspecto, o pós-64 dificilmente se compatibiliza com a imagem de uma revolução econômica burguesa, mas é mais semelhante com o seu oposto, o de uma contra-revolução. Essa talvez seja sua semelhança mais pronunciada com o fascismo, que no fundo é uma combinação de expansão econômica e repressão (OLIVEIRA, 2003, p. 106).

Se Oliveira está correto em sua tese - que confere a combinação de um estado burguês-repressor - o campo brasileiro não seria o resultado mais evidente dessa combinação?

O processo de desenvolvimento da economia ocorreu de forma desigual, reproduzindo modelos de relações sociais movidos pela concentração de renda de poucos e pelo empobrecimento da maioria. Talvez essa seja a maior consequência de um sistema que fez essa opção, ou que não conseguiu romper com o que possui de mais arcaico: a vinculação e subordinação às políticas monopolistas estrangeiras e nacionais, que representam o

²⁵ Plano de Metas implementado por Juscelino Kubitschek, considerado como o primeiro movimento pesado de industrialização vivido no Brasil.

continuismo econômico baseado na exploração dos recursos naturais e da classe que vive-do-trabalho. Uma das respostas produzidas por este sistema foi o expurgo da população do campo quase que concomitante à introdução do capitalismo imperialista no Brasil. A confirmação desse expurgo é revelada pelos seguintes dados estatísticos:

	População geral	População rural
Década de 40*	41.574.894	28.432.831
Ano de 2000**	169.799.170	31.845.211

Fontes: *A Questão Agrária no Brasil (2005) e **IBGE, Censo 2000.

Uma importante manifestação em prol da população do campo foi feita pelo Senador Luiz Carlos Prestes²⁶, ao apresentar a Proposta de Reforma Agrária da Bancada do PCB na Constituinte de 1946, trazendo em sua argumentação significativos dados sobre a realidade do Brasil nesse período. Nesta proposta, afirmava-se que uma das causas do atraso do país era o monopólio, a propriedade privada da terra e a sua concentração.

Com base em dados da década de 40 sobre a população brasileira, Prestes afirmava que a população rural em relação a 100% absorvia 68,39%. Por consequência, o índice de população urbana era de 31,61%. Seguindo essa lógica de análise, vejamos os resultados no ano de 2000: de 100% da população, em torno de 18,75% correspondiam à população rural, enquanto que 81,25% correspondiam à população urbana.

Outro fator, decorrente dessa análise, que por si só justifica a inversão desses índices, diz respeito ao aumento da população geral, que quadruplicou em seis décadas, enquanto a rural apresenta índices quase que estáticos desde a década de 40. Ou seja, passado mais de meio século, a diferença em números da população rural é de 3.412.380 milhões a mais em referência aos anos 40. Observando a relação entre população rural e propriedades rurais, encontramos alguns resultados que confirmam o movimento de acumulação de terras no modo privado. Vejamos essa relação: na década de 40 o número de propriedades rurais era de 1.903.868 milhões; no ano de 2006, encontramos o número de 5.240.130 milhões. A diferença de propriedades a mais chega a 3.336.262 milhões nesse pequeno intervalo de meio século, quando a população do campo caiu de 68,39% para 18,75%.

A migração não foi um fenômeno natural. A conclusão mais óbvia é que a população foi expulsa do campo para os centros urbanos- em nome dessa concepção de desenvolvimento

²⁶ Prestes nesse período era senador e capitão do Exército brasileiro, e apresentou ao senado em 1946 o primeiro plano de Reforma Agrária, em defesa da população do campo.

econômico- ainda que o número de propriedades de terras tenha aumentado significativamente em relação à população que permaneceu no campo. Esse fato, confirmado estatisticamente, deixa em evidência que a alegação de Prestes de 1946 ainda vale para a atualidade. O problema da miséria e da exclusão social do povo brasileiro tem início e termina com o problema dos monopólios da terra e da propriedade privada. A permanência dessa condição tem sido reafirmada ao longo da história do capitalismo pela implementação de políticas *sociometabólicas*, que imprimem uma ordem alternativa, de controle da sociedade (MÉSZÁROS (2007)).

O forte argumento de interpretar o contexto político e econômico vivido pelo Brasil, a partir da metade do século XX, está na necessidade de compreender a ocorrência da transposição dos índices populacionais do campo para cidade e sua relação com a internalização da agroindústria, baseada nessa concepção de desenvolvimento em que a população do campo não era reconhecida como socialmente útil e necessária para os fins de produção.

Quando em 1960 tinha-se o índice de população urbana de 45,1%, a rural estava em torno de 54,9 % ; em uma década, esses índices se inverteram, ou seja, em 1970 a população urbana havia aumentado para 55,9% enquanto a rural diminuía para 44,1%²⁷. Esse foi o efeito da reprodução e ampliação do capitalismo industrial no Brasil: o esvaziamento do campo e a formação dos grandes centros urbanos.

Nas décadas seguintes, continuou em ritmo acelerado o processo de decréscimo da população do campo. Dados do Censo Demográfico do IBGE deflagraram os seguintes índices: 32,4% em 1980; 24,4% em 1991; 18,8% em 2000. A estimativa desse Censo para o ano de 2006 em relação à população do campo era de 16,7%, a qual veio a se confirmar.

3.1 EDUCAÇÃO OU EXCLUSÃO?

A revolução industrial do início do século XX teve implicações significativas no que hoje identificamos como antagonismos sociais, que atingem o mundo globalmente. Em especial, as populações deste Ocidente responderam a essa revolução, cada qual em

²⁷ Cf. dados da Pnad do IBGE apud DIEESE, em anexo.

conformidade com os governos da época, em sua maioria assumindo as exigências da política econômica dos países imperialista.

Para a população do campo, uma das conseqüências de peso negativo no processo de mudança econômica para o modo industrial, introduzido no Brasil desde as primeiras décadas do século XX, foi a inexistência de projetos vinculados às áreas técnicas e de educação que abarcassem as classes sociais que viviam no campo e a criação de iniciativas que fossem norteadas pelas suas reais necessidades. No entanto, projetos e programas vinculados à educação rural tiveram outra origem e interesses, procederam de patrocínios de instituições norte-americanas, entre eles: a Política da Boa Vizinhança (do Governo de Roosevelt, em 1932) e a Aliança para o Progresso (meados da década de 50), além da ajuda vinda do capital monopolista de fundações como: a Ford, Rockefeller, Kellog, e outras (DAMASCENO E BESERRA, 2004).

Análises feitas a respeito da primeira metade do século XX, no Brasil, apontam para a falta de planejamento dos governos em relação à internalização da indústria no país, e de forma específica, os direcionamentos e implicações que a agroindústria provocou a partir dos meados desse século para a expulsão da população do campo em direção aos centros urbanos e, conseqüentemente, o fortalecimento e reprodução do modo capitalista nos espaços rurais.

Estudos recentes, como os de Gentilli (1998), Antunes (1998) e Frigotto (2000), explicam por que, com quais intenções a implementação das políticas neoliberais (Consenso de Washington) na América Latina tem como foco a Educação.

Identifica-se nesses estudos, de caráter crítico, a comprovação da existência de um modelo de desenvolvimento econômico, que produz maiores contradições, ao mesmo tempo, que vem se fortalecendo ao longo das últimas décadas, especialmente em decorrência da ampliação das políticas neoliberais e da globalização dos mercados. Ainda que a conseqüência seja o estrangulamento das possibilidades de vida digna das camadas populares, ou seja, da classe que vende sua força de trabalho. A educação excludente²⁸ aparece como base, como sustentação, desse processo.

Na primeira metade do século XX, os problemas sociais foram extremamente negligenciados pelos seus governos, ainda que partidos progressistas desse período buscassem estimular debates, construir propostas e travar lutas e os movimentos populares se organizassem em prol de seus interesses, no sentido de amenizar tais problemas.

²⁸ O termo educação excludente aqui utilizado apóia-se no texto de Kuenzer (2004).

A luta pela Reforma Agrária estava presente nesse contexto, e, apesar de um silenciamento durante os 20 anos de Ditadura Militar, ressurgiu na década de 70, tendo uma importante consequência: a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, na década de 80.

Concomitante ao surgimento do MST, por meio de intelectuais ligados a instituições de ensino superior e defensores da corrente marxista, surge a formação da área Trabalho e Educação. Esse segmento se expandiu em universidades públicas brasileiras²⁹ por meio de Programas de Pós-Graduação em Educação, compondo linhas de pesquisa com bases no Materialismo Histórico.

Com esse propósito, a área voltou a investigar as relações que se estabelecem entre trabalho e a educação. E, inserida nesse tema geral, tem produzido conhecimento sobre formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho, entre outros (TREIN & CIAVATTA, 2003).

Alguns aspectos do MST e da área Trabalho e Educação partem de pontos de vista bastante semelhante, como, por exemplo, a necessidade de aprofundar e qualificar estudos sobre os aspectos teórico-metodológicos que orientam suas pesquisas; ter como fundamental a visão da realidade e da história como produção social da existência humana, para uma maior compreensão de seus problemas, de suas perspectivas, de suas ações e soluções; a necessidade de construir um corpo teórico, ou estatuto teórico, bem definido e de acordo com as prerrogativas sociais, políticas, culturais e econômicas voltadas aos interesses da classe trabalhadora.

Tanto o MST quanto a área Trabalho e Educação tiveram a preocupação em pensar uma proposta de Educação voltada ao fortalecimento de uma formação humana da/para classe trabalhadora no sentido de sua emancipação, com base no pensamento socialista. Em síntese, suas orientações estão de acordo com uma visão política centrada no compromisso de romper e superar as formas de exploração e depreciação do ser humano, geradas pela [re]produção do capital e suas formas de sociabilidade.

As reflexões apresentadas anteriormente sobre a economia brasileira e suas raízes revelam e apresentam a força motriz das relações capitalistas como determinantes da vida humana. Porém, evidenciam também que, no âmbito dessas relações, são produzidas

²⁹ As universidades que se empenharam a desenvolver essa área foram: UFF, PUC/SP, UFMG, UFPR, UFSC, UFRGS, UFCE e UFBA, mesmo que algumas destas por um determinado período.

contradições, as quais podem provocar o surgimento de novas formas de produção objetiva e subjetiva de vida. Essa circunstância, certamente, é a principal alavanca das lutas dos movimentos sociais e de suas reivindicações. Por essa circunstância se pode entender a formação do MST e por que se coloca em confronto direto com o sistema vigente.

As tensões produzidas pela força motriz do capital têm originado, no decorrer desse processo histórico, um conjunto de circunstâncias identificadas como propulsoras de um modelo agrário que desconsidera o povo que vive no campo. Ainda assim, os defensores do agronegócio afirmam tratar-se de um projeto que leva o desenvolvimento para o campo, quando na realidade o que se constata é o inverso dessa acepção. O que se vê no campo é o desenvolvimento da pobreza, a diminuição e eliminação das pequenas propriedades, o desemprego e a produção de uma educação altamente alienada, desprovida de projetos que tenham como foco a minimização do êxodo rural.

Diante desse conjunto de implicações político-ideológicas, as escolas do campo são cúmplices do agronegócio, que podem ser observados por vários fatores: quando estimulam os jovens a seguirem os rumos da cidade³⁰; quando não priorizam coletivizar lutas por melhores condições de trabalho, salário, material didático e formação de professores; quando sobrepõem interesses individuais aos coletivos, quando tomam como parâmetro para a educação do campo a oferecida nas escolas urbanas.

O campo brasileiro está fortemente ameaçado pelo esvaziamento da sua população, como já foi constatado anteriormente. Apesar das lutas do MST pela Reforma Agrária e pela luta da educação do campo, a prerrogativa das famílias permanecerem no campo está condicionada às condições inerentes de sobrevivência, e isso tem sofrido um grau de retroação bem mais rápido do que em outros períodos.

As famílias, mesmo fazendo parte de um projeto de Reforma Agrária, somente permanecerão no campo se ali tiverem condições materiais e estruturais. Essa condição tem escoado em meio aos milhares de hectares de terras ocupadas por plantações de pinus, eucaliptos e acácias. As sombras produzidas por milhares dessas árvores se espalham em grandes dimensões e contribuem para o esgotamento das possibilidades de produção material nos assentamentos.

Deve-se, entre outros elementos, reconhecer que a falta de recursos para as escolas do campo não está associada unicamente ao enxugamento da máquina pública e à falta de verbas para atender aos seus setores. Tal justificativa tem um caráter estratégico no sentido de

³⁰ Evidenciamos, concretamente, nas escolas do campo, no município de Candiota, o fomento desta idéia – de migração dos jovens para os centros urbanos – por parte dos seus professores.

impulsionar a população do campo ao seu abandono. Nenhum povo permanece num território em que não é possível avistar o horizonte, o futuro.

O que os emergentes empresários do agronegócio afirmam estar acontecendo como desenvolvimento do campo - que ao nosso ponto de vista se trata de um “pseudo” desenvolvimento - está condicionado estritamente à dimensão do presente. Vincula-se esse desenvolvimento ao que o agronegócio consegue hoje sugar da terra; o futuro da maioria dessas empresas pode não estar mais onde elas atualmente estão instaladas. O agronegócio se move de região para região, sendo a mobilidade uma das estratégias mais evidente desse setor. O povo do campo não tem essa mobilidade; o seu futuro é onde ele está agora, o seu tempo de produzir encontra-se restrito ao lugar onde vivem.

Mészáros (2007) contempla essa análise com mais uma contribuição, ao reproduzir o seguinte pensamento de Gramsci: *o tempo é a coisa mais importante; é um simples pseudônimo da vida*. Ainda que tais palavras façam eco no campo, não há como esperar que os defensores e mantenedores da ordem vigente venham a assimilar o seu profundo significado.

Para eles, o tempo só pode ter uma dimensão: a do *eterno presente*. O passado para eles não é nada mais do que a projeção e a cega justificação do presente estabelecido; e o futuro é apenas a extensão autocontraditória atemporal da “ordem natural” do aqui e agora – por mais destrutiva, e, por conseguinte, também autodestrutiva que seja – encapsulada no ditado reacionário e negligente, constantemente repetido, segundo o qual não há alternativa. Perversamente, supõe-se que isso deva resumir o futuro (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

Uma breve constatação do que se está analisando como *estratégia neoliberal do agronegócio*, e por conseqüência, tendo o atual governo como aliado, foi revelado por Medeiros³¹ quando analisava a destinação de verbas públicas para o campo pelo governo Lula em 2007. Os montantes foram de R\$ 58 milhões para o agronegócio, enquanto que para a agricultura familiar foram R\$ 12 milhões. O autor reafirmou que “*no modelo atual, o agronegócio cresce, e as conseqüências disso são as que já sabemos: aumento do desmatamento, do envenenamento do solo, do desemprego no campo*”. Afinal, será que, para resolver o problema social dos excluídos desse modelo de crescimento, medidas

³¹ Seminário promovido pelo Centro Celso Furtado em 2007, no Rio de Janeiro, com a participação de: Holf Hackbart (Presidente do Incra), João Pedro Stedile (dirigente do MST), Manuel do Santos (dirigente da Contag), Leonilde Medeiros (Cientista social da Universidade Federal Rural do RJ) e Plínio de Arruda Sampaio (coordenador do último Plano Nacional de Reforma Agrária realizada no Brasil). Este seminário foi editado pelo repórter Mauricio Thuswohl, da Carta Maior, em Julho de 2007.

compensatórias, como, por exemplo, a Bolsa Família, irão resolver o problema? Ou apenas será um paliativo? Ou é a alternativa possível do momento? O povo do campo e da cidade irão sobreviver com medidas compensatórias?

Isso significa que a produção ideológica da exclusão social a favor de um número reduzido de agroempresários do campo brasileiro, ainda nutridos pela história da colonização portuguesa e das capitânicas hereditárias, se reproduz ao sabor do neoliberalismo. Uma vez comparados os sentidos econômicos desses dois períodos (do passado e do presente), encontramos similares características, como estas que Prado Júnior (2004) se refere ao tratar da formação do Brasil desde seu descobrimento:

Aquele “sentido” é o de uma colônia destinada a fornecer ao comércio europeu alguns gêneros tropicais ou minerais de grande importância: o açúcar, o algodão, o couro... A nossa economia se subordina inteiramente a este fim, isto é, se organizará e funcionará para produzir e exportar aqueles gêneros. Tudo mais que nela existe, e que é, aliás, de pouca monta, será subsidiário e destinado unicamente a amparar e tornar possível a realização daquele fim especial (PRADO JUNIOR, 2004, p. 119).

A estrutura agrária do Brasil-Colônia aprofundou raízes no campo brasileiro. Salvo as diferenças dos rumos que a estrutura econômica tomou após a abolição da escravatura (1889), e com a chegada da revolução industrial capitalista, a lógica de desenvolvimento continua sendo a exploração das riquezas naturais, associadas à produção e exportação, com o adicional dos requintes da ciência e da tecnologia.

A estrutura econômica imposta para este continente desde seu descobrimento estava diretamente vinculada ao capitalismo mercantil, dominado na época pela Europa. Por esse motivo “*a pilhagem das riquezas da região contribuiu para a acumulação primitiva que está na origem do desenvolvimento industrial europeu*” (CLACSO E CETRI, 2003, p.154) (CLACSO E CETRI, 2003, p.154). O processo de inserção capitalista no continente latino-americano ocasionou inúmeras lutas sociais, provocando na maioria dos países o fim das colônias, mas sem, contudo, impedir a subjugação aos países que estavam na ponta do desenvolvimento capitalista: “*Os conflitos dentro do sistema trouxeram primeiramente proveito para os interesses da Inglaterra e depois para os Estados Unidos, que elaboraram a doutrina Monroe (a América para os americanos)*” (Idem).

A expansão do capitalismo nos países da América (Sul e Central) teve desde o início esse objetivo de explorar as riquezas do continente. Os governos desses países (ditaduras em sua maioria apoiadas pelos Estados Unidos) assumiram essa visão de desenvolvimento, com

exceção de Cuba que resistiu a essa “nova” estrutura e colocou-se na contramão da história da internalização do capitalismo. A Nicarágua e o Haiti também assumiram essa postura, mas não suportaram os embargos dos países ditos “centrais”.

Contemporaneamente, a concepção de economia com base no capitalismo industrial toma novos contornos e mais recentemente tem endossado a versão do capitalismo financeiro, em que a idéia de globalização se fortalece através de novos mercados e vem se desenvolvendo como estratégia de expansão dos capitais móveis.

Nessa versão, a agroindústria empresarial encontra a base de sustentação que precisava para expandir seus negócios de exportação e aumentar seus lucros. A aceção de agronegócio está atrelada a essa “nova” versão, porém a exploração da terra já não mais é apenas um “benefício” das elites agrárias, corporações empresariais transnacionais invadiram o campo como vetor de um mercado emergente, e de expansão de seus negócios.

Os resultados inevitáveis desse modelo de sociedade [capitalista] explicitam o conteúdo da análise econômica de Marx, que se confirma em muitas passagens, como esta:

Agora temos, portanto de conceber a interconexão essencial entre a propriedade privada, a ganância, a separação de trabalho, capital e propriedade da terra, de troca e concorrência, de valor e desvalorização dos homens, de monopólio e concorrência, etc., de toda esta alienação com o sistema monetário. (MARX, 1844)³².

A recente crise manifesta pelo capital financeiro (nos EUA), como exemplo de maior evidência, tem apresentado o mesmo princípio das anteriores crises: a perda do controle do ganho financeiro pelas maiores corporações empresariais, a maioria delas norte-americanas. A lógica também é a mesma, quando esse setor perde dinheiro e lucros, o resto do mundo sofre as conseqüências. As atividades comerciais e industriais são estranguladas e enxugam-se os gastos com a produção de mercadorias, sem que estas venham a sofrer a redução de seus valores no mercado, motivo pelo qual os primeiros a serem atingidos com as medidas provisórias para resolver a crise (a perda de capital variável) são os trabalhadores assalariados que perdem seus empregos. Isto também é palpável, as conseqüências são sofridas na “carne” pelos trabalhadores.

³² Texto de K. Marx sobre “Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana” (Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844).

No Brasil, os índices de desemprego dobraram nos últimos dez anos; as pesquisas do IPEA³³ confirmam esse processo de exclusão, ao mostrar que em 1993 tinha-se 4,4 milhões de desempregados e em 2003 esse número havia subido para 8,5 milhões.

Deve-se levar em consideração que no Brasil a maioria de sua população vive do trabalho assalariado, em um país que, segundo o Censo de 2000, possui uma população de 169.799.170³⁴ milhões, em que cerca de 137.953.959 vivem nas cidades e 31.845.211 milhões vivem no campo. Da população que vive no campo, em 2006, apenas 16.414.728 possuíam ocupação, sendo que a área total de terras utilizadas era de 354.865.534 hectares, num total de 5.204.130 estabelecimentos.

Para apresentar esse afunilamento de empregos no campo basta comparar os dados do ano de 1980 com os referidos acima. Verificamos o seguinte quadro: em 1980, a área de terras utilizadas era de 364.854.421 hectares, absorvendo 5.159.851 estabelecimentos, em que o índice de pessoal ocupado era de 21.163.735³⁵. Desses índices, o de ocupação apresenta significativa diferença, retratando que de 1980 até 2006, desapareceram em média 4.749.000 postos de trabalho no campo. Segundo dados do IPEA, o campo apresenta um dos maiores índices de desemprego dos últimos dez anos: cerca de 1,8 milhões empregos foram perdidos.

Sobre os dados estatísticos aqui apresentados, em especial os decorrentes das pesquisas do IBGE, é relevante reconhecer que se tratam, em muitos casos, de dados parciais, pois as metodologias utilizadas para sua coleta podem, devido aos seus formatos, estar mascarando as realidades em foco. Assim, os problemas sociais podem ter uma dimensão bem maior do que a apontada por essas estatísticas³⁶.

Diante do mapa de desigualdades sociais e econômicas que apresenta a realidade da América Latina e do mapa da concentração de propriedades privadas da terra, constata-se que determinações políticas vinculam esses dois antagônicos blocos sociais. Certamente entre esses vínculos está o processo de Educação da população latino-americana. Projetos e/ou propostas de educação indiscutivelmente imbricadas pela lógica neoliberal, têm tomado a população do campo como alvo. Entretanto, o desenvolvimento econômico dos países latino-americanos depende da produção do campo e da sua capacidade de internalização de tecnologia e ciência. Que educação tem correspondido a esse objetivo? E a que educação o

³³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dados divulgados em 2004.

³⁴ Segundo Santos (2008) a população brasileira atual é de 186,4 milhões de habitantes, fonte não apresentada.

³⁵ Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1970/2006.

³⁶ No caso das pesquisas sobre desemprego a metodologia utilizada pelo IBGE considera a pessoa nessa circunstância quando: ela estiver procurando emprego, na semana da pesquisa; ela está disponível para ir trabalhar imediatamente; e quando não conseguiu trabalhar se quer durante uma hora na última semana, em qualquer atividade.

camponês vem tendo acesso no sentido de fortalecer sua capacidade de permanência no campo, sem, contudo estar vinculado ao monopólio da terra?

A maioria dos governos, após o desenvolvimento do capitalismo industrial e do neoliberalismo na América Latina, articulou-se em torno da tarefa de se desvincular da responsabilidade de financiar a educação de suas populações, transpondo em grande parte esse compromisso para a iniciativa privada, tendo o forte objetivo da educação mercadológica. Basicamente esse objetivo repousou em duas estratégias: a formação voltada para atender às exigências do mercado e o desenvolvimento das empresas educacionais.

Essa lógica que combina o direcionamento da formação do trabalhador para uma única alternativa, a do mercado, e a comercialização da qualificação escolar e profissional visam obviamente ao acúmulo de capital. Isso contribuiu, como estratégia capitalista, para a migração dos povos do campo para as cidades. Esses povos, diante da impossibilidade de autosubsistência no campo, após a inserção nas “novas” políticas da agroindústria, passaram a vislumbrar uma única possibilidade: ir ao encontro das cidades em busca de empregos e de educação para seus filhos. Essa circunstância política e econômica tem concretamente contribuído para o enfraquecimento das lutas pela garantia de educação nos espaços rurais.

3.2 EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO: o campo sem escolas

Quando as análises se voltam para o caso mais específico da Educação, constata-se que o Brasil está entre os países que menos investe nessa área. Os índices apontam para 4,3% entre o período de 2000/2004. Mesmo levando em consideração que a Argentina apresenta o índice de 3,6% e o Uruguai 2,3%, nesse mesmo período, se chega à conclusão rápida que, no caso brasileiro, existe uma negligência com a educação formal da sua população, enquanto países como Colômbia e Costa Rica apresentam índices em educação que alcançam margens de 5,1%, a Bolívia 6,7 %, o México 5,9 % e Cuba 8,7%³⁷.

Quanto ao gasto anual por aluno em relação à população em idade escolar (entre 5-19 anos), os índices apresentados pelo Brasil são lamentáveis. Na educação básica, o Brasil

³⁷ Dados apresentados no relatório: Desempenho e gasto público em Ed. No Brasil – INEP/MEC e FAE-RP/USP, referencia 2000/2004.

tem um gasto de 0,8% por aluno enquanto a Argentina e o Chile gastam o dobro, 2,0%, e Portugal investe 4,8% anualmente³⁸.

No momento em que buscamos analisar a situação da distribuição de escolas no campo e na cidade, esses dados revelam os pontos de maior potencial antagônico, justificando o processo de exclusão social que vive as populações do campo. Constata-se que a exclusão social não está apenas condicionada à produção da pobreza e da miséria, existem inúmeros outros fatores causadores desse processo, tendo como exemplo este quadro:

Nível de ensino oferecido pelas escolas	Brasil	Urbana	Rural
Ensino fundamental somente até 4ª série	119.023 escolas	88.000 escolas	31.023 escolas
Fundamental somente de 5ª a 8ª série	11.319 escolas	10.067 escolas	1.252 escolas
Fundamental Completo	42.166 escolas	30.082 escolas	12.084 escolas
Ensino Médio	21.304 escolas	20.356 escolas	948 escolas

Fonte: MEC/INEP/ e Educação do Campo: Direito de todos os camponeses e camponesas (2006)

Evidencia-se que o processo de exclusão da população do campo em relação ao direito de acesso à educação só não é mais grave devido às lutas do MST pela permanência de escolas no campo e pelo cumprimento da Constituição Nacional, quando o acesso à educação deveria ser o resultado da implantação de políticas públicas voltadas a atender às demandas desse setor da sociedade.

O quadro acima apresentado reflete o afinilamento dos níveis de ensino conforme o aumento da faixa etária em idade escolar, ou seja, quanto mais elevado o nível de ensino, menor o número de escolas. A população, que corresponde à faixa etária do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e médio, possui drasticamente um número menor de escolas que aquelas do ensino até 4ª série. Esse afinilamento da oferta de ensino por faixa etária, de acordo com pesquisas do MEC e INEP, explicita que, no campo, as escolas oferecem vagas para apenas 25% das crianças entre 4 a 6 anos. Porém, esse quadro vai se agravando conforme

³⁸ Idem.

o aumento das faixas etárias. Para os jovens entre 15 a 17 anos, o índice de alunos em sala de aula é de somente 4%.

Outro problema grave atinge a população entre 10 e 14 anos: desta, 5% não está na escola, e dos 72% que conseguem freqüentá-la, apenas 23% correspondem à série adequada à sua idade.

Oliveira (1998) explica que, tanto a burguesia partidária das políticas keynesianas (do bem-estar social) como das doutrinas neoliberais aguardaram cerca de três décadas para que surgissem novas condições de crise de acumulação. Com isso, propiciou-se a eliminação de um fundo público para a reprodução da força de trabalho e, ao mesmo tempo, a permanência do fundo público destinado à reprodução do capital. Em decorrência, protegeu-se a reprodução do capital no campo brasileiro, em detrimento da classe que lá vive do trabalho. Aqui encontramos mais um exemplo palpável: a “ajuda” do Governo Lula à agricultura familiar, já citada, de 12 milhões como incentivo à produção, enquanto o agronegócio recebeu o montante de 58 milhões.

Ribeiro (1999) contesta esse processo de exclusão e a tentativa de ocultar a existência da luta de classes, quando a compreensão sobre exclusão toma rumos similares a de Touraine (1991), ou seja, da existência de uma sociedade horizontal que separa os que estão dentro (*in*) dos que estão fora (*out*) ou “os de cima e os de baixo”, sem entretanto explicar o movimento que provoca esse milagre, o que leva a autora a afirmar:

Penso que, mais do que nunca, vivemos o momento da luta de classes em que a correlação de forças está favorável ao capital. Isso não pressupõe que as camadas populares tenham perdido a capacidade de lutar e de tomar iniciativas. Nesse sentido, será que o enfrentamento ao capital consiste na luta por subempregos, por esmolas do Estado social, que hoje são apenas promessas vazias? Não seriam os movimentos sociais populares capazes de criar suas próprias alternativas, subvertendo as atuais relações de produção, que são relações de exclusão? (RIBEIRO, 1999, p.45-6).

O debate em torno do conceito de exclusão vai além dessa análise, porém deve ser considerado um dos guias a nos orientar em torno do amplo debate sobre a luta de classes no momento atual. Um exemplo de como se produz essa exclusão, pela via da luta de classes, está na forma como os movimentos sociais são tratados: como criminosos, subversivos e terroristas. O cuidado com que Ribeiro (2003) e Kuenzer (2006) procuram refletir esse conceito contradiz os aspectos ideológicos [capitalistas] que deslocam a exclusão social do âmago da luta de classes para a luta por políticas compensatórias de inserção e/ou inclusão social.

Ao reconhecer pela história da estrutura agrária no Brasil a concepção de desenvolvimento econômico que movimenta essa história até o momento, as políticas constitucionais que foram sendo implementadas, o processo industrial e os interesses do agronegócio, evidenciam-se os resultados inevitáveis dos antagonismos sociais hoje presentes no país.

O poder ideológico que alimenta esse projeto de desenvolvimento econômico traz junto de si a privatização das idéias, do comportamento humano e até mesmo da forma de relacionamento interpessoal. O discurso e a linguagem do agronegócio sublima o povo do campo. Por exemplo, quando nos deparamos com o *slogan*: “Agricultura forte mata a fome da população” identificamos nessas palavras não só o poder de coação ali embutido, como o seu significado de exclusão social pela dicotomia campo-cidade.

Essa *agricultura forte* não é a realidade da maioria da população que está no campo, mas torna-se a verdade para quem necessita entrar na lógica do mercado. E quem não consegue entrar nesse nicho está fora, é totalmente excluído desse processo. A ideologia dominante produz esse tipo de contradição e também a alienação, rendendo a luta de classes à necessidade de sobrevivência imediata.

Compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo de avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existentes quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicado às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

É fato que o discurso dominante possui um poder ideológico capaz de transformar o falso/a mentira em verdade, e podemos ilustrar as palavras de Mézszáros, expostas acima, com um exemplo abstraído do artigo “Agronegócio sem educação?”, escrito pelo economista Cláudio de M. Castro:

Repetem-se as proezas do agronegócio brasileiro. O **país faz bonito** na soja, nos sucos, na carne, no frango e em outros **produtos resultantes do feliz encontro entre sol, água, inovação tecnológica e capacidade empresarial**. **O agronegócio só viceja nos estados que estão na metade de cima da qualidade da educação**. Seja qual for a razão, **ele não gosta de estados com gente pouco educada...** Podemos discutir se as escolas são fruto da prosperidade ou ajudam a trazê-la...Mas, no mínimo, ficamos sabendo que o

agronegócio só vinga onde há ou aparece gente mais bem educada³⁹.
(grifos nossos).

Uma leitura atenta ao artigo de Cláudio de M. Castro revela a explicação de Mészáros sobre o uso da linguagem pela ideologia dominante. Apenas nesse trecho escrito pelo economista é possível destacar (em negrito) vários elementos utilizados num sentido invertido daquele que, materialmente, faz parte da realidade da maioria da população que vive no campo. Além disso vislumbra-se o sentido discriminatório utilizado em relação ao *ser bem educado*, e demonstrar o poder de escolha do agronegócio, quando afirma que ele *não gosta de estados com gente pouco educada*. As questões que suscitam esse tipo de linguagem podem apontar para: Que educação o economista está se referindo? Que educação é essa que atende aos interesses do agronegócio? Será que ele está se referindo ao ensino fundamental e médio das escolas do campo?

A educação que o economista se refere certamente deve ser a do ensino profissional e técnico que não é oferecida pelas escolas do campo. E, objetivamente, é essa a educação que o agronegócio utiliza para ajudá-lo a vicejar no campo, inclusive em forma de contratos de emprego temporários e precarizados.

O critério de análise desse economista, para demonstrar as vantagens do agronegócio, são os resultados que representa na economia mundial. No entanto, os seus resultados dentro do país, ou melhor, as conseqüências desse modelo de desenvolvimento para o povo brasileiro parecem não ter nenhuma importância.

Mészáros (2004) traduz essa situação sinteticamente, nesta expressão: *“naturalmente, aqueles que aceitam de modo imediato a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso “racional” e “erudito”, rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante”* (p. 58).

O atual governo tem demonstrado simpatia pelo modelo de agricultura que privilegia o agronegócio e, conseqüentemente, facilitado a retomada da concentração de terras⁴⁰, ocultando os resultados desse modelo para a população do campo e a necessidade de Reforma Agrária para o seu desenvolvimento.

Durante esta última década, empresas transnacionais têm investido na compra de terras no Brasil. Críticas a esse modelo têm sido veiculadas pelos mais diferentes setores da

³⁹ Revista Veja, 27/08/2008, Texto de Cláudio de Moura Castro/economista, sob o título: Agronegócio sem educação?

⁴⁰ Dados que trazem esta comprovação são encontrados no Censo Agropecuário 1970/2006.

sociedade brasileira e abordam a tendência e ou posição subalterna aos interesses internacionais.

Plínio de Arruda Sampaio⁴¹ endossou a crítica referindo-se que “*o mercado internacional e as potências já decretaram que o Brasil vai ser novamente uma economia dinamizada pela produção de matéria-prima*”. O país está se encaixando no nicho do mercado globalizado, a aceitação desse modelo representa recuarmos para a situação vivida antes da década de 30, afirma o político.

Um exemplo sobre a expansão desse modelo de agronegócio foi dado pelo dirigente do MST, João Pedro Stedile, ao relatar que, há cerca de dez anos, ninguém sabia o que era a Monsanto, mas hoje essa empresa controla o mercado do milho, do algodão, da soja, do óleo. A Monsanto é o fruto da concentração de 56 outras empresas que atuam no comércio agrícola, na fabricação de venenos, na agroindústria, nas farmácias e nas pesquisas com sementes transgênicas.

Tais empresas, hoje, controlam o comércio agrícola internacional, o preço e até mesmo a matriz tecnológica, determinam o tipo de adubo, de veneno, o tipo de máquina que devem ser utilizados na agricultura.

Na visão desse dirigente do MST, o capital construiu uma nova aliança, que não mais diz respeito à dominação da burguesia industrial; o que está em curso é um processo fruto da aliança entre o capital financeiro internacional e os fazendeiros capitalistas.

Outro dado que se deve levar em consideração e que oferece outro formato para o campo brasileiro diz respeito ao fazendeiro tradicional, que hoje é considerado um *personagem residual*, explica Medeiros. E isso se deve ao controle quase que completo dos grandes aglomerados financeiros sobre as terras e a produção agrícola⁴².

Outro exemplo que merece destaque ocorre no Rio Grande do Sul, explicitando a visão de economia antinação e anti-ambiental defendida pelo atual governo desse estado. Recentemente o grupo sueco-filandês Stora Enso adquiriu terras gaúchas em faixas de fronteira. A compra dessas terras (100 mil hectares) no município de Rosário do Sul, oeste do gaúcho, segundo o Ministério Público, foi feita através de outra empresa chamada de Azenglever Agropecuária Ltda. O motivo dessa compra ser realizada por outra empresa [cuja totalidade do capital social está em nome de pessoa física brasileira, que é associada a Derflin Agropecuária Ltda pertencente a Stora Enso] foi estratégico, uma vez que segundo a legislação brasileira estrangeiros somente podem comprar terras em áreas de fronteira com

⁴¹ Carta Maior, 2007.

⁴² Dados retirados do Seminário promovido pelo Centro Celso Furtado em 2007.

autorização/aprovação prévia do Conselho de Segurança Nacional, ligado à Presidência da República.

Para investigar esse fato, foi aberto um Inquérito Civil (158/2005) pelo Ministério Público do RS, com a finalidade de apurar a legalidade da compra dessas terras. Apesar da existência deste inquérito desde 26 de abril de 2006, o vice-presidente da Stora Enso, Otávio Pontes, em palestra para empresários em Porto Alegre, relatou que a empresa tinha intenção de iniciar o plantio de 5 mil hectares de eucalipto no município de Rosário do Sul ainda naquele semestre.

De acordo com informações veiculadas em jornais do estado, o grupo sueco-finlandês também tem a intenção de construir uma fábrica de celulose de eucalipto no RS, dentro de um prazo de sete anos, tempo necessário para o crescimento dessas árvores.

O grupo Stora Enso também está adquirindo terras no Uruguai, em torno de 140 mil hectares, pois nesse país a burocracia é bem menor e já possuem áreas licenciadas, informou Otávio Pontes. No caso do Brasil, devido à burocracia e às exigências ambientais, houve um atraso no plantio. Para o vice-presidente da Stora Enso, o problema é que *“inventaram uma lei de zoneamento que está atrasando o processo”*; ainda assim, a empresa está se instalando na Fronteira-Oeste, pois houve uma enorme pressão sobre o governo estadual, que acabou provocando a substituição da cúpula dos órgãos ambientais no Estado e por fim a lei de zoneamento foi flexibilizada e as licenças ambientais para a Stora Enso⁴³ começaram a ser concedidas.

A luta tem sido desigual, em especial devido ao apoio que esse setor recebe dos governos Estadual e Federal. No Rio Grande do Sul, encontramos concretamente a transposição do modelo de agricultura e pecuária que vinha atendendo ao comércio interno para o modelo de exportação nos moldes do agronegócio; em especial, se tem constatado o plantio de eucaliptos no pampa gaúcho.

Na fronteira gaúcha, no município de Bagé, grandes extensões de terra que antes serviam para criação de gado e plantações de arroz, soja, milho e outros grãos, começam a dar lugar a milhares de pés de eucaliptos. Aqueles proprietários de terras que fazem a opção pela permanência do modelo agropecuário – num sentido mais tradicional de produção – são constantemente pressionados a acatar o modelo do “deserto verde”.

Quando seguimos as estradas que se direcionam para a fronteira sul do município de Bagé, local de muitas fazendas e poucas propriedades médias e pequenas, observa-se a

⁴³ Carta Maior, 2007.

inexistência de escolas e a mudança de paisagens, pois agora são lavouras com milhares de hectares ocupados com o plantio de eucaliptos e um número insignificante de famílias que permanecem vivendo do campo. Constata-se também que os empregos oferecidos na maioria dessas propriedades não absorvem os trabalhadores que vivem no campo; são vagas ocupadas por pessoal da cidade que possui qualificação técnica. Em sua maioria, esses empregos são temporários, tratando-se de prestação de serviços, mais especificamente nos momentos do plantio e depois de colheita das lavouras.

O agronegócio, em virtude de seu aparato político e ideológico, responde de fato por um modelo de educação para o campo, o que estamos aqui chamando de *educação do deserto verde*, fortemente ancorado na concepção autodestrutiva do capitalismo, contrariando até mesmo ao modelo de educação inclusiva, hoje em voga no Governo Lula, pois até esse tipo de política compensatória não chega ao campo. É visível quando visitamos os municípios de Bagé, Candiota e outros em seus arredores, nas regiões de assentamento do MST, onde ainda encontramos escolas. Nos locais onde não há assentamentos, praticamente as escolas do campo foram extintas, por vários motivos: falta de estrutura, falta de professores, longas distâncias para os alunos se deslocarem de suas residências até a escola e até mesmo por falta de crianças para estudarem nessas escolas, tendo em vista que quando chegam em idade escolar - quando é possível - são matriculadas nas escolas da cidade ou não estudam.

No campo, o modelo de educação vigente abarca um contexto de concepções em que se mescla o conservadorismo, o tradicional, o arcaico e o moderno (o fator exclusão/inclusão é o reflexo da omissão das políticas). As escolas do campo vivem essa complexidade amarradas a uma série de dificuldades, destacando-se aqui a condição para o agronegócio vicejar no campo, ou seja, o deslocamento da população do campo para qualquer outro lugar, permanecendo ali somente aqueles “bem-educados”, que podem atender aos interesses do agronegócio. O modelo de educação desse setor está associado diretamente à necessidade de extinção das escolas nos espaços rurais. É evidente esta demanda de exclusão social pelo agronegócio, por vários motivos:

- A necessidade de aquisição de maiores extensões de terra para os seus emergentes negócios;
- A população que luta pela permanência na terra é um embargo para essa concepção de desenvolvimento econômico;
- A escola do campo contribui para que as famílias permaneçam por mais tempo em suas terras, quando existem escolas para seus filhos estudarem;

- Os jovens, tendo acesso a escolarização em sua própria região desenvolvem maior valor pela terra e, mesmo a escola sendo uma reprodução da escola urbana, as contradições se evidenciam de forma mais profunda, levando os jovens a reverem seus conceitos de cidade e campo;

- A escola do campo, diante das contradições produzidas pelo capitalismo, faz com que os educandos percebam que o problema do desemprego está presente em todos os setores da sociedade;

- As regiões de Reforma Agrária (em especial assentamentos do MST) com suas escolas trazem grande risco para o agronegócio, em face da existência de uma luta organizada para permanecer no campo e transformar o modo de produção e trabalho;

-A luta pela produção agrícola com bases ecológicas, através de projetos da agricultura familiar e do MST;

-A preocupação das escolas do MST em cultivar as raízes culturais do campo e do desenvolvimento agrícola auto-sustentável.

As pedras encontradas pelo agronegócio nas estradas que o levam para o campo vêm sendo removidas uma a uma, há mais de 50 anos. Certamente o MST tem representado a pedra mais difícil de ser removida. Resistir e lutar contra esse processo de exclusão da terra tem requerido dos movimentos sociais esforços permanentes. A via de luta pela Reforma Agrária necessariamente toma novos rumos neste início do século XXI, tendo agora explicitamente o agronegócio como um dos maiores inimigos dos povos do campo em vários sentidos: o que representa como desenvolvimento econômico alvejando a maximização dos monopólios da terra e das monoculturas, o que representa para a minimização da produção de alimentos e da agricultura familiar e conseqüentemente para a alteração do formato de trabalho e empregos no campo, assim como, o direcionamento da formação escolar e técnica para atender às demandas desse modelo⁴⁴.

Os problemas sociais instalados nas escolas que ainda sobrevivem no campo são atingidos por um duplo dilema: o da falta de qualidade no ensino e ao mesmo tempo a tentativa de seu aniquilamento, pelas próprias vias institucionais. O resultado da história do desenvolvimento do capitalismo no campo tem apontado para duas grandes conseqüências: o esvaziamento da população camponesa tendo como grande estratégia política o seu não acesso à educação e a capacidade de se auto-sustentar. O efeito dessa estratégia tem

⁴⁴ Outro estudo seria necessário para analisar a implementação de universidades e escolas técnicas federais e a opção dos cursos a serem oferecidos nessas instituições em regiões onde o agronegócio começa a se expandir. Esse estudo é de grande relevância para o aprofundamento da questão que relaciona o agronegócio com a educação e os povos que vivem no campo. A quem de fato esses cursos irão atender?

empurrado os trabalhadores do campo à reprodução ampliada da lógica do agronegócio, porém num sentido invertido daquele que faz o agronegócio vicejar. Ou seja, para os trabalhadores a consequência tem sido fortemente a autodestruição das suas condições de vida, favorecendo a dominação da classe burguesa e de seus interesses no campo brasileiro.

4 UMA HISTÓRIA PARA CONTAR, UM LUGAR PARA VIVER, UMA ESCOLA PARA ESTUDAR: DAS TRINCHEIRAS DA PRAÇA DA MATRIZ EM 1990 AO ASSENTAMENTO OITO DE AGOSTO

Foi naquela quarta-feira que a Idade Média surgiu bem no Centro de uma metrópole com ares de século XXI... E a cidade, cheia de ânsias de primeiro mundo, descobria, então, que debaixo de seus tapetes, se escondia a barbárie trazida pela miséria. (GÖRGEN, 1991).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assim passou a ser conhecido após o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, ocorrido no mês de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel/Paraná. Nesse primeiro encontro, participaram trabalhadores rurais de 12 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima, além de representantes da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), da CIMI (Comissão Indigenista Missionária) e da Pastoral Operária de São Paulo.

Todos esses apoios significavam a união de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais, voltada para a formação e unificação do movimento de luta dos sem-terra em âmbito nacional (MORISSAWA, 2001).

Após a criação do MST em 1984, além dos vários encontros nacionais, também já foram organizados cinco congressos nacionais: o primeiro em 1985, o segundo em 1990, o terceiro em 1995, o quarto em 2000 e o quinto ocorrido em 2007.

Durante a década de 90, o movimento foi se consolidando e, ao final desse período, estava presente em mais de 23 estados brasileiros.

A conjuntura política nas décadas seguintes à criação do MST seguiu os passos da concepção de desenvolvimento econômico que já vinham sendo dado pelos governos anteriores, de forma inclusive mais severa, diante do programa de ajustes estruturais desencadeado entre as décadas de 70 e 80, o que veio a fortalecer ainda mais o processo contínuo de expulsão da população do campo.

Um dos fatores resultantes desse processo, ocorrido em especial na década de 80, foi a considerável diminuição de lavouras tradicionais e o conseqüente aumento da agricultura comercial e tecnologicada no campo brasileiro⁴⁵.

Diante dessa realidade, os trabalhadores do campo experimentaram mais uma vez a falta de políticas para atender a seus interesses, ocorrendo nas décadas finais do século XX a concorrência desleal de seus produtos com os estrangeiros, o abandono da agricultura familiar pelas vias governamentais e o sufocamento/endividamento dos pequenos proprietários, que foram vendendo suas terras, ou melhor, as perderam em nome da lógica capitalista de ter o campo como alvo significativo do desenvolvimento econômico, visão defendida pelos governos do Brasil como alternativa viável para concorrer com os mercados internacionais.

Na transição dos anos 80 para os 90, o MST foi intensificando suas lutas e, apesar da Constituinte de 1988, os programas de Reforma Agrária continuavam emperrados e esmagados pelos interesses das elites latifundiárias, representadas em grande parte por políticos ligados aos governos Sarney, Collor e depois o de FHC. Para Stedille (2005), a única derrota social que ocorreu na Constituinte foi à questão agrária, porque nos outros setores houve avanços. Também nesse período surge a UDR (União Democrática Ruralista) impulsionada a garantir os interesses dos latifundiários, seu mecanismo de defesa se voltava basicamente para reprimir o MST e fazer pressão sobre o governo. Essa organização dos latifundiários provocou importante influência sobre os governos estaduais e sobre a Constituinte de 1988.

O ano de 1985 representou o marco do fim da ditadura militar no Brasil, com a eleição de Tancredo Neves para presidência, por meio do Colégio Eleitoral. Nesse mesmo ano, ocorreu o 1º Congresso Nacional dos Sem-Terra, representado pela palavra de ordem: “Ocupação é a única solução”.

O MST, diante do contexto histórico dos anteriores fracassos das propostas de Reforma Agrária no Brasil, tomou a decisão nesse congresso de não fazer pactos com o novo governo e de intensificar as ocupações de terra, tendo essa alternativa como a mais viável para avançar na luta pela reforma agrária, a partir das lutas de massa.

A esperança do povo brasileiro de dias melhores com o governo de Tancredo Neves chegava ao fim naquele mesmo ano, quando ele veio a falecer. Ainda diante das incertezas do motivo da morte de Tancredo, tão logo assume a presidência da República José Sarney, o qual deveria permanecer interinamente no governo.

⁴⁵ Segundo o Censo Agropecuário (1970/2006)/IBGE, no ano de 1985 havia em torno de 52.147.708 lavouras, passados 10 anos, em 1995, esse número havia descido para 41.794.455. (em anexo).

A situação política interna do MST e as lutas políticas, até então, eram decorrentes da militância de pequenos grupos organizados nos estados aonde o movimento vinha se consolidando com o apoio dos trabalhadores sem-terra. Porém, já se vivia nos assentamentos conquistados os dilemas da falta de estrutura, de financiamento, das impossibilidades de produzir a subsistência das famílias e a falta de escolas para as crianças estudarem. Diante dessa realidade *“emergia claramente a consciência de que a conquista da terra é apenas o começo da luta”* (MORISSAWA, 2001, p.144).

A causa imediata das lutas do MST e seus resultados já alcançados provocavam uma maior pressão por parte do latifúndio sobre os agricultores do movimento e também por parte do governo, que torcia pelo fracasso dos assentamentos.

Também como represálias do governo haviam sido extintos (ou suspensos) dois importantes espaços institucionais e políticos vinculados às problemáticas da terra, o MIRAD (Ministério da Reforma Agrária e do Desenvolvimento) e o INCRA (Instituto Nacional pela Reforma Agrária).

O 4ª Encontro Nacional do MST ocorrido em 1988⁴⁶, diante dessas pressões e demandas organizativas do próprio movimento, assumiu como deliberações emergenciais:

- Ocupar latifúndios produtivos e improdutivos acima de 500 hectares;
- Participar efetivamente das eleições de 15 de novembro para eleger o maior número possível de trabalhadores;
- Priorizar cursos de formação de militantes;
- Reestruturar e criar as comissões internas dos assentamentos;
- Priorizar a organização dos jovens e mulheres em todos os níveis dos assentamentos;
- Buscar a auto-sustentação dos assentamentos como meta prioritária;
- Rearticular a equipe nacional de cooperação agrícola e intensificar o intercâmbio entre as diversas experiências de cooperação agrícola;
- Intensificar o programa popular de educação primária e implementar a alfabetização de adultos;

Perante os cinco anos de sua existência e consolidação como movimento social, o MST apresentava um balanço geral de sua situação, que, apesar de suas vitórias até então, naquele período, era analisada como negativa, visto que o quadro que se tinha até 1988 era:

⁴⁶ O 4ª Encontro Nacional do MST ocorreu na Universidade Metodista de Piracicaba/SP

30 ocupações, somando 5.956 famílias em 13 estados e 55 assentamentos conquistados em 9 estados, somando 5.044 famílias. Em síntese o MST apresentava grande preocupação com três importantes dimensões do movimento: a educação, a formação de militância e a cooperação, que foram consideradas como prioridades organizativas.

Os resultados de algumas das deliberações do 4ª Encontro já foram sentidos nas avaliações feitas durante o 5º Encontro Nacional (1989), quando o cômputo da luta já somavam os seguintes índices: 62 ocupações, em 18 estados, somando 17.589 famílias, representando mais que o dobro dos índices do ano anterior. Também se avaliava positivamente a intensificação da produção coletiva por intermédio das cooperativas, e uma melhora nas condições dos assentamentos, assim como também a organização do Setor de Educação em 1987. Esses dados não só representavam a ampliação do movimento, mas a necessidade sentida pela classe trabalhadora do campo, que havia sido empurrada para as fileiras de desempregados nas cidades, em se organizar e lutar pelo retorno a terra com condições viáveis de produzir e reproduzir suas vidas no campo.

É durante este 5ª Encontro Nacional que o MST agenda o 2º Congresso Nacional do Sem-Terra⁴⁷ que veio a ocorrer em 1990, compondo a palavra de ordem: “Ocupar, resistir, produzir”. Os objetivos desse congresso já apontavam de forma mais incisiva para uma luta que estava além da conquista da terra e Reforma Agrária, dizia respeito também à união da classe trabalhadora em geral e às lutas pela transformação do modo de produção e trabalho capitalista:

- Fortalecer a aliança com os operários e outros setores da classe trabalhadora;
- Divulgar a luta pela reforma agrária nacional e internacionalmente;
- Discutir plano de ação para os próximos anos;
- Reivindicar do novo governo (Collor) a realização da reforma agrária e o fim da violência no campo;
- Mostrar para toda sociedade que a reforma agrária é indispensável.

Durante o Congresso foi reafirmada a prática da ocupação de terras como forte instrumento de luta pela Reforma Agrária.

No conjunto de 56 reivindicações definidas no congresso, algumas delas buscavam soluções imediatas por parte do Governo Federal, Estaduais e municipais, como: assistência médica, alimentação e escolas para as famílias assentadas e acampadas; solução definitiva

⁴⁷ Ocorreu em Brasília no período de 8 a 10 de março de 1990.

para as áreas de conflito, dando a esses um caráter social e não policial como era de costume ocorrer. Apesar da entrega de um documento com as reivindicações desse Congresso ao então Ministro da Agricultura, Antonio Cabrera Filho, em sua maioria, elas se mantiveram no papel até os dias atuais.

A realidade do MST no início dos anos 90 caminhava para alguns avanços decorrentes da organicidade e militância interna do movimento e por outro lado retraído pelas políticas governamentais e pelos latifundiários.

Ainda assim, segundo Morissawa (2001), no início de 1990 havia 300 associações nos assentamentos, desde o uso de maquinários, de produtos e lavouras coletivas à construção de benfeitorias e criação de pequenas agroindústrias, também havia organização de 10 cooperativas, a maioria delas nos estados do sul do país.

No entanto, havia também grandes problemas enfrentados pelo MST, especialmente a respeito dos meios de produção e subsistência das famílias, *“faltavam créditos adequados para investimentos iniciais, máquinas, armazém, irrigação, além de agroindústrias para aproveitar recursos, aumentar a produtividade e a renda, e absorver a mão-de-obra”* (MORISSAWA, 2001, p.146).

Um dos marcos do movimento no ano de 1990 foi centrado na organização das cooperativas nos estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Bahia e Ceará, onde o MST se encontrava mais consolidado.

Explica Stedille (2005) que, entre 1986 a 1990, as articulações e debates sobre possibilidades de melhora das condições de produção dos sem-terra ocorriam em torno do Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária (ProCera).

O Brasil viveu na década de 80, e a maioria dos países latino-americanos, o processo de implementação das políticas neoliberais, que, na década de 90, seguia fortemente seu curso, provocando mudanças estruturais significantes em vários setores da economia desses países. Certamente tratava-se de mais um motivo para o MST enfrentar novos desafios, além dos velhos conhecidos: fazendeiros, pistoleiros e grileiros agora se somavam os blocos dos comerciantes, dos industriais e dos banqueiros, todos ligados de forma direta ou indireta à concentração de terras e ao grande capital nacional e internacional.

De acordo com dados do MST, houve dois grandes inimigos que se voltaram contra ele pela via do poder político, logo após sua criação. O primeiro deles foi o governo Collor. Esse governo, além de não ter tido nenhum interesse em resolver o problema da Reforma Agrária, reprimiu fortemente o Movimento, assumiu para si as “dores” da UDR e muniu-se do aparato da Polícia Federal na tentativa de enfraquecer e desmobilizar sua organização no

campo. Nessa época houve muitas prisões de sem-terra e assassinatos no campo, foi um período de forte repressão política.

O outro inimigo, especialmente, no caso brasileiro, foi o governo de FHC, com o cumprimento das diretrizes neoliberais que, ao serem alavancadas, causaram as privatizações das empresas estatais; a entrada de capital estrangeiro para financiar vários setores da produção nacional; o exercício do livre comércio; a desregulamentação de direitos trabalhistas; o desmantelamento dos sindicatos e, conseqüentemente, pela lógica dessas políticas, o rechassamento dos movimentos populares.

4.1 UM LUGAR PARA VIVER

Quando a práxis deixa de ser uma mera relação entre teoria e prática e toma os rumos da intervenção, da rebeldia, da insatisfação torna-se uma atividade revolucionária⁴⁸, os sujeitos dessa ação são moventes e movidos pelas circunstâncias que os reprimem, buscando com as “armas” que possuem cotejar incansável e corajosamente a satisfação de suas necessidades de sobrevivência. Os sem-terra deram um exemplo concreto dessa práxis quando ocuparam a Praça da Matriz em Agosto de 1990. Por esse motivo, foram violentamente atacados pela polícia militar, que deu exemplos reais do mau uso do poder e da repressão como fruto ainda do Estado Ditatorial recém vivido pelo país.

No ano de 1990, o país vivia o processo eleitoral das “Diretas já”, do exercício da democracia, seria o primeiro governo eleito diretamente pelo povo, os estados também estavam escolhendo seus representantes. O poder das elites estava ameaçado, os partidos de esquerda estavam mais fortalecidos e a candidatura Lula significava, em especial, para classe trabalhadora, a garantia de seus direitos e, para o MST, a possibilidade de massificar a luta pela reforma agrária.

O acampamento Encruzilhada Natalino significou um dos grandes marcos dessa luta no Estado, pois trouxe ao cenário político de 1981 novamente a questão da Reforma Agrária. Esse acampamento somava em torno de 600 barracos entre as cidades de Ronda Alta e Passo Fundo.

⁴⁸ Konder (1992) nos proporcionou uma síntese precisa sobre a práxis revolucionária, no capítulo sobre a Filosofia da Práxis, entre as páginas 97-128.

Na primeira metade dessa década, houve inúmeras ocupações de terras e organização de acampamentos. Uma das mais conhecidas ocupações foi a da Fazenda Anonni (de 9.300 hectares) no município de Sarandi. Ali, em 1985, acamparam cerca de 1,5 mil famílias, provenientes de 33 municípios gaúchos. Os resultados, já em 1987, eram de 70 municípios onde o MST gaúcho encontrava-se organizado, tendo uma média de 3 mil famílias em acampamentos e outros oito novos assentamentos conquistados, somando a participação 8 mil famílias no MST nesse período.

Praticamente todas as ocupações de terras e acampamentos no Estado sofreram grandes represálias da Brigada Militar. Os governos de Amaral de Souza (1981), de Jair Soares (1984) e de Synval Guazzelli (1988) utilizaram-se do poder político e militar para coibir o MST em suas ações e reivindicações provocando nesse período o oposto daquilo que pleiteavam, ou seja, as conseqüências foram uma maior organização do movimento e acirramento da luta pela Reforma Agrária no RS.

Surge, ao final dos anos 80, o acampamento Boa Vista do INCRA, em Cruz Alta, região considerada como o coração da luta contra a Reforma Agrária, pois ali os fazendeiros e a UDR estavam mais organizados e conduziam a luta com uso da violência e do abuso de poder.

O acampamento Boa Vista do INCRA possuía em torno de 1.4 mil famílias, era considerado um dos maiores do Brasil. Vieram pessoas de várias regiões para o Boa Vista motivados pela luta do MST. As famílias desse acampamento eram também remanescentes de lutas anteriores, as quais não haviam conseguido terras para serem assentadas.

No dia Oito de Agosto de 1990, em Porto Alegre-RS, um grupo de 600 trabalhadores camponeses ocupou a Praça da Matriz com o único objetivo de reivindicar ao governo da época (Synval Guazzelli) terras para a Reforma Agrária; terras para suas famílias que se encontravam em acampamentos na região de Cruz Alta, em Capela de Santana e na Fazenda Anoni. Esses acampamentos buscavam negociar com o governo do Estado a mais de cinco anos.

Nesse dia, a manifestação que, a princípio, deveria ser pacífica, tornou-se um campo de batalha promovido pela Polícia Militar, de acordo com as notícias veiculadas, que afirmavam que a violência havia começado na Praça da Matriz. Mas, pelo ponto de vista dos sem-terra, essa violência havia iniciado bem antes, com a fome, o desespero e as doenças nos acampamentos e por todos os cantos do meio rural brasileiro. O mesmo fato era encarado de duas formas bem diferentes. Os acontecimentos daquele dia foram tomados pela irracionalidade, e a Praça da Matriz foi palco de imagens muito fortes.

Frei Sérgio Antonio Görgen (1990) descreve com detalhes esses acontecimentos e explica por que os seus resultados foram dezenas de feridos, um soldado morto, uma agricultora em estado grave com duas balas no corpo e mais de 70 hospitalizados, além de centenas de agricultores desaparecidos, perdidos nas ruas da capital gaúcha. Naquele dia, as enxadas e foices tornaram-se instrumentos de defesa e armas de revide nas mãos dos agricultores, enquanto do lado da BM os ataques eram bordoadas de cassetete e espetadas de baionetas, bombas de gás lacrimogêneo e tiros.

Soldados e colonos são jogados a própria sorte, num salve-se quem puder. Há feridos de ambos os lados. O sangue jorra e os ânimos se inflamam mais e mais. Um grupo de colonos rompe a barreira num dos lados da praça. Quem consegue, dispara par lá. Foge pelas ruas do centro da cidade. Muitos são presos. As sirenes das ambulâncias cortam o ar com seu som estridente. Acumulam-se os feridos nos hospitais. O Pronto Socorro pede sangue à população de Porto Alegre. Gente se esconde nas lojas, mistura-se na multidão. Quem tem jeito de colono apanha mesmo não o sendo. Os soldados continuam à caça aos colonos, a pé e a cavalo. Um soldado é derrubado do cavalo com uma foçada, já longe da praça, no centro da capital. Nova escaramuça. Novas correrias, pedestres atropelados. Todo mundo corre risco... A Reforma Agrária volta às páginas dos grandes jornais, à agenda dos políticos e governantes, às rodas de conversas nas ruas e botecos, de uma forma inesperada e surpreendente: a morte de um soldado a golpe de foice (GÖRGEN, 1990, p. 14).

A morte do soldado Valdeci Abreu Lopes, resultado de uma ação de matar ou morrer passou a ser utilizada pela mídia como o fato central do confronto entre BM e colonos do MST, como eram chamados.

Görgen (1990) relata que as propagandas maciças do governo e dos grandes meios de comunicação social tomavam esse fato como o mais importante, retirando o foco do restante dos acontecimentos e de suas causas anteriores e posteriores a Praça da Matriz. Outras faces da tragédia foram ocultadas, e até mesmo as circunstâncias imediatas sobre os fatos que conduziram à morte do soldado também eram esquecidas. Importava naquele momento culpar os colonos e julgá-los de assassinos, de perturbadores da ordem pública, do que olhar para a causa que os levou dos minifúndios aos acampamentos, destes aos gabinetes de Brasília e Porto Alegre, infindáveis vezes, e dos gabinetes às caminhadas por estradas, às praças e às pancadas pelas ruas do centro da capital.

E as causas históricas, estruturais? Milhares e milhares de colonos vêm sendo jogados na miséria nos últimos anos, num êxodo rural intenso, na pequena propriedade rural abandonada pelos governantes, no latifúndio concentrado e intacto, na miséria que leva ao desespero um número cada vez

maior de famílias rurais. Na Reforma Agrária prometida e não feita. Esta realidade, tão falada sempre por todas as cores ideológicas, especialmente em períodos eleitorais, parecia não mais existir. E os acampamentos, estas trincheiras de resistência contra o empobrecimento, submetidos à fome, à doença, à incerteza e à dor? Esta chaga dolorosa, que fere as consciências intranqüilas de tantos, neste momento, pode ser honrosamente esquecida. A exploração, o abandono, o êxodo, a terra concentrada, a falta de crédito rural, a aposentadoria de meio salário mínimo, as mulheres rurais, relegadas em seus direitos, os preços insignificantes para os produtos agrícolas, os barracos de lona preta, as crianças morrendo de fome e doenças... Nada disso tem importância (GÖRGEN, 1990, p. 15).

Muitos se perguntavam quem havia autorizado a BM a atacar os colonos. Pois, logo que os sem-terra começaram a chegar na praça, o diálogo e as negociações também começaram a ser feitas, já havia um acordo dos colonos que após a reunião com os secretários iriam se retirar da praça para outro local, mas essa proposta não chegou a tempo no Palácio Piratini, onde estavam em reunião os secretários da Segurança e da Agricultura.

As hipóteses levantadas para a tentativa de compreender onde estava a verdadeira face da autorização do ataque da BM apontavam para duas possibilidades: 1 – Que o governador havia enviado seus secretários a negociar uma saída política para um problema social depois deixa-os de lado e, sem lhes comunicar, ordena diretamente à Brigada Militar que reprima a ação do MST; 2 – Que a BM agiu por conta própria, desobedecendo à Constituição, tornando-se, portanto, um poder acima do poder legitimamente constituído. Para eles, caracterizava uma subversão a ordem constituída (GÖRGEN, 1990).

A década de 80 foi marco de grandes confrontos entre os sem-terra e a BM. E o fato inegável é que a BM se tornou o braço armado do latifúndio, assumindo convictamente a causa anti-Reforma Agrária ao fazer uso do poder armado do Estado para atender a esse interesse. Explica Frei Sérgio que:

É sabido que o setor que hoje comanda a Brigada Militar é refratário à democratização da corporação e à adoção de novos métodos de ação na sociedade... é sabido que o governo do PMDB, Simon-Guazzelli, não conseguiu mandar na Brigada Militar. Sabe-se que a maioria dos coronéis da Brigada foram nomeados no tempo da Arena-PDS, durante o regime militar, e ainda guiam-se pela ideologia da Segurança Nacional, voltada para combater com dureza o “inimigo interno”. Para eles, o inimigo interno mais perigoso é o Movimento dos Sem Terra (GÖRGEN, 1990, p. 59).

Outro fato que parece combinar com a lógica assumida pela BM no Estado, nesse período dizia respeito ao momento político de eleições e escolha de governador para o Rio Grande do Sul. Para esse setor da BM interessava a vitória da direita, representada pela

coligação PDS-PFL-PRN-PL, na pessoa de Nélon Marchezan. O perigo da perda do poder político da direita no RS estava ameaçado pelos rumos que vinha tomando as pesquisas acerca das preferências dos eleitores sobre os candidatos ao governo. Para a BM entre os candidatos o “pior de todos” era o da Frente Popular, Tarso Genro, sustentado pela coligação PT-PSB-PC, que vinha crescendo na preferência dos eleitores gaúchos.

No entanto, outro problema de maior risco para a manutenção desse setor da BM e seus interesses estava nas candidaturas de José Fogaça/PMDB e Alceu Collares/PDT, que vinham sendo apontados pelas pesquisas como possíveis candidatos a disputar o segundo turno das eleições, indicando que Marchezan ficaria definitivamente fora desse pleito.

Uma das interpretações mais cogitadas para explicar o ataque da BM aos colonos que estavam ocupando a Praça da Matriz vinha desse momento político de indefinição partidária e ideológica do Estado. Afinal, a ação da BM de repressão aos colonos provocaria um grande desgaste ao governo daquele período, que era representado pelo PMDB. As conseqüências previstas pelo setor da direita de prejudicar as candidaturas de oposição logo seriam confirmadas, pois, Fogaça, que representava a sucessão ao governo, realmente despencou nas pesquisas, colocando Marchezan como possível disputa para o segundo turno. Por outro lado, acusava-se o PT de ter promovido a agitação, fazendo com que a opinião pública passasse a ter repulsa ao fato como um todo, tendo o PMDB e o PT como os principais vilões. A estratégia da BM em cercar a praça tinha o objetivo claro de provocar reação dos colonos, o que, de fato, ocorreu. Afinal ao serem atacados e não terem para onde fugir, a única alternativa era defenderem-se da forma que podiam. O resultado não poria ser outro, a não ser o de colonos e soldados feridos.

O governador Guazzelli pode até ter fechado um olho a tudo isso, pois todo o Rio Grande sabe que ele tem muito mais afinidade política e melhor relacionamento pessoal com Marchezan (foram companheiros no tempo do regime militar) do que com Fogaça (que iniciou sua carreira política combatendo o regime militar e o então governador Synval Guazzelli) (GÖRGEN, 1990, p. 60).

Além do quadro de repressão ao MST no estado do Rio Grande do Sul, o próprio governo federal da época, representado por Collor, colocava-se ao lado da burguesia latifundiária brasileira, amplamente reprimindo os movimentos populares em geral. A estratégia desse governo estava em desmobilizar esses movimentos acusando-os de criminosos, seqüestradores, assassinos, conduzindo a opinião pública a uma visão e ação contrária as suas reivindicações e lutas.

No caso do acontecimento da Praça da Matriz, o direcionamento geral da mídia deu-se em torno da morte do soldado Valdeci, distorcendo fatos e colocando os sem-terra no banco dos réus. Estes de vítimas da irresponsabilidade sócio-política dos governantes do Brasil passam a ser os grandes algozes da violência e desordem pública.

No entanto, além das pseudoverdades divulgadas pela imprensa sobre os acontecimentos da Praça da Matriz, do dia 8 de Agosto de 1990, o governo Guazzelli tomou algumas medidas no sentido de acatar as reivindicações daquelas famílias, sendo um dos desdobramentos dessa luta a viabilização da continuação dos assentamentos e a promessa de que as famílias acampadas em Cruz Alta seriam transferidas para uma área de terra com objetivo de ali se ter um Centro de Treinamento e Triagem. Essa idéia do INCRA deixava transparecer que os colonos precisavam aprender a trabalhar com a terra para então ser contemplados com ela, e aqueles que demonstrassem não ser verdadeiros colonos seriam excluídos dessa possibilidade. Porém, até hoje se espera a resposta de qual seria o destino das pessoas não aptas ao trabalho com a terra.

Devido às medidas tomadas pelo governo do Estado e seguidas pela INCRA, o Centro de Treinamento tornou-se uma realidade e logo ocorreu a compra de 1.000 hectares no município de Candiota/RS, para transferência das famílias acampadas de Cruz Alta.

4.1.1 Candiota: o município do minério e dos assentamentos

O município de Candiota obteve sua emancipação político-administrativa em maio de 1992, passando a ser constituído por áreas pertencentes aos municípios de Bagé e Pinheiro Machado, possuindo inicialmente área de 930 Km². Em 1994, esse território aumentou para 1.275,84 Km², quando então se definiu a anexação a este município da localidade chamada Jaquarão Grande que pertencia ao município de Hulha Negra, devido sua maior identidade histórico-cultural com a região de Candiota. Nos termos de distribuição da área total do município, encontram-se 141 Km² de zona urbana e 1.134 Km² de zona rural. A sua emancipação ocorreu em grande parte devido à organização de um plebiscito popular promovido por um grupo de moradores da região.

Devido à distribuição geográfica das minas estarem em diferentes pontos do município, a cidade possui uma organização particular, seus bairros não se encontram próximos um do outro, eles foram se desenvolvendo de acordo com o próprio

desenvolvimento das minas, formando pequenas comunidades aos seus redores. Dessa forma, praticamente, o município divide-se na área urbana, pelo conjunto de 6 núcleos isolados: Vila Operária, São Simão, João Emílio, Seival, Dario Lassance e Vila Residencial. E na área rural: através de 27 assentamentos (localizados na região sul e central do município), localidades de pequeno, médio e grande porte de propriedade de moradores mais antigos da região, de empresas transnacionais e nacionais que vieram para o município explorar as riquezas minerais e o solo da região, com o plantio de eucaliptos e pinus. As principais empresas do município são: a CRM, CGTEE, CIMPOR, ENTEL e a VOTORANTIN.

Candiota possui, então, uma especificidade na sua forma de organização urbana, que se volta para uma constituição de núcleos de acordo com o desenvolvimento das empresas e suas necessidades de produção industrial e comercial, dando um caráter particular na forma de distribuição da população urbana, que, em sua maioria, é absorvida como trabalhadores das empresas ali implantadas. Como por exemplo, os núcleos de Dario Lassance e Vila Operária.

O núcleo de Dário Lassance é onde está a sede do município desde sua emancipação. Seus habitantes, em maioria, são funcionários da empresa Companhia Riograndense de Mineração (CRM)⁴⁹, trabalhando na mineração de carvão⁵⁰. Essa empresa é controlada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul e possui um grande potencial energético, devido à característica das reservas serem de carvão mineral *in situ*, ou seja, no local de origem, compondo cerca de 3 bilhões de toneladas. Desde 1961, a empresa faz a mineração em céu aberto ininterruptamente, produzindo cerca de 1,7 milhões de toneladas anuais, em especial, de carvão termoelétrico, abastecendo a Usina Presidente Médici.

A Vila Operária distante em 5 Km da sede do município, praticamente, foi construída pela Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE), com o objetivo de alojar os funcionários da Usina Termoelétrica Candiota I (que se encontra desativada atualmente). Ainda a CRM possui as Minas de Leão I e Leão II (no município de Minas do Leão, próximo de Porto Alegre). A Mina de Candiota é considerada a maior jazida de carvão mineral do Brasil e possui em atividade a chamada fase B (Usina Termoelétrica Presidente Médici - Candiota II), e em processo de implementação a fase C (Candiota III).

⁴⁹ A história da CRM inicia em 1947, quando é criado o Departamento Autônomo de Carvão Mineral (DACM), que visava a exploração industrial e comercial e o beneficiamento de carvão mineral para o abastecimento da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. O DACM, em outubro de 1967, pela necessidade de maior flexibilização operacional, em decorrência das perspectivas de expansão da produção este Departamento vem a se transformar na Companhia Riograndense de Mineração, vinculada à Secretaria de Energia, Minas e Comunicações do Estado do RS.

⁵⁰ O carvão recolhido pela CRM é utilizado como matéria-prima para a Companhia de Geração e Transmissão de Energia Elétrica (CGTEE).

Outra Empresa que tem contribuído para essa forma de organização urbana em Candiota é a CIMPOR (Cimento Portland). Trata-se de uma empresa internacional que se instalou no Brasil em 1997 e tem atuação em 11 países nas áreas de produção e comercialização de cimento, cal hidráulica, betão e agregados, pré-fabricação de betão e argamassas secas.

A produção de cimento em Candiota iniciou suas atividades industriais em 1986; no ano seguinte, foi inaugurada outra fábrica para produção de clínquer e, em 1994, teve sua linha de produtos ampliada com a inauguração de outras instalações para produção de 250.000 t/ano de cimento, o que veio a viabilizar ainda mais a comercialização de seus produtos na região. Em 1997, o Grupo CIMPOR passou a assumir as atividades dessa unidade⁵¹. Com a ampliação das atividades industriais da CIMPOR, a empresa passou também a contribuir no aumento da população urbana de Candiota, com a vinda de inúmeros trabalhadores desse setor para o município.

Candiota atualmente apresenta um índice de população próximo a 10 mil habitantes, de acordo com IBGE (2006) a população era de 9.368 habitantes. Uma parte significativa deste índice, 5.787 habitantes, encontra-se residindo no meio rural, enquanto na área urbana são 3.581 habitantes. Um dado relevante encontrado nas estatísticas da região é que, no ano da sua emancipação, Candiota possuía cerca de 62% da população residindo no meio rural e no ano de 2005, 13 anos depois, o índice continua praticamente estático, cerca de 61%. Acredita-se que com o início da implementação dos assentamentos no município, no ano de 1989, houve uma inversão da lógica do êxodo rural que até então era conhecida no Estado, em especial, em suas regiões fronteiriças.

Esses dados até podem confirmar e representar a permanência das famílias no campo, o que de fato deve estar relacionado ao número de assentamentos que foram sendo implantados durante esse período, ocasionando esse movimento contrário, ou seja, de não-migração das comunidades rurais para as cidades. No entanto, de acordo com dados extra-oficiais, apresentados pela Secretária de Agricultura do município de Candiota, o índice de população rural decresceu, alcançando o índice de 40%. O que passa a assinalar uma inversão nos índices populacionais observados em anos anteriores, mesmo com o aumento do número de assentamentos no município, que hoje somam 27 com cerca de 700 famílias.

⁵¹ A Cimpor no Brasil iniciou com a aquisição das fábricas de Campo Formoso na Bahia, Cajati em São Paulo, Candiota e Nova Santa Rita no Rio Grande do Sul, Cezarina em Goiás, São Miguel dos Campos em Alagoas, João Pessoa na Paraíba e Brumado na Bahia.

As características socioeconômicas do município são diversificadas, pois apresenta tanto o desenvolvimento da agricultura e pecuária, com base na criação de gado leiteiro e ovinos, como também a produção de sementes olerícolas, a fruticultura e a orizicultura. Mas, entre estas características socioeconômicas, em especial, está a produção de minério, tendo um solo riquíssimo em carvão e calcário, o que faz do município um dos principais pólos de geração de energia do Brasil e também de produção de cimento pozolânico. De igual forma, devido à produção industrial e sua participação na economia local, apresenta um dos maiores índices do Produto Interno Bruto (PIB) do Rio Grande do Sul.

A base na produção diversificada em Candiota passou a ter esta característica após o início da implantação de assentamentos. Pois, é importante destacar que o município de Candiota, assim como grande parte da região da fronteira-oeste gaúcha, possuía um vazio demográfico significativo. A sua estrutura fundiária era caracterizada por uma baixa dinâmica social e a existência de um território pecuarista de pouca atividade econômica, além de ser bastante concentradora de terras.

Alguns dados relevantes que apresentam essas mudanças foram sistematizados pela prefeitura de Candiota e também encontrados no Censo Demográfico do IBGE de 1995/96, os quais demonstram a diminuição das propriedades com mais de 1 mil hectares entre os anos de 1996 e 2006, período em que ocorreu grandes mudanças territoriais no município, com a implantação dos assentamentos.

Em 1996, as propriedades de menos de 50 hectares ocupavam 8,5% da área municipal (perfazendo um total de 5.465 hectares); desse período para o ano de 2006 encontramos 23,4% dessa área, correspondendo a 25.346 hectares. Conseqüentemente, que nesse mesmo período propriedades de mais de 1 mil hectares ocupavam 51,2% (em 1996), devido o processo de Reforma Agrária da região, em 2006 essas propriedades passaram a ocupar 24,75% da área total do município.

Encontramos também pela classificação do INCRA, 2006, que mais de 75,18% das propriedades desse município são caracterizadas por minifúndios, perfazendo áreas de até 28 hectares. Quando propriedades consideradas grandes correspondem a menos de 3 %.

No entanto, mesmo diante dessas mudanças territoriais, a concentração de terra continua a existir no município, pois cerca de 171 propriedades (médias com mais de 112 ha e grandes com mais de 448 ha) ainda ocupam 74,92% da área total do município, enquanto que as áreas ocupadas por 1.145 minifúndios somam 19,93 dessa área total.

A maioria dos assentamentos de Candiota possui até 28 hectares. De acordo com o MST, essa área de 28 hectares é considerada muito pequena para dar conta à produção de

subsistência de uma família, quando o “ideal” deveria ser entre 50 e 100 hectares. No entanto, na época em que esses lotes começaram a ser organizado no município, em 1989 - com famílias provenientes de acampamentos da região do Alto Uruguai - mesmo sobre muitos debates entre o INCRA e o MST, permaneceu essa distribuição de terras por lote. Constatamos que, mesmo sob essa reduzida área de terra, os assentamentos da região têm conseguido em sua maioria produzir para subsistência e para comercialização. No entanto, entre os 27 assentamentos existentes hoje em Candiota, ainda algumas famílias passam por grandes dificuldades socioeconômicas.

4.2 UMA ESCOLA PARA ESTUDAR: A Escola Oito de Agosto

Todo processo histórico ao ser decorrente da ação humana se torna potencialmente educativo, ou seja, formador das diversas dimensões do ser humano, no processo de formação do sem-terra, no conjunto de suas ações na luta pela terra, inquestionavelmente encontra-se a educação em movimento.

A escola Oito de Agosto⁵² não foge à regra das escolas que nascem em acampamentos e assentamentos do MST, foi se legitimando em decorrência da luta das famílias pela garantia de educação para seus filhos, em meio a inúmeras experiências, de conflitos, confrontos e ocupações.

O Assentamento Oito de Agosto, em seu processo histórico, possui algumas particularidades, devido à conquista da terra ter se dado após as famílias já se encontrarem vivendo no Centro de Treinamento do INCRA. A transferência dessas famílias para este Centro, como já foi exposto anteriormente, não ocorreu pela boa vontade do governo, foi em decorrência dos acontecimentos da Praça da Matriz e da permanência do propósito da luta do MST.

Foram inúmeras ações, como relata uma assentada do Oito de Agosto, ao dizer que *“em todas as mobilizações que a gente fez teve uma tragédia, teve enfrentamento com a polícia, teve gente machucada, teve gente morta, gente que até hoje está com seqüelas, em todas houve, inclusive depois que a gente teve ações mais radicais lá em Cruz Alta, aí que nós fomos transferidos”*.

⁵² Escola Estadual de Ensino Fundamental Oito de Agosto.

A transferência dessas mil famílias para o Centro de Treinamento, no município de Candiota, tinha o propósito de treiná-las para o trabalho no campo, pois o INCRA, por intermédio de seus dirigentes, entendia que aquelas pessoas não tinham conhecimentos suficientes para tais atividades e, para permanecerem no campo, precisavam aprender a trabalhar nele.

No entanto, com o passar do tempo, as famílias não tiveram o treinamento tal qual havia sido prometido; ao perceberem que estavam sendo enganadas pelo INCRA, começaram a fazer ações de luta para que fossem assentadas. Entre tais ações ocorreu a ocupação da fazenda São Pedro que, segundo o Movimento, foi uma ação bastante radical, porém necessária diante das circunstâncias em que se encontravam as centenas de famílias acampadas. O INCRA não manteve uma assistência regular a essas famílias, o que as fazia se sentirem apenas despejadas nessa área: *“Aconteceram confrontos e mais confrontos, e aí tudo que a gente podia fazer para apressar a Reforma Agrária para que saíssem todas essas fazendas daqui da volta, a gente fez ocupação, marcha, mobilizações, ia às rádios, apanhava da polícia, todo dia era uma função, com essa ocupação bem complicada que foi a São Pedro, saiu essa área aqui...”*⁵³.

Segundo relatos, o INCRA foi comprando fazendas existentes nessa região para assentar as centenas de famílias oriundas do Acampamento Boa Vista, mas isso ocorreu sob muita reivindicação por parte do Movimento. Em abril de 1991, foram assentadas 49 famílias nas mais de mil hectares existentes na área do Centro de Treinamento. Esse assentamento chamou-se Oito de Agosto em homenagem à ação do MST ocorrida em 1990, na Praça da Matriz, em Porto Alegre.

Após esse período, foram sendo assentados os restantes dessas famílias (pelo menos uma maioria delas) ocasionando, por decorrência, o surgimento dos assentamentos: Livramento, Eldorado, Guaíba, Capão do Leão, Piratini, Canguçu e Charqueadas todos oriundos do acampamento “mãe” de Cruz Alta, o Boa Vista.

A escola Oito de Agosto tem sua gênese juntamente com a vinda das famílias para o Centro de Treinamento do INCRA. Os acampados dessa área, de imediato, reivindicaram ao estado do Rio Grande do Sul escolas para seus filhos, que naquele período eram mais de 300 crianças. Por motivo das reivindicações, foram construídos três pavilhões (estruturas físicas pré-moldadas) para atender a essa demanda. No entanto, nesse primeiro momento, quem ministrava aulas para as crianças eram os próprios acampados, até o momento em que foram

⁵³ Relato de uma assentada do Oito de Agosto.

sendo assentadas as famílias e outras escolas foram se originando em diferentes assentamentos, requerendo a vinda de professores para o exercício do magistério.

Algumas assentadas tiveram o interesse em fazer o curso de Magistério em Braga, no RS⁵⁴, que se tratava de uma formação organizada pelo MST para qualificar professores através de sua proposta de educação. A primeira turma formada por essa escola ocorreu em 1994. A professora “A”, que atualmente ocupa o cargo de diretora da Escola Oito de Agosto, foi aluna da 2ª turma de Magistério dessa escola.

Segundo o relato dessa professora, um dos pavilhões pré-moldado permaneceu no assentamento Oito de Agosto, abrigando cerca de 70 alunos. No ano de 1992, a professora “A”, ao mesmo tempo em que no período das férias escolares fazia o curso em Braga, começou a ministrar aulas na escola já oficializada, juntamente com outros professores membros do Movimento, vindo a concluir o curso no ano de 1996. Entre o período de 1991-93 a referida escola era composta apenas por professores membros do MST, tendo em vista a grande dificuldade de outros, externos ao Movimento, aceitarem ministrar aulas em seus acampamento e assentamentos.

Com o passar dos anos, outras áreas de terra foram sendo desapropriadas nessa região, e novos assentamentos foram se constituindo. A escola Oito de Agosto começou a dar acesso às crianças que viviam nos assentamentos mais próximos (atualmente cerca de 10 assentamentos), motivo pelo qual hoje a escola possui em torno de 200 alunos matriculados e 14 professores, entre o ensino fundamental e o EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo que desses professores apenas quatro são assentados⁵⁵.

No roteiro⁵⁶ utilizado para entrevista com os professores assentados da Escola Oito de Agosto, objetivou-se abstrair dados referentes à história do assentamento, na intenção de resgatar uma visão ampliada de seu surgimento, mas juntamente a esse processo também aliou-se a busca por informações sobre a constituição da escola, não apenas observando como foi sendo construída e organizada, mas como ocorreu e ocorre a sua relação com a política organizativa do Movimento e com sua proposta de Educação.

Essa orientação metodológica tem a ver com os próprios princípios filosóficos da proposta de Educação do MST, ou seja, nem a escola e nem o movimento se constroem sozinhos, a educação do sem-terra depende da organização do Movimento, assim como este

⁵⁴ Primeira escola de formação de professores do MST no Rio Grande do Sul. Essa escola de Braga mais tarde foi transferida, originando as escolas de Pontão e de Veranópolis.

⁵⁵ Em novembro de 2008, saiu para a Escola a aprovação do ensino médio, que já vinha sendo pleiteado a dois anos.

⁵⁶ Este roteiro foi aplicado ao conjunto de professores assentados da Escola Oito de Agosto, em setembro de 2007. Anexo II.

depende do processo de formação humana do sem-terra. Isso faz da escola do MST e do seu trabalho pedagógico um elemento-chave para os propósitos da sua educação. Melhor esclarecendo, procurou-se mesclar informações mais gerais do assentamento com as específicas referentes à própria escola, visto que ambos são considerados partícipes de um mesmo processo e também por levarmos em consideração as informações já resgatadas de alguns documentos da proposta de Educação do MST, relacionadas aos seus fundamentos básicos e suas idéias de organização. Seguindo esse objetivo, então, conseguimos sistematizar alguns dados que, para esta primeira aproximação com a prática pedagógica da escola, nos ofereceu elementos possíveis de identificar as tensões mais internas a escola e as determinações, mais externas, e suas relações com a teoria e prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que passamos a descrever os dados das entrevistas, vamos tecendo algumas análises e interpretando as exposições orais dos professores, quando nesse ínterim são levantadas questões referentes a essas análises.

Através desse caminho, procuramos entender as singularidades do processo educativo do MST, que ocorre fora da escola, e como esse processo à influência.

Iniciamos perguntando aos professores (assentados) sobre a relação, ou articulação, das lideranças dos assentamentos com a escola.

Diante dos relatos dos entrevistados, pudemos constatar que ocorre um engajamento dessas lideranças do Movimento junto aos acampados ou assentados na luta por escolas, pela garantia de educação para seus filhos. Porém, esse engajamento é vislumbrado por algum tempo, ocorrendo posteriormente um distanciamento dessas lideranças, o que leva os próprios professores a questionarem o porquê desse afastamento. Seria pelo fato da massificação, ou porque as pessoas que assumem lideranças também querem organizar suas vidas em seus lotes e não conseguem dar conta de tantas tarefas, ou ainda por que há um número reduzido de sem-terra que se comprometem com a militância dentro dos assentamentos? Há, portanto, a necessidade de fazer uma análise mais cuidadosa dessa questão, sugere um dos professores ao dizer que:

[...] o que ocasiona o distanciamento? Eu acho que o principal fator é que as pessoas são assentadas, no caso os acampados que conquistam o seu pedaço de chão, e vai pra cima de seu lote trabalhar e aí eles perdem a disponibilidade de tempo de trabalhar para o Movimento, e cada um vai trabalhar no seu lote, organizar a sua família, sua casa, sua plantação, seu sustento e ficam poucos com disponibilidade de trabalhar, de fazer o acompanhamento da educação dos vários setores da organização do Movimento, da saúde, da educação, da produção, entende? Ficam poucos. Então, aqueles poucos às vezes acabam assumindo várias tarefas em vários

setores e eles deixam a educação para os professores, então não é um distanciamento proposital, é um distanciamento necessário por falta de pessoas [...] (Professor A).

Há uma necessidade, também, de entender sobre a formação ideológica do sem-terra durante e após a vivência do acampamento, o que esse indivíduo conseguiu internalizar em termos de consciência e o que após, na vivência do assentamento, é alterado nesse sentido. A própria Escola, preocupada com tal questão, organizou uma pesquisa⁵⁷ a ser realizada com os pais dos seus alunos, com o objetivo de melhor entender esse processo “ideológico” que o sem-terra vive. É chamada a atenção desses professores para com a participação da comunidade nas reuniões convocadas pela coordenação do assentamento, onde há um baixo índice de participação.

Saber por que os sem-terra não participam é um elemento a ser investigado pela escola, afirma um dos professores, pois ocorre a acomodação das pessoas “*ela se acomoda lá no lote,...., eu me preocupo com isso, tirar, eu acho o papel um pouco da educação, mexer,...., com esse acomodamento que aconteceu que é natural em todos os assentamentos*” (professor A). Esse professor relata que acaba ficando o “grupinho” que mais atuava no acampamento sobrecarregado de tarefas, o que, de certa forma, provoca confrontos, é uma luta ideológica que também ocorre entre os sem-terra, “*é a luta de classes dentro da luta de classe*”, afirma o professor. Essa relação é bastante preocupante e merece uma atenção especial, pois essa “luta” começa, por exemplo, na questão de que o “fulano” já está um pouco melhor em seu lote, o outro que é militante, não tem nada, porque não consegue tempo para cuidar da sua terra, não consegue produzir em seu lote, e essas comparações provocam certos julgamentos: “*aquele que vai lá trabalhar, participar da luta, continuar com o engajamento da luta, participar dos vários setores,...., passa na estrada, passa só em reunião,...., e aí começa a disputa dentro da nossa, nós estamos na luta de classe dentro do assentamento...*”.

No ponto de vista de outro professor, “B”, o que pode estar ocorrendo é que,

[...] há uma grande facilidade das pessoas se mobilizarem e unir em torno de questões objetivas do dia-a-dia, da minha casa, das horas de trator que eu vou ter, do meu dinheiro que vai vir para comprar a vaca... Depois que eu já tenho tudo isso, aí vem a grande função que as pessoas ficam trabalhando no lote e também por outras questões, não se sentem motivadas. Que nem aqui na Oito, quando começou o assentamento aqui, Deus o livre faltar uma pessoa na reunião. Tinha reunião semanal, mensal... Ninguém podia faltar, a

⁵⁷ A pesquisa com a comunidade escolar começou a ser aplicada em 2007. Após a análise de seus dados, algumas iniciativas e projetos foram organizados e realizados na Escola Oito de Agosto, no ano de 2008, como, por exemplo, a construção da horta e o projeto Cultivando nossas raízes. (Roteiro em anexo).

gente dava o grito de ordem, cantava o hino, toda aquela mística do movimento e aí foi se perdendo, se perdendo e vem afinilando cada vez mais (Professor B).

Esse comportamento repercute na escola e é explicado por este professor, pois a realidade do assentamento acaba se reproduzindo na escola, que deixou de cantar o hino, não dá mais o grito de ordem, não faz assembléia geral e, por fim, contesta que *“se a nossa realidade é essa, de uma organicidade diferenciada, a escola também tem que ter essa organicidade”*.

Diante desse fato, surge outra preocupação: a relação dos sem-terra militantes com sua formação política, pois é trazido por um dos professores que, devido o acomodamento das pessoas ao ficarem mais voltadas para seus lotes, quando surge a necessidade de se ter um representante do assentamento para algum evento do Movimento ou de outra entidade, acaba indo a pessoa que se encontra mais disponível, que nem sempre é aquela que está mais capacitada para fazer o debate, e isso, na visão dos professores, tem a ver com,

[...] a educação, a escola dos assentados, no caso, elas teriam que resgatar isso, a gente tinha que fazer assembléia dentro da escola, a gente tinha que fazer mais reuniões, a gente tinha que ir resgatando isso, essa trajetória de os setores de terem a hora do trabalho, a hora de estudar, a hora de escrever, a hora de ler, a hora de trabalhar no computador, mas essas horas a gente tá perdendo. Essa parte que tem, que nem a escola lá do Iterra de Veranópolis, ensina isso, que se forma lá, aprende assim, mas depois vem para o assentamento se confrontam com outra realidade, não conseguem levar adiante (Professor B).

Fica explicitado, pelos relatos, que os professores acabam trabalhando mais na escola o que eles conhecem do assentamento. A explicação do Professor “B”, a seguir, revela essa situação: não se consegue trabalhar na escola o que o setor de produção está discutindo, não tem essa relação direta, mais é o que o professor tem como experiência de produção (de trabalho) que é trazido para escola.

Diante dos princípios da proposta de educação do MST, está a necessidade de se ter uma relação dos setores com a escola, perpassando pela reflexão sobre o trabalho e a militância. Então, quando perguntamos se os alunos dessa escola passavam por um trabalho pedagógico próximo a esse princípio, o professor “A” nos relatou que isso se trata de outro desafio, o qual eles precisam superar. Pois, segundo o professor, é difícil até entender como os pais (assentados) querem que seus filhos venham para a escola e aprendam aquilo que as crianças da cidade aprendem. A escola se esforça para fazer um currículo diferenciado,

preocupando-se em fazer um planejamento a curto, médio e longo prazo, com o objetivo de que seja uma escola do campo, afirma o professor “A”, salientando que, com o passar do ano letivo, percebe-se o anseio dos pais, que, quando são chamados para reuniões, manifestam o desejo de que seus filhos aprendam o “trivial”, ou seja, o mesmo aprendizado da escola da cidade, mas dessa maneira

[...] eles acabam não colaborando. Nesse sentido, a gente também, como educador dentro da escola, não sabe como fazer, que metodologia usar com os pais, que debate, que reflexões fazer para que eles desconstruam a cultura dominante, que é essa de as crianças irem para escola e aprender para passar no vestibular, para ir para faculdade, sendo que eles, a maioria não adianta,...., mas a gente sabe que chega no fim do funil, passa um ou dois só. (Professor “D”).

Entre essa situação e outras com que se deparam os professores da escola Oito de Agosto, fica externado que eles acabam deixando aquele objetivo ou finalidade maior, que seria preparar os alunos para vida *“que é de eles saberem se defender, saberem lutar pelas coisas deles, lutar pela terra também, para que eles voltem, para que eles fiquem, virem camponeses de verdade, para que eles tenham uma outra relação com o trabalho”*, explica o Professor “D”. E para uma maior elucidação dessa problemática na escola, referente às diferenças entre a visão dos pais (assentados) e a proposta da escola, o Professor “A” revela uma das dificuldades enfrentadas por eles em relação à prática pedagógica com os alunos, ao dizer:

Eu tenho até medo hoje em dia colocar eles para trabalhar na horta,...., de eles ficarem, por exemplo, meia hora lá, e passar um pai ou uma mãe e depois dizer... Bah! Mas meus filhos estão indo lá para trabalhar,...., isso já foi dito para nós em reunião, no assentamento. Oh, não coloquem meu filho para trabalhar, ou lavar um corredor, ou limpar uma sala porque eles não vão fazer [...] (Professor “A”).

Relevante também, na fala deste professor, é quando ele traz a informação de que, quando eles estavam no acampamento e logo nos primeiros anos do assentamento, conseguia-se alcançar os objetivos do planejamento, depois foi se perdendo. O professor ‘A’, diante do desafio de retomar essa prática na escola, acredita que já está havendo um resgate, ao fazer esta reflexão:

A gente vai conseguir fazer essas assembléias, eles terem outra relação, trabalhar, ter tempo para o trabalho, ter tempo para o estudo, tempo reflexão, tudo isso eu acho que a gente vai conseguir aqui na escola, implementar essa

metodologia e ficar assinada como a educação que o movimento tanto defende,..., e não é nada mais do que a educação popular, a educação de Paulo Freire sendo colocada em prática, não é nada de novo, que o movimento descobriu o ovo de Colombo. É uma coisa da educação popular que ela foi construindo ao longo dos anos,... a educação de massas, a educação tem que ser diferente, ela não pode ser igual à educação burguesa. Senão, não tem sentido ter o assentamento, ter um território livre... Acaba não sendo livre, acabamos reproduzindo tudo que a sociedade burguesa impõe, se a gente não consegue fazer o contraponto, a gente tem que parar, eu acho, e começar tudo de novo, eu acho que dá pra fazer e começar tudo de novo (Professor A).

Questionamos os professores sobre o que seria, então, esse contraponto em referência aos problemas, até o momento, apresentados por eles, em especial sobre a relação da proposta de Educação do MST com os pais dos alunos. Será que o que está acontecendo é a dificuldade desses pais superarem a consciência conservadora, mesmo eles tendo passado pela experiência do acampamento? E percebemos, pelas falas dos professores, que é bem mais complexo que isso; o problema se mistura a diferentes dimensões, desde a cultural, a política, a religião, etc. Essa complexidade pode ser identificada, por exemplo, nestas falas:

Porque essa Reforma Agrária que nós implementamos, que a gente conseguiu conquistar que a gente tem, não é uma reforma agrária socialista, é uma reforma agrária baseada no modelo capitalista, então por isso a pessoa vai para o lote e o que faz por primeiro? Coloca a cerca, que a gente derrubou. Enquanto nós não fizermos coletivos e os assentamentos não forem pensados de outra forma. Enquanto não for uma reforma agrária - e passa por uma política pública esse modelo de reforma agrária - porque até então foi o que o MST conseguiu... (Professor A).

É mexer com a infra-estrutura..., mas outras coisas não, ainda estão muito longe de... Consegue mudar o modelo, porque mexe na infra-estrutura,...., na mente não, tanto que tem coisas que é como a I. disse. Tem um vizinho meu que diz que os professores do MST vão lá na escola só para ensinar coisas do Movimento. Ou seja, não é bom, porque ensinam coisas só do Movimento, não sei nem te dizer direito o que é que passa na cabeça... (Professor C).

Ao procurarmos entender algumas nuances dessas falas e do quê os professores estavam relatando sobre essa complexidade, perguntamos se tais problemas enfrentados pela escola estariam associados a um enfraquecimento da identidade Sem-Terra e, ao mesmo tempo, uma retomada das visões capitalistas de produção, trabalho, educação. E algumas reflexões feitas pelos professores apontaram para o seguinte:

[...] isso também é um preço que nós temos que pagar pela massificação, entendeu? Nós temos que pagar esse preço porque, se o movimento é

composto de pessoas, de trabalhadores sem terras, e até massificou para mais, as pessoas. Não é só sem-terra que tem para poder fazer com que a reforma agrária avance. Que por trás as pessoas não conseguem entender que é um projeto popular para o Brasil, para o nosso país, que a gente quer implementar através da reforma agrária. Então, a gente precisa de todas as pessoas que estavam no campo e foram expulsos, e que nunca estiveram no campo e que se criaram na cidade, também podem aprender a viver na terra, que é uma coisa boa. Então eu acho assim: que nós também temos que fazer, não sei como, temos que colocar o nosso calendário dentro de debates sobre essas questões, colocar na pauta... Colocar cartas na mesa e assim ver o que a maioria pensa... Por que ainda nos assentamentos, é onde se tem mais experiência democrática, de prática da democracia... (Professor A).

Uma coisa importante: apesar de a gente ter essas dificuldades com o trabalho, a partir do momento em que se consegue que pessoas esclarecidas, que vai e faz, que propõe(sic) fazer um debate com os pais, há sim condições de reverter essa situação. Isso a gente tá (sic) sentindo inclusive aqui dentro da escola, que tem sim dificuldade, mas onde tiver pessoas que tenham condições, disponibilidade, que conseguem fazer esse contraponto, a gente consegue fazer muita coisa da realidade dos assentamentos, mas aí não é fácil também. (Professor C).

[...] é aqui onde a gente tem essas práticas mais de vivências democráticas, é dentro do assentamento, porque os nossos alunos quando têm que sair para estudar em outras escolas, depois a gente vai falar com diretores, com os professores deles, que vamos conversar, eles dizem: Ah! Eles não conseguem desenvolver tal conteúdo, tem dificuldade em matemática, em português, eles escrevem muito errado, mas em compensação eles conversam, eles falam bem em defesa das idéias deles, eles sabem reivindicar o que eles querem e têm assim uma opinião bem formada sobre assuntos como política e deserto verde. (Professor D).

Outro aspecto trazido pelos professores, em relação as nossas indagações, tratou da relação mais específica com os professores não-assentados, que residem na cidade e vêm ministrar aulas na Escola Oito de Agosto. Interessou-nos em saber como esses professores se envolviam com a proposta de educação do MST, e se a escola conseguia organizar com eles momentos de diálogo, oficinas, seminário, ou afins, no sentido de qualificá-los para o trabalho pedagógico na concepção do Movimento.

Hoje em dia, os professores que não são do Movimento até que tentaram, fizeram um esforço muito pessoal, muito grande para se adaptar, para entender a realidade, até que alguns conseguiram... Esse grupo é um grupo bom que tem aqui na escola, mas o que está faltando? Uma política de Estado agora. Falta uma política de Governo. No governo Olívio, a gente tinha nossos anseios, os professores já estavam entendendo um pouco a realidade e vendo como é que era a trajetória, respeitando a trajetória e tentando se engajar. Aí, o que aconteceu? Teve o governo Olívio que deu uma baita força na formação. A gente teve a experiência da União, a gente fez o núcleo das escolas do campo, porque foi inédito no Brasil. Só no Rio

Grande do Sul teve o Núcleo das escolas do campo, onde a gente falava dos anseios, da metodologia, do currículo, de tudo que se referia à escola do campo, fazia reivindicação, conseguia avançar na questão política, salarial, do nosso espaço, da questão com os próprios alunos, a relação com a comunidade, o que tinha que ser feito e, aí a gente tinha dentro da escola as nossas reuniões e a gente era motivado mais a fazer reuniões, a parar, a fazer debates, pegar texto, estudar e tinha o Estado dando uma mão, ajudando na questão mais central, saíram vários documentos [...] (Professor A).

Porque esta questão de formação do professor é uma coisa, a gente que lida com educação sabe que é uma coisa profunda, que não acontece do dia para noite. Então o professor que não é formado em uma escola do MST ou que não teve ao menos uma vivência no acampamento, quando ele vem para escola relaciona isso de trabalhar o movimento muito com práticas, então é um trabalho. Encontro sem terrinha, por exemplo, mas tem maior dificuldade de trazer para sala de aula o dia-a-dia do assentamento com a questão da produção. O que acontece, entende? E isso não se dá assim de uma hora para outra. Então é um trabalho prolongado que precisava de núcleos de formação. Porque a gente sabe que não é uma coisa fácil, é uma questão que envolve concepção, não só de escola, não só de educação, mas de projeto político, concepção também de vida pessoal, de projetos de vida e isso é um trabalho prolongado (Professor B).

Fatos que dizem respeito à gestão democrática foram abordados pelos professores como algo que envolve as questões de formação, em especial no sentido político, ao revelarem as diferenças de visões entre professores que pertencem ao Movimento e aqueles que não fazem parte dele. Sobre esse assunto, a professora, que também é diretora da Escola (assentada no Oito de Agosto), relatou algumas situações decorrentes da luta ideológica pela escola, travada com professores de fora do MST.

É uma coisa saudável, mas o que aconteceu nessa aqui, na nossa escola do campo, que eu achei que nunca ia chegar. Um professor do Movimento contra o professor da cidade e quase o professor da cidade ganhou, porque a comunidade está se identificando com o projeto da cidade, da burguesia, entendeu? Então isso é uma coisa muito significativa que a gente tinha que se deparar nisso e discutir e ver com a comunidade. Chegar a ponto de quase perder para um professor que não tinha o mínimo de relação, que não queria nada com nada, que não vinha, que não gostava de colocar a bandeira do movimento, só implementava competição, competição dentro da escola, tudo era competição, quem ganhava, quem era o melhor, quem mais jogava, quem era o time ganhador, o perdedor e tal. Então pense bem nisso, não é qualquer coisa, quase que ele emplacou. E agora eu vou demorar quanto tempo para conseguir fazer o resgate? E, ainda por cima, tem todos esses problemas políticos que nós estamos enfrentando com a governadora Ieda, que está privatizando a educação, que quer fechar as escolas do campo, que quer municipalizar. Além de se preocupar com isso, tem que se preocupar com a luta ideológica dentro da escola e dentro da comunidade, e não é pouca coisa, que daí precisa mexer na estrutura, precisa mexer na cabeça, nas idéias. Precisamos chamar para o debate, precisamos chamar para a conversa, precisamos fazer a relação do papel da liderança, e não é fácil (Professor A).

Os próprios professores assumem que os problemas enfrentados na escola são reflexos da comunidade. O fato de os pais sem-terra terem apoiado um professor que não trabalha na perspectiva do Movimento, é uma constatação de que o assentamento vivencia profundas contradições.

Na continuação destas entrevistas, foi perguntado ao coletivo de professores da escola Oito de Agosto sobre “qual papel os pais assentados, os alunos e os próprios professores atribuem à escola”. E, também, perguntamos a respeito do confronto que ocorre entre os professores do Movimento e aqueles que, mesmo ao trabalharem em escolas dos assentamentos, resistem à proposta de educação do MST. E obtemos estas respostas,

Os assentados continuam achando que a escola é o principal. Dão muita importância para a escola, eles vêm ali a possibilidade de futuro um pouco melhor para seus filhos e para eles. Porque já existe o EJA, muitos já estão voltando estudar de novo, achando que o estudo é muito importante, o conhecimento é importante e tal. Eles acham isso. Mas como eles vêm a nossa escola? Que visão eles têm da nossa escola? Aí nós estávamos fazendo uma pesquisa da realidade e agora encaminhando para crianças responderem a um questionário, fora o que a gente ouviu nas reuniões que a gente vai fazendo uma síntese para ver, para depois chegar a uma conclusão, eles acham que a escola tem que ensinar quase tudo para os filhos deles... Com todos esses problemas e com tudo isso, nós também não saberíamos mais direito. Eu também não saberia te dizer que visão os assentados têm tendo, qual papel? Eu já te disse, eles querem que a gente ensine um pouco de tudo para os filhos deles...

Mas qual é o papel verdadeiramente da escola? Nós vamos encaminhar essa pesquisa para depois fazermos alguns debates, alguns seminários para eles construírem essa visão que tá se perdendo. Por enquanto o papel da escola é isso: eles querem que a escola ensine um pouco de tudo, querem até que dêem alguns modos para eles, educação e disciplina, e o que eles querem. Eu quero focar, eu quero afunilar para chegar... para eles dizerem, para eles construírem uma concepção, um conceito dentro da cabeça deles que depois não se perca mais. Para daí especificar qual é o papel mesmo nosso, o que nós temos que ensinar o que nós temos que aprender com eles, o que é mais importante nesse caminhar da escola, dentro do assentamento, da educação.

A escola assumiu um papel muito amplo, acho que o nosso papel é muita coisa. Outra coisa que me preocupa, o conhecimento hoje em dia, as informações, os educadores não tão conseguindo acompanhar a velocidade das informações, a mídia está atrapalhando bastante. De repente eu estou ensinando uma coisa aqui na escola que eles já estão entediados porque eles já cansaram de ver na televisão e já cansaram de ver em outro lugar, e eles não tão nem entendendo mais a minha linguagem, porque a linguagem da televisão foi mais acessível para eles. De repente, os pais já estão deixando eles comprarem filmes e documentários, e coisas que nós estamos

selecionando aqui na escola não são mais aquilo que eles querem e o que a comunidade quer também. Então tem que especificar isso através de uma pesquisa que nós vamos fazer. O que é que eles querem, qual é o nosso papel para eles? Estão cobrando coisas de nós que nós não conseguimos mais dar conta.

E esse negócio que a I. falou agora, que muito o aluno vê a escola como um espaço que ele vai passar, e vai tentar fazer o 2º grau para arrumar um emprego, então essa questão de trabalho desvirtuou. O trabalho é um emprego, que eu tenho salário,..., que infelizmente o espaço dos assentamentos para os jovens tem bastante deficiência [...].

Essas falas revelam ainda uma necessidade de organização e definição do papel da escola perante a sua comunidade e, ao mesmo tempo, um resgate das concepções de educação, de sociedade, de cultura, de política, do MST junto aos assentados. Deixam transparecer, tais falas, que existe um distanciamento de visão de prática pedagógica entre a escola e sua comunidade, ou certo rompimento de projeto, que poderia melhor definir esta situação.

Vale observar que, em decorrência do papel que a escola deve assumir, em especial na visão dos pais, esse papel deve estar mais condizente com a formação estabelecida na escola urbana. Entre os vários motivos apontados para essa indicação, está a necessidade de preparar os jovens para um possível emprego na cidade. É como expressa o professor “C”, ao dizer que tais problemas não envolvem somente a escola, em primeiro lugar porque a escola é uma extensão da comunidade e *“se a escola está com todo esse problema, a comunidade também está. Então não se vai resolver só na escola, isolado, tem que mexer em todos os assentamentos em volta, e daí para cima...”*. Essas constatações recaem, obviamente, nas demandas inerentes ao mundo do trabalho, em acordo com suas determinações, conduzindo e/ou empurrando a escola a uma mescla de objetivos, que estão entre o formar para a vida e o formar para o trabalho, sendo este último o mais evidente. Tomando essa escola como um espaço de reprodução de uma educação unilateral, norteadas pelas exigências mais imediatas colocadas pelo modo de produção capitalista. Observa-se, com isso, ainda, uma aproximação com a concepção de educação para o capital humano⁵⁸, mesmo que em circunstâncias bastante adversas, como é o caso das escolas do MST, que estão desafiando essa lógica e procurando romper com ela, através da construção de outra proposta de educação.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico/PPP da Escola Oito de Agosto, sua aprovação ocorreu oito anos após o decreto de criação da escola, que data de julho de 1992. Diante desse

⁵⁸ Sobre a teoria do Capital Humano, de autoria de Theodoro Schultz (na década de 50), encontramos abordagem sobre esse tema relacionado à educação em Frigotto (2000), no livro: Educação e a Crise do Capitalismo Real.

fato, que expressa oito anos de experiência escolar, porém sem um projeto político-pedagógico definido, buscamos junto ao coletivo de professores entender um pouco mais do processo de construção do Projeto, como ocorreu a participação da comunidade, dos alunos, dos professores e como o PPP está fundamentado. Em linhas gerais, foi-nos relatado que:

Quando nós construímos nosso projeto político-pedagógico, ele só saiu aqui nessa comunidade, nessa escola, porque eu e a S. estávamos dando aula aqui, aí íamos aos debates da constituinte escolar, íamos às reuniões, pegávamos algumas coisas. Tinha formação e voltava e chamava a comunidade. A comunidade participou, ajudou elaborar o projeto político-pedagógico, entender o que era, qual era a importância, se era necessário ou não e acabou ajudando a fazer os alunos participarem também. Mas, porque tinha pessoas dentro da escola puxando, se não tivesse ninguém do movimento dentro da escola, essa escola não tinha avançado no projeto, não tinha nem projeto político-pedagógico, porque até então tinha outros professores da cidade aqui que, quando nós fazíamos reunião para debater tema da constituinte escolar, eles ficavam fazendo até outra coisa, jogando no telefone, não ajudavam com nenhuma idéia, não comentavam, não contribuía com nada, não faziam um esclarecimento, nada... Então o nosso PPP só existe dentro da nossa escola, porque tinha professores do Movimento aqui, que achavam importante [...].

Eu acho que o nosso PPP se distanciou, que nem eu falei no começo, nós nos distanciamos dele, as finalidades os fins, os objetivos. A filosofia do nosso PPP não condiz mais com o que nós estamos fazendo dentro da escola, ele tem que ser estudado, reavaliado, refeito. Tem que ser debatido e chegar a uma outra conclusão, se necessário for, tem que ser mais estudado tem que ser de novo revisto com a comunidade. O PPP, o papel, a importância, se ele vai ficar só no papel, se ele vai sair do papel, mas se ele sair do papel... A filosofia principal do nosso PPP é aliar o estudo ao trabalho, o trabalho é a coisa mais importante no nosso PPP, e as crianças não trabalham aqui na escola, em nada, entendeu? Eles têm uma relação de trabalho, já que a burguesia tem de emprego, de profissão.

[...] os princípios filosóficos que dizem respeito á nossa visão de mundo, pontos pedagógicos, relação teoria e prática, pense bem!! Não é pouca coisa, a auto-organização, até eu estou me surpreendendo de novo aqui com o projeto que nós fizemos e que nós não conseguimos muito tirar do papel. Nem todos os professores conhecem o nosso PPP. Então o teu trabalho está sendo bom para nós, porque o teu trabalho está nos fazendo pensar em algumas coisas que a gente tem condições de alcançar que a gente pode fazer reverter nesse processo todo e se transformar em uma escola realmente do campo, com perfil e ensinamentos voltados para agricultura camponesa, para prática, para uma nova visão de trabalho e através só do nosso PPP [...].

Percebe-se, nesses relatos, que tanto aqueles sem-terra comprometidos com a militância quanto os que têm preocupação maior com seu lote, no sentido mais individual, ambos encontram-se tencionados pela condição de classe, que buscam construir, ou que acreditam estarem construindo. O papel da consciência, nesta circunstância, parece ser de

grande relevância. Entender os mecanismos de mudança de comportamento, em decorrência das condições sociais e materiais que dispõem no assentamento, é fundamental. Percebe-se, na fala dos educadores, a necessidade de entender essas relações, sobre o tensionamento que existe no interior desse processo contraditório, em que explicitamente ou ocultamente perpassa pela mediação entre a prática real produzida pelas ações e relações do sem-terra, no acampamento e depois no assentamento, e o projeto de sociedade idealizado pelo Movimento, ou seja, pela teoria que lhe dá base política.

4.2.1 O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Oito de Agosto

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Oito de Agosto teve sua fundamentação teórica embasada diretamente nos princípios pedagógicos e filosóficos do Caderno de Educação n° 8 (Princípios da Educação no MST)⁵⁹. Apresenta reflexões e demandas relacionadas às particularidades do assentamento e da região onde se encontra desde questões voltadas à luta por políticas públicas, infra-estrutura, acesso dos alunos à escola, aspectos políticos e econômicos da região; enfim, apresenta uma análise de conjuntura que vem justificar a relevância das escolas no campo e, em especial, que essa assuma uma proposta alternativa de educação que esteja mais de acordo com as necessidades e realidade do campo. Para tanto, este Projeto Político- Pedagógico apresenta um conjunto de finalidades para a escola, o que revela o seu papel e as concepções que deveriam norteá-la. Dessas finalidades, destacamos as mais significativas, que apontam para uma escola:

- Que permita a apropriação dos processos históricos de forma crítica e reflexiva, que possam concorrer para sua libertação e transformação social;
- Que trabalhe a produção agroecológica, visando à perfeita integração homem/natureza;
- Democrática, que não reproduza em seu currículo os mesmos moldes da sociedade conservadora e excludente atual, mas que construa caminhos de transformação;
- Que trabalhe a diversidade e a visão do homem como um todo, de forma interdisciplinar;
- Que busque e propicie a formação, a qualificação e titulação de seus profissionais;

⁵⁹ Por serem os mesmos princípios não serão aqui reproduzidos, visto estes já se encontrarem na parte referente às análises dos documentos sobre educação do MST.

- Que possa contribuir, de fato, para a reversão do processo da expulsão do homem do campo, defendendo sua identidade, resgatando sua história, valorizando sua cultura e tornando possível criar alternativas para uma vida digna e cidadã;
- Comprometida com a inclusão, pensada e planejada de forma coerente, buscando os recursos necessários para um atendimento que contemple a todos os educandos em seus aspectos sociais, emocionais, físico e mental.
- Sintonizada com os processos de transformação e evolução sociais, buscando a apreensão da realidade local e geral, para dela participar com consciência e criticidade;
- Com definição das competências municipais e estaduais nas decisões das políticas educacionais, para que a comunidade escolar possa dirigir-se na reivindicação de suas necessidades.

Quanto às argumentações sobre a necessidade de escolas também no campo, o Projeto Político-Pedagógico indica uma série de pontos para reflexão, tratando-se, ao mesmo tempo, de uma análise de conjuntura sobre a educação do campo. Primeiramente, inicia observando a inexistência de dados e análises sobre o tema, o que também passa a demonstrar a falta de atenção e tratamento dado a essa questão. Outro aspecto da falta de atenção às pessoas que vivem no campo é comprovado pelos próprios dados do IBGE/1995, que aponta o índice de analfabetismo de 32,7% das pessoas maiores de quinze anos que vivem no meio rural⁶⁰, sendo que em algumas áreas rurais o índice chega a 90%. Realidade que comprova a necessidade de políticas públicas comprometidas tanto com o campo como com a educação do povo que nele vive, contesta o PPP.

Sobre as matrículas no ensino fundamental o Projeto apresenta os dados do IBGE de 1996⁶¹, que demonstram que aproximadamente 2,7 milhões de crianças, na faixa etária entre sete a 14 anos, não freqüentam a escola, realidade que se concentra principalmente nos bolsões de pobreza das periferias urbanas e nas áreas rurais. Conseqüentemente, a população na faixa etária própria ao ensino médio (15 aos 17 anos) representa o índice de 50% fora da escola, sendo que, no meio rural, as matrículas no ensino médio desde 1991 assumem o índice de 1,1% e o número de escolas em torno de 3,2%. Sobre a educação infantil, o Projeto apenas observa que são tímidas as ações para garantir o atendimento da demanda no campo.

Quanto às questões sobre os docentes das escolas do campo, o Projeto aponta para dois problemas em especial, o da valorização do magistério e da formação dos professores. Segundo o PPP, são os professores do campo que mais buscam formação e, ao mesmo tempo,

⁶⁰ Estes dados não incluem as populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá.

⁶¹ Os mesmos que constam no Plano Nacional de Educação.

é onde menos existem políticas públicas para os auxiliarem e garantir essa formação. Outro problema gerado para os professores de escolas do campo está nos programas de formação ofertados ou que poderiam acessá-los, como no caso dos cursos de magistério ou nível superior, em que não é tratada com especificidade as questões referentes ao campo, ou como questiona o Projeto, *“se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo”*.

Outro elemento de contestação do PPP está no tipo de escola pública oferecida à população do campo, que em particular possui uma tendência à marginalização dessas escolas, o que se justifica pela concepção unilateral que predomina na relação cidade-campo. O Projeto dá um exemplo, que pelo seu ponto de vista tem a ver com essa tendência: *“muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades ou para as escolas- pólo, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias com a finalidade de reduzir custos”*. Por fim, como o mesmo se refere, a escola do campo tem problemas e ainda é tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. E isso é comprovado pelo Projeto quando revela estes problemas:

- Falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados para as escolas do campo;
- Falta de apoio à iniciativa de renovação pedagógica;
- Currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo;
- Em muitos lugares, atendida por professores(as) com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para atuar nessas realidades;
- Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- Alheia a um projeto de desenvolvimento;
- Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores/as, de seus movimentos e de suas organizações;
- Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente.

Sobre este último item, o PPP discorre algumas reflexões e questiona a existência da concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural, ou seja:

Isso coloca mais uma vez o determinismo geográfico como fator regulador da qualidade da educação, sendo um critério equivocado da política de

investimentos. É mais uma falsa idéia. O que está em questão é um projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesa, indígena e negra (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OITO DE AGOSTO, 2000).

Esse Projeto não deixa de considerar que o problema da educação no Brasil é geral, não estando apenas localizado no meio rural, porém ressalva que é importante observar que o campo vem sendo desqualificado como espaço de implementação de políticas públicas. Apresenta, como um dos exemplos, o Plano Nacional de Educação que, ao traçar um programa de educação para 10 anos, não coloca uma preocupação evidente em delinear políticas específicas para a população (de 34 milhões) do campo. Outro exemplo, referendado pelo Projeto, está nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que insistem em trabalhar apenas com a referência da escola urbana.

Pela forma de estruturação e organização do Projeto, situamos alguns itens que dizem respeito ao papel e/ou tarefas a serem desempenhas pela comunidade escolar e a visão de currículo que a mesma deve defender⁶². Reproduziremos, a seguir, os itens referentes à equipe diretiva, educadores, educandos e currículo, conforme a compreensão do Projeto, por entendermos que apontam de forma mais direta para os propósitos desta análise:

Equipe Diretiva:

- Deve organizar os processos pedagógicos, assumindo princípios de direção coletiva, compartilhando as tarefas e o seu poder com os demais membros da coordenação;
- A coordenação deve ser composta por representantes dos pais, alunos, professores e funcionários e tem como função dividir as tarefas e ajudar na organização da escola;
- Garantir a participação com democracia e interesse nas decisões e elaboração do PPP.;
- Agir com clareza e transparência.

Educadores:

- Observância e adequação aos itens que envolvem as relações de trabalho no PPP;
- Participação em reuniões com alunos e pais;
- Comprometimento com o processo educativo;
- Cumprimento dos horários de aula;

⁶² Entre estes itens, também consta referência à equipe de orientação educacional e supervisão escolar; professores na área de educação especial; funcionários; educação infantil; ensino fundamental e médio (na época inexistente); educação de jovens e adultos; merenda escolar e disciplinas.

- Desenvolvimento de conteúdos usando materiais concretos (aulas práticas);
- Respeito às diferenças individuais com práticas não-discriminatórias;
- Ser apaixonado(a) pela educação, conhecedor(a) da realidade do campo e sensível aos seus problemas, a favor da reforma agrária, lutador(a) do povo e amigo(a) ou militante do MST;
- Disposição de participar de um processo construído coletivamente pelos educadores nele inseridos;
- Considerar as relações estruturais existentes nas áreas de assentamento e adaptar-se a elas.

Educandos:

- Necessitam serem desafiados pelos educadores a se auto-organizar, com autonomia em sala de aula;
- Cumprimento às normas da escola e da sala de aula, conforme já pré-estabelecidas no conjunto;
- Tratar os educadores e funcionários com respeito, demonstrar amizade com os colegas e comunidade escolar;
- Ajudar a cooperar com a limpeza da escola;
- Cumprir as tarefas em sala de aula;
- Agir com interesse e determinação durante os trabalhos de pesquisa inerentes à escola;
- Pontualidade e participação em relação às aulas.

Currículo:

- Superar a forma tradicional de organizar a sala de aula;
- As aulas podem ser dadas fora da sala de aula;
- Ciclo-etapa ou série;
- Deixar de ter como centro os conteúdos. O centro deve ser cada vez mais os ciclos da vida humana;
- É preciso ajustar-se aos ciclos da natureza;
- É importante acompanhar a reflexão que vem acontecendo sobre a organização do currículo através do ciclo de formação;
- O nosso princípio é a inclusão.

Sobre o tema avaliação, o PPP apresenta como justificativa para sua concepção a crítica ao modo tradicional de avaliar o desempenho escolar dos alunos, sustentando que se trata de uma prática arbitrária que não corresponde aos pressupostos de uma proposta de

educação libertadora e ainda por entenderem que as mudanças e propostas devem partir da base da comunidade escolar, e não de cima para baixo. Afirma o documento que foram realizados eventos e discussões sobre o tema, objetivando conscientizar a comunidade escolar das necessárias transformações sobre a concepção de avaliação e sua aplicabilidade, no sentido de construir uma proposta. Diante desse desafio, o projeto propõe como objetivo para essa construção o seguinte:

Elaborar uma proposta coletiva e construtiva da avaliação escolar, para que toda a comunidade construa também esta nova concepção de educação, entenda e facilite o processo, por sentir-se inserida no contexto escolar e comprometida com uma educação libertadora e transformadora, superando os paradigmas da nota, testagem, prova e avaliação periódica e terminal para uma avaliação contínua, diagnóstica de todo o processo (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL OITO DE AGOSTO, 2000).

Consta no PPP que o evento organizado pela escola para promover o debate sobre avaliação teve ampla participação da comunidade e foi consenso que um dos principais aspectos ou paradigma a ser superado é o da avaliação, pois concluíram que, para se ter uma educação efetivamente menos excludente, mais justa e replanejada pelos alunos, professores e comunidade escolar, ela deve acontecer em todos os momentos, a fim de se repensar as práticas educativas, o trabalho dos professores e o processo de aprendizagem *“e não apenas pra classificar e que permita que todos possamos ser cidadãos conscientes de nosso papel socioeconômico e humano no contexto de nossa comunidade”*, explica o projeto.

Também, está explicitado no Projeto que a comunidade se sente engajada na construção da escola desejada, ou seja, aquela que prima pela transformação, a escola libertadora. E que, se os professores souberem conduzir esse processo, a escola não será utópica, pois acreditam que é possível construí-la, desde que se tenha a força da união e não se subestime pais e alunos.

Sobre a fundamentação teórica, para dar base à construção dessa escola, o Projeto segue a mesma linha dos Princípios da Educação do MST (Caderno de Educação nº 08), apresentando cada um deles como caminhos a serem seguidos. Além de deixar clara a concepção de educação que deve orientá-la, também compreende que esta educação, ao ser parte do processo de formação da pessoa humana, é capaz de provocar a sua transformação e da sociedade em que vive, pois está sempre ligada a um determinado projeto político e visão de mundo. Porém, o Projeto defende que essa educação não é apenas obra da inteligência e do pensamento, mas também da afetividade e do sentimento; essa combinação precisa estar

presente no ato de educar e no de ser educado, afirmando que a educação pretendida é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado. E, por esses pontos de vista, apresenta a defesa pelas abordagens abaixo transcritas:

- A educação não só como direito, também como dever social a ser assumido pelo conjunto da nossa organização e forma de qualificar nossa intervenção social;
- A educação como uma ferramenta de formação humana, no sentido de preparar as pessoas e as novas gerações para um novo modo de vida, coerente como projeto social que defendemos;
- A educação como ferramenta de formação de quadros, numa atuação conjugada com os demais setores do MST responsáveis por esta tarefa, mas entendendo-a na sua especificidade de formação em longo prazo, ou seja, educação de gerações.

Defende o Projeto que as escolas devem assumir um papel mais amplo na educação do povo, ou seja:

- Estejam vinculadas à luta e à organização do povo;
- Sejam tempo e espaço de reflexão e de estudo sobre os próprios desafios da prática;
- Tenham uma preocupação com a formação integral das pessoas e com a sua libertação social e pessoal;
- Resgatem e cultivem a memória histórica do povo;
- Formem para os valores que sustentam as escolhas pessoais de participar da construção deste novo projeto;
- Cultivem a mística do que é ser um lutador do povo, e os símbolos de nossa organização;
- Garantam o aprendizado da participação;
- Desenvolvam a auto-estima e a valorização da identidade de sem-terra, de trabalhador, de povo brasileiro.

Para tanto, o Projeto assume as seguintes tarefas:

- Educar a base social do Movimento para a importância do estudo;
- Lutar pela educação com a mesma garra que se luta por terra e por crédito;
- Fazer essa luta buscando garantir novas políticas públicas de educação do campo;

- Massificar a compreensão de um sentido mais amplo de escola: a escola no MST não pode ser igual a diploma ou à escolaridade formal. Também são vistos como escola os locais de formação política e que não são espaços oficiais; escola também é todo o trabalho de educação infantil e de jovens e adultos e a escolarização formal em todos os níveis.

E como desafio, o Projeto, se propõe a desempenhar estas tarefas:

- Dar acompanhamento político e pedagógico sistemático aos nossos cursos de formação superior articulando-os com uma política de quadros do MST;
- Fazer atuar, ao mesmo tempo e combinadamente, nos diversos níveis: dos educadores de base aos quadros responsáveis pela condução dos rumos da educação do MST;
- Trabalhar com formas diversas e combinadas de formação: não reduzir formação a cursos, mas, também não deixar de fazê-los;
- Parcerias com Universidades e Secretarias de Educação sempre que isso garanta uma maior abrangência e qualidade de nosso trabalho, e desde que sejam respeitados os objetivos e princípios da proposta de educação do Movimento;
- Ocupar-se com as diferentes dimensões da formação, dando ênfase exatamente às dimensões consideradas na educação do povo;
- Buscar envolver os educadores/ras nas brigadas pedagógicas da consulta popular.

É tomada como posição no PPP a luta pelo rompimento com o sistema convencional e a necessidade de superação dos paradigmas da educação bancária. Segundo o Projeto, tem-se uma educação atrelada a determinados fatores que servem como canal para ideologia dominante, em que se observa o reflexo das contradições da sociedade capitalista, entre elas a separação entre quem detém o saber e o poder e aqueles que não o possuem, transformando-os em excluídos.

Defende, portanto, este Projeto, o trabalho participativo, produzido de forma coletivas e alternativas, que venham a dar respostas às necessidades da sociedade, sobretudo da classe trabalhadora, para que o conhecimento socialmente elaborado possa ser socializado, no sentido do pleno desenvolvimento do homem e de sua cidadania.

Afirma o PPP que o MST está construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola, em que todos podem entrar e nela permanecer, uma escola com justiça e igualdade. Essa afirmação reporta-se à reflexão feita por Arroyo (1986), que indica que a escola possível seria aquela *“que levasse em conta as peculiaridades e carências da nova clientela e a ela se adaptasse nas metodologias, nos conteúdos e na organização do Processo Pedagógico”*

(PPP, 2000). E essa proposta pedagógica, pela visão do Projeto, deve “*contemplar a realidade mais próxima até a mais distante, abrindo possibilidades de conhecer e se apropriar de conhecimentos universais, permitindo à sua clientela as mais diferentes formas de educar e ser educado*” (idem). Deixa a entender, por fim, que o que se está construindo é a escola cidadã, explicando não se tratar de um projeto burocrático inventado por especialistas, mas sim de um projeto que esta sendo construído no interior de um novo processo histórico e cultural no Brasil e em outros países.

I – Em síntese a proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Oito de Agosto apresenta este caráter:

- Escola voltada para: a emancipação do homem, a libertação e transformação social, as reais necessidades do homem do campo, perfeita integração homem-natureza, o exercício da democracia, a formação do homem integral e de forma interdisciplinar, a reversão do processo de exclusão do homem do campo, a inclusão, o resgate humanístico e de preservação dos recursos naturais, para melhor definição das competências municipais e estaduais;
- Problemas que enfrenta a escola: de infra-estrutura, de qualificação docente, renovação pedagógica, currículo e calendário alheio à realidade do campo, professores com visão de mundo urbano, distante das necessidades e questões do trabalho no campo, distante de um projeto de desenvolvimento;
- Educação como: direito e dever social, intervenção social, ferramenta de formação humana para um novo modo de vida, formação de quadros, educação de gerações;
- O papel da escola vinculado à luta e à organização do povo, aos desafios da prática, à formação integral das pessoas, ao resgate e cultivo da memória histórica do povo, a um novo projeto; ao cultivo da memória, ao aprendizado da participação, à valorização da identidade sem-terra.

II - Indicadores analíticos sobre a Escola Oito de Agosto

Diante dos elementos contextuais expostos neste capítulo e a apreensão de dados mais específicos sobre a Escola Oito de Agosto e seu Projeto Político Pedagógico, são constatados diversos momentos de uma história construída com base na luta pela Reforma Agrária. A luta pela terra coincide com a superação e a construção de inúmeras dimensões sociais e políticas, tendo suas conseqüências refletidas na formação humana dos sem-terra, porém ainda se tem imensa interrogação sobre o resultado dessas conseqüências. Até que ponto o resultado é a favor do projeto de sociedade defendido pelo Movimento e até que ponto se ajusta ao modo de produção capitalista.

A Escola do MST verte dessas dimensões enraizadas na necessidade de formar os sem-terra através da concepção emancipatória. No entanto, pelo exposto até o momento, vai se confirmando uma intrínseca relação entre o que se quer fazer, ou seja, o que o Movimento defende e quer executar, e o que as relações dominantes da sociedade permitem que seja feito, impondo limites por meio de políticas públicas, da desqualificação dos professores, da falta de interesse em manter escolas no campo... Originando relações sociais alimentadas de contradições, tensões e disputas que podem determinar diferentes projetos de escola nos assentamentos, que nem sempre vão ao encontro dos pressupostos defendidos pela proposta de Educação do Movimento.

Levar em consideração essas tensões faz emergirem contradições que nem sempre estão visíveis, ou fáceis de perceber. Como então fazer uso dessas contradições para compreender a realidade da Escola? Como se utilizar dessas contradições para potencializar o processo de construção de uma escola emancipatória? Parece-nos que um triplo caminho deve ser reconhecido:

- O caminho que leva a *necessidade* de construir a escola do MST para formar o sem-terra no sentido da transformação social;
- O caminho que *é possível* de fazer através das disputas de projeto que passa a significar as lutas do MST, ou mais específico, as suas lutas pela escola do campo;
- O caminho que está *estabelecido materialmente* para a escola e para o assentamento, que representa a reprodução da prática social determinada pelo capitalismo;

Sobre estes caminhos, então partimos para analisar, sintetizar e levantar questionamentos sobre o que encontramos como tensões e contradições na Escola Oito de Agosto, objetivando potencializar as reflexões sobre a relação teoria e prática, como também com maior aprofundamento explicar a prática da escola pela via das próprias contradições que estão na gênese das relações capitalistas, que se impregnam nos assentamento e em suas

escolas. O reconhecimento desses três caminhos nos permite maior aproximação aos elementos da totalidade e da particularidade que dão forma e essência à escola.

III - As tensões entre a teoria e a prática pedagógica na Escola Oito de Agosto estariam representadas pela seguinte categorização:

- Massificação x organização x projeto do MST;
- Disputas de segmentos de classe dentro do assentamento;
- Militância x assentamento ou projeto do MST x a realidade do assentamento;
- Comportamento pessoal x militância;
- Escola e a relação com os setores do MST;
- Trabalho x militância;
- Visão dos sem-terra x visão do MST;
- Identidade Sem Terra x consciência capitalista
- Consciência conservadora x consciência revolucionária;
- Professores do MST x professores de fora do Movimento;
- Reorganização e redefinição do papel da escola (pelos professores, pais e alunos);
- Disputa ideológica dentro da escola x organização da escola e do ensino;
- Necessidade de qualificar os professores para a militância;
- O assentamento não absorve os jovens (na relação com o trabalho no campo);
- Ter escolaridade para ter um emprego;
- A prática pedagógica da escola diferente da proposta do PPP;
- Necessidade de aliar trabalho e estudo.

5 A TEORIA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO

“A diferença entre o marxismo e o pragmatismo no que concerne ao modo de conceber a verdade determina, por sua vez, seus diferentes critérios de verdade. Enquanto o primeiro procura provar o verdadeiro como reprodução espiritual da realidade, o segundo pretende provar o verdadeiro como o útil. Onde encontrar o critério de verdade? Há uma aparente coincidência quando um e outro respondem: na prática” (VÁZQUEZ, 1977, p. 213).

Um de nossos objetivos trata de identificar e refletir sobre os campos epistemológicos que dão corpo à teoria pedagógica do Movimento, motivo pelo qual a apresentação dos elementos filosóficos e pedagógicos que compõem os textos sobre a proposta de educação do MST, torna-se um caminho necessário a ser percorrido, no sentido de verificar as suas principais concepções. Estamos partindo da premissa que o estudo desses textos revelará com maior objetividade as linhas de compreensão que se fizeram presentes no decorrer de suas trajetórias de elaboração, elucidando as possíveis relações e mediações entre os princípios gerais e específicos que integram a proposta de educação do Movimento.

Não é novidade para os pesquisadores dos Movimentos Sociais que o MST luta pelo fim do latifúndio e pela superação do modo de produção capitalista, defendendo a construção de uma sociedade com perspectiva socialista. Tal defesa também se encontra na proposta de educação do Movimento, motivo pelo qual está norteadada por inúmeras obras clássicas do marxismo, ainda que essas referências não sejam encontradas explicitamente em todos os textos que dão corpo teórico à proposta. Encontramos, por exemplo, no Caderno de Educação n.º. 18 - Princípios da Educação no MST - a indicação de uma lista de obras e autores considerados como referências teóricas e/ou interlocutores do marxismo⁶³. É possível

⁶³ A listagem abaixo está organizada no Caderno de Educação n. 18, e apresentam as principais obras de autores clássicos que são considerados pelo Setor de Educação interlocutores da proposta de Educação do MST:

1. Marx, Karl. O Capital. Vol. 1 e 2.
2. Manacorda, Mario A. Marx y la Pedagogía Moderna. Libros Tau, Barcelona, 1979.
3. Manacorda, Maria A. O princípio Educativo em Gramsci. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.
4. Krupskaya, Nadezhda. La Educación laboral y la Enseñanza. Progreso, Moscou, 1986.
5. Makarenko, Anton. Problemas da Educação Escolar Soviética. Seara Nova, Lisboa, 1978.
6. Makarenko, Anton. Poema Pedagógico. 3 Vol.
7. Leontiev, Aléxis. O Desenvolvimento do Psiquismo. Horizonte, Lisboa, 1978.
8. Freira, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974.

identificar que os escritos da proposta de Educação do MST assumem e apresentam as concepções mais gerais que caracterizam uma orientação socialista, por intermédio de conceitos e fundamentos sobre classe social, formação humana, trabalho, democracia, escola, cooperação, coletivo, auto-organização e outros.

Essas categorias identificadas, que estão presentes na maioria dos textos dos documentos elaborados até finais da década de 90, assinalam os principais pressupostos ou fundamentos teóricos da proposta, deixando explícito um campo epistemológico ligado ao marxismo. No entanto, após essa primeira constatação, podemos reconhecer que outras categorias passaram a constituir o corpo epistemológico da Pedagogia do Movimento nas formulações que identificamos logo após o ano de 1998, a partir da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, com suas decorrentes configurações e concepções para a organização de uma proposta de Educação do Campo e de políticas públicas, no sentido de sua efetivação.

Entre as várias categorias que representam essa outra formulação, podemos destacar: a construção de um novo paradigma, valorização aos ciclos da vida, prática de reinvenção social, transversalidade da educação do campo, o movimento como princípio educativo, projeto educativo baseado em várias pedagogias, matriz cultural própria do campo.

Tais categorias estimulam nossas análises a reconhecer um campo teórico mais frágil nessas outras elaborações, devido a uma flexibilização de concepções teóricas, ou um ecletismo teórico, passando a confirmar um campo epistemológico que destoa da corrente marxista, que até então era evidente na proposta de educação do MST, muito próximo do pensamento pós-moderno que atualmente tem tomado corpo, especialmente nos espaços acadêmicos. Por esse motivo, estamos considerando a existência desses dois momentos bem demarcados na história da produção teórica da Pedagogia do Movimento, assim como a existência de uma transição entre um e outro com a tese de doutorado de Caldart (1999).

Identificamos que, até a segunda metade da década de 90, havia uma regularidade e maior coerência interna nas elaborações dos documentos que tinham por objetivo pensar a educação do MST. Esses documentos apresentavam um estatuto teórico bem definido que se confirma pela lógica de pensamento presente em seus meandros.

9. Pistrak. Fundamentos da Escola do Trabalho. Expressão Popular, São Paulo, 2000.

10. Martí, José. Ideário Pedagógico. Imprensa Nacional de Cuba, Havana, 1961.

11. Vazquez, Adolfo Sanchez. Filosofia da Práxis. 3º Ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro 1986.

12. Lênin, W. Sobre a Educação. Seara Nova, Lisboa, 1977. 2 vol.

13. Tanguy, Lucien. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. Artigo traduzido do Livro: Savoit et compétences. Harmattau, Paris, 1994.

Importante salientar que o mesmo não é observado nos Cadernos “Por Uma Educação do Campo”⁶⁴ e outros textos que verteram dessa nova fase/momento, ou seja, da luta por uma educação do campo. Esse recorte epistemológico é visível em virtude da ocorrência de referenciais teóricos que se distanciam das prerrogativas socialistas, que anteriormente estavam apontadas na maioria dos textos do Dossiê Escola (1990-2001). Como por exemplo, podemos destacar desses Cadernos, como parte significativa de seus textos, obras de autores contestadores da corrente marxista, utilizados como subsídios e argumentos para a Educação do Campo, como por exemplo: Boa Ventura de S. Santos (1996, 1998, 2001a.b) e Edgar Morin (2000, 2001).

Outro elemento que consideramos dar um caráter frágil a esses Cadernos diz respeito a textos que não apresentam as referências teóricas que subsidiam as reflexões e abordagens utilizadas por seus autores. Ao identificarmos a ocorrência dessa estrutura textual, isso nos permite tecer crítica a esses autores no sentido de uma auto-suficiência de suas abordagens, ao não justificá-las a partir do conhecimento científico já elaborado e, assim, não apresentarem devidamente a mediação entre a teoria e a prática, além de conduzir o leitor mais atento a perceber uma supervalorização às suas experiências práticas, oferecendo a elas um elevado grau de verdade, porém sem apresentar concretamente as superações na prática social, relacionadas à alienação e/ou reificação subordinada às relações capitalistas, que se reproduzem na sociedade como um todo; e isto quer dizer que o campo e os espaços onde o MST está organizado também não estão imunes a essa subordinação. Como exemplos, destacamos estas afirmações:

- *“É preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e apreender dos processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, lições que nos ajudam a pensar um outro tipo de escola para eles, com eles”* (CALDART, 2000, p.75). (grifos nossos).

- *“A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. Conseqüentemente coloca as bases de um trato novo da educação. Introduz uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortalecem os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e de sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo. O reconhecimento dessa nova dinâmica*

⁶⁴ Os Cadernos “Por uma Educação do Campo” são assinados pela Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, representada pelas seguintes entidades: UNICEF, UNB, UNESCO, MST e CNBB. Tendo vários apoiadores, como: PRONERA, INCRA, NEAD, MDA. Os escritos destes cadernos possuem em sua maioria a participação de pesquisadores da UNB e do Setor de Educação do MST.

humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas” (ARROYO, 2005, p. 97). (grifos nossos).

Ainda que ao reconhecer a existência de contradições relacionadas ao campo epistemológico e as explicações da prática social presentes na construção da proposta de educação do MST, é possível compreender a Pedagogia do Movimento como uma teoria em processo de elaboração e definição, como possibilidade de vir a ser uma teoria científica. Para tal interpretação, nos valem das noções de Kopnin (1978) ao referir-se à necessidade da teoria possuir maturidade para ser concebida como ciência. Para esse autor, o conhecimento, ao se converter em teoria, deve atingir em seu desenvolvimento certo grau de maturidade, ou seja, enquanto o conhecimento se restringir apenas à seleção e descrição dos fatos da realidade, relativos a um ou outro objeto ou fenômeno(s), esse conhecimento está tratando apenas de um enfoque da teoria, “*uma preparação para a sua criação e não a própria teoria*” (KOPNIN, 1978, p. 237)⁶⁵.

Trazendo essa noção para o que vem sendo legitimado como Pedagogia do Movimento, elencamos algumas relevantes observações sobre seu desenvolvimento teórico:

- Em primeiro lugar, a Pedagogia do Movimento possui um vasto campo de conhecimentos, descrevendo e explicando um conjunto de fenômenos como, por exemplo, formação humana, educação, trabalho, militância, identidade, pedagogia, luta de classe;
- Em segundo, a Pedagogia do Movimento preocupa-se em apresentar fundamentos da prática social para fundamentar suas teses, quando procura trazer para o campo teórico a reflexão e a explicação da realidade concreta do Movimento;
- Em terceiro, objetiva por intermédio de suas teses propor um projeto de educação, organizando-o a partir de princípios e/ou leis que lhe dão certo caráter de unificação.

Poderíamos ariscar em dizer, ou indicar, que o principal ponto unificador dessa teoria seria a perspectiva da transformação social que está em sua essência, mas, também, poderia ser a formação humana, o trabalho, a produção material da vida, que são relevantes e determinantes categorias para calcar a transformação social. Faltam a nosso ver essa definição e estudo mais centrados nesse propósito.

No entanto, seguindo a orientação de Kopnin, entender a Pedagogia do Movimento como uma teoria geral do conhecimento – da educação do MST - ainda parece apresentar restrições. Entre essas restrições, podemos identificar a limitação em sua capacidade de

⁶⁵ Kopnin explica que a teoria como sinônimo do conhecimento é assim compreendida quando trata da inter-relação teoria e prática. Mas também teoria pode ser entendida como forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa certo lugar no movimento do conhecimento.

descrever fatos da realidade, como também em explicá-los, tanto em campos restritos como mais gerais da prática social do Movimento. Para Kopnin, somente tendo esses pontos resolvidos seria então possível o descobrimento das leis às quais estes fatos, ou fenômenos estariam subordinados. Concluindo, portanto que:

Não havendo princípio geral unificador, então, por maior que seja, nenhum conjunto de teses científicas que refletem as relações de lei constitui uma teoria científica. É esse princípio unificador que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, que relaciona num todo único todas as teses que a integram (descrevem e explicam). (KOPNIN, 1978, p. 238).

Talvez o caminho percorrido pela Pedagogia do Movimento esteja também no patamar desse descobrimento e seu aprofundamento. Se a teoria decorre da explicação de um ou mais fenômenos da prática, e esta é dinâmica, está em permanente movimento, também a teoria deve acompanhar esse movimento, e assim ser revista e reelaborada constantemente, para conseguir com maior efeito sua aplicabilidade, sua finalidade. Dessa argumentação também nos valem para encaminhar as análises e sínteses aqui apresentadas, pois a busca pelo aprofundamento da compreensão das mediações que possibilitam a relação teoria e prática pedagógica na escola do MST, certamente corrobora para tal revisão e nos leva ao encontro de novos fatos ou elementos da realidade que necessitam ser explicados, sintetizados e resgatados para compor o debate e o corpo da Pedagogia do Movimento.

Encontramos, na literatura corrente do MST, e mais especificamente nos textos escritos pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação, explicações sobre o deslocamento da idéia de proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, para o que vem mais recentemente sendo reconhecido como Pedagogia do Movimento.

Constatamos que há pelo menos três momentos (ou aspectos) significativos para esse deslocamento: um deles seria o início das reflexões e da construção do projeto “Por Uma Educação do Campo”. Pela explicação de Caldart (2005), a Pedagogia do Movimento vincula-se a uma reflexão teórica mais recente, que não deixa de dialogar com as tradições pedagógicas anteriores, mas vem se produzindo por meio das experiências dos movimentos sociais, em especial, os do campo, em que sua constituição teórica se dá ao mesmo tempo histórico da Educação do Campo; o outro momento identificado estaria vinculado à tese de doutoramento de Caldart (1999), que, em linhas gerais, busca apresentar elementos que justificam a relação escola-educação-MST-transformação social, delineando os campos teóricos do que seria, então, a Pedagogia do Movimento; o terceiro momento, que se mistura aos dois anteriores, diz respeito a novas compreensões e reflexões sobre a proposta de

educação do MST, com base em algumas referências práticas do próprio Movimento – matrizes pedagógicas - justificadas por Caldart (2001), ao relatar que a pedagogia do MST atualmente é mais do que uma proposta, é uma prática viva, que se encontra em movimento. Por essa prática seriam extraídas lições e experiências para as propostas pedagógicas a serem trabalhadas nas escolas, nos cursos de formação e até mesmo para as reflexões sobre o que seria um projeto popular de educação para o Brasil.

Também, outro aspecto dessas justificativas diz respeito à formação do Sem Terra, ou seja, como aborda Caldart (1999/2001), ao “*jeito como o MST vem formando o sujeito social de nome Sem Terra*”. O próprio Movimento é o princípio educativo da sua pedagogia, então é e faz parte de um processo de educação mais amplo do que aquele tradicionalmente experienciado na escola, por isso, o forte princípio pedagógico “*que a escola atravessa o Movimento e vice-versa*” (*idem*), ou como sustenta a referida autora: que a escola é mais que escola na pedagogia do MST.

Encontramos em vários textos sobre a proposta de educação do MST e, mais recentemente, nos escritos sobre Educação do Campo [Coleção Por Uma Educação do Campo] a idéia, ainda em germe, que a *prática revela pela experiência uma das maiores aprendizagens educativas para o Sem Terra*, devendo-se valer dela para pensar, planejar e rever outras práticas e por ela traçar os campos teóricos da Pedagogia do Movimento. Nesses mesmos textos, é que também encontramos *a defesa pelo reconhecimento de diferentes matrizes pedagógicas* a ser utilizadas para melhor orientar as práticas escolares. As duas concepções estão fundamentadas em Caldart (1999), onde nos parece vislumbrar com mais vigor essas idéias.

Diante dos objetivos deste capítulo, que se propõe ir além de uma simples análise ou revisão dos principais documentos da Educação do MST, procura-se avançar no debate epistemológico sobre a mediação da teoria e da prática pedagógica, da forma como o parágrafo acima destaca essas duas dimensões - da teoria e da prática: como consequência ou explicação das circunstâncias em que a escola do MST se insere.

Portanto, o que pretendemos com tal análise é compreender o movimento que ocorre entre os fenômenos e suas essências, tendo em vista a orientação metodológica do Materialismo Histórico Dialético. Entendemos que, neste caso, os fenômenos a serem perseguidos e revelados em suas essências têm a ver com o concreto pensado e com a prática social da escola na relação com MST, ou seja, Como a escola Oito de Agosto se relaciona com a Pedagogia do Movimento? Como a teoria pedagógica, enquanto um concreto pensado

da prática social do Movimento, se torna ou não subsídio para a prática pedagógica dessa escola?

Entre esses fenômenos e questionamentos há uma série de determinações objetivas e subjetivas que se apresentam, espelhando uma necessidade real e emergente para a educação do Sem Terra, que dizem respeito a avançar na implantação da proposta de educação do MST nas suas escolas; possibilitar aos professores, pais e às crianças Sem Terra um maior grau de consciência das perspectivas dessa proposta nos acampamentos e assentamentos; viabilizar a formação de quadros/professores/militantes, por intermédio desse projeto de educação: procurar construir um campo teórico-pedagógico fruto da prática, porém respaldado em sua superação, objetivando um retorno metodológico dessa teoria de forma transformadora para a escola. Enfim, são muitas as demandas a serem alcançadas. Porém, iremos tratar daquelas a que nosso objeto de estudo está vinculado diretamente, que diz respeito ao item em destaque.

A Teoria Pedagógica do Movimento e a escola do assentamento são dois pólos de uma realidade concreta; ambos possuem interdependência e contradições que revelam a dinâmica de suas faces, uma voltada para a explicação e reflexão da prática e outra voltada para uma ação legítima de educar os sujeitos que estão no campo.

Lênin referia-se que a análise concreta de uma situação concreta é a alma viva do marxismo; em verdade, procuramos aqui dar conta de conhecer e explicar uma situação concreta e por ela “ressaltar a particularidade das contradições consideradas em seu conjunto ou na sua ligação mútua ao longo do processo de desenvolvimento”⁶⁶ da proposta de educação do MST.

Quando apresentamos o caminho teórico-metodológico deste estudo (Introdução da Tese), explicamos que o foco do trabalho seria o movimento que ocorre entre o singular, o particular e o universal, sustentado em Cheptulin (2004), uma vez que compreender os engendramentos dessas categorias abre portas importantes para o conhecimento da essência do fenômeno que se busca revelar aqui, ou seja, a relação, as contradições e as tensões entre a teoria e prática no campo da pedagogia do MST e, por esse caminho, buscar responder às hipóteses deste estudo.

É nesse sentido que serão feitos esforços com intuito de abordar, de forma analítica, o que consideramos dois pólos de uma situação concreta: de um lado a Teoria Pedagógica do Movimento e do outro a prática pedagógica de uma escola do MST.

⁶⁶ Mao Tse-tung (2001, p. 56).

Veremos a seguir essas abordagens, seus pressupostos teóricos e os campos epistemológicos que lhe dão sustentação.

5.1 HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS E A ORGANIZAÇÃO DAS ANÁLISES

Este capítulo estará subdividido em três partes. A primeira delas toma para análise os textos organizados no “Dossiê MST Escola: documentos e estudos de 1990 a 2001”, em especial os intitulados: Educação no Documento Básico do MST (1991); O que queremos com as Escolas dos Assentamentos (1991); Como deve ser uma escola de Assentamento (1992); A importância da prática na aprendizagem das crianças (1993); Escola, Trabalho e Cooperação (1994); Princípios da Educação do MST (1996) e Pedagogia da Cooperação (1997)⁶⁷. No ponto de vista deste estudo, tais textos demarcam uma primeira fase da produção teórica do Coletivo Nacional de Educação do MST (Setor de Educação), que estaria compreendida entre sua constituição, em 1987, até 1997. Os textos que representam escritos posteriores a essas datas, ou seja, de 1998 para a atualidade, serão considerados como a composição da segunda fase dessa produção, tendo como marco publicações acerca da Pedagogia do Movimento e da luta Por Uma Educação do Campo e o possível surgimento de outras bases teóricas compondo o corpo desses escritos.

O “Dossiê MST ESCOLA Documentos e Estudos 1990-2001” apresenta textos que definem uma linha de educação para o MST, seu projeto de formação humana, concepções teóricas e de sociedade e como deve ser a escola do movimento, definindo os princípios pedagógicos e filosóficos dessa educação.

O ponto nodal dessas sínteses e análise é resgatar e destacar os fundamentos que estão expressos nesses textos, para então vir a relacioná-los posteriormente com os dados subtraídos do Projeto Político-Pedagógico e da própria prática pedagógica da Escola Oito de Agosto.

Diante dessa lógica, se faz relevante ter uma ordem de apresentação dos textos, que colaborem para melhor compreensão dos elementos, fatores e demandas que foram conduzindo o Setor de Educação a elaborá-los e sistematizá-los. Essa ordem não necessariamente será a mesma presente no Dossiê, devido às circunstâncias metodológicas

⁶⁷ Síntese dos documentos apresentada no ANEXO 1.

dadas para esse estudo, que se encontram centradas na idéia geral de escola e educação referendada nesse Caderno, como: pressupostos, objetivos, concepções, etc. Os textos destacados para este momento apresentam uma cronologia de seis (6) anos consecutivos de publicação.

O Setor de Educação do MST inicia sua organização como tal nos últimos anos da década de 80. O Dossiê marca a história de uma fase de trabalho do setor, voltada para a produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental, que vem ser refletida nos textos publicados a partir de 1990. Os próprios organizadores do Dossiê chamam atenção ao fato de que ele tem papel de instigar a análise crítica dos materiais produzidos durante esse processo, assim como provocar a reflexão sobre como se pode avançar na produção teórica e na prática concreta das escolas ligadas ao Movimento.

Diante da questão: “O que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST” (2005, p.5), o Coletivo Nacional de Educação do MST revela a necessidade de refletir sobre quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos sem-terra e como organizar a prática educativa, para que venha a contribuir na construção do projeto de sociedade socialista e na emancipação social e humana dos seus sujeitos.

Os desafios do MST e deste Coletivo de Educação assumem a dupla perspectiva de desenvolver a identidade política e pedagógica das escolas públicas vinculadas ao Movimento e do fortalecimento da mobilização “Por Uma Educação do Campo”. Esses desafios ligam-se à necessidade da ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola e de construção de um projeto de educação diretamente ligado às lutas de resistência dos camponeses e, conseqüentemente, pela transformação social.

Segundo o Coletivo Nacional de Educação do MST, o ano de 2001 deu início a outras demandas do Setor, entre elas a reflexão e a sistematização sobre Educação Infantil e de Jovens e Adultos. Essas demandas têm uma marca registrada em decorrência das exigências sócioeducativa e política da realidade do campo, motivo pelo qual ocorreu a 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998, tendo como entidades promotoras a CNBB, o MST, a UNICEF, a UNESCO e a UNB. O segundo bloco de documentos elencados para esta análise trata-se do material que vem sendo organizado por essas entidades, os quais compõem a “Coleção Por Uma Educação do Campo”, até o momento composto por cinco edições⁶⁸: 1- Por uma educação básica do campo (1999a)⁶⁹; 2 -

⁶⁸ Outros dois cadernos foram organizados, em 2007 e 2008, que não serão aqui abordados devido a definição deste estudo ter ocorrido antes de tais publicações.

⁶⁹ Organizadores da edição (1999a): Edgar Jorge Kolling; Ir. Nery (FSC) e Mônica Castagna Molina.

A educação básica e o movimento social do campo (1999b)⁷⁰; 3 - Projeto popular e escolas do campo (2000)⁷¹; 4 - Educação do campo: identidade e políticas públicas (2002)⁷²; 5 - Contribuições para a construção de um projeto de educação no campo (2005)⁷³;

Cada um dos quatorze textos que compõem o Dossiê evidencia uma fase, uma história da construção teórica do MST sobre educação e traz, ao seu final, um conjunto de textos identificados pelo título: “Pedagogia do Movimento: acompanhamento às escolas”, publicadas em 2001, (Boletim da Educação, nº 8). Entre esses textos, encontra-se o intitulado “Pedagogia do Movimento Sem Terra” que se trata de uma síntese da Tese: “Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra” (de Caldart, 1999). Devido à relevância dessa pesquisa para o entendimento de tal abordagem, apresentaremos neste capítulo um item específico trazendo sua análise e síntese.

Em linhas gerais, os primeiros textos do dossiê destacam as primeiras experiências de educação em acampamentos e assentamentos em solo gaúcho, relatando o processo de luta dos pais e professores pela escola nas áreas de ocupação e, mais tarde, nos assentamentos. Diante das primeiras experiências escolares, emerge o debate sobre como construir propostas alternativas de escola, que estivessem vinculadas à educação e produção e, ao mesmo tempo, integrando a construção dos assentamentos que começavam a ser conquistados pelo Movimento. Os textos do Dossiê, em sua maioria, convergem com uma linha de projeto de sociedade, em que a escola assume um duplo papel: formar os sujeitos para uma nova sociedade e, ao mesmo tempo, pela prática do Movimento resgatar um processo de educação com bases na transformação social.

Com propósito semelhante, analisamos também textos dos cadernos da “Coleção Por Uma Educação do Campo”, identificando e destacando suas principais categorias de fundo teórico e conceitual.

Portanto, objetivamos neste capítulo identificar os pressupostos desses textos, situando-os nas épocas correspondentes, procurando fazer emergir seus fundamentos teóricos (epistemológicos) e, assim, destacando categorias que serão posteriormente retomadas no Capítulo 6: sobre a relação teoria e prática pedagógica na Escola Oito de Agosto.

Esse processo de identificação fundamenta-se na relevância que assume uma pesquisa quando tal se permite orientar pelo desvelar das particularidades próprias a cada etapa do processo de desenvolvimento de um fenômeno (Escola do MST) e, por meio deste,

⁷⁰ Organizadores da edição (1999b): Miguel Gonzáles Arroyo e Bernardo Mançano.

⁷¹ Organizadores da edição (2000): César Benjamim e Roseli Salete Caldart.

⁷² Organizadores da edição (2002): Edgar Jorge Kolling; Paulo Ricardo Cerioli (OSFS) e Roseli Salete Caldart.

⁷³ Organizadores da edição (2005): Mônica Castagna Molina e Sonia Meire S. de A. de Jesus.

desvelar e relacionar as particularidades do movimento dos pólos contrários (teoria e prática), considerando-os na sua ligação mútua e nas condições de cada um deles no decorrer do desenvolvimento geral desse fenômeno (Mao Tsé-tung, 2001). Dessa forma é que se pretende apreender esse processo, verificando cada etapa, cada circunstância, cada determinação nas dimensões da teoria e da prática pedagógica na escola do MST.

5.1.1 Dossiê MST Escola: fundamentos e pressupostos

Seguindo a orientação proposta acima, iniciamos a análise com o texto “Como deve ser uma escola de assentamento”, (Boletim de Educação nº 1, Agosto de 1992)⁷⁴. Observando a sua data de elaboração, percebe-se em sua integridade uma síntese de demandas anteriormente apresentadas em outros textos⁷⁵, porém, neste, há uma sistematização que busca dar corpo e coerência às exigências organizacionais e estruturais da escola, diante da realidade que se impõe ao Movimento no campo, da formação educacional do sem-terra e dos seus professores, perante a necessidade de lutar pela implementação e ampliação de escolas nas áreas de Reforma Agrária.

“Como deve ser uma escola de assentamento” destaca a preocupação do Setor de Educação em produzir materiais que colaborem para a construção de uma nova prática de educação nas áreas de Reforma Agrária, tendo como objetivos: 1 – Contribuir na discussão da proposta de educação; 2 – Subsidiar diretamente o trabalho dos professores em cada escola de acampamento e assentamento.

Em 1992, já existia um número razoável de escolas nos assentamentos, algumas legalizadas. Independente dessa situação, a necessidade de construí-las, por meio da base, do coletivo e da lógica do pensamento transformador que orientava o Movimento, traz para escola também a luta por uma nova forma de ser e de formar seus sujeitos. Como provocar essas mudanças a ponto de torná-las possíveis na realidade dos acampamentos e assentamentos constituía-se em um desafio constante para todo o Movimento, em especial

⁷⁴ Elaborado pelo Setor de Educação do MST e Departamento de Educação Rural da FUNDEP.

⁷⁵ Trata-se este texto de um resumo da proposta de educação do MST, afirmam seus autores. E no próprio Dossiê essas demandas são identificadas nos textos elaborados em julho de 1990 (Nossa luta e nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos), em fevereiro de 1991 (Educação no Documento Básico do MST) e em julho de 1991 (O que queremos com as escolas dos assentamentos).

para aqueles companheiros (que vieram a fazer parte do Setor de Educação) que estavam se propondo a pensar a educação e a escola nos contornos de uma perspectiva socialista.

Constata-se que esse Boletim seguiu a orientação prevista no Documento Básico do MST sobre Educação (de fevereiro 1991), uma vez que alimentava a idéia de seguir duas linhas políticas: 1 - Transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes; 2 - Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, preparando-as crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade. Constata-se a mesma coerência interna com o texto “O que queremos com as escolas dos assentamentos” (de julho de 1991). Nesse Caderno, aparecem como principais objetivos: a) Preparar as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção...; b) Mostrar a realidade do povo trabalhador, da roça e da cidade...; c) Pensar como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo.

Sob esse horizonte, o Boletim reorganiza os princípios educativos apresentados no Documento Básico e aprofunda a concepção de Escola e Formação Humana que já havia sido discutida no Caderno de Formação, nº 18 - “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, e que tinha como propósito orientar as práticas educativas nas escolas do MST.

O Boletim defende, naquele período de 1992, o mesmo lema defendido pelo MST para a Reforma Agrária, ou seja, “ocupar, resistir e produzir” também na Educação. Diante desse desafio histórico, o Setor de Educação apresenta 10 pontos que sugerem a *“transformação da escola que se tem para aquela que queremos”*:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
8. O professor tem que ser militante;
9. A escola deve ajudar a formar militantes, e exercitar a mística da luta popular;

10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.

Baseada na idéia de que a escola deve se colocar a serviço das necessidades concretas do grupo social ao qual está vinculada, deve instrumentalizar para a ação imediata e preparar a construção do futuro, primando-se que essa escola tenha como objetivo educar sujeitos para a transformação social. Surge diante dessa necessidade a pergunta: “*na conjuntura atual do campo e da luta pela reforma agrária em nosso país, o que significa educar sujeitos para a transformação social?*” (1992, p. 40).

Destacam-se, nas repostas do Setor de Educação, as seguintes indicações:

- A escola deve ajudar a consolidar e avançar o modelo de desenvolvimento rural que está nascendo nos assentamentos;
- A escola deve ajudar no desafio de fazer o assentamento dar certo, nos aspectos econômicos, políticos e de relacionamento social;
- A escola deve criar condições para que as crianças participem desse desafio, queiram e possam permanecer no campo;
- A condição principal é a própria continuidade da luta pela reforma agrária;
- A escola deve se preocupar com a formação de militantes;
- Outra condição é a capacitação técnica e científica para enfrentar as exigências de um modelo de produção mais empresarial e competitivo.

A busca por reflexões e orientações para efetivar essas repostas começa a aparecer em textos elaborados a partir 1993, em que identificamos esforços para pensar *como* conseguir efetivar tal proposta, ou seja, elaborações mais voltadas para o campo metodológico.

O texto “A importância da prática na aprendizagem das crianças” (fevereiro de 1993)⁷⁶ revela a preocupação no como fundamentar a aprendizagem dos alunos pela prática real em que vivem nos assentamentos, fazendo-se valer dessa prática como orientação pedagógica e metodológica para a atuação dos professores. Esse texto deixa explícito que partir da prática significa, em primeiro lugar, começar identificando os principais desafios e necessidades da comunidade onde a escola está inserida, utilizando-os como matéria-prima para organizar as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem, com vistas a produzir um conhecimento sobre a realidade.

⁷⁶ Elaborado por Roseli Caldart (Membro de Setor de Educação do MST).

A concepção do “*por que partir da prática*” está apoiada na seguinte idéia: “*a escola quando parte das necessidades concretas, torna-se muito mais significativa e útil para as crianças e sua comunidade; a necessidade real é o motor da aprendizagem, as crianças aprendem muito mais facilmente os conteúdos que têm a ver com sua vida prática*”. O texto também apresenta a proposta de trabalho na escola por meio dos **temas geradores** e dos **objetos geradores**. Explica que esses dois métodos se diferenciam pelo fato de que no primeiro (temas geradores) ocorre um tipo de saber/aprendizado/formação, em que se tem o trabalho teórico e depois o prático; o segundo (objetos geradores) gera a aprendizagem do fazer/da capacitação, em que, no processo educativo, se tem, ao mesmo tempo, a teoria e a prática. A escola deve, portanto, assumir o papel de ensinar e aprender pela prática.

Já o texto elaborado em maio de 1994, “Escola, Trabalho e Cooperação” (Boletim de Educação n°4)⁷⁷ apresenta a preocupação do Movimento em explicitar e defender uma concepção de escola, que esteja fundamentada na relação Educação-Trabalho. Nesse texto, aparecem referências a Krupskaya, em relação ao seu conceito de Educar, e a Pistrak, em relação às suas idéias sobre escola, trabalho e auto-organização dos estudantes. Esse Boletim divide-se em quatro partes: 1. O trabalho educa; 2. A escola pode educar pelo trabalho; 3. O MST e a escola do trabalho; 4. A escola do trabalho: cooperação e democracia.

A primeira parte (*O trabalho educa*) aborda a concepção de educação e por que o trabalho educa. Diante do ponto de vista socialista, o texto discorre sobre a idéia da necessidade da formação integral (omnilateral) do indivíduo, preparando-o tanto para o trabalho manual, como para o intelectual. Defende a concepção de que o trabalho educa porque forma a consciência, produz conhecimentos, cria habilidades e provoca necessidades humanas superiores; o trabalho ajuda a preparar os sujeitos para a construção de uma nova vida social; explicita a idéia de que o trabalho pode ser educativo e deseducativo: reflete que não é o tipo de atividade que faz o sujeito ser uma coisa ou outra, mas sim as relações que nela ocorrem e são determinadas; o trabalho pode ser mais plenamente educativo quando ocorre a apropriação dos seus resultados, quando os processos de trabalho se dão por meio de gestões democráticas, quando o sujeito sabe por que está fazendo, para que e para quem.

A segunda parte explica o *porquê da defesa do trabalho na escola*, justificando pelas seguintes razões: o trabalho possui potencialidade pedagógica, é educativo, portanto, sendo a escola uma instituição de educação, deve se valer dessa potencialidade; e a escola pode tornar o trabalho dos alunos mais plenamente educativo.

⁷⁷ Elaborado pelo Setor de Educação, e a redação final do texto por Roseli Caldart.

Como a escola educa pelo trabalho: refere-se o texto que a escola por natureza é um lugar de teorias, porém defende que essas teorizações sejam decorrentes das práticas sociais concretas que vivem os alunos; o mundo do trabalho deve ser a matéria-prima para o estudo dos conteúdos e de temas geradores; o valor social do trabalho pode ser incorporado pela escola por meio de experiências em que os alunos possam vivenciar a lógica ou a dimensão econômica da vida; a escola pode ser o instrumento pedagógico para as experiências do trabalho socialmente dividido; para que a relação escola e trabalho seja ainda mais educativa, deve estar em consonância com a idéia de cooperação e democracia; o trabalho na escola deve estar presente no conjunto das suas atividades.

Por fim, nessa parte que trata de *como a escola educa pelo trabalho*, tem-se a compreensão de que se a escola conseguir proporcionar aos alunos uma experiência real de trabalho produtivo socialmente dividido, estará alterando ou educando a verdadeira consciência ou mentalidade coletiva.

A terceira parte procura apresentar em linhas gerais as concepções que fundamentam a idéia “*Para que ter a Escola do Trabalho*” nos acampamentos e assentamentos e como fazer com que ela aconteça, seja construída. O texto questiona que a escola não deve ser um lugar só de estudos e muito menos desligado do conjunto da vida e de seus problemas reais, ela deve ter um sentido social; a escola deve educar para a cooperação agrícola e preparar as pessoas para a cultura, ou para o jeito de viver socialista; a escola pode proporcionar aos alunos uma iniciação técnica para o trabalho manual e intelectual; a escola deve ajudar a desenvolver o amor pelo trabalho no meio rural: “*precisamos que os nossos filhos queiram permanecer no campo e que saibam lutar para que essa permanência seja com dignidade e com muita alegria de viver*”; a escola deve provocar a necessidade de aprender e criar, deve estar em movimento, em ação; todos devem estar envolvidos com algum tipo de trabalho na escola; a escola do trabalho deve preparar as novas gerações para as mudanças sociais.

Como fazer a escola do trabalho é uma experiência em ação, precisa acontecer na prática e ir sendo avaliada englobando um conjunto de atividades e situações que envolvam alunos, pais e professores cada qual com suas tarefas e funções.

A quarta e última parte apresenta três questões que tratam da gestão democrática da escola, da auto-organização dos alunos e das escolas plenamente coletivas, como a grande meta. A visão de gestão democrática da escola abrange a necessidade efetiva da comunidade (assentados ou acampados) participando da direção, também prima pela organização de um coletivo que seja responsável pelo planejamento, execução e avaliação das atividades da escola. Ter esse espaço para a auto-organização dos alunos tem a ver com a importância de

vivenciarem um processo de organização coletiva na escola por meio de objetivos e interesses em comum, aprendendo a se organizarem, dividirem tarefas, responsabilidades e resultados. A escola plenamente coletiva é considerada um laboratório de uma nova sociedade, tudo deve ser decidido coletivamente, de forma consciente, em que todos tenham a oportunidade de experimentar a lógica de um processo cooperado.

O Caderno de Educação nº 8, de julho de 1996, intitulado: “Princípios da educação no MST”⁷⁸ é considerado pelo Setor de Educação o texto de maior abrangência nas escolas dos acampamentos e assentamentos. Sua organização partiu da necessidade de aprofundamento do Boletim nº 1 (Como deve ser uma escola de assentamento). Esse caderno também traz, em consideração, as novas experiências e práticas ocorridas no decorrer dos anos que seguiram a publicação deste Boletim, objetivando o aprofundamento das fundamentações teóricas e uma melhor sistematização da proposta de educação no MST.

Esse texto será apresentado de forma mais detalhada, não só pelos motivos apresentados acima, mas também porque a escola pesquisada (Oito de Agosto) deu grande ênfase ao seu conteúdo, sendo seu Projeto Político-Pedagógico amplamente fundamentado nos seus princípios.

O Caderno divide-se em três partes: 1. Princípios filosóficos: Trata de apresentar e fundamentar a visão de mundo do MST, suas concepções gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e à educação; aborda, também, os objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST; 2. Princípios pedagógicos: Refere-se ao jeito de pensar e fazer a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos; trata dos elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação do Movimento, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção que os mesmos princípios pedagógicos e filosóficos podem ser utilizados em práticas diferenciadas; 3. Compreensão sobre Educação: Traz a idéia da educação como um dos processos de formação da pessoa humana, processo por meio do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando a sociedade, motivo pelo qual a educação está sempre ligada a um projeto político e uma visão de mundo.

Os **PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS** são apresentados em cinco tomos, cada um deles expressa a visão e/ou concepção que deve nortear o trabalho com educação no MST, e indicam os objetivos estratégicos para essa finalidade:

⁷⁸ Texto final: Roseli Caldart.

1 – Educação para a transformação social: perspectiva a construção de uma nova ordem social, tendo como pilares a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas. São características essenciais dessa proposta: a) Educação de classe: trata de uma educação com o compromisso de desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores; b) Educação massiva: defende como fundamental o direito de todos à educação, com especial ênfase para a escolarização; c) Educação organicamente vinculada ao Movimento Social: entende que a educação do/para o movimento pode melhor dar conta das suas demandas de formação, participando mais efetivamente dos processos de mudança; d) Educação aberta para o mundo: a educação deve proporcionar abertura de horizontes para os estudantes, para que ocorram mudanças, a proposta de educação do MST não pode se fechar nos limites de sua realidade imediata ou das lutas específicas; e) Educação para ação: visa ao desenvolvimento da consciência crítica e organizativa – se quer preparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática da realidade; f) Educação aberta para o novo: aberta para 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.

2 – Educação para o trabalho e a cooperação: uma educação voltada para a realidade do meio rural, que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos, que forma os trabalhadores(as) para o meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para a sua população.

3 – Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana: defende que a educação no MST assuma o caráter de omnilateralidade, trabalhando, em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana, de modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo como base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. Algumas dimensões são destacadas: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral; a formação cultural e estética; a formação afetiva e a formação religiosa.

4 – Educação com/para valores humanistas e socialistas: entende como valores humanistas e socialistas aqueles valores que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos.

5 – Educação como um processo permanente de formação e transformação humana: a) as pessoas não se educam da mesma maneira em todas as fases de sua vida e todas da mesma maneira, motivo pelo qual a discussão metodológica de como educar é essencial; b) a existência social de cada pessoa é o fundamento de sua educação; c) a educação que se pretende é cada vez menos um processo espontâneo e mais um processo intencionalmente planejado e provocado; d) a educação não é obra apenas da inteligência, do pensamento, é também da efetividade, do sentimento.

Os **PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS** estão organizados em 13 fundamentos, os quais se referem ao jeito de pensar e fazer a educação no MST e, ao mesmo tempo, como concretizar os princípios filosóficos. São eles:

1 – Relação teoria e prática: um dos princípios fundamentais dessa educação é a relação teoria e prática dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver essa capacidade de relação em todas as demais situações da vida. Pretende-se que a prática social dos estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que se deve fazer. O grande desafio metodológico que esse princípio traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade.

2 – Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação: Percebe-se que existem maneiras diferentes de partir da prática em um processo educativo, e que essas diferenças levam a atingir objetivos pedagógicos também diferentes. A opção por um jeito ou outro implicará resultados diferenciados no saber ou na aprendizagem de cada um: a) no ensino, a principal característica é que o momento do conhecimento (teoria) vem antes da ação; na capacitação é o contrário: a ação antecede o conhecimento sobre ela; b) Quem ensina é o educador, quem capacita é uma atividade objetivada/ um tipo de situação objetiva que provoca a pessoa a aprender para reagir diante de um problema concreto que cria; c) o ensino resulta em saberes teóricos, ou simplesmente em saber. A capacitação resulta em saberes práticos, ou saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos). Essa educação deve combinar os processos de ensino com os de capacitação.

3 – A realidade como base da produção do conhecimento: a realidade deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para a produção do conhecimento. Alguns princípios metodológicos são apontados para esse processo de ensino: a) As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. Dessa reflexão surgiu o chamado “método de ensino através de temas geradores”, que são justamente questões extraídas da realidade e em torno delas se passa a desenvolver

uma determinada unidade de estudos, integrando conteúdos, didáticas e práticas concretas dos educandos; b) Partir da realidade mais próxima tem se mostrado um facilitador da aprendizagem, é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, devendo se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações problemas que vão aparecendo na realidade, que anteriormente foi o ponto de partida do processo de conhecimento (relação prática-teoria-prática).

4 – Conteúdos formativos socialmente úteis: a escolha de conteúdos não é neutra, tem a ver com os objetivos educacionais e sociais mais amplos do Movimento. Trata-se de utilizar o princípio da 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, que tenham a potencialidade pedagógica necessária para educar os cidadãos/cidadãs da transformação social; cada conteúdo a ser ensinado deve ser analisado e questionado, buscando-se perceber até que ponto eles irão contribuir para a concretização dos demais princípios.

5 – Educação para o trabalho e pelo trabalho: vincular a educação com o trabalho é uma condição para a realização dos objetivos políticos e pedagógicos, que podem ocorrer por duas dimensões:

a) *Educação ligada ao mundo do trabalho*: Os processos pedagógicos não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos. Têm como objetivos: desenvolver o amor pelo trabalho e, especialmente pelo trabalho rural; 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 o valor do trabalho manual e intelectual, educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que os alunos já exercem nos acampamentos/assentamentos, no ponto de vista técnico e no ponto de vista de superação das relações de exploração e de dominação; vincular mais diretamente as escolas com a busca de soluções para os problemas enfrentados nos acampamentos e assentamentos; desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados por meio do processo de luta e de conquista da Reforma Agrária;

b) *O trabalho como método pedagógico*: Seria a combinação entre estudo e trabalho, como um instrumento fundamental para desenvolvimento das várias dimensões dessa proposta de educação: - o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre teoria e prática, com a construção de objetos de capacitação e com a idéia de produzir conhecimento

sobre a realidade; - o trabalho como produtor de relações sociais e, portanto, como espaço também privilegiado de exercícios da cooperação e da democracia; - cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos comum, cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores e da formação da consciência de classe.

6 – Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos: entende por processos políticos aqueles que se referem ao modo de governar/dirigir a vida social, pública. A educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação social. No caso dos estudantes do MST, quando a escola nega sua relação com a política, está dizendo a eles que reprova a sua participação no Movimento, na luta pela Reforma Agrária... Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação, etc. Para tal, algumas dimensões devem ser trabalhadas: a) alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e de indignidade humanas; b) desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos estudantes; c) estimular e participar junto de lutas sociais concretas dos trabalhadores de outras categorias, como forma de educar para solidariedade de classe; d) incentivar os estudantes para que se organizem e aprendam também a lutar pelos seus direitos (de criança, de jovem, de estudante, de trabalhador); e) desenvolver processos de crítica e autocritica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso político e a prática política, na escola, na família, no assentamento, no MST, no partido, na sociedade; f) chegar a ser militante, ter isso como meta.

Para esse princípio acontecer, não basta pertencer a uma organização, deve-se assumir seu caráter, seus princípios, seus objetivos e estar disposto a realizar as tarefas que lhe são confiadas. Essas são vistas como dimensões fundamentais de uma educação que se pretenda comprometida com a transformação social.

7 – Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos: Compreende processos econômicos como aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade. O MST luta pela transformação do modelo econômico capitalista e entende que não é fugindo dessas relações que se vai conseguir essa transformação, mas sim experimentando outros tipos de relações; a educação tem a ver com a formação/transformação de consciências e, portanto, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que é base desta formação/transformação.

O vínculo orgânico entre educação e economia requer certos encaminhamentos: a) aproximar os estudantes do funcionamento do mercado e dos processos produtivos; b) relacionar os estudantes com o mercado, no sentido de que tenham que produzir algum tipo de bem ou de serviço que será utilizado por outras pessoas, que não eles próprios; c) desenvolver experiência de trabalho com geração de renda, o que quer dizer, ainda mais, entender as regras de funcionamento do mercado, à medida que se trata da comercialização dos bens ou serviços produzidos.

8 – Vínculo orgânico entre educação e cultura: entende-se 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. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. A educação pode ser considerada, ao mesmo tempo, um processo de produção e de socialização da cultura. O objetivo maior, vai além de um simples resgate da cultura popular, está ligado à produção de uma nova cultura, uma cultura da mudança, que tem o passado como referência e o presente como vivência, em que ao mesmo tempo que pode ser plena em si mesma é também antecipação do futuro, com vistas ao projeto utópico.

9 – Gestão democrática: considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que, segundo essa proposta de educação, não basta os estudantes estudarem ou discutirem sobre ela, precisam também vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social, chamando a atenção para duas dimensões fundamentais da gestão democrática:

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico que vai além de seus participantes mais diretos (educadores, educandos). Isso significa a participação efetiva da comunidade na gestão escolar, a relação entre escolas do MST, e sua subordinação (crítica e ativa) aos princípios filosóficos e pedagógicos;

b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Entendendo que só acontece a democracia se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral das atividades de educação até a esfera específica do aprender e ensinar, ou da relação entre quem educa e quem é educado.

10 – Auto-organização dos/das estudantes: Com base em Pistrak, entende que a auto-organização dos/das estudantes significa ter um tempo e um espaço autônomo para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. A auto-organização dos educandos pode ser considerada uma das dimensões da gestão democrática. Sugere que

podem ser alcançados os seguintes aprendizados: a) capacidade de agir por iniciativa própria; b) a busca para os problemas sem esperar salvação de fora; c) o exercício da crítica e da autocrítica; d) a atitude de humildade e, ao mesmo tempo, de autoconfiança e ousadia; e) o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva, o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns; f) a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos.

11- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores: Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo, “*Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade*” (Makarenko). Entende que um professor ou uma professora que trabalhe só não consegue pôr em ação os princípios pedagógicos dessa proposta. Esses princípios nasceram de um esforço coletivo e é pela cooperação que se realizam. Os coletivos pedagógicos, entre outras situações, têm a ver com a criação de Equipe ou Núcleo de Educação: grupo de pessoas que se reúnem sistematicamente para discutir suas práticas de educação, visando torná-las cada vez mais orgânicas e de qualidade. O coletivo de professores/as da escola se reúne para estudo, planejamento e avaliação das aulas, podendo ocorrer entre escolas. O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado ao outro princípio que é igualmente importante: quem educa precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser espaço privilegiado de autoformação permanente, incluindo aqui a dimensão do direito de sonhar, de criar, de ousar fazer coisas novas. Um direito que, no caso do MST, é também um dever.

12 – Atitude e habilidade de pesquisa: “*Sem investigação não há direito à palavra*”. Daí o questionamento: Quantos discursos, quantos textos, quantas propostas que, quando são feitas sem base num conhecimento mais profundo da realidade, levam ao erro, ao recuo ou, pelo menos, à perda de tempo? Pesquisa tem a ver com análise da realidade. Talvez se possa dizer que é um método de analisar a realidade para poder fazer proposições mais adequadas à intervenção. A investigação, nesse sentido, qualifica a ação dos sujeitos na realidade. De igual forma, implica uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, além de habilidades, ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas. Nas escolas do Movimento, a prática da pesquisa está relacionada com o próprio princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído como uma metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses e às exigências específicas do contexto onde acontece cada processo pedagógico.

13 – Combinação entre processos coletivos e individuais: a partir das práticas pedagógicas, no Movimento, já se pode verificar a verdade do princípio que diz: “*ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém, mas também ninguém se educa sozinho*”. O processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece no sentido unilateral. Todos aprendendo e ensinando entre si, o que remete a outro princípio: o coletivo educa o coletivo. Pela reflexão metodológica, não deixa de haver um acompanhamento pedagógico personalizado, o educador, ao mesmo tempo em que atua no coletivo, precisa conhecer cada estudante. O desafio é exatamente conseguir criar formas de avaliação que expressem essa dupla atuação que é pessoal e coletiva.

O texto de novembro de 1997, intitulado “Pedagogia da Cooperação”⁷⁹, expressa a idéia de um trabalho voltado de forma específica para a escola do meio rural e para os interesses dos trabalhadores do campo. Explica Cerioli que a idéia de desenvolver atividades de cooperação na e como prática educativa surgiu como uma tarefa a ser desempenhada pelos educadores/ras militantes do MST, em decorrência do I Encontro Nacional de Educadores/ras da Reforma Agrária (ENERA)⁸⁰, onde o GT da 5ª a 8ª séries apresentou a necessidade de “*ir produzindo uma pedagogia da cooperação*”. Diante dessa demanda, o texto apresenta uma visão de cooperação, como processo educativo com base na capacidade de organicidade, entendendo que o avanço da escola depende também do MST e seus educadores/as contribuirão na construção dessa organicidade, fazendo formação política com os educandos/as, nas comunidades assentadas/acampadas e junto aos coletivos de educadores/as.

A Pedagogia da Cooperação deve ocorrer de uma forma que a ajuda mútua e a ação cooperada perpassem as atividades da Escola, dando conta de que o sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo, mas o conjunto de pessoas que participam do processo, uma vez que os problemas da vida e da prática são discutidos e avaliados coletivamente, com a finalidade de reorganizar a ação cooperada.

Compreendida como uma nova pedagogia⁸¹ ou uma nova orientação do MST, visa concretizar os princípios políticos, as linhas estratégicas e os princípios da educação no MST (filosóficos e pedagógicos). Para tanto, essa pedagogia deve ser:

a) Pedagogia “experimental”: por desafiar a colocar em prática alguns princípios da educação propostos pelo MST e por exigir que se reinventem as técnicas pedagógicas (didáticas), aquelas já conhecidas ou que se inventem novas técnicas;

⁷⁹ Elaborado por Paulo Ricardo Cerioli.

⁸⁰ O I ENERA foi realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília.

⁸¹ Explica o texto que a pedagogia da cooperação não pode ser entendida como uma pedagogia nova, devido outras experiências, nesse sentido, terem sido assim identificadas, como é o caso de Freinet e Makarenko.

b) Pedagogia “da produção”: além do motivo de envolver os educandos e educadores em um processo de produção cooperado, principalmente por gerar um conhecimento a partir da experiência ao permitir/exigir que os educandos e os educadores se lancem no desafio da prática cooperada, exigindo um contínuo avaliar e refazer-se;

c) Pedagogia “do/em movimento”: por ser um Movimento Popular e por estar voltado para o avanço de uma sociedade em transformação ou ser uma escola voltada para contribuir com a transformação social.

d) A cooperação deve ser compreendida como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais, fundamentando-se na idéia do princípio do trabalho cooperado, entendido como: valor de classe, eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas.

I - Identificação das principais categorias: fundamentos e/ou pressupostos presentes nos textos analisados

A partir do que foi sendo apresentado em forma de síntese e análise dos textos publicados entre o período de 1991-1997, é possível destacar as categorias que estão presentes em cada um deles. Ainda que em níveis diferentes de compreensão teórica, essas categorias expressam claramente uma linha de pensamento, o que nos chama a atenção para a existência de uma coerência interna de concepções sobre escola, educação, sociedade, trabalho pedagógico, processo educativo e formação humana.

As categorias que expressam com maior destaque a linha de pensamento desses textos foram aglutinadas em três grandes blocos: o da relação escola e transformação social; da relação educação e trabalho e o da práxis pedagógica. Dessa forma apresentamos a seguir um quadro analítico que, ao esboçar essas categorias, também expressa um conjunto epistemológico orientado pelas propostas socialistas de educação reconhecidas nas obras que dão base teórica a essa primeira fase da proposta de educação do MST.

<p>ESCOLA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - laboratório de organização para a nova sociedade - lugar de desenvolvimento de atividades produtivas e úteis - espaço de formação de militantes - espaço de formação para democracia - espaço de capacitação para a cooperação - estímulo para as crianças e jovens permanecerem no campo - promoção da auto-organização dos educandos e educadores - professor deve ser um militante
<p>EDUCAÇÃO E TRABALHO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - capacitação para o trabalho manual e intelectual - promoção da participação coletiva da comunidade na escola - relação afinada entre a escola, o assentamento e o MST - promoção da formação integral/unilateral dos educandos - relação entre processo educativo e dimensão econômica, cultural e política
<p>PRÁXIS PEDAGÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ter a prática como processo de ensino-aprendizagem - produzir conhecimento científico a partir da experiência prática - ter a teoria e a prática como práxis social - ter o trabalho metodológico orientado pelas experiências ou práticas pedagógicas - a educação deve combinar o ensino e a capacitação

QUADRO 1: Referente aos Textos do Dossiê Escola.

5.1.2 Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento sem terra⁸²: pressupostos e fundamentos

Encontramos, neste estudo, uma forte referência à idéia de entrosamento entre Formação e Educação⁸³, tendo como essência a formação humana do sem-Terra.

⁸² Tese de Doutorado de Roseli Salette Caldart, concluída em agosto de 1999, e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Afirma Caldart (1999), tratar-se de uma *nova síntese pedagógica*, que se encontra sem formulações muito precisas, mas que denota uma imensa gama de possibilidades que certamente a história desdobrar:

Na prática, afinal, o centro das preocupações de ambas está na *formação humana*, desdobrada em questões específicas da *formação dos sujeitos Sem Terra e dos lutadores do povo*, conforme ela aconteça em um ou outro tempo da vida, na escola ou em outros lugares. Há, pois, uma tendência de ajuste nas concepções: *formação* do MST não é mais apenas formação político e ideológica de militantes sem-terra jovens e adultos; *educação* não é mais apenas escolarização das crianças acampadas e assentadas; a formação também pode acontecer na escola; a educação não acontece apenas na escola; formação e educação são tarefas históricas, de longo prazo. (CALDART, 1999, p. 216).

Diante desse complexo contexto onde a formação humana está inserida, no caso do MST, reconhecemos a relevância de pesquisas que venham a abarcar essa temática, sobre a necessidade de melhor compreender a relação Formação-Educação do Sem-Terra por meio da análise de duas dimensões: trabalho e princípio educativo⁸⁴, dando maior atenção ao que as inclui ou exclui da centralidade pedagógica da escola. Se existe uma nova síntese pedagógica no MST, no sentido apontado por essa pesquisadora, se faz necessário, então, identificar o lugar que assume a categoria Trabalho e seu significado como princípio educativo dentro e fora da escola.

Caldart (1999) procura responder o que seria o *sentido educativo do movimento*⁸⁵, tendo como guia do estudo a seguinte indagação: Como o MST, que é um movimento de luta pela terra, passou historicamente a assumir a educação e a escola dos sem-terra como sua tarefa, e por que esta tarefa parece estar ocupando um lugar cada vez mais destacado em sua dinâmica?⁸⁶

⁸³ Junto à constituição do MST foram criados os setores de Formação (direcionado para questões centrais de organicidade e atuação do Movimento) de Educação (direcionado para aspectos estruturais e pedagógicos da escola e do ensino).

⁸⁴ O aprofundamento do trabalho como princípio educativo na escola do MST requer uma maior dedicação de estudos, que neste momento extrapola as condições objetivas desta pesquisa.

⁸⁵ Explica Caldart que o *sentido educativo do MST* é parte ou expressão do que ela vai chamar de *sentido sociocultural do MST*, que em seu entendimento trata-se de: “uma das dimensões desde as quais é possível interpretar sua atuação social hoje, especialmente se o objetivo é entender esta atuação como parte de um processo histórico mais amplo e de maior duração” (p. 30).

⁸⁶ Em relação aos procedimentos metodológicos, Caldart optou em trabalhar com análises que contemplassem a totalidade do MST e, da mesma forma, a educação no Movimento como um todo, não se utilizando de experiências educativas específicas, de regiões ou estados brasileiros. Utilizou-se da análise de documentos, experiências de luta do movimento: marchas, congressos, encontros de educadores, etc.; entrevistas e interlocuções com autores historiadores, como: Thompsom e Cristofily Hill.

Nesse sentido, constrói um campo analítico e define suas abordagens sobre o sentido educativo do MST, ao mesmo tempo em que aborda a história do Movimento, enfocando o processo de criação do projeto de educação e da luta pela escola, reunindo dados externos e internos ao Movimento, para, então, embasar a argumentação e elaboração das seguintes teses: o movimento como produtor de um novo sujeito; o movimento como sujeito pedagógico na formação do sem-terra; a pedagogia do movimento constituída por diversas e combinadas matrizes pedagógicas; o movimento como princípio educativo; e a cultura produzida pelo movimento como forte dimensão de projeto.

Destaca a autora que o processo de formação dos sujeitos no MST é determinante para a luta pela educação; que “*é somente compreendendo a trajetória de formação do sujeito social Sem Terra, que podemos compreender a relação mais orgânica do MST com a educação*” (CALDART, 1999, p. 20) e assim conhecer o lugar que ocupam os movimentos sociais na história da luta de classes e as dimensões que podem tomar.

Seguindo essa lógica, a autora afirma que o Movimento é o sujeito da formação do sem-terra, sendo no processo de formação desse novo sujeito social que se enxerga um modo de produzir a vida que insere o MST no movimento sociocultural⁸⁷ ou histórico de transformação do atual estado de coisas. Chega-se, por esse caminho interpretativo, às questões mais específicas que configuram seu objeto de tese: Como se dá a formação do sem-terra no MST? Quais os principais processos socioculturais produzidos pela dinâmica do Movimento que tem construído historicamente o sujeito social e o nome próprio Sem-terra? Qual o lugar da educação e da escola nesses processos?

Objetivamos, a seguir, destacar da obra de Caldart (1999) as teses mais significativas sobre a relação educação e MST, e seus fundamentos, que dão corpo teórico à sua Pedagogia do Movimento.

I – A análise sobre o sentido educativo do MST:

É reconhecido por Caldart (1999) que atualmente há no MST novos nexos a serem investigados e novos significados a serem interpretados, colocando-se diante de si três grandes desafios:

⁸⁷ Explica Caldart que: “por sentido sociocultural estou entendendo a produção histórica de um conjunto articulado de significados que se relacionam com a *formação do sem-terra brasileiro* enquanto um novo sujeito social, que se constitui também como um *novo sujeito sociocultural*, estando nesta condição uma das dimensões importantes da sua força política atual, que extrapola sua influência para além dos limites da questão agrária, ou das questões ligadas ao campo” (p.30).

1 – Compreender o MST para além de sua atuação imediata, ou seja, apreendê-lo em sua dimensão de historicidade, como um processo que participa das chamadas mudanças de *longa duração*;

2 – Trabalhar com a questão da cultura, exatamente em um tempo em que a interpretação cultural da vida social recupera sua força como eixo da *compreensão das interações humanas*, no entanto como parte de concepções teóricas bem diferentes e até mesmo antagônicas;

3 – Não idealizar o Movimento, vendo tudo que é bom nele e tudo há de ruim nos que a ele se opõem.

Esses desafios representam um enfoque teórico que identificamos estar apoiado, segundo a autora, em interpretações de estudos de historiadores marxistas, dentre eles: Christopher Hill, em especial “O mundo de ponta cabeça: Idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640”; de Edward Thompson, com grande ênfase em “A formação da classe operária inglesa”; e em obras de Eric Hobsbawm e Raymond Willians.

Caldart (1999), ao afirmar que o MST é um espaço de formação, equipara essa interpretação àquela feita por Thompson, referente à formação da classe operária inglesa ao constituir-se por experiências decorrentes das lutas de classe daquele período histórico. Esse espaço de formação para a autora é aquele que:

[...] transforma trabalhadores *desenraizados*, (Weil, 1996) *em uma coletividade em luta*, (Schmith,1992) que se produz como uma identidade que primeiro é política, mas que se torna também cultural, à medida que recupera raízes, cria relações e tradições, cultiva valores, inventa e retrabalha símbolos que demonstram os novos laços sociais, e assim faz a história (CALDART, 1999, p. 31).

Novos sujeitos, em sua compreensão, extrapolam a mudança de condição das pessoas que, ao terem por circunstâncias perdido suas terras e voltarem a recuperá-las, tratando-se de reconhecer que entre os sem-terra há trabalhadores rurais de uma ou até duas gerações que não tiveram uma relação tipicamente camponesa com a terra e a produção, e que, para esses camponeses que recuperam a terra, a relação certamente já não será mais a mesma. O que lhes dá essa nova identidade é a continuidade de serem sem-terra e continuarem a participar do MST, que “*recriou sua identidade porque o vinculou com uma luta social, com uma classe, e com um projeto de futuro [...] os sem-terra passam a ser sujeitos sociais à medida que se constituem como uma coletividade que traz para si [...] a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra [...]*” (1999, p. 32/33).

Em síntese, “há identidades diversas que se combinam na formação dessa identidade social mais ampla” (1999, p. 33), chegando por essa via interpretativa à definição, ou defesa, da idéia de *novo sujeito sociocultural*:

Este sem-terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo *sujeito sociocultural*, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um *movimento sociocultural* que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 1999, p. 33).

Como salienta a pesquisadora, deve-se compreender o MST e os sem-terra como algo diferente, como sujeitos sociais que se produzem como sujeitos de uma cultura com forte dimensão de projeto⁸⁸, de algo que ainda não é, mas que pode vir a ser. Por isso, o uso da expressão “sujeitos socioculturais”, para diferenciar-se do sentido da simples produção da cultura proveniente da vivência cotidiana⁸⁹.

Após essas explicações, Caldart retoma à problemática do sentido educativo do MST, acrescentando as seguintes indagações: “*mas como se dá a formação do sem-terra dentro do MST? Como se constituem esses novos sujeitos sociais, portadores de uma esperança que se reacende, e que movimento sociocultural é esse de que participam como sujeitos de uma cultura com forte dimensão de projeto?*” (1999, p. 35).

Caldart reconhece como um movimento de massas e uma organização social, sendo possível perceber em sua dinâmica alguns processos socioculturais que podem ajudar a entender o sentido e identificar sinais deste movimento sociocultural. É, por esse olhar, que ela percebe a aproximação entre o Movimento e a Escola, como um processo sociocultural que compõe o processo maior de formação histórica do sem-terra brasileiro.

Seguindo essa concepção, a autora encontra sinais de uma cultura que projeta outras possibilidades históricas de vida em sociedade, levantando a seguinte hipótese:

⁸⁸ Caldart nesta expressão está influenciada pela reflexão de Alfredo Bosi, encontrada no Livro: *Dialética da Colonização*.

⁸⁹ Ou seja, explica Caldart, diferente da concepção antropológica de cultura, em que toda pessoa humana e todo grupo social ao se relacionar com a natureza esta produzindo cultura,..., em que a própria existência cotidiana do homem leva-o à produção cultural. Sem deixar de ser está concepção integrante da expressão sociocultural cunhada por está autora, denotando também o sentido de cultura como dimensão de projeto. Entendemos que a defesa de Caldart sobre esse novo sentido para cultura – sociocultural – localiza-se no processo da experiência social mais ampla sem deixar de levar em consideração a especificidade do cotidiano.

[...] dadas às condições históricas de nosso tempo, e o modo como estão vivenciando e conduzindo sua luta e sua organização, os sem-terra do MST representam hoje este novo sujeito social, ou este novo estrato da classe trabalhadora capaz de portar esperanças e propostas, e de que o jeito de ser do Movimento, mais do que seu discurso mas também pelas idéias que expressa e realiza, está produzindo elementos de uma cultura com esta dimensão de projeto (CALDART, 1999, p. 38/39).

Por esse caminho de análise, a autora adentra na relação com a educação, defendendo que, por essa abordagem sociocultural, encontra-se a condição de compreender com maior profundidade qual é o desafio educacional do Movimento, e assim trazer questões sobre o Movimento em relação às perspectivas da educação como um todo e sobre as práticas e concepções de escola que se produzem desde e por este contexto.

Entre os sinais que Caldart (1999) identifica serem os coadjuvantes do sentido sociocultural, estão: Ocupação de terras; Viver no acampamento⁹⁰; Organizar o assentamento⁹¹; Ser do MST; Ocupar a escola.

II - Sobre as pedagogias do MST:

Nesta seção da análise, Caldart procura responder à seguinte questão: “quais as principais matrizes pedagógicas, no sentido de processos educativos básicos ou potencialmente (con)formados do ser humano, que o MST põe em movimento no processo de formação do sem-terra?” (p. 255). A autora procura trazer as pedagogias que conseguiu identificar a partir das vivências educativas do Movimento, definindo-as como matriz pedagógica, na qual podem estar combinadas ou em contradição. E defende que é somente por um permanente produzir-se e transformar-se em cada prática que essas matrizes pedagógicas podem ser compreendidas.

A – Matriz pedagógica da luta social – ou: como os sem-terra do MST se educam na experiência de tentar virar o mundo de ponta-cabeça.

Segundo Caldart (1999), essa matriz é que mais se encontra colada ao Movimento, por ser a luta um ingrediente que move e transforma a própria pedagogia. A luta está na base da formação do sem-terra, e por ela se constitui o *ser* do MST: “*Tudo se conquista com a luta e*

⁹⁰ Caldart explica que acampamento é uma forma de luta largamente utilizada pelo MST, com um triplo objetivo, de educar e de manter mobilizada a base sem-terra, de sensibilizar a opinião pública para a causa da luta pela terra, e de fazer pressão sobre as autoridades responsáveis pela realização da Reforma Agrária (p.140).

⁹¹ Os movimentos sociais que lutam pela terra vêem o assentamento como a máxima expressão da terra conquistada. Caldart traz também o conceito elaborado por Fernandes (1998) que define assentamento como um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, e do espaço agrário em questão.

a luta educa as pessoas. Este é um dos aprendizados ao mesmo tempo herdados e constituídos pela trajetória histórica do MST. Por isso, manter os sem-terra em estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo Movimento” (p. 256). O processo educativo aqui produzido está na articulação da luta social mais ampla com o re-significar dos diversos sentidos de cada luta específica (do cotidiano) do Movimento, onde aparecem elementos educativos que provêm da política, da história, da cultura.

Pelas práticas educativas identificadas no Movimento, encontram-se alguns aprendizados básicos que se produzem na relação luta social-formação humana. Entre os quais: *O aprender a produzir utopias*, no sentido de construir um olhar para a vida e o mundo que projete o futuro, mas de forma diferente do que é hoje: *“A experiência educativa do MST tenta recuperar a potencialidade transformadora da produção coletiva de utopias, não como construção de modelos sociais ou humanos a serem perseguidos, mas muito mais como um exercício permanente de construir parâmetros sociais e humanos que orientem cada ação a direção do futuro”* (CALDART, 1999, p. 259-260); Outro aprendizado produzido pela pedagogia da luta é o *da postura política e cultural de contestação social*. Trata-se de uma construção histórica, que não acontece descolada das necessidades e dos interesses imediatos, trazendo consigo componentes importantes de um processo de educação em andamento, *“o que move uma pessoa é a necessidade, mas o que a mantém em movimento são objetivos, princípios, valores, que são formados desde determinadas ações que tenham a força pedagógica para isto”* (CALDART, 1999, p. 260).

Mais um aspecto importante trazido pela autora sobre essa matriz refere-se ao seu potencial de produzir-se como matriz própria do Movimento. Diferente de uma pedagogia que venha de fora para ser usada pelo Movimento, ou seja, *“quando a luta social passa a ser vista como educativa, necessariamente se altera o olhar sobre quem são os sujeitos educadores. Ou seja, na pedagogia também é possível virar o mundo de ponta-cabeça, ou pelo menos passar a olhá-lo desde um outro ponto de vista”* (CALDART, 1999, p. 262).

Por fim sugere a autora, em sua análise, que há um esforço teórico e prático a ser feito, no sentido de recuperar ou até mesmo construir esta matriz pedagógica. Constatamos que busca sustentação nos estudos de Paulo Freire e de Hill, em que se sugere a necessidade de um diálogo entre a Pedagogia e a História.

B – Matriz da pedagogia da organização coletiva – ou: como os sem-terra do MST se educam enraizando-se em uma coletividade em movimento.

Caldart (1999), no desdobramento desta matriz, inicia afirmando que: “*o MST se enraíza, enraizando os sem-terra em uma coletividade que eles mesmos constroem através de sua luta e organização*” (p.264). Participar dessa coletividade trata-se de uma experiência decisiva na formação humana do sujeito sem-terra; por esse caminho de interpretação, a autora afirma que a *organização coletiva* também tem caráter *de princípio educativo*, explicando que sua dimensão educativa se encontra tanto na organização que remete ao ato ou ao processo de organizar-se para uma ação coletiva, como também pode ser a coletividade produzida por meio das ações organizativas, ou seja, o MST organiza o sem-terra para a luta, mas também é a organização ou a coletividade produzida pelo sem-terra em luta.

Para a autora, essa matriz possui alguns componentes educativos que necessitam ser revelados, os quais estão relacionados com o enraizamento. A autora começa sua explicação pela dimensão que o enraizamento toma frente à formação humana do sem-terra, ou seja, como condição primeira para que aconteça a formação humana, reconhecendo nele o processo educativo fundamental. “*Voltar a ter raiz é certamente uma das grandes e primeiras conquistas dos sem-terra que entram no MST, e é ela que permite a cada pessoa abrir-se para a possibilidade de continuar sua formação como sujeito. Quanto mais enraizado em sua nova coletividade, mais o sem-terra poderá ser educado por ela*” (CALDART, 1999, p. 265).

Na seqüência dessa explicação, a autora aponta para o que chama de detalhes pedagógicos, que dizem respeito: à relação entre a educação e à formação da própria identidade e às características peculiares dessa coletividade, que condicionam traços pedagógicos específicos, e à coletividade do MST, que educa os sem-terra para a própria noção de coletivo. Para a autora, a potencialidade pedagógica da coletividade não é uma novidade proposta pelo MST, assinalando para as contribuições da pedagogia socialista, por meio dos autores: Makarenko, Gramsci e Marx, dizendo por fim que, “*quando o MST buscou intencionalizar este princípio pedagógico em suas atividades de formação e educação, dialogou bastante com esta literatura, embora a dinâmica do movimento social tenha exigido alguns temperos diferentes e produzidos elementos de uma nova síntese*” (CALDART, 1999, p.269). Ao encerrar as reflexões sobre esta matriz, a autora, com base em Arroyo (1999), considera que a maior contribuição da pedagogia da coletividade, presente na formação humana do MST, está em resgatar a potencialidade educativa das relações sociais.

C – Matriz da pedagogia da terra – ou: como os sem-terra do MST se educam em relação com a terra, o trabalho e a produção.

Por intermédio da expressão latina *colere vitam* (lavar a vida) e apoiada nos estudos de Bosi⁹², Caldart (1999) defende a idéia da educação como um dos momentos da cultura. Utilizando a expressão *lavar a vida* procura refletir sobre a aproximação da terra com o processo educativo de um movimento social que tem na própria terra seu objetivo de luta e existência, em que a vida passa a ser entendida como terra e como ser humano. Compreendendo que, desde sua origem, existe uma identificação entre produção agrícola, cultura e educação, todos estes vinculados à idéia de movimento (de processo de transformação). Nesse sentido, é possível compreender que também existe uma relação educativa entre o sem-terra e a terra, ou seja: “*enquanto seres humanos também somos terra e não apenas nos relacionamos com ela*”⁹³ (CALDART, 1999, p. 271).

Outro traço dessa matriz se refere à pedagogia do trabalho (em Marx), uma vez que foi o trabalho de feição urbana que mais inspirou as reflexões pedagógicas modernas. O MST acrescenta alguns novos ingredientes e temperos nesta matriz, ou seja, traz a terra como inspiração e junto dela todos os seus desafios, desde o campo da produção até o da luta – tendo sua conformação como movimento sociocultural e educativo. No caso da *pedagogia da terra*, para a autora, o mais correto seria dizer que o MST a *repõe em movimento* à medida que a luta é para promover o reencontro do sem-terra com a terra.

Explica Caldart que compreender que *o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada* é uma idéia que está presente na mesma relação *do quanto a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva*. Nesta matriz, é necessário refletir que, do ponto de vista da formação humana, se trata da luta pela terra, o que traz outros ingredientes pedagógicos, refere a autora, uma vez que neste processo a “*terra que se quer conquistar é ao mesmo tempo o lugar de trabalhar, de produzir, de morar, de viver e de morrer (voltar a terra) e também de cultuar os mortos, principalmente aqueles feitos na própria luta para conquistá-la*” (p. 272-3).

Há outra intencionalidade pedagógica do Movimento, na relação do sem-terra com a terra: o trabalho e a produção. Caldart diz que essa outra intencionalidade tem a ver com a compreensão dos meandros de formação humana que constituem o movimento social como princípio educativo e assim compreender o *movimento* na relação do sem-terra com a terra de

⁹² Alfredo Bosi em *Dialética da Colonização* (1998).

⁹³ Caldart sustenta também essa idéia através dos estudos de Leonardo Boff (1999), trazendo dele esta expressão: “o ser humano, nas várias culturas e fases históricas, revelou essa intuição segura: pertencemos à terra; somos filhos e filhas da terra; somos terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da terra e a ela voltaremos...”.

trabalho. Além de compreender o que seria esse modo camponês, está em jogo também a produção material da vida, de forma a não se subjugar às leis do capital.

Um dos dilemas para a afirmação do sem-terra, em especial nos assentamentos, é o desapego à cultura camponesa, que acaba representando uma fragilização de resistência cultural dos sem-terra como Movimento. Para Caldart, sem essa raiz (camponesa e de luta pela terra) não há como o Movimento dar continuidade à construção de sua identidade.

O Movimento, pelo desafio de construir um novo modo camponês de produção, insere-se em um antigo desafio teórico e político de compreender o lugar do campesinato nos processos de transformação social, por isso, para a pesquisadora, é legítimo que a pedagogia do trabalho eduque através de suas práticas, mas sugere que há todo um leque de questões a serem aprofundadas. Como, por exemplo: o que acontece com a educação diante dos processos das novas relações de trabalho e das novas relações sociais de produção, principalmente na relação com a dimensão que assumiu a luta pela terra no Movimento.

D – Matriz da pedagogia da cultura – ou: como os sem-terra do MST educam cultivando o modo de vida produzido pelo Movimento.

Para Caldart (1999), essa matriz se mistura a todas as outras, porque a abordagem de cultura, que traz em seu estudo, não é vista como uma esfera específica da vida ou a um tipo particular de ação. Cultura é entendida como o processo por meio do qual o conjunto de práticas sociais e de experiências humanas aos poucos vai se constituindo em um modo de vida. É com base em Williams (1969), que a autora justifica sua idéia de cultura como um modo total de vida, que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que mesmo sendo díspares e contraditórios, possuem um eixo integrador ou uma base primária que permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra. No caso do MST, a relevância está em compreender a intencionalidade do Movimento no processo em que ele próprio vai se transformando em cultura, que pelo jeito materializado de ser e de viver dos sem-terra, vai projetando um modo total de vida.

Para Caldart, é possível identificar as marcas educativas do Movimento na produção cultural dos sem-terra, que vem traduzindo, ou projetando, a luta do MST, especialmente pelos valores, convicções ou princípios, em idéias e saberes, em posturas ou em uma cultura material que se enxerga, se apalpa, se vive nos tempos e lugares ocupados pelo Movimento.

O que o Movimento repõe é a potencialidade educativa da práxis, e não da ação sem projeto: por essa perspectiva

o próprio princípio educativo da luta precisa ser compreendido na combinação com outros ingredientes pedagógicos que a conformam como educativa, ou como formadora de sujeitos... nenhum princípio educativo se realiza na prática senão como parte de um movimento maior que o produz, transcende e, ao mesmo tempo, expressa (1999, p. 280).

Um aspecto exposto em outros momentos desta síntese é novamente retomando nas reflexões desta matriz: a intencionalidade pedagógica do Movimento. Aqui a autora trata dessa intencionalidade em relação ao processo em que uma ação pode ser transformada em saber, comportamento, postura, valor, símbolo, objeto. Processos que vão constituindo a identidade sem-terra, que, segundo a autora, fica mais forte à medida que se materializa em vivências que projetam um modo de vida, que se constitui como cultura. Este processo está no cerne da pedagogia do MST, articulando os sentidos das diversas matrizes pedagógicas que se movimentam na formação dos sem-terra, afirma a pesquisadora.

Caldart (1999) expressa que esses processos educativos estão a merecer, por parte do Movimento, reflexões no âmbito da pedagogia e da produção cultural, pois o projeto de futuro do MST certamente passará por um encontro mais profundo dos sem-terra com esse tipo de preocupação. É preciso considerar na discussão pedagógica atual, segundo a autora, uma tendência que aparece com força significativa a da aproximação entre educação e cultura.

E – Matriz da pedagogia da história – ou: como os sem-terra do MST educam cultivando sua memória e compreendendo a história.

Identifica-se no Movimento uma intencionalidade própria para a valorização da história e sua potencialidade pedagógica, o que leva Caldart (1999) a perguntar: qual o valor pedagógico de se olhar para o passado e para a história? É indicado pela autora um texto de Hobsbawm (1998), chamado “O sentido do passado”, que ajuda a entender o que seria a dimensão educativa desta matriz. Para a pesquisadora, essa é uma reflexão que, diante da tentativa capitalista de educar as pessoas dentro de uma postura presenteísta e anti-histórica, torna-se ainda mais necessária, por ser uma medida que contradiz essa lógica. Toma como exemplo, o caso do MST, que começou sua história olhando para o passado da luta pela terra no Brasil, buscando aprender com as experiências de derrotas e de vitórias de seus antepassados, aproveitando esse saber acumulado para não repetir erros.

Essa prática que se tornou um costume, *o olhar pra traz, o olhar para os lados*, quando surgia uma situação ou problema novo, foi se transformando em um princípio pedagógico. De acordo com Caldart (1990), esse princípio, se ainda não conseguiu ser disseminado em toda a base social do Movimento, já é considerado como um desafio no processo de formação dos sem-terra.

Por fim, a autora afirma que, sem conhecer a história e sem aprofundá-la como estratégia de formação humana, dificilmente o MST e os sem-terra conseguirão enfrentar os desafios de seu momento histórico atual. E para isso, lembra a autora, a escola pode efetivamente ter um papel específico a desempenhar.

Nas últimas duas seções desta pesquisa, são encontradas reflexões sobre “A Escola e o Movimento” e sobre os “Desafios do MST como sujeito pedagógico”. Tais seções retomam questões já apresentadas no decorrer do estudo, portanto buscaremos aqui identificar os fios condutores que ligam mais especificamente ao debate sobre a escola e os processos pedagógicos produzidos pelo Movimento. Também apresentaremos, ao final, os desafios que Caldart entende estarem postos para o Movimento e para posteriores pesquisas.

Os processos pedagógicos e a Escola:

- **Escola-Movimento:** O Movimento está em movimento, o que provoca uma constante dinâmica de mudanças na prática e nas relações dos sem-terra neste espaço social. As questões levantadas pela autora são:

- a) Qual o lugar da escola no processo de formação desses sujeitos?
- b) Como a escola participa (expressa e produz) do movimento sociocultural em que se insere historicamente o MST?
- c) Como a pedagogia escolar lida com a Pedagogia do Movimento?
- d) Como a pedagogia do Movimento lida com a escola?
- e) Como compreender a intencionalidade pedagógica do MST em relação às escolas onde estudam os sem-terra?
- f) Qual o sentido de nomear uma escola do MST?
- g) Qual a concepção de formação humana que entrelaça as diferentes experiências pedagógicas que acontecem desde esta relação?

- **Desafios do MST como sujeito pedagógico:** Levando em consideração que o Movimento assumiu a educação como tarefa e intencionalidade pedagógica sobre os diferentes processos que ocorrem no seu cotidiano, Caldart (1999) aponta para os seguintes desafios:

- 1 – Olhar para si mesmo como sujeito pedagógico
- 2 – Compreender mais profundamente a sua própria pedagogia

3 – Ter mais claro qual o lugar da educação e da escola no projeto histórico do Movimento

4 – Radicalizar o processo de ocupação da escola

- **A síntese da tese:** Na última seção da tese, Caldart organiza em tópicos uma síntese da totalidade do estudo, colocando em destaque:

- Ter o Movimento como referência de análise;

- Ter a história e seu movimento como referência de olhar sobre o MST;

- Olhar para a história do MST buscando enxergar nela o processo de formação dos sem-terra brasileiros;

- Olhar para o MST como um sujeito pedagógico;

- Ver, nos diversos processos pedagógicos que compõem a dinâmica do MST e da formação dos sem-terra, o movimento da pedagogia e a pedagogia do movimento;

- Compreender a história da educação escolar do MST como parte da história da formação do sujeito *Sem Terra* e da intencionalidade pedagógica do *Movimento*.

I - Identificação das principais categorias: fundamentos e/ou pressupostos presentes na tese analisada:

Caldart (1999) sustenta, em sua pesquisa, a idéia que o MST vem produzindo uma síntese pedagógica nova, caracterizada pelo entrosamento entre a formação humana e a educação, por intermédio de uma série de reflexões que norteia teses e pressupostos a respeito da Pedagogia do Movimento. Diante de tais reflexões, destacaremos categorias que, em nosso entendimento, procuram responder por essa nova síntese:

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - O movimento como princípio educativo - Ocupação de terras como matriz organizativa e formativa - A herança do Movimento Social como nova matriz de formação humana
CULTURA E PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura como eixo da compreensão das interações humanas - Sem-terra: novo sujeito sociocultural - cultura como dimensão de projeto
ESCOLA E A LUTA PELA TERRA	<ul style="list-style-type: none"> - formação para consciência de classe - formação do sujeito para permanência no campo - Práticas sociais como matrizes pedagógicas

	<ul style="list-style-type: none"> - A escola é mais do que escola - Educação como processo sociocultural
--	---

QUADRO 2: Referente a tese de Caldart (1999).

5.1.3 Por Uma Educação do Campo: pressupostos e fundamentos

I. Por Uma Educação Básica do Campo - Texto-Base (Coleção, n° 1, 1999⁹⁴):

A *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* ocorreu em julho de 1998⁹⁵. A partir desse encontro de Movimentos Sociais e outros setores da sociedade, entre os compromissos assumidos pelos seus representantes e organizadores, está a criação de uma coleção de cadernos. A finalidade dessa publicação foi alimentar a reflexão, motivar a mobilização das bases e favorecer o intercâmbio de experiências, objetivando unir forças pela luta por uma educação pública para o campo.

O texto-base⁹⁶, “Por Uma Educação Básica do Campo”, esclarece com objetividade suas intenções e proposições sobre esse desafio histórico, ao apresentar vários motivos e situações sociais, políticas e culturais que dizem respeito à problemática do campo, em virtude da gama de determinações que o modelo capitalista lhe impõe. Entre eles, está a exclusão da população do campo de direitos à educação e das políticas públicas para sua efetivação, entre outros.

Nos textos da coleção, identificamos não só a preocupação com a luta e com garantia de políticas públicas para o campo, em especial aquelas voltadas para educação, mas também um amplo debate e proposições afinadas com a perspectiva de elaborar um modelo de desenvolvimento para o Brasil, de acordo com as necessidades das pessoas que também vivem no/do campo. E isso decorre da idéia de que a educação deve ser integrada às estratégias de desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro.

⁹⁴ Por uma Educação do Campo (Memória) - Organizadores: Edgar Jorge Kolling, Ir. Nery e Mônica Castagna Molina.

⁹⁵ Realizada em Luziana/Go, tendo como entidades promotoras: CNBB, MST, Unicef, Unesco e a UnB.

⁹⁶ Apresentado no Caderno n° 1 – Por Uma Educação Básica do Campo (1999), (Memória).

Seguindo essa lógica propositiva, o texto-base abre a discussão, questionando qual educação está sendo oferecida para o meio rural e que concepção está sendo ofertada nesse processo. Tal questionamento ajuda a responder sobre qual proposta de educação “A Luta Por Uma Educação do Campo”⁹⁷ pretende levar para esse espaço social. Primeiramente, contrariando a idéia do campo como lugar de atraso e inferioridade em relação à cidade; segundo, não condizendo com a idéia de educação compensatória. O que pretende, com esta luta, é a busca por uma proposta que tenha a ver com a realidade do campo, com suas especificidades, que seja diferenciada e, portanto, que seja alternativa.

A concepção de educação apresentada no texto-base leva em consideração o seu sentido amplo que, segundo seus autores, tem a ver com o processo de formação humana, e defende a idéia que ela seja um espaço de construção de “*referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz*”, (1999, p. 24). O que fica explícito no texto, diante da luta pela educação no/do campo⁹⁸, é como fazer com que as pessoas do campo venham a ter garantido esse direito; que essa educação seja de qualidade e voltada para seus interesses; e, ainda, que tipo de escola vai garantir essa educação no sentido mais amplo, de desenvolvimento desse espaço social.

Importante explicar a defesa feita, no texto, pela educação do campo e não mais educação para o meio rural, que vem sendo defendida por essas entidades e seus representantes, bem como as reflexões que os levam a essa afirmativa. No texto-base, encontramos a defesa pela referência *do campo* em virtude do reconhecimento do trabalho camponês, das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. E quando trata de educação do campo é porque diz respeito a uma educação voltada para o conjunto de trabalhadores e trabalhadoras do campo; camponeses, quilombolas, indígenas, e/ou dos diversos tipos de assalariados que vivem do trabalho no meio rural.

Um dos aspectos importantes de relatar aqui, sobre essa visão de Educação do Campo, diz respeito à necessidade de ampliar a discussão para além dela mesma, ou seja, não

⁹⁷ Segundo Fernandes (Coleção n° 4, 2002) pela caminhada do MST e do Setor de Educação, o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) ocorrido em 1997, possui uma referência importante para essa luta pela Educação do Campo, pois neste encontro começaram a materialização de idéias que vinham sendo refletidas desde a segunda metade da década de 80, tomando corpo na I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, 1998.

⁹⁸ Encontramos no texto “Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção” (Coleção n° 4) a seguinte explicação sobre Educação no/do Campo: a referência feita a “no campo” afirma que, “*o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive*” e “do campo” afirma que, “*o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais*” (2002, p. 26).

se trata apenas de alfabetizar e escolarizar as crianças e jovens, e sim focar a problemática que hoje são evidenciadas no campo e suas demandas, que extrapolam a concepção convencional de ensino. Como aborda o texto-base, o campo hoje também é lugar de desenvolvimento tecnológico, e a escola do campo precisa participar também dessa tarefa e encontrar meios de inserir criticamente seus educandos nesses conhecimentos. Outro aspecto dessa visão defende uma educação básica do campo *“voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra expulsão e a expropriação”* (p. 29). Referindo-se que esse do campo abriga *“o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas”* (idem), ou seja, seguindo o que expressa o texto: *“diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição)”* (idem). A luta pela Educação do Campo, portanto, quer assumir o compromisso de construir *“escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”* (idem).

No texto-base, também encontramos as concepções e princípios pedagógicos do que estão entendendo por uma escola do campo, que apresentaremos a seguir:

1. Os argumentos principais para a elaboração da proposta de uma escola do campo:

- Não é verdade que a educação no meio rural seja um resíduo do sistema educacional e tenda a desaparecer, ao contrário, poderá assumir outra perspectiva de desenvolvimento nacional;
- Existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas... O que se quer é o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo;
- Deve-se cobrar uma dívida histórica para com a população do campo;
- É preciso chamar a atenção para os baixos índices de atendimento à educação básica do campo;
- A escola pode ser parte estratégica de desenvolvimento rural, mas seu projeto educativo precisa ser contextualizado, para que a produção do conhecimento seja relevante para a intervenção social nessa realidade.

2. Para construir a escola do campo é preciso ter clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação pode ser um elemento

muito importante, se combinado com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que influenciem diretamente o modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola.

3. Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores/ras do campo,..., na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implantação.

4. Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) nesse espaço social, neste momento histórico.

5. O papel da escola: primeiro a ser transformado. Entende-se que o processo histórico aponta para pelo menos três (novos/velhos) compromissos:

- Compromisso ético/moral com cada e de cada participante de nossas práticas educacionais, como pessoas humanas, singulares e sociais;... esse compromisso tem como uma de suas implicações o esforço que deve ser feito para traduzi-lo em políticas públicas, em relações pedagógicas e em metodologias de ensino e de aprendizagem;
- Compromisso com a intervenção social entendida especialmente como vínculo com projetos de desenvolvimento regional,..., - ligado à construção de um novo projeto nacional – e como formação para o trabalho no campo;

- Compromisso com a cultura do povo do campo, tendo como eixos principais: a educação dos valores; a educação pela memória histórica; educação para a autonomia cultural.

6. Processo de gestão da escola, segundo a ser transformado. O que se quer é a democratização das escolas, o que quer dizer prioritariamente:

- Ampliação (qualitativa e quantitativa) do acesso às escolas, contemplando estudantes, suas famílias, comunidades, organizações e movimentos populares;

- Maior participação da população na tomada de decisões sobre a gestão do cotidiano escolar, sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas; a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo;

- Maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar, superando a mera democracia representativa;

- Criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar esses processos de transformação e traduzi-los em ações educativas concretas.

7. Pedagogia escolar: terceiro a ser transformada. É preciso incorporar as lições da educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender. Pensar em como trazer para dentro da escola as alternativas pedagógicas que vêm sendo produzidas também fora dela. Nossas opções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a serem construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos e que devem ser oportunizados pela escola?⁹⁹ A partir dessa resposta, pensar então qual o melhor jeito (pedagogia) de ajudar a construí-los.

8. Currículo escolar: quarto a ser transformado. O currículo precisa incorporar o movimento da realidade e processá-lo como conteúdos formativos. Algumas dimensões de currículo a serem trabalhadas na escola do campo:

- O currículo é o jeito de organizar o processo educativo na escola. É preciso rever os tempos e espaços que têm constituído o dia-a-dia de nossas escolas, é preciso pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa;

- Afirma-se a importância do *aprender a aprender*, quer dizer aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida... A escola deve ser uma fonte de informações atualizadas, diversificadas para as comunidades do campo, como forma concreta de contribuir para seu desenvolvimento;

- O currículo da escola do campo precisa melhor trabalhar o vínculo entre educação e cultura. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e as opções sociais em que estão envolvidos;

- Os currículos escolares podem ajudar a romper com a postura presentista¹⁰⁰ que domina culturalmente nossa sociedade atual. É necessário pensar não só o ensino da história, mas a abordagem de todos os conteúdos, de modo a trabalharmos a sua dimensão histórica,... e como fazer da escola um lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas possam se encontrar com sua história, com a história de sua comunidade, da região, do país, da

⁹⁹ Aqui a idéia “aprender a aprender” foi norteadada pela visão exposta no relatório feito pela Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, para a UNESCO, em que é apresentada a necessidade dos seguintes aprendizados: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (Educação um tesouro a descobrir, 1998).

¹⁰⁰ Tal expressão, segundo o texto-base, foi retirada do Texto “*Presenteísmo: uma conspiração contra o passado que ameaça o futuro*” de Attico Chassot e também de Eric Hobsbawm, que colabora na fundamentação desses termos no referido texto.

humanidade, estabelecendo laços entre presente e passado que eduquem como projetistas do futuro.

9. Educadores/as da escola do campo: quinto ponto a ser transformado. Muitos/as professores/as do meio rural costumam fazer parte de um círculo vicioso e perverso: são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua auto-estima e sua confiança no futuro; vistos/as como vítimas, tornam-se provocadores de novas vítimas, quando acabam realizando um trabalho desinteressado e desqualificado. É urgente romper com essa cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para os educadores/as do campo. Algumas dimensões a serem priorizadas são indicadas:

- Articulação entre educadores/as: por meio da criação ou fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais; por meio de eventos municipais, regionais, estaduais, nacionais...e também por meio de uma rede alternativa de comunicação;

- A qualificação dos educadores/as, priorizando a formação escolar dos docentes leigos, assim como rediscutir as propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes (em nível médio e superior);

- Criação de programas sistemáticos de formação: incluindo as transformações que estão sendo discutidas sobre educação do campo e construindo metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação.

II. A escola do campo em movimento (Coleção n° 3, 2000¹⁰¹):

Para dar encaminhamento a esse texto¹⁰², inicialmente, são apresentados três enfoques básicos, que estão sendo chamados de *idéias força*, que vêm acompanhando as reflexões sobre Educação do Campo desde a Conferência Nacional de julho de 1998, as quais têm sido desdobradas em outros textos desta Coleção de Cadernos.

A primeira diz respeito à idéia “*O campo no Brasil está em movimento*”. São identificadas tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores/as da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. A segunda idéia afirma que a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, que é

¹⁰¹ Coleção Por Uma Educação Básica do Campo: Projeto popular e escolas do campo – organizadores: César Benjamim e Roseli Salete Caldart.

¹⁰² Texto Elaborado por Roseli Salete Caldart (Setor de Educação do MST).

também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam. A terceira idéia força parte da constatação que existe uma nova prática de Escola, que está sendo gestada por esse movimento, e que é preciso aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo. As escolas têm papel relevante neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

De forma mais específica, o texto aponta para um desdobramento dessa última idéia, abrindo para as perguntas¹⁰³: que escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país? Qual o lugar da escola na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um novo projeto de desenvolvimento do campo?

Caldart (2000), dando seguimento a tais reflexões, organiza o texto em três partes: a) situa a trajetória histórica do MST com a escola¹⁰⁴; b) apresenta lições da experiência educacional do MST; e c) relaciona tais experiências com a discussão mais geral sobre a escola do campo, situando-a no contexto das práticas e reflexões que são feitas no MST.

Desse texto, interessa-nos, mais especificamente, as duas últimas partes, por trazer uma síntese da primeira parte do Caderno de Educação, n° 9¹⁰⁵, publicado em 1999, (Como fazemos as Escolas de Educação Fundamental). Levamos em consideração a sugestão de Caldart (2000), ao afirmar que as reflexões presentes neste Caderno ajudam a melhor compreender a concepção de escola que parte do Movimento para a elaboração das lições referidas anteriormente, as quais são decorrentes da caminhada do MST em suas experiências educativas.

O Caderno de Educação n° 9¹⁰⁶, ao apresentar a concepção de escola do MST, afirma que esse Movimento possui uma pedagogia própria. Essa pedagogia é o jeito com que o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome *sem-terra*, tendo em vista a educação que as pessoas que dele fazem parte recebem no seu dia-a-dia. Revela a idéia que já aparece em outros textos e estudos: que o princípio educativo dessa pedagogia é o próprio

¹⁰³ Refere-se Caldart que tais perguntas são vistas como um dos desafios da Articulação Por Uma Educação do Campo, e suas respostas irão exigir pesquisas e reflexões bem mais abrangentes do que este texto é possível de alcançar; ainda assim, o que será abordado decorre de uma experiência particular do MST relacionada a essas perguntas.

¹⁰⁴ Sobre a história da relação Escola-MST, podem ser consultados: Tese de doutoramento de Caldart (1999) ou o Livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, Ed. Vozes, (2000) ou Ed. Expressão Popular (2004).

¹⁰⁵ Texto final: Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart – Setor de Educação MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA.

¹⁰⁶ Este texto tem uma especificidade que é pensar sobre o “ensino fundamental”, sobre o jeito da escola que vem sendo fruto das experiências do MST. A idéia, segundo os autores do texto, não é oferecer um modelo, mas algumas referências para a reflexão do coletivo de cada escola.

movimento. Esclarece o texto que olhar para essa pedagogia em movimento ajuda a compreender e a fazer avançar as experiências de educação e de escolas vinculadas ao MST. Assim, também deve ser levado em consideração que esse *sem-terra*, por ser afirmação de uma condição social, tem a ver com uma identidade historicamente construída que, aos poucos, deixa de ser uma circunstância de vida a ser superada, passando a ser uma identidade de cultivo: “*Somos sem-terra do MST*”.

As reflexões que compõem os textos “Como fazemos as Escolas de Educação Fundamental, de 1999” e “A escola do campo em movimento, de 2000”, ao explicitarem essa concepção de escola, de pedagogia, de formação humana, afirmam que:

- A **educação dos sem-terra** do MST começa com o seu **enraizamento em uma coletividade**, que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solta no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para essa nova experiência de vida. Não é este o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso para nós **o coletivo não é um detalhe, é a raiz de nossa pedagogia**. (Caderno de Educação n° 9, 1999, p. 201; Coleção n° 3, 2000, p. 50, grifos nossos).

- Estamos entendendo que a concepção de pedagogia expressa por esses textos traz como pressuposto o próprio processo de formação dos sem-terra, o que também estamos entendendo como condição para o processo de enraizamento, sendo este, ao mesmo tempo, determinante para tal processo. A reflexão desenvolvida a seguir, aponta para esses sinais:

- É, pois, do processo de formação dos sem-terra que podemos extrair **as matrizes pedagógicas básicas** para a construção da escola preocupada com a formação humana e com o movimento da história. Mas é bom ter presente que **a pedagogia que forma novos sujeitos sociais**, e que educa seres humanos **não cabe numa escola**. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade *sem-terra* jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o **MST** também vem demonstrando, em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios **como sujeito educativo**. (Caderno de Educação n° 9, 1999, p. 201; Coleção n° 3, 2000, p. 51), (grifos nossos).

- Nesse sentido, também, é referenciada a necessidade do cumprimento da tarefa dos educadores/as para a construção da escola do MST, desde o momento em que esses se assumam como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do Movimento e assim, extraindo delas as lições de pedagogia que permitam fazer (e transformar) em cada escola o

movimento pedagógico que está no processo de formação da identidade dos sujeitos sem terra.

Em outro momento dessas análises, trouxemos uma breve reflexão sobre o que seria a Pedagogia do Movimento no entendimento do Setor de Educação do MST. Mais uma vez, é válido retomar esse conceito, tendo em vista estar associado ao conjunto de *lições da experiência prática do MST* e às *matrizes pedagógicas*¹⁰⁷, que aqui serão apresentadas.

No item que trata da Pedagogia do Movimento, o texto primeiramente associa o termo pedagogia ao jeito de conduzir a formação de um ser humano. Esse jeito tem a ver com o processo de humanização, ou educação, das pessoas, que ocorre por meio de práticas e vivências. Essas práticas e vivências, para a Pedagogia do Movimento, são entendidas como matrizes pedagógicas fundamentais para o processo de humanização do sem-terra e da construção da *identidade Sem Terra*. Essas compreensões são justificadas pela visão explicitada a seguir: “isto não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar **produzir uma educação do jeito do Movimento**, os sem-terra acabaram criando um **jeito de lidar com as matrizes pedagógicas** ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se “filiar” a uma delas, o **MST tenta pôr todas elas em movimento** e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizadas, num momento ou noutro”. (Caderno de Educação n° 9, 1999, p. 201; Coleção n° 3, 2000, p. 52, grifos nossos).

Por esta visão, as pedagogias que estão sendo mais referendadas como presentes no processo de construção da escola do MST são: a pedagogia da luta social, da organização coletiva; da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância.

Essas matrizes pedagógicas já foram abordadas no item “Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra” com exceção de três delas, que estão presentes no texto “A escola do campo em movimento”, que sintetizaremos a seguir.

- **A pedagogia do trabalho e da produção**: Esta pedagogia parte da compreensão que é por meio do trabalho e das relações sociais que as pessoas estabelecem entre si, no processo de produção material de existência, que ocorre a humanização ou desumanização, motivo que o MST faz uma tentativa de construir um novo sentido para o trabalho do campo e outra forma de educar. Entende que, em si mesmo, o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, o que, por meio da escola, pode torná-lo mais plenamente educativo, “à medida que ajude as

¹⁰⁷ Na tese de doutorado de Caldart (1999), aparecem referências a essas matrizes pedagógicas (ver as análises sobre a tese neste capítulo).

peças a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas... Por isso a nossa escola precisa se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho” (Coleção nº 3, 2000, p. 56).

- **A pedagogia da escolha**: A idéia lançada aqui defende que somos seres de escolhas permanentes e delas depende o rumo de nossa vida e do processo histórico em que estamos inseridos. Tais escolhas não são totalmente individuais e nem deveriam ser apenas coletivas, pois *“cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva”* (idem, p. 57). Daí a explicação para a relação com a pessoa que adere à luta do MST, ou seja, *“ser sem-terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem essa pessoa não se conformar com a sua situação de miséria”* (idem). A pedagogia da escolha vincula-se também à seguinte justificativa: à medida que reconhecemos que as pessoas se educam, humanizam-se mais, quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas, há nesse processo uma pedagogia. A relação com a escola passa, então, pela idéia que ali as pessoas podem ser estimuladas ao exercício da escolha, aprendendo a cultivar valores e a refletir, o tempo todo, sobre eles.

- **A pedagogia da alternância**: Tal pedagogia busca integrar a escola com a família e com a comunidade do educando¹⁰⁸. Diz o texto que: *“no nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra”*. (idem, p. 59). Neste caso, do MST, esta pedagogia procura se ocorrer através do tempo escola e do tempo comunidade. Explica o texto que, no tempo escola, os educandos têm aulas teóricas e práticas, objetivando a participação de inúmeros aprendizados, como: auto-organização para realizarem de tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliação do processo e participação no planejamento das atividades, vivenciando e aprofundando valores. No tempo comunidade, ocorre por parte dos educandos a realização de atividades de pesquisa sobre sua realidade, em que são feitos registros dessa experiência e de práticas que permitam a troca de conhecimento em diferentes aspectos. Alerta o texto que esse tempo comunidade precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.

Esse texto reafirma que a escola do MST é uma escola do campo, pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento – que significa o movimento de diversas pedagogias. Afirma, ainda, que a escola do MST

¹⁰⁸ O texto informa que a pedagogia da alternância já é uma experiência de 30 anos no Brasil, por meio das Escolas-Família Agrícola (EFAs), de onde o MST buscou inspiração para sua escola.

desenvolve atividades pedagógicas que levam em conta o conjunto das dimensões da formação humana: *a tarefa da Escola do MST é formar seres humanos com a consciência de seus direitos, de sua dignidade, sendo que, para realizar essa tarefa educativa de humanização, devem ser levados em consideração os ciclos da natureza e, de forma especial, os ciclos da vida humana com os quais estamos convivendo e queremos ajudar a formar. Os educandos de nossa escola,..., são do campo (com saberes próprios), são do MST (herdeiros da identidade sem terra em formação)... Queremos que os educandos possam ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de conteúdos..., ou de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio... e fazer tudo isso sintonizado com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade* (Caderno de Educação n° 9, 1999, p. 205; Coleção n° 3, 2000, p. 61).

Outra preocupação diz respeito aos educadores/as dessa Escola, pois eles devem cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos. E, ainda, refere que a escola precisa querer sair de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela. Propõem ambos os textos que seria importante retomar a leitura dos “Princípios Educativos do MST” (do Caderno de Educação, n° 8) e rever os vínculos que dão mais sentido ao que acontece dentro da escola.

Para contribuir com as reflexões sobre escola e a educação básica do campo, o texto “A escola do campo em movimento” apresenta algumas lições que foram resgatadas das experiências educativas do Movimento, no decorrer de sua trajetória, as quais são:

- A escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola: O pensamento que sustenta essa lição diz: foi o processo de luta pela terra que, aos poucos, foi mostrando que uma coisa tem a ver com a outra, em especial quando começaram a se multiplicar os desafios dos assentamentos. Isso facilitou perceber que a escola poderia ajudar, desde que fosse diferente daquela a que as famílias tinham referência: “*Hoje já parece mais claro que uma escola não move um assentamento, mas um assentamento não se move sem a escola*” (idem, p. 64). Tal afirmação quer dizer que um assentamento se move quando nele vai sendo construído um lugar de novas relações sociais, “*de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto*” (idem). O entendimento conclusivo dessa lição afirma que sem a escola não é possível construir uma das bases culturais decisivas às mudanças sociais pretendidas pelo MST.

- **Quem faz a escola do campo são os povos do campo, organizados e em movimento:** A idéia-chave dessa lição é a seguinte: se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses do campo, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores/as, ela será assim construída se os povos do campo, em sua diversidade e identidade, assumirem esse desafio. Mas outra lição está inclusa nesta, ao procurar demonstrar que não se luta sozinho. Da mesma forma que a luta pela terra precisa ser feita e conduzida pelos próprios sem-terra, o processo de construção de uma escola que se misture com esta luta precisa ser obra dos mesmos sujeitos, mas também os sem-terra não fazem sozinhos a sua escola, assim como não fazem avançar sozinhos a luta pela Reforma Agrária. Sinais dessa compreensão estão nesta reflexão: *“A leitura pedagógica das práticas sociais do MST, ou a constituição do Movimento como sujeito pedagógico, somente é possível no diálogo com outros sujeitos da práxis educativa. A própria compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo, é fruto da abertura dos sem-terra à sociedade... O isolamento político, cultural, pedagógico não constrói o projeto maior de que aqui se trata”* (idem, p. 65). Mas, também, deve-se levar em consideração que a escola do campo deve ser aquela que reconheça e ajude no fortalecimento dos povos do campo, como sujeitos sociais, que podem também ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade.

- **As lutas sociais dos povos do campo estão produzindo a cultura do direito à escola no campo:** Há um entrave cultural à luta pela educação do campo, afirma essa lição, que tem a ver com o entendimento das pessoas que estão no campo, ou seja, sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. A perversidade dessa situação também provoca nas pessoas a aceitação de que, para ficar no campo, não precisam de “muitas letras”. Daí por que tem sido um grande desafio romper com esses e outros bloqueios culturais. Os desafios do campo têm colaborado para as lutas sociais por educação, e essas lutas têm ajudado as pessoas a tomar consciência desse direito, e este vai se transformando em um dever: o dever de lutar por esse direito que, por sua vez, *“se consolida em um modo de vida, visão de mundo”* (idem, p.67).

- **Sem estudos não vamos a lugar algum:** Esta lição adverte que não há como avançar na luta pela reforma agrária, *“sem que seus sujeitos diretos se dediquem à própria formação, sem que se disponha a aprender e a conhecer em profundidade e com rigor a realidade do país que gera os sem-terra”* (idem, p. 69). Outra lição que está associada a essa diz respeito ao avanço da luta, quando ela for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar. Para isso, a lição apresenta a seguinte justificativa: *os sujeitos que vão*

sendo formados neste Movimento passam a discutir algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que escolas querem ou precisam (idem, p.70).

- **Quanto mais amplos são os objetivos de uma organização, maior é a valorização da escola pelos seus sujeitos:** Essa lição traz, como exemplo, que o sem-terra dos anos 2000 vê como óbvia a ajuda da escola para a conquista da terra (ainda que essa compreensão não seja generalizada em toda base social do Movimento), diferente do sem-terra da década de 70, que não compreendia que a escola poderia ajudá-lo a conquistar a terra. Destaca a lição que os *sem-terra*, ao mesmo tempo em que passam a valorizar mais a escola e a lutar mais conscientemente por ela, também se distanciam da idéia ingênua de que a escola é ou pode ser o centro do processo educativo demandado pelos desafios da realidade.

- **A escola ajuda a formar lutadores do povo quando trabalha com dois elementos básicos: raiz e projeto.** Essa lição assume a compreensão que os lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado de coisas. Tais lutadores se formam nas lutas sociais que têm raiz e projeto e que enraízam as pessoas, desenvolvendo-lhes perspectivas de futuro. Também é trazida a compreensão que o enraizamento é uma necessidade do ser humano, pois, segundo Simoni Weil¹⁰⁹, ter raiz “*é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro*”, por isso, “*enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente*” (idem, p. 73). E ter projeto é buscar condições de ir transformando esses pressentimentos de futuro em horizontes pelos quais se trabalha se luta. No entanto, explica esta lição que a escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem força pedagógica material, necessária em si mesma para tanto. Porém, dependendo das opções pedagógicas que venha a fazer, a escola pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; “*pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte*” (idem).

- **A escola do campo precisa ser ocupada pela pedagogia do movimento que forma os sujeitos sociais do campo:** Afirma-se, aqui, que uma das grandes lições pedagógicas da relação do MST com relação à escola, diz respeito ao seguinte: para fazer uma escola do campo é preciso olhar para as ações ou práticas sociais que são constitutivas dos sujeitos do campo. E, por isso, é preciso olhar para o movimento social do campo como um sujeito educativo, e deste resgatar os processos de formação humana que estão produzindo os novos trabalhadores e lutadores dos povos do campo, as lições que venham ajudar a pensar outro tipo de escola para eles, e com eles. Afirma-se, também, que a escola não consegue enraizar-

¹⁰⁹ Referência retirada do texto: *O desenraizamento* (1943).

se e nem ajuda a enraizar o *sem-terra*, se não levar em consideração as pedagogias ou o movimento pedagógico que forma o sujeito de nome *sem-terra* e sem buscar vincular-se a ele de alguma forma, pois a lógica desse pensamento é: o movimento social precisa se ocupar da escola e ela precisa se ocupar do movimento social.

- As relações sociais são a base do ambiente educativo de uma escola. São elas que põem em movimento as pedagogias: Essa lição enfatiza que, ao se prestar atenção aos processos sociais que formam os sujeitos sociais, percebe-se que é a vivência cotidiana de novas relações sociais e interpessoais que conseguem mudar a cabeça e o coração das pessoas, ao recuperar valores, posturas, virtudes que haviam perdido ou que não conheciam. E afirma que as relações interpessoais mediadas pelas condições materiais do processo de produção, de sua existência social são as que efetivamente pesam na formação das pessoas, como se refere Marx: é o ser social que forma a consciência. Essa lição deixa dois enfoques relevantes; o primeiro, ao dizer que para construir o ambiente educativo de uma escola, é necessário combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já se sabe serem educativas, como exemplo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos. O segundo enfoque diz respeito ao jeito de pensar e fazer a escola, ou seja, não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou apenas num tipo de prática pedagógica, por mais educativa que ele venha a ser.

- Sem um coletivo de educadores não se garante o ambiente educativo: O processo pedagógico é um processo coletivo, motivo pelo qual precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes; educadores/as e educandos/as constituem a coletividade da escola, sendo essa coletividade responsável pela permanente construção do ambiente educativo; é necessário garantir uma organização própria dos educadores, em coletivos pedagógicos na escola. Tem-se, para esse coletivo de educadores, a tarefa de garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo os educandos e a comunidade na sua construção. Também esse coletivo deve provocar a sua autoformação, pois não há como ser sujeito de um processo com essas características se não houver uma formação diferenciada e permanente. Diz a lição, *“é preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo”* (idem, p. 83). Além desta autoformação, o coletivo de professores deve buscar fora da escola um acompanhamento, uma ajuda para o seu processo de formação; deve pisar em outros territórios, mudar de ambiente, ver outras coisas, isso ajuda a produzir um “arejamento” indispensável para a formação de educadores.

- **Escola do campo em movimento é a escola em movimento:** Essa lição inicia com a seguinte afirmação: *“se depois de todo o esforço de pensar e colocar em funcionamento uma escola do campo, com tempos, espaços, estruturas e práticas planejadas por e para serem educativas dos sujeitos do campo imaginamos que agora está tudo pronto... e, ao deixar que as coisas assim permaneçam, ou que andem sozinhas, acabamos por matar o processo pedagógico e destruir nossa escola”* (idem, p. 85). Essa afirmação quer dar a entender que sem movimento não haverá ambiente educativo e, da mesma forma, não haverá escola do campo sem movimento. Isso também sugere, conforme o texto expressa, que não é solução construir modelos de escola e pedagogias, se não houver o desencadeamento de processos movidos por valores e princípios. Uma escola em movimento é aquela que, em seu dia-a-dia, vai fazendo e refazendo ações educativas e, ao mesmo tempo, vai participando de alguns níveis significantes para seu movimento pedagógico. Níveis, aqui, entendidos como: o movimento da realidade, da história; o movimento das relações sociais que constituem o ambiente educativo e o movimento da formação humana, no coletivo e em cada pessoa.

III. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo (Coleção, n° 5, 2005¹¹⁰)

Apoiado no pensamento de Paulo Freire, este texto inicia questionando o paradigma construído e legitimado pela burguesia, que, pela visão desse educador, não daria nenhuma condição de reconstruir o presente e nem projetar o futuro.

Uma nova forma de pensar, de agir e de assumir o compromisso com a denúncia e a reconstrução da política, da ética e da estética, parece ser a tônica que irá acompanhar militantes e intelectuais preocupados com uma nova organização das ações no mundo, ou seja, assumir a responsabilidade pela construção de um novo paradigma; assim é afirmado nesse texto.

No entanto, o texto parte do pressuposto de que *“não se tem um único paradigma que rege nossa vida, mas muitos outros capazes de estarem em constante reorganização de si mesmos, porque são organizados a partir do próprio movimento de reorganização cultural da sociedade”* (2005, p. 111). Procura explicar que essa forma de entender os paradigmas está

¹¹⁰ Coleção Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo – organizadores: Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus.

vinculada à idéia de Santos¹¹¹, em especial, ao que ele chama de *transição paradigmática sem fim*. Essa idéia é subtraída, pelo autor, “*a partir das formas de reorganização das lutas sociais e experiências emancipatórias presentes em todos os campos estruturais da sociedade*” (idem). Aponta o texto que essa transição paradigmática apóia-se em três transformações: do poder em autoridade partilhada; do direito despótico em direito democrático e do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação.

A contribuição dessa idéia para as reflexões sobre educação do campo estaria, segundo o texto, relacionada à interpretação de que, ao observar as diferentes formas de pensar e agir de diferentes grupos culturais excluídos da sociedade, pode-se identificar neles, diferentemente do que é colocado pelo sistema capitalista, outras alternativas de organização e de produção do conhecimento. Sobre essas alternativas refere-se o texto, “*podem ser interpretadas como sendo formas de organização cooperada e solidária, de produção de valores e de saberes contra-hegemônicos e de participação social que propõem uma inversão na lógica da sociedade moderna ocidental*” (idem).

O texto, então, afirma que, se esse paradigma iluminista está em crise, devendo-se buscar alternativas de agonizá-lo, é necessário experienciar outros paradigmas. E, nesse caso, deve-se buscar a mudança da visão educacional, ou seja, “*de uma educação como meio de desenvolvimento da razão para inserção do indivíduo no meio social, para uma educação como meio de desenvolvimento cultural, que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre os símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a ciência, os saberes da tradição, ao mesmo tempo, em que gera novos valores sociais*” (idem, p. 112). Essa outra visão apresenta como referência as diferentes possibilidades de construção de *conhecimento-emancipação*, que vêm sendo geradas nas práticas educativas pelos movimentos sociais do campo nos últimos anos.

De acordo com esse texto, tais práticas educativas estão sustentadas em teorias pautadas pelos seguintes movimentos: de constantes transformações e conservação da vida; pelo incerto; pelo movimento de ordem, desordem e reorganização da luta pela terra; por flutuações políticas e econômicas; pelo revigoramento de culturas dispersas; pela unidade/diversidade que compõe o campo brasileiro. Seguindo essa interpretação, é afirmado pelo texto que esses são os elementos fundantes de novos paradigmas da educação, o que então se reconhece como Educação do Campo. É chamada, no entanto, a atenção de que o conceito de Educação do Campo não se fecha nele mesmo, por incorporar a própria dinâmica

¹¹¹ Santos, Boaventura. Para um novo senso comum: a ciência, o direito, e a política na transição paradigmática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

dos movimentos sociais do campo e dos intelectuais que estão se dedicando à questão agrária brasileira. Esse conceito também se firma sobre a intencionalidade de busca de alternativa ao paradigma agrário capitalista, imposto há décadas neste país, e que:

Procurou destituir o campo como território, tratou as pessoas como improdutivas porque não produzem para a exportação ou agronegócio e desqualificou os conhecimentos e saberes da tradição dos que vivem no campo como atrasados, porque não funcionam na mesma lógica racionalizante de expropriação e extorsão dos conhecimentos para acúmulo de poucos em detrimento de muitos (Coleção n° 5, 2005, p. 113).

Dando ênfase à necessária crítica que deve ser feita ao paradigma moderno, o texto toma como base os fundamentos paradigmáticos que fazem a crítica ao conhecimento moderno ocidental e propõe “*exercitar uma imaginação epistemológica e prática*” (idem, p.114), no sentido de trilhar caminhos diferentes por meio da educação. Com esse objetivo, o texto organiza uma série de reflexões no sentido de tratar dos “aspectos paradigmáticos da Educação do Campo que ampliam as condições de construção de um projeto de educação emancipatória”, sobre os seguintes itens: 1 – A educação e seus sujeitos; 2 – a educação e o espaço vivido (o contexto, a temporalidade); 3 – Educação: ciência e os saberes; 4 – A relação sujeito-objeto.

1 – A educação e seus sujeitos: Se no paradigma capitalista a educação é um instrumento de adequação ao mercado, no paradigma que fortalece a Educação do Campo é a formação humana que tem um maior significado. E um dos aspectos relevantes desse paradigma está no fato de que “*o campo é reorganizado sempre por heranças culturais e por invenção de novas formas de relação com o ambiente cultural, as pessoas sempre trazem uma herança biológica e cultural que está sempre em reorganização*”, (idem, p. 115) afirma o texto. De acordo com o pensamento de Paulo Freire¹¹², de que o homem está sempre na procura por sua completude, tendo em vista sua condição de ser histórico-social, a educação é entendida como o meio pelo qual o ser humano busca essa completude. Seguindo esse pensamento, tem-se que a formação humana é essa busca, assim como os aprendizados que faz em todos os momentos da vida. Admite-se, portanto, a defesa da formação humana como o fundamento principal da educação.

De acordo com essa concepção, “*os sujeitos têm possibilidade de se constituir como ser social responsável pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e de dialogar, argumentando de forma ética com seus semelhantes*” (idem, p. 116). Em síntese,

¹¹² Freire, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

essa idéia de formação significa aprender a questionar a posição dos sujeitos do campo no mundo e como eles se reorganizaram herdando as coisas desse próprio mundo.

2 – A educação e espaço vivido: a) O contexto: no paradigma capitalista, a educação tem como lógica estimular a formação de competências e habilidades para que os sujeitos possam se inserir socialmente, pois o contexto gerado por esse sistema, sendo forjado pelas relações econômicas globalizantes, desconsidera as especificidades, induzindo à formação das pessoas de acordo com as regras de consumo do mercado. Esse tipo de formação, afirma o texto, se dá pela adaptação ao trabalho e transferência de conhecimentos, de acordo com o que as agências de fomento ao capitalismo consideram de maior relevância. Para endossar o paradigma da Educação do Campo, o texto busca suporte no pensamento de Ubiratan D`Ambrósio¹¹³, ao expressar que *“em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas está subordinado a um contexto natural, social e cultural”* (idem, p. 117). A Educação do Campo deve estar em sintonia com os contextos singulares da vida no campo, com as *“formas de viver em cada território ocupado e em cada tempo”* (idem). A formação dos sujeitos deve ser crítica em relação ao contexto local, nacional e internacional. Explica o texto: para se situar no mundo é preciso exercitar o pensamento contextual, ou seja, não separar nem reduzir os fenômenos para poder explicá-los. Essa forma de compreensão tem a ver com a análise dos fenômenos como multidimensionais, que possuem relações, inter-relações e implicações mútuas, podendo ser, ao mesmo tempo, solidários e conflitivos. Neste item, há três enfoques que envolvem a Educação do Campo, que devem ser apresentados: 1º) A Educação do Campo parte da terra como unidade, a posição dos sujeitos no mundo, no planeta como unidade, mas ela se realiza na diversidade dos métodos, dos contextos regionais, das técnicas e dos valores...; 2º) O contexto está diretamente fundado à cultura da terra e à identidade terrena. A educação, no contexto, possibilita a recriação da identidade com o campo que transforma em matrizes culturais que alimentam a força e esperança de vida. Essas matrizes se comunicam pela narrativa do vivido no contexto; 3º) A força da narrativa é fundamental na Educação do Campo, fortalece os vínculos com as tradições, contribui para a recriação do presente e potencializa o futuro, porque é capaz de fazer emergir o que foi desqualificado pelo paradigma do Ocidente incorporado pelo capitalismo. Uma comunidade ou uma sociedade sem narrativa não resiste por muito tempo, é a narrativa que ajuda a criar os pertencimentos;

b) A temporalidade: ao entender que o paradigma moderno pauta-se pela idéia de um tempo

¹¹³ D`Ambrósio, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Atenas, 1997.

linear, em que a história tem uma única direção e sentido, é referenciado o pensamento de Santos¹¹⁴ como crítica a essa idéia: *“preocupa-se com a antecipação do tempo para compreender o sistema do mundo e fazer presente como conhecimento dominante, instituições e formas de sociabilidade. Nessa lógica é atrasado tudo o que é considerado anterior ao presente. Produz a não-contemporaneidade de contemporâneos e a idéia de simultaneidade cancela a assimetria do tempo histórico que converge dentro deste. A não-essência assume a forma de resíduo, simples, não desenvolvido”* (idem, p 120). A Educação do Campo, portanto, parte de uma condição que é fundamentalmente paradigmática: a recuperação das temporalidades, que se desenvolve por dois mecanismos, afirma o texto: 1 – Mostrando que é possível produzir conhecimento de qualidade com temporalidades diferentes, respeitando o ritmo e a cultura de cada grupo social e ambiente físico; 2 – Devolvendo a temporalidade dos sujeitos, valorizando os seus ciclos e os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias de ação que buscam o não-esgotamento das reservas naturais, formas de organização solidárias no trabalho de não-exploração do outro. E, assim, define-se que o contexto que se desenvolve nos territórios vividos com suas temporalidades próprias é capaz de criar novos conhecimentos e reorganizar os saberes em função de outro modelo de desenvolvimento do/no campo.

3 – Educação: a ciência e os saberes: Para o paradigma moderno, a ciência é a única capaz de produzir verdade e prever o futuro, seus marcos epistemológicos são tomados para selecionar outros saberes e conhecimentos como legítimos ou não. O desenvolvimento dessa ciência se dá pela fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas e pela hierarquização do que julga ser mais ou menos importante, tendo em vista as exigências hegemônicas da economia e do poder. A Educação do Campo não prima pelo desenvolvimento da razão, mas aqui ela está associada à emoção, à intuição, ao sensorial, explica o texto. Há uma complementação dessas dimensões, quando os sujeitos produzem conhecimentos e saberes, pois *“os sujeitos buscam todos esses elementos para refletir sobre o seu fazer e, assim, elaborar o seu saber”* (idem, p. 122). O texto afirma ser esse o conceito de *consciência* na Educação do Campo. Ao afirmar que o paradigma da ciência moderna desconsiderou completamente os saberes e conhecimentos dos sujeitos do campo, a Educação do Campo precisa recuperar o direito de produção, aplicação e avaliação dos conhecimentos gerados pelos trabalhadores/as, anunciando a importância de tomar essa referência como fundamento maior. Será isso que irá proporcionar a emergência dos saberes da tradição que

¹¹⁴ Santos, Boaventura. A critique of lazy reason: against the waste of experience. S/l. (texto digitado), 2001.

foram desqualificados e, conseqüentemente, a construção da identidade dos sujeitos, a recuperação dos seus valores e a reorganização da vida no campo. No entanto, há a necessidade de complementar os saberes da tradição e alguns conhecimentos científicos, considera o texto. Assim, *essa relação de complementaridade está presente na exigência da qualificação dos diferentes saberes e formas de organização do conhecimento no campo* (idem, p. 123). Tomando como referência, para tal, a terra de forma complexa e transdisciplinar, adverte o texto que: *“precisamos questionar o nosso próprio pensamento e exercitar um ‘des-pensar’ sobre as únicas formas que foram colocadas para nós como legítimas, para podermos deixar nossas idéias livres e construir novas formas de interpretação do mundo”* (idem, p. 124). De acordo com o texto, essas seriam práticas capazes de ampliar a compreensão de todas as constelações “socioterritoriais” que existem e identificar a inovação e a emergência de conhecimentos colocados à margem do sistema capitalista, consideradas importantes referências na construção de conhecimentos e práticas contra-hegemônicas.

4 – A relação sujeito objeto: Na Educação do Campo, entende-se sujeito e objeto enquanto relação: ao colocar cada sujeito diante de suas limitações e possibilidades – isso implica assumir uma postura de que, quanto mais conhecemos, mais se precisa conhecer aquilo que afirmamos já ser conhecido. Isso também quer dizer que o autoconhecimento é fundamental para recriar as novas possibilidades de vida no campo. Seguindo a lógica desse pensamento, diz o texto: *“Por isso, as relações de pertencimento que são resignificadas de acordo com o contexto em que vivem não podem separar o sujeito do objeto do conhecimento, porque a reconstrução do campo, da identidade e da vida, precisa considerar tanto o movimento da luta quanto o movimento da vida ao mesmo tempo, como sujeito e objeto”* (idem, p. 125). Diferente de como ocorre no conhecimento hegemônico, a separação entre teoria e prática, os sujeitos fazem e pensam sobre o seu fazer, agem e avaliam o resultado das suas ações para conseguirem viver nesse novo território... Aqui as ações não são lineares nem deterministas, elas retroagem o tempo inteiro uma sobre a outra. Por essa razão, a educação se realiza por organizações curriculares, que trazem como conteúdos formativos as questões que sempre foram colocadas fora dos conhecimentos escolares. A Educação do Campo é entendida como novo paradigma, e a explicação do texto para essa afirmação está no fato que ela só acontece com a abrangência e profundidade que se está discutindo, se partir de grandes eixos norteadores que transversalizam toda a prática educativa e a vida dos sujeitos, como por exemplo: a terra, o cosmo, a democracia, a resistência e renovação das lutas e dos espaços físicos e, ainda, as questões ambientais, políticas, de poder, culturais, sociais, etc. Por isso, a

Educação do Campo é por essência transversal, “*é um meio de formação que nasce de um compromisso em reconhecer os sujeitos, recuperar a sua identidade como trabalhador/a do campo, o campo como espaço vivido, dar visibilidade a diferentes vozes e experiências, enfim, criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios*” (idem, p. 126). A Educação do Campo é paradigmática, explica o texto, porque é pautada na condição humana e pelo seu compromisso com a justiça social, restabelece o direito e a condição dos sujeitos de reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas. A Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão¹¹⁵.

I - Identificação das principais categorias: fundamentos e/ou pressupostos presentes nos textos analisados “Por Uma Educação do Campo”:

Na coleção “Por Uma Educação do Campo”, identificamos, em linhas gerais, um conjunto de reflexões e proposições que dão corpo a um projeto de educação para o campo, partindo inicialmente da luta por políticas públicas que venham a ser implementadas e garantidas pelo Estado brasileiro¹¹⁶. Além dessa luta pela educação para “os povos que vivem no campo”, também fica claro que tal projeto tem o objetivo de incentivar e viabilizar uma forma de organização social no campo, com perspectivas de romper com o “paradigma capitalista moderno” de formação humana e de produção material da vida.

No primeiro momento das sínteses sobre essa coleção de cadernos, foram priorizados três textos, que entendemos serem, inicialmente, suficientes para dar uma visão geral da proposta de Educação do Campo, ainda que outros textos devam ser observados e analisados, para obtermos uma maior elucidação dessa proposta em relação aos seus fundamentos teóricos. Porém, podemos já destacar alguns desses fundamentos vislumbrados nos textos referidos anteriormente, nos quais percebemos um resgate de fundamentos da proposta de educação do MST, identificada e legitimada pelos Cadernos como sendo a Pedagogia do Movimento. Acompanha esse resgate uma visão de sujeito do campo, de formação humana para as pessoas do campo e de desenvolvimento social e cultural do campo que, de acordo

¹¹⁵ Pressupomos que muitos dos conceitos e concepções que perpassam este texto estejam relacionados às referências de Edgar Morin (2000); Thomas Kuhn (1978); Llya Prigogine (2001 e 1997); Boaventura de S. Santos (1996, 1998, 2001a, 2001b) e Sônia Meire de Jesus (2003), que se encontram na bibliografia, porém no texto não são citados ou referenciados.

¹¹⁶ Ver “Declaração Final Por Uma Política Pública de Educação do Campo” de 2004. Elaborada na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

com as concepções apresentadas, divergem da proposta de educação vigente no sistema de ensino brasileiro.

No texto *Por Uma Educação do Campo*, constata-se não só o destaque a uma concepção de educação no/do campo, como também linhas de ação e aplicação para a escola do campo, ao levar em consideração o trabalho coletivo por parte dos professores, dos alunos e da comunidade em geral que vivem nesse espaço social. Para uma melhor visualização desses fundamentos e proposições pontuaremos, a seguir, aqueles de maior expressão nos textos analisados:

EDUCAÇÃO DO CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - escola como parte estratégica da identidade do campo - o campo como referência pedagógica - construção de um novo paradigma - transição paradigmática sem fim -escola: meio de desenvolvimento cultural - devolução das temporalidades aos sujeitos do campo - valorização aos ciclos da vida - reorganização dos saberes e criação de novos conhecimentos - possui transversalidade e é paradigmática - é uma prática de reinvenção social - construção da relação de pertencimento
ESCOLA DO CAMPO	<ul style="list-style-type: none"> - gestão participativa e coletiva da comunidade na escola; - incorporação da educação popular na escola; - currículo com ênfase no vínculo trabalho e educação - lugar educativo de múltiplas atividades - criação de programas sistemáticos de formação - a escola do campo deve ser feita por quem vive no campo - criação de uma nova cultura - afirmar o aprender-aprender
O CAMPO EM MOVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - educação produzida por esse movimento - pedagogia própria produzida pelo MST - o Movimento é o princípio educativo - o coletivo é a raiz da Pedagogia do Movimento - identidade Sem Terra decorrente da pedagogia do movimento - o campo não se move sem a escola
	<ul style="list-style-type: none"> - as matrizes decorrem das práticas e vivências do MST

MATRIZES PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> - a pedagogia que forma os novos sujeitos existe também fora da escola - um projeto educativo não pode estar centrado em uma única pedagogia - o processo pedagógico é um processo coletivo
NOVO PARADIGMA	<ul style="list-style-type: none"> - o campo constituído de territórios - o sujeito como unidade - o contexto fundado na cultura da terra e na identidade terrena - matriz cultural própria do campo - análise dos fenômenos de forma multidimensional - a narrativa como força fundamental para a educação do campo - inversão de novas formas de relação com o ambiente cultural

QUADRO 3: Referente aos textos da Coleção de Cadernos “Por Uma Educação do Campo”.

6 A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA OITO DE AGOSTO

O papel da educação é justamente fazer a via contrária, a gente mesmo deve pensar a educação que serve para nós, para o nosso processo de libertação, para a transformação da sociedade. (Professora Sem Terra).

No Capítulo “4”, foi realizada uma análise mais geral da escola e do seu projeto político pedagógico/PPP, na qual foi possível destacar *particularidades*, que possibilitaram reconhecer as tensões existentes nesse contexto escolar em suas diversas dimensões e relações. Também, ali foi abordada a história de construção do PPP e seus princípios pedagógicos e filosóficos.

Por meio do que do foi exposto no Capítulo “5” sobre a teoria pedagógica do Movimento, foi possível definir categorias que expressam seus pressupostos e fundamentos teóricos. Para melhor visualização desses pressupostos, se organizou as sínteses presentes nos Quadros “1”, “2” e “3”¹¹⁷.

Ao levar-se em consideração a origem dos dados - que foram abstraídos da realidade, da prática social concreta, de assentamentos do MST - e sua decorrente análise, aqui, nesta sessão, foi possível confirmar as hipóteses do estudo. Essa confirmação indica elementos que podem contribuir no aprofundamento de reflexões, debates e propostas para a qualificação das práticas escolares do MST.

Em consideração à relevância dos conteúdos das entrevistas para a compreensão mais ampliada das contradições entre teoria e prática pedagógica, procurou-se registrar aquelas de maior significado, abstraídas das respostas dos professores, pais e alunos. A partir dessas respostas foi possível identificar e afirmar a necessidade de melhor conhecer e aprofundar a relação que se estabelece entre a Escola e o MST e as particularidades que estão no cerne dessa relação.

Os momentos de aproximação e de estudo sobre essa Escola contribuíram também para identificar seus principais limites teórico-práticos, que foram interpretados pelas seguintes categorias de conteúdo: militância, setores do MST, prática pedagógica do professor, formação ideológica e identidade Sem Terra e escola do campo e escola da cidade.

¹¹⁷ Quadro 1, capítulo 5, p. 137
Quadro 2, capítulo 5, p. 150.
Quadro 3, capítulo 5, p. 171.

Assim, ao procurar tratar dessa demanda, optou-se em organizar sínteses analíticas, dando ênfase a três campos, definidos pelos seguintes objetivos:

- 1) Apontar as principais tensões identificadas na prática pedagógica da Escola;
- 2) Demonstrar, a partir da prática pedagógica da Escola, as principais contradições em relação aos pressupostos da teoria pedagógica do Movimento;
- 3) Identificar as limitações que estão presentes tanto na realidade da Escola, como na própria teoria pedagógica do Movimento.

Entendemos que, ao preconizar esses objetivos e seus desdobramentos nos campos interpretativos, conceituais e epistemológicos, isso nos conduz ao caminho que leva para a possível síntese qualificada capaz de potencializar a escola do MST.

Afirmativamente, essa Escola se movimenta acompanhada de muitas tensões. Ao buscar reconhecer suas particularidades, se percebe, com maior clareza, a dialética que lhe acompanha, a partir da compreensão dos limites impostos por essas tensões e pelas possibilidades de realização de uma prática pedagógica em processo de construção. É por esse caminhar, por dentro desse movimento, que aparece o importante sinalizador do porquê do afastamento ou aproximação dos pressupostos teóricos da Pedagogia do Movimento em relação à Escola.

Porém, é relevante reconhecer que, em parte, a existência e a produção das contradições entre a teoria e a prática, na Escola do MST, focalizadas por essas tensões, partem inicialmente da prática social que existe para além da escola e do assentamento e se fazem prevalecer na escola pela via do poder hegemônico vigente nessa sociedade.

É fato que esse poder se reproduz na escola sem a devida compreensão por parte dos sem-terra e dos próprios professores em relação ao significado do processo de destruição das possibilidades de mudança social causado pelo agravamento das crises do capital. Esse talvez seja o principal motivo pelo qual o movimento contra-hegemônico se encontra inibido dentro dos assentamentos, prevalecendo a hegemonia capitalista, especialmente por não encontrar espaços de resistências de ordem organizativa e política com base forte, capaz de provocar e sustentar reflexões, debates, iniciativas, assembléias, em que sejam abordadas criticamente essas contradições, não apenas revelando-as, como as desmistificando junto à comunidade escolar.

6.1 AS PRINCIPAIS TENSÕES IDENTIFICADAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA:

- O papel do professor e o papel da escola: Ao levar em consideração a prática social do assentamento, seus dilemas e tensões de ordem estrutural e econômica, é justificável que a escola, em suas várias dimensões, incorpore tais dilemas e tensões. Na escola, percebemos que os professores reproduzem essas tensões conduzindo suas insatisfações e limitações para o papel individualizado em sala de aula; O professor é instigado a assumir a responsabilidade de resolver junto aos educandos problemas que não dependem unicamente da escola, como por exemplo: conscientizar os jovens da importância de permanecerem vivendo no campo (ou seu oposto: justificar a migração desses jovens para a cidade); a necessidade de organizar coletivamente o trabalho na escola, ainda que, no assentamento, a organização do trabalho não ocorra dessa forma; estimular a formação de militantes (quando a comunidade e os professores desconhecem a dimensão dessa formação e sua contribuição nas lutas pela Reforma Agrária). É impossível dar conta dessas tarefas, organizá-las e realizá-las, sem ter um embasamento teórico afinado com a perspectiva da transformação, sem existir a compreensão dos professores sobre o que significa permanecer no campo, ser militante e organizar o trabalho sobre outra lógica social. Para potencializar essas tarefas, o engajamento dos setores do MST e das lideranças dos assentamentos seria imprescindível para a Escola vir a desempenhar o papel de formar/educar para vida.
- Permanecer no campo ou migrar para cidade: A partir da compreensão dos pais, seus anseios e incertezas sobre o futuro de seus filhos, identificou-se que é dada à Escola uma dimensão que vai além do educar, do lugar de divulgar, trabalhar e transmitir conhecimentos. A escola é para esses pais a “espinha dorsal” para o futuro de seus filhos, é a escola que vai oferecer conhecimentos para lhes impulsionar para fora do campo no sentido de uma “vida melhor”, ou para bem viver no campo, ou ao seu fracasso no campo. Os pais dão à escola o poder de determinar a vida das suas crianças e jovens. O que está por trás dessa preocupação? O que está ausente na vida do sem-terra que o conduz a ter na escola a única alternativa de vida melhor para seus filhos? Para responder a essas perguntas, a mediação entre totalidade e particularidade talvez revele respostas para além

daquela que é óbvia, ou seja: que são os determinantes produzidos e reproduzidos pelo capitalismo que cada vez mais aniquilam as alternativas de vida da classe trabalhadora.

- O assentamento deve ser mais que assentamento: A teoria Pedagógica do Movimento referencia a escola como sendo mais que escola, cabendo a ela o papel de contribuir na transformação social do sem-terra. Esse grande objetivo, que se constitui num desafio a ser enfrentado pela escola, nos conduz a questionar se também os assentamentos não deveriam ser mais que assentamentos, para dar conta de subsidiar essa concepção de escola. Ou seja, deveriam ser espaços onde a prática social estivesse em essência provocando, pensando, organizando, as possibilidades de transformação social. E, nesse sentido, então, os assentamentos e suas condições objetivas, materiais de vida dos sem-terra, necessariamente, deveriam estar em processo de superação do modo capitalista de produzir a vida em sociedade. Porém, esse não foi o processo encontrado, a realidade existente entre os mais de 25 assentamentos do município de Candiota revela dilemas, dificuldades objetivas e subjetivas, conseqüentes de problemas gerados pelas relações capitalistas, que ainda determinam a vida dos assentados de forma abrangente.
- Trabalho - produção material da vida: Na realidade da Escola, constata-se uma profunda e permanente contradição social, em que a luta de classes se encontra quase que num esgotamento de suas forças. Observou-se, nos assentamentos do município de Candiota, que a maioria deles estão estruturados de acordo com o trabalho e a produção individual, sendo esse mais um elemento para entendermos que a Escola, suas atividades e projetos, vivem isolados no sentido de uma perspectiva de produção material e social diferenciada, Por outro lado, ter projetos vinculados ao trabalho útil e à produção cooperada na escola talvez não seja o suficiente para mudar a visão dos pais sobre essas dimensões. Há a necessidade de que, no assentamento, ao mesmo tempo, esteja ocorrendo um processo de fomentação e efetivação, seja por suas lideranças, pelos setores do MST e pelos próprios sem-terra, de outro modelo de produção e de trabalho.
- A pedagogia do autoquestionamento e da autocrítica: Sobre o que foi revelado por este estudo é possível que a escola seja um tripé para a transformação social? A teoria pedagógica do Movimento deve se autoquestionar a respeito de suas formulações, principalmente, sobre sua forma, ainda, idealista e generalista de entender a escola do MST e assumir como realidade a formação do novo sujeito sociocultural de nome Sem Terra. A realidade é feita também de particularidades, e reconhecer que suas escolas em maioria não apresentam condições para efetivar essa formação é uma questão de desafiar e

superar a tendência ao utopismo. Afinal, a escola do MST não se constrói e não se legitima da mesma forma em diferentes contextos; O MST não se organiza de igual forma em todos os assentamentos e acampamentos, existem diferenças de ordem cultural, econômica, religiosa, étnica. Torna-se um importante desafio para a construção da teoria pedagógica do Movimento ter como base, como processo do conhecimento e como perspectiva social o movimento dialético; para tanto, falta, reconhecer, interpretar, compreender e construir conhecimentos sobre essas diferenças.

- Garantia de condições básicas de sobrevivência: Seguir a idéia de que a escola é mais que escola na formação do sem-terra estaria generalizando seu papel sem a devida análise das bases materiais em que ela se encontra. Que condições a Escola deve ter para sustentar o papel educativo da transformação? O reconhecer de que os sem-terra, acima da busca pela educação, ainda lutam pelas condições mais primárias para sua sobrevivência, como alimentos, vestuário, moradia e trabalho, são prioritários na construção de outras dimensões. Se essas condições de sobrevivência não são atingidas, a práxis social que se quer transformadora tende a ser o seu oposto, ou seja, a negação das possibilidades de o sujeito intervir na realidade. O reconhecer da práxis social como fundamento para a existência e formação humana é de extrema relevância, porém tê-la como guia de ação e transformação requer que os seus sujeitos tenham plena consciência de que são eles próprios os sujeitos dessa práxis. Os resultados desta pesquisa não responderam afirmativamente sobre essa questão, quer dizer, o sem-terra ainda não incorporou o sujeito histórico que é. Esse outro argumento é o que nos permite afirmar a não existência do novo sujeito sociocultural.

Acatar, portanto, que falta reconhecer e estudar esses campos de contradição e, especialmente, buscar respostas sobre como se originam as tensões entre a teoria e a prática pedagógica define-se como um princípio da práxis criadora¹¹⁸, para, assim, ter uma melhor definição do papel da escola, da comunidade e dos próprios professores em relação à formação do sem-terra. Diante desse contexto, de autoquestionamento, sugerimos que a teoria pedagógica do Movimento busque responder, também, a estas questões:

¹¹⁸ Utilizamos para esta reflexão a idéia de práxis criadora, segundo Vazquez (1977). Para tal autor “do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz na produção e autocriação do próprio homem a práxis criadora é determinante,..., é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações” (idem, p.247).

- 1) Diante do aprofundamento da exploração do trabalhador e sua exclusão do campo e da expansão do agronegócio, como a Escola do MST vai assumir o papel de educar para a transformação social?
- 2) Seriam as políticas públicas já garantidas, ou por serem criadas, o caminho para a Escola do MST assumir o papel da educação transformadora?
- 3) No que a Escola tem condições de intervir, ou no que ela pode cumprir, como espaço educativo no interior dos assentamentos, não estando vinculada às políticas de Estado?
- 4) As condições materiais de vida do sem-terra, incluindo as de sobrevivência, e as contradições da prática social estão sendo consideradas no sentido de uma base organizativa e crítica para a construção do assentamento e da escola na perspectiva transformadora?

Nos assentamentos do Município de Candiota, por exemplo, encontramos famílias vivendo em extrema pobreza, sem alimentos e sem condições materiais de produzir em seus lotes. Na escola, identificamos crianças famintas, que tinham na merenda escolar sua única refeição do dia; mães que vendiam seus votos aos candidatos políticos em troca de cestas básicas. Poderíamos indicar que o principal culpado dessa circunstância estaria nas contradições capitalistas, no entanto, analisando com maior cuidado, percebe-se que também as limitações organizativas do próprio Movimento têm seu grau de responsabilidade. Se reconhece a inoperância das políticas de Reforma Agrária no Brasil e a falta de recursos (verbas, custeios, financiamentos) para a organização estrutural e produtiva dos assentamentos. Ainda assim, em que dimensões os setores do Movimento estão atuando nos assentamentos e procurando amenizar esses quadros mais graves em que se encontram as famílias assentadas? Se os setores não estão ao alcance de colaborar na organização dos lotes, como esperar que ocorra um trabalho coletivo desses segmentos e da comunidade junto a Escola, se os assentamentos vivem um isolamento, um quase abandono por parte de outras instâncias do próprio Movimento.

Importante relatar que, durante os dois anos de execução desta pesquisa na Escola Oito de Agosto(2007 e 2008), apenas se teve a confirmação de uma visita feita por representante do Setor Estadual de Educação às escolas dessa região. Afinal, diante dessa circunstância também se somam aquelas decorrentes do próprio trabalho de organização dos

assentamentos, que, no caso do município de Candiota, identificamos estar fragmentado e isolado, cada sem-terra cuidando de seu lote.

De outro lado, para contribuir nesse sentido, se reconhece o papel do Estado, primando em efetivar políticas de estrangulamento dos gastos públicos (recursos materiais, estruturais e humanos) que contribuem, nesse sentido, para o fortalecimento do estado de coisas, quer dizer, para a transformação dos sujeitos em objetos sociais do capital. Então, diante de tantas circunstâncias limitadoras, como a escola poderá ser mais que escola?

6.1.1 A materialidade das entrevistas: as falas dos professores, pais e alunos da Escola Oito de Agosto

1. Sobre a apropriação teórica da proposta de educação do Movimento por parte dos professores: As entrevistas revelaram que os professores conhecem superficialmente a proposta de educação do MST, ainda que alguns demonstrem curiosidade em conhecer, constatou-se que falta comprometimento e interesse em buscar aproximação com a proposta. Percebeu-se a preocupação com o material didático que chega à escola, que destoa da realidade do campo, assim como a justificativa da falta de tempo e organização da escola para os momentos de estudo sobre a Pedagogia do Movimento. Apenas uma minoria de professores soube indicar documentos ou cadernos sobre Educação do MST, e uma maioria deles relatou que tiveram noção da existência dessa proposta após seu ingresso na Escola, mas que não possuem conhecimento suficiente para explicar seus conteúdos. Algumas falas dos professores ilustram essas afirmações:

- Na verdade ainda não tenho contato com a questão da educação do MST, não utilizo nenhum caderno, título, artigo ou qualquer material relacionado ao setor de educação do MST. Nunca escutei falar da pedagogia do movimento (Prof. I).
- A ligação da escola com o MST é mais pela experiência do que pela teoria do movimento (Prof. E).
- A partir do MST, poderia se construir materiais didáticos de acordo com a região de origem. O material que chega ao assentamento não está de acordo com as experiências do campo e isso, além de afastar, causa insatisfação nos alunos e professores, mostra outra realidade, totalmente diferente da que eles vivem [...] (Prof. E).
- Gosto do material dos princípios básicos. Aqui na escola já tivemos algumas discussões a respeito do material do setor da educação, mas foram superficiais e simples. Aqui na escola temos vários materiais

disponíveis, cadernos, livros a respeito, mas realmente não saberia te dizer se os professores buscam os materiais (Prof. F).

- O nosso tempo para estudar os documentos do MST é muito pouco, utilizamos mais as místicas ou atividades corriqueiras. A escola não promove momentos para discussão dos assuntos com relação ao movimento. O nosso tempo é muito corrido e falta principalmente para os novos professores essa imersão no conhecimento do Movimento (Prof. H).
- Já li alguns materiais do setor da educação e, a partir de 2003, comecei a me aprofundar nesse material, e isso foi importante para mim. Tem um livro em especial, um caderno do MST que trata desde o planejamento básico escolar até a formação da escola no geral (Prof. G).

2. Sobre a formação do professor: Evidenciou-se pelas falas que um dos grandes limitantes para a práxis pedagógica (em concordância com a teoria pedagógica do Movimento) na Escola está na formação e qualificação do professor. O perfil de formação do professor da Escola Oito de Agosto apresenta a seguinte característica: a maioria deles possui formação inicial no magistério, ou seja, entre os 12 professores apenas três têm formação pelo MST/ITERRA, dois estão em processo de formação em Curso de Pedagogia, três deles possuem graduação em curso de nível superior (dentre estes, dois são assentados no Oito de Agosto) e possuem formação *strito sensu*. Em relação à experiência no magistério, nove dos professores ministram aulas em escolas de ensino fundamental há mais de dez anos, e três deles têm experiência inferior a quatro anos. Apenas quatro professores da Escola Oito de Agosto são concursados pelo Estado do RS, o restante são contratos temporários. Desses professores, apenas quatro deles têm experiência há mais de cinco anos com escolas do campo. Esse perfil já indica por si mesmo que os professores, em sua maioria, não possuem formação específica para atuar em escolas do campo e do MST, e que a formação continuada não é de fácil acesso para a maioria deles, principalmente por falta de condições material-financeiras. As falas apresentam a complexidade desse problema:

- Na graduação, a gente acaba tendo uma idéia do que é um projeto político-pedagógico; de certa forma foi importante, pois ao menos dá para saber o que é importante ou não (Prof. F).
- Na verdade, os professores estão mal preparados. Todos nós, professores, temos preparação na cidade, mas não existe um curso que trata da zona rural. Os professores, simplesmente, chegam e não consideram a vivência daqueles alunos, não existe o verdadeiro contato, é sempre algo superficial. Como eu posso vir para o campo se eu não conheço nada do campo? Não existe estímulo (Prof. H).
- Acredito que os professores se esforçam, mas se a pessoa tem uma formação específica é muito melhor a qualidade, mas só isso não garante, mas é um aspecto fundamental para a qualidade (Prof. J).

3. Sobre a Identidade Sem Terra: Professores assentados, que atuam na Escola Oito de Agosto, demonstraram preocupação com o enfraquecimento da identidade sem terra nos assentamentos. No ano de 2008, criaram o projeto intitulado: “Cultivando nossas raízes” com o objetivo de “resgatar as práticas camponesas como elemento formador da identidade cultural da realidade do campo”. O foco do projeto inicialmente englobava valorizar o trabalho na agricultura; incentivar o consumo de alimentos naturais; estudar e compreender a importância da terra e o que ela produz; compreender a política agrária do Brasil; trabalhar as várias dimensões formativas pelas quais passa o sem-terra, desde o acampamento até sua consolidação na terra. Os sinalizadores das falas dos professores, pais e alunos demonstram de fato a ocorrência desse enfraquecimento da identidade sem terra. No entanto, ainda que a Escola faça o esforço de criar um espaço pedagógico para tratar dessa questão e envolver a comunidade, trata-se de um projeto escolar com período de duração estabelecido (de quatro meses), ou seja, não é um projeto coletivo dos assentamentos e com perspectivas de desenvolvimento em longo prazo. Observa-se que há uma pressão da cidade sobre os sem-terra, por meio de suas possibilidades de acesso à escola, à profissionalização, ao lazer, ao formato que o trabalho assume no meio urbano, diferentemente das exigências de trabalhar com a terra, que requer maior dedicação e esforço físico, mais tempo para cumprir com as necessidades da produção agrícola e pecuária, que incluem, na maioria dos casos, os finais de semana. Enfim, trata-se de uma série de diferenças que provocam nos jovens o interesse em migrarem para as cidades. Constatou-se que o trabalho referente à identidade sem terra requer um processo de formação, de conscientização, que deveria englobar as várias instâncias organizativas do MST. Caso contrário, as perspectivas podem caminhar para a reafirmação destas falas:

- Muitos no assentamento falam que os assentados não são mais sem-terra [...] (Prof. E).
- Para muitos dos pais assentados ocorre a individualização do processo de produção. É necessário resgatar as crianças e principalmente os pais que também estão desgarrados do movimento e da luta pela identidade da terra. O MST não consegue juntar, chamar ou até mesmo convidar a voltar a pensar esse processo de luta. O preconceito, a acomodação, etc., vão terminando com a motivação pela luta. Por inúmeros fatores, as pessoas vão afastando os próprios companheiros de Movimento (Prof. E).
- Os adolescentes não dão brecha, não querem falar que são oriundos do MST... Não querem, pois sofrem preconceito pelos da cidade e, como a maioria deles quer ir para lá, sair aqui do campo, então é mais fácil querer esquecer que vieram do MST. Falta o orgulho de ser filho de agricultor, de trabalhar na terra (Prof. H).

- Eu quero morar na cidade, quero sair do assentamento. Meus pais me apóiam. Eu participo do trabalho da horta, mas não simpatizo muito com a idéia. Não aprendi muita coisa com a horta (Aluno – G. 14 anos).
- Se os pais têm vergonha do assentamento, certamente os filhos também terão. O que tem acontecido com frequência é os filhos dos assentados irem para a cidade e não querer mais voltar (Mãe – P. 20 anos).

4. Sobre o princípio educativo, o trabalho e a escola: A partir das falas dos professores e pais, evidenciou-se, em suas percepções sobre o trabalho, a visão dicotomizada entre o fazer manual e intelectual. O trabalho, atividade humana, como fonte e processo formador do sujeito, sofre de igual forma o reducionismo à dimensão de atividade meramente produtiva e abstrata, de forma similar à cidade. O trabalho educativo na Escola é entendido como adaptação das crianças e jovens ao modelo de trabalho no campo, como, por exemplo, a compreensão dos professores e pais em relação à organização da horta na escola. Falta, especialmente pelo professor, aprofundar os conhecimentos sobre o significado do trabalho na sociedade moderna. A compreensão do trabalho como fundante do ser humano e dimensão capaz de formar e consolidar nova consciência, por intermédio da integralidade do pensar e fazer. Para tanto, romper com o processo alienante do trabalho é um desafio de grande relevância a ser colocado para Escola do MST.

- O trabalho é importante e age como princípio educativo, não é apenas uma forma de ganhar dinheiro, mas vivenciar a experiência de cooperar, de saber onde será utilizado, porque é importante contribuir com a escola (Prof. E).
- A respeito do princípio educativo, nunca tivemos contato; a primeira vez que escutamos falar nesse assunto ou até mesmo sobre educação do campo foi nesse encontro das escolas do campo. Faltam mais momentos, mais diálogos e certamente não sou apenas eu que afirmo isso (Prof. H).
- Escutei muito pouco sobre o princípio educativo e ainda não tenho uma definição a respeito (Prof. I).
- O trabalho de forma sistemática é uma coisa, não quando há uma dicotomia. Porque, se nós vamos pensar no trabalho coletivo, cooperativo, sustentável, agroecológico, não dá para nos respaldarmos pela prática do assentamento. Isso vai confrontar com a nossa teoria, porque ela não acontece, a forma como que está o assentamento é diferente (Prof. J).
- O campo incorpora a cultura urbana. É um princípio fundamental, muitas vezes a própria criança ou adolescente do assentamento tem vergonha do pai estar na esquina vendendo milho verde, ou na feira vendendo produtos, ou de casa em casa vendendo melado, ou algum outro produto. E se ele se assumir, tiver o conhecimento daquele processo, do trabalho, aí vai entender a diferença (Prof. I).

5. Sobre a relação teoria e prática e a práxis pedagógica e social: A maioria dos professores não soube explicar o que é práxis, prevalecendo à idéia da prática respaldada pela teoria.

- Na verdade isso não existe, a orientação para as práticas pedagógicas a partir dos estudos do MST. Mas nem todos os professores são assentados, nem todos têm ligação profunda com o MST. Ou seja, criou-se uma imagem da escola do campo que, além de fantasiosa, é mentirosa. A ligação da escola com o MST é mais pela experiência do que pela teoria do Movimento (Prof. E).
- Eu sou mais da prática do que da teoria. A relação teoria e prática acabam distantes (Prof. I).
- E essa relação teoria e prática mostra que não é possível trabalhar só com a prática ou só com a teoria, as duas se complementam (Prof. G).
- Mas nós não temos práticas significativas. Agora temos a horta... - Tenho dúvidas, não saberia explicar o que é práxis (Prof. I).
- A práxis seria as atividades desenvolvidas em prática com o conceito de relação teórico-prático (Prof. F).
- Não sei o que é práxis (Prof. H).
- Tem aqueles que pensam a educação e os que estão no dia-a-dia lá... Então, se tu escrever uma teoria e achar que ao escrever está te envolvendo com a prática... Até que alguém se aproprie dessa teoria, a coloque em prática e consiga os resultados que ela propõe é um longo caminho, escrever é mais rápido do que fazer [...] (Prof. J).
- Falta práxis. Nós não estamos instrumentalizados teoricamente através da prática, do trabalho, como fazer isso? A prática junto com o conhecimento, é isso que nos falta (Prof. J).

6. Sobre a Pedagogia do Movimento: A Pedagogia do Movimento é desconhecida pela maioria dos professores, apenas alguns trouxeram informações mais próximas ao processo de sua construção, sendo que, em especial, os professores vinculados ao MST trataram com maior clareza essa questão:

- Pedagogia do Movimento é a pedagogia da transformação, da mudança da sociedade. A luta por uma educação do campo deu uns bons passos nesses últimos tempos [...] (Prof. E).
- Nunca escutei falar na Pedagogia do Movimento. Existe uma grande importância da educação do campo, nós aprendemos na formação a respeito da educação rural e não sobre educação do campo (Prof. H).
- A respeito da Pedagogia do Movimento eu estou lendo agora, mas não saberia te falar, pois recém iniciei. De fato, faltam momentos de reflexão e debate. Comecei a ler também Pedagogia da Alternância (Prof. G).
- Acredito que a gente tenta, tem momentos que ela está mais rica. Estão acontecendo momentos que dão uma estagnada, justamente porque mudam educadores vão e vêm. Tem pessoas que já estão entendendo mais essa proposta e saem, aí vem outras pessoas tem que começar tudo de novo (Prof. J).
- A Pedagogia do Movimento busca a libertação do homem e da mulher (Prof. I).

7. Sobre a luta por uma educação do campo: Foi constatado mesmo antes das entrevistas que os professores estavam alheios ao processo de debate sobre a luta pela educação do campo, apesar de também termos constatado que vários materiais e cadernos sobre educação do campo se encontravam na biblioteca e que eram feitas tentativas de estimular esse debate por parte da direção da escola. Foi com a organização dos encontros sobre educação do campo promovidos pela Secretaria de Educação do município, em atendimento à solicitação de alguns professores vinculados ao MST para tratar desse tema, que se criou um espaço de reflexão e debate junto às escolas da região.

- Enquanto coletivo, os professores não estão tendo condições de participar dos encontros que o MST promove; geralmente a diretora participa e traz os materiais para a escola. A escola garante alguns materiais, não muitos; embora estejam à disposição, os professores procuram de acordo com a sua necessidade (Prof. E).
- O setor da educação auxilia no processo de organização a partir dos Cadernos, que são importantes para divulgar a educação do campo (Prof. F).
- É a educação que seja pensada para o campo, com as pessoas do campo, que seja uma educação que instrumentalize o camponês. Para que ele viva um processo de libertação, que consiga através do conhecimento e da prática se libertar da opressão (Prof. J).
- Mas o grande problema desses materiais produzidos é que nenhum deles fala em que grau está se conseguindo implementar a proposta. Por exemplo: se vou produzir tal material, então eu vou ver, fazer uma pesquisa, me apropriar de como esse material chegou, se está interferindo na prática, não adianta produzir um material e não verificar que repercussão esse material teve. Até eu fico pensando como que a pessoa continua dali em diante? É a mesma coisa que eu planejar uma aula. Planejo, vejo até onde consigo desenvolver, isso não deu certo, tais assuntos tiveram tais desdobramentos. Aí, sobre isso eu vou planejar a minha próxima aula, aí eu produzo um material que vai servir de embasamento para o coletivo (Prof. J).

8. Sobre o novo sujeito: Grande parte dos professores desconhecia a reflexão sobre o novo sujeito sem-terra, e aqueles que, de alguma forma, haviam feito leituras a respeito levantaram questionamentos sobre as possibilidades da formação do sem-terra estar caminhando nessa perspectiva:

- Acredito que existe a formação de um novo sujeito do MST, mas como será esse novo sujeito é uma dúvida... Seria a construção da identidade? O reconhecimento de ser sem-terra? Qual seria o princípio para a formação do novo sujeito? (Prof. E).
- Não sei se é possível afirmar que está formando esse novo sujeito do MST. Essa luta, essa mudança que tem que acontecer muitas vezes está tolhida. Estamos todos nesse mundo capitalista e, embora muito coisas se realizem, não saberia te afirmar se já existe esse novo sujeito. Eu penso que esse novo sujeito vai estar consolidado quando esse nosso

processo de luta, de trabalho esteja confirmado. É possível com muita, muita luta mesmo (Prof. F).

- Revolucionário, nem tanto, porque as práticas não se generalizaram ainda. Elas são isoladas. Então, se há uma prática isolada ela é esporádica, não existe de fato no meu entendimento (Prof. J).
- Quando a pessoa tiver o conhecimento de qual processo foi determinante para que ela não tenha terra, não tenha uma condição digna de vida, se a pessoa compreender isso, ela vai construir os caminhos de libertação, vai se assumir vai ter a função de sujeito. Primeiro tem que se assumir, para depois ser um novo sujeito. Se a pessoa não sabe que sujeito ela é, como vai se transformar no novo (Prof. J).

9. Sobre a produção material dos assentados, a cooperação e a escola: Existem algumas cooperativas organizadas entre os assentamentos, por exemplo, a de produção de leite e sementes orgânicas. Esses espaços são considerados pelos professores assentados como processos coletivos em avanço, em desenvolvimento. Para esses professores seria importante que a escola do campo realmente aparelhasse os alunos para o trabalho no campo, a partir de técnicas agrícolas condizentes com a concepção agroecológica. Por outro lado, foi constatado que a maioria dos assentamentos produz de forma individual; e em certos casos, essa produção é específica, com base na monocultura. A produção com base na agricultura familiar ainda não é um consenso entre os sem-terra. Os assentamentos também passam por dificuldades no momento de vender seus produtos, ao não ter meios de transportá-los, provocando a perda dos produtos ou sua comercialização por preços muito baixos. Constatou-se que não há por parte dos assentamentos o objetivo em comum de organizar a produção dos lotes e de encontrar meios para transportá-los e vendê-los, assim como de sanar com essas dificuldades de forma coletiva:

- Se o assentamento não absorve a sua própria produção, acaba perdendo o sentido, o trabalho cooperado (Prof. E).
- A matéria-prima que é produzida na região do assentamento infelizmente acaba ficando dentro do assentamento. A produção acaba sendo de subsistência, e isso acontece rotineiramente. Os pais não conseguem sobreviver da sua produção e acabam tendo que retornar para a cidade. Um planejamento do MST ou do assentamento poderia ajudar nessa questão (Prof. E).
- Não se tem projetos políticos voltados para o camponês. A região aqui pode ser considerada atrasada com relação ao norte do Estado (Prof. F).
- O assentamento não tem um processo de produção coletiva; é uma minoria que trabalha com esse intuito (Prof. G).
- Muitas vezes, os professores fazem mutirão para limpar a escola, pois os verdadeiros responsáveis não cumprem o seu papel. Falta momento de diálogo entre os professores. Faltam encontros e palestras, formação em geral. Não se pode impor aos professores falarem sobre o MST, e, na verdade, na maioria das vezes, nem os pais não querem que a gente comente sobre o Movimento. Por certo, consideram uma fase que

passou, que ficou no passado. Falta o resgate com relação ao Movimento. Existe forte resistência entre os alunos e também dos pais. Os alunos têm vergonha de dizer que são do MST (prof. H).

- Existe uma cooperação no planejamento em certas práticas, mas ainda não se alcançou aquela idéia, até mesmo com as crianças, dos jogos serem cooperativos, de todas as práticas serem cooperativas, do próprio trabalho, da conservação da escola. Tem que se trabalhar bem mais e ter uma compreensão maior (Prof. J).
- Cada educador vai expressar aquilo que está construindo em si e aí existe por parte de alguns a intencionalidade de construir essa educação que a gente pensa como ideal, mas ela ainda não é pensada por todos, nem todos que atuam como educadores, nem toda comunidade escolar. Acontece esse jogo de forças, acho que essa disputa de projetos acontece independente dos lugares, aqui se manifesta na educação (Prof. J).
- Considero que essas experiências em que a pessoa estuda, trabalha e pode produzir praticamente tudo que é necessário, possa ser auto-sustentável. Uma escola auto-sustentável. Porque estou estudando e praticando, que dali eu posso tirar o meu sustento. Assim, eu vou poder comprovar se aquilo que eu estou aprendendo é verdade ou não. Mas não é assim, dissociou-se. A escola pensa, produz a teoria e, em outro lugar, trabalha para produzir. É separada, desvinculada (Prof. J).

10. Sobre a Escola e o papel de educar: A Escola Oito de Agosto se assemelha à maioria das escolas que estão no campo, em relação principalmente aos problemas de ordem estrutural e de recursos humanos. Exemplificando: na Escola, funciona, no mesmo espaço, a secretária, a sala de professores, a sala de informática e parte da biblioteca. Não há nenhuma estrutura e material para as aulas de Educação Física. A sala destinada ao laboratório não possui material adequado, é utilizada para outros fins, por estar inoperante. A Escola não possui coordenação pedagógica, a própria direção procura organizar alguns momentos para tratar de questões pertinentes a esse papel. Faltam professores para atender às disciplinas específicas do currículo. Não há sistematizações por parte dos professores sobre atividades, projetos e/ou pesquisas desenvolvidos e produzidos pelos alunos. E, em síntese, o papel da escola do campo está, ainda, orientado por vários motivos, pela lógica da escola da cidade: pelo perfil dos professores (a maioria deles com formação voltada para a escola urbana); pela dificuldade por parte dos professores de compreender a realidade do campo e, por conseqüência, desenvolver a prática pedagógica; pela ausência de orientação do Setor de Educação do MST para a organização do trabalho pedagógico da Escola. Na opinião dos professores, as questões sobre o papel da Escola perpassam por estes fatores:

- Um grande exemplo das mudanças que aproxima a escola da estrutura dimensionada pelo setor da educação do MST é o método avaliativo, pois demonstra a necessidade de elucidar onde está o foco e a necessidade do aluno... Os registros dos projetos são precários, poucos

relatos são absorvidos apenas quando é necessário em alguma reunião formal, mas nada publicado (Prof. E).

- Eu entendo que a principal tarefa da escola do MST é trabalhar a realidade dos assentados de forma verdadeira, mostrar que a permanência no campo é importante e o conhecimento é o subsídio para eles tocarem a vida (Prof. F).
- Meu filho estuda em outra escola onde os alunos são todos do assentamento, mas os professores são todos da zona urbana, ou seja, eles se comportam distantes, não reconhecendo as dificuldades e a própria situação dos alunos da escola do campo. Os pais dos alunos também acatam o que os professores falam, então a escola acaba não cumprindo o seu papel (Prof. F).
- É negativa a experiência escolar se o aluno não consegue enxergar os valores e a importância do campo; embora muitos aqui já estejam com a idéia urbanizada, existe a essência do campo (Prof. F).
- A escola aqui cumpre esse objetivo, mas algumas vezes foge a esse conceito por parte de alguns professores que certamente não conhecem, não vivenciam a realidade do campo; então é complicado falar do que não se vivencia (Prof. G).
- Quero o socialismo, então o que é o socialismo? Como se organiza e a economia e todos os processos no socialismo. Acho que esse aprofundamento de projeto não está em ascensão, ao contrário. A pessoa muitas vezes está lutando para uma transformação, mas não tem bem claro que transformação é essa. Eu luto porque quero outra sociedade. Vai organizar de forma diferente, mas qual é a outra forma? (Prof. J).
- Acho que a escola pode contribuir bastante, ela tem essa potencialidade na formação na consciência de classe, na questão da apropriação do conhecimento histórico de por que existe sem-terra, a luta pela terra (Prof. J).

11. A Escola do MST, os alunos e os pais sem-terra: Ao ter como balizador dessas entrevistas a interrogação: como os pais e alunos entendem a questão do trabalho na escola? E o que o desenvolvimento dessa prática teria a ver com a produção material do assentamento e a permanência no campo? Essas, somadas a outras interrogações, revelaram, explicitamente, o quanto a comunidade assentada encontra-se distante e perdida dos horizontes em que o Movimento se coloca para a Educação dos Sem-Terra e para a concepção de trabalho a ser realizada no campo. Por intermédio dessa constatação, obtemos a confirmação da hipótese que aborda o fato de a comunidade escolar ser desconhecedora ou estar distante de informações sobre a proposta de educação do MST. Os resultados dessas entrevistas revelaram, por fim, a necessidade emergencial de aproximar a escola à vida material da comunidade, ao tempo que, também, reafirmam a necessidade da aproximação do próprio MST com as famílias assentadas. Deve ser, portanto, enfatizado que o significado dessa necessidade ancora-se no desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas ao trabalho na

sua dimensão integral – procurando superar a dicotomia entre o fazer e pensar – por meio de atividades úteis na Escola, o que permitiria uma maior significação social das suas atividades para a vida dos alunos, o que difere de ter o trabalho na Escola como adaptação ao meio social em que estão inseridos.

- Olha, no acampamento, eu já escutei falar a respeito dessa proposta, o modelo da escola é a questão da prática (Pai – A. 42 anos).
- Nunca escutei falar que o MST tem uma proposta para educação. Meus pais participam e de repente sabem (Aluno – V. 13 anos).
- Não tenho conhecimento dessa proposta de educação do MST (Mãe – P. 20 anos).
- Eu já escutei algumas coisas sobre a proposta de educação, mas é muito confuso. Meus pais não sabem nada sobre isso (Aluno – G. 14 anos)
- Gosto da horta e do modelo da escola que estimula meus filhos a respeitarem e gostarem da terra (Mãe – V. 20 anos).
- Meu filho mais velho de 20 anos já está querendo ir para a cidade, ele estudou em (...) e quando viemos para cá ele não quis mais estudar. Mas agora sente necessidade de ir para a cidade trabalhar. Eu trabalhava em construção. A horta é uma solução para a merenda, pois a gente sabe que o governo não ajuda. Se a pessoa se interessar e começar a gostar, certamente que a horta estimula a continuar na terra (Pai – A. 42 anos).
- O pessoal aqui dos assentamentos não é de ir para a horta, para a roça com prazer, geralmente vai por obrigação porque tem que ajudar os pais, pois a maioria prefere ficar em casa vendo televisão. O projeto da horta deve continuar aqui na escola, é importante para todos (Aluna. V. 14 anos).
- O projeto da horta foi muito bom aqui na escola. O pessoal parece mais motivado. No nosso lote, nós temos horta e sempre ajudo a minha mãe. Tem muita gente aqui nos assentamentos que não gosta da região e preferem ir embora. No projeto da horta, aprendi técnicas novas e diferentes que eu não conhecia. Se hoje tivesse que optar entre estudar na cidade ou no assentamento, eu gostaria de seguir aqui. Penso em continuar estudando, ir para o quartel é o meu projeto (Aluno – D. 16 anos).
- A participação dos pais atualmente é somente por fachada (Prof. E).
- O MST luta por políticas públicas, mas nem tudo depende do MST; muita coisa depende das próprias pessoas, famílias que fazem parte desta mobilização, que deve ser constante (Prof. E).
- Os pais participam da escola, questionam como a escola está realizando suas atividades, existe uma determinada influência da comunidade (Prof. F).

6.2 AS PRINCIPAIS CONTRADIÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA OITO DE AGOSTO

Pela necessidade de expor de forma específica os elementos abstraídos da prática pedagógica da Escola Oito de Agosto, que estão representados pelas categorias de conteúdo abaixo organizadas, entendeu-se que elas deveriam compor um espaço próprio de análise, apresentando a relação com os pressupostos da teoria pedagógica do Movimento.

Para tanto, retomamos aqui, descritivamente, as categorias: militância, setores do MST, prática pedagógica do professor, formação ideológica e identidade sem terra, escola do campo e escola da cidade. Essas foram separadamente tratadas no sentido de dar um maior destaque às suas particularidades. Entretanto, compreende-se que essas categorias estão relacionadas de forma dialética com o todo social que lhe imprime os códigos e valores da sociedade capitalista. Por isso, a escola do MST é um todo complexo, porque assume características dessa sociedade em dimensões diferenciadas em alguns aspectos e de igual forma em outros.

- MILITÂNCIA:

Esta dimensão da formação do sem-terra apresenta um processo de declínio, em que os sujeitos desta pesquisa - da escola e da comunidade - reafirmam estar ocorrendo devido à necessidade de trabalhar nos lotes e ao mesmo tempo ser militante; a combinação dessa dupla jornada acaba inviabilizando uma ou outra. De acordo com o que foi exposto pelos entrevistados, o indivíduo que, a princípio, pretendia abraçar esses dois propósitos, com o tempo, tende a abandonar o papel de militante e assumir integralmente seu lote. Isso se deve ao fato de que, além da frustração com o trabalho de militância que é lento, de baixo retorno e de longo prazo, também ele necessita produzir, para sua subsistência e de sua família.

Identificamos que, nos documentos estudados: Dossiê Escola, Tese de Caldart (1999) e nos Cadernos Por Uma da Educação do Campo, o conceito de militante, ou militância explicita que todo o sem-terra deve tomar para si essa tarefa, que o Movimento como um todo é espaço de formação de militância e a escola, de forma particular, deve ajudar a construir essa consciência no sem-terra. No entanto, pelos dados coletados, podemos afirmar que existe uma lacuna a ser preenchida entre o que realmente pode ser realizado na escola para a formação de militantes e aquilo que a Pedagogia do Movimento orienta.

Referente a essa questão, identifica-se a prioridade de refletir sobre o papel da escola em relação à militância no Movimento sobre dois aspectos:

1 – Ao se partir do princípio que a militância no Movimento sofre um declínio em seu papel, ou seja, de não ajudar, de não provocar, de não construir uma consciência

revolucionária no sem-terra, situação que ocorria, inicialmente, sob a orientação de obras de autores como Lênin, Marx, Engels, Mao Tse Tung, Rosa Luxemburgo, como é afirmado por seus textos, perguntamos: Até que ponto as escolas do MST estão dando conta de incluir, no processo de formação escolar dos seus educandos, reflexões, estudos, debates acerca da formação para militância? Essas referências teóricas estão presentes no trabalho pedagógico da Escola do MST? Como a Escola pode assumir também esse papel? Onde se localiza a fragilidade do processo de formação da militância no MST?

2 – Ao reconhecer que a escola reproduz, de forma mediada, as relações do assentamento, no caso específico da Escola Oito de Agosto, se observou a falta de pessoal mais bem preparado para a tarefa de fazer a crítica e o contraponto a essa reprodução. E aqueles que poderiam desempenhar essa tarefa estão sobrecarregados com inúmeras atividades no assentamento, tais como: o transporte de alunos dos assentamentos para escola; o trabalho na cooperativa de leite; atuando em cargos na escola (de professor, de diretor e de vice-diretor) e em cargos políticos (como vereadores, e/ou cargos administrativos no município). Mesmo reconhecendo que, no conjunto dessas atividades, pode e deve estar incluso o trabalho de militância, isto não ocorre de forma contínua e com um acompanhamento sistematizado na comunidade. Salvo em situação de necessidade, de apoio dos assentados, para algum problema emergente a ser resolvido e que seja de interesse do coletivo. Diante desse contexto, então questionamos: O que é ser militante atualmente no MST? Se o Movimento não dá conta de formar militantes, porque a escola é cobrada em assumir esse papel?

Quando se faz o confronto entre a teoria e a prática, trazendo os pressupostos e/ou fundamentos da Pedagogia do Movimento para análise dessa categoria, fica explícito que aqueles pressupostos teóricos presentes no Dossiê Escola, ainda, encontram-se latentes no assentamento e na Escola, contudo constata-se o grande distanciamento de seus pressupostos com a realidade por ela vivida.

Por exemplo, é possível afirmar que, em referência ao “Quadro 1”¹¹⁹, que é o sinalizador da primeira fase de construção da Pedagogia do Movimento, não se identifica na Escola Oito de Agosto a ocorrência: *da formação de militantes; do professor agindo como militante e da auto-organização dos educandos e educadores*. Isso é confirmado por vários elementos expostos pelos professores, pais e alunos, tais como o fato de não conhecerem a

¹¹⁹ Quadro 1, Capítulo 5, p. 138.

proposta de educação do MST, pela não efetivação do projeto político-pedagógico e pela ausência do trabalho coletivo na escola.

No que se trata da tese de Caldart (1999), como apontado no Capítulo 5 - Quadro “2”¹²⁰ - é mais procedente afirmar a ausência de seus pressupostos na relação com a prática pedagógica do que afirmar que esteja ocorrendo um distanciamento entre eles. Isso foi possível de ser constatado, por exemplo, na relação com a categoria “educação e formação” que, em síntese, afirma ter *o movimento como princípio educativo e a herança do Movimento Social como nova matriz de formação humana*. Esses dois pressupostos já nos fornecem elementos para confirmar que a Escola e o assentamento não condizem com tais afirmações, afinal a matriz pedagógica ali identificada se identifica com o processo de formação humana individualizada, fragmentada e alienada dos sem-terra, o que contribui para que o trabalho, ainda que não seja percebido em sua dimensão educativa pela comunidade de assentados e nem pela maioria dos professores dessa Escola.

Sobre o “Quadro 3”¹²¹, que trata dos principais pressupostos teóricos da Educação do Campo, no que concerne ao trato com a militância, fica explícito que a escola não reflete a *“criação de uma nova cultura”* e nem mesmo tem o *“campo como referência pedagógica”*. A respeito dessa terceira fase da Teoria Pedagógica do Movimento, também se percebe uma parca reflexão e sistematização teórica sobre o significado da militância para os sem-terra, talvez porque já esteja definido “teoricamente” a *“existência do novo sujeito sem terra”*, o que acaba eliminando a necessidade de debater os limites entre o ser militante na teoria e na prática, dentro e fora da escola.

- SETORES DO MST:

Constatou-se também a necessidade de um maior diálogo dos setores do MST com a Escola, inclusive do Setor de Educação. Ficou explicitada por professores e por alguns pais de alunos a necessidade de organizar atividades pedagógicas que estivessem relacionadas aos setores do Movimento. Outro problema revelado pela direção da escola e por alguns professores, refere-se aos setores não darem conta de fazer um acompanhamento da educação desenvolvida na escola. Essa realidade suscita a demanda de reorganizar internamente os setores, de forma que venham a incluir a escola em suas atividades.

¹²⁰ Quadro 2, capítulo 5, p. 150.

¹²¹ Quadro 3, capítulo 5, p. 172.

Por outro ângulo, ainda a título de investigação, dever-se-ia buscar informações mais específicas por parte dos assentamentos de como as famílias sem-terra atualmente entendem o papel dos setores do MST, e como para elas deveria ser definida a organização desses setores em relação às demandas dos assentamentos.

Porém, cabe aqui indagar se outras escolas do MST, que não estejam em assentamentos, possuem um trabalho, uma organização, de forma que apresentem uma ação integrada aos setores do MST. Como seriam essas experiências e como elas foram construídas? Como romper também com a escola que se fecha nela mesma, dificultando o resgate das experiências dos assentamentos como processos e práticas pedagógicas? Já existe uma sistematização do Setor de Educação que explicita elementos-chave a serem discutidos e organizados para o entrosamento dos Setores com a escola?

A Teoria Pedagógica do Movimento apresenta, em vários de seus pressupostos, a relação dos setores com a Escola e com o processo educativo do sem-terra, no entanto, se alguns de seus pressupostos estivessem preconizados no trabalho pedagógico, como, por exemplo, a referência a “*educação combinando com o ensino e a capacitação*”, como seria a Escola do MST? Esse pressuposto indica que a formação do sem-terra deve estar aliada ao trabalho concreto, e, portanto, para sua realização, requer que seja mediado por pessoas que estejam qualificadas dentro da escola e no assentamento. Entendemos que aqui deveria estar presente a ação dos Setores de forma permanente. Outro exemplo seriam algumas abordagens de Caldart (1999): *a escola é mais do que escola, formação para consciência de classe, educação como processo sociocultural*. Seria possível a realização dessas abordagens somente pela via da escola? É óbvio que para tanto seria necessário um conjunto organizativo dentro do assentamento, o que certamente também deveria englobar o papel dos setores do Movimento.

O que seria possível reconhecer como contribuição dos pressupostos da educação do campo à integração escola-setores? Identificamos, especialmente, os pressupostos que tratam do “Campo em Movimento” e que afirmam o “*coletivo como raiz da pedagogia do movimento*” e o “*campo não se move sem a escola*”. Esses pressupostos, se bem assimilados pelos setores, poderiam compor a base de sustentação entre o assentamento e a escola, tendo como princípio lógico que o significado de coletivo vincula a organização e participação das várias dimensões de um assentamento: das famílias, dos setores, das lideranças, dos jovens, da escola, dos professores, etc. Por outro lado, uma série de pressupostos do “Quadro 3” estariam ainda sem a devida sustentação na prática social do Movimento, tendo em vista que

não foi possível identificar sua ocorrência na Escola, por exemplo: *o sujeito como unidade, a produção de intervenção social no campo, a prática de uma reinvenção social, a construção de um novo paradigma, análise dos fenômenos de forma multidimensional*, entre outros apresentados na Coleção “Por Uma Educação do Campo”.

- PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR:

Um dos grandes limites da escola do MST, diante do que presenciamos e observamos na Oito de Agosto, é a formação do professor. De fato, a formação dos seus professores, independente de integrarem ou não o Movimento, não está qualificando a escola minimamente para o trabalho pedagógico que lhe compete. No entanto, a indicação desse limite também pode ser uma desculpa para justificar as dificuldades organizativas da Escola.

Percebemos que esse problema se articula com a formação ideológica desses professores, o que não exclui os professores formados pelo próprio Movimento. Esses também, em dados momentos, exercem na escola uma prática pedagógica bastante influenciada pela lógica neoliberal de educação, distanciando-se da referência teórica socialista do Movimento.

No caso do professor que possui formação externa ao Movimento, a Escola Oito de Agosto se depara com uma contradição. Esse educador transita entre aquele que se preocupa em trazer para dentro da sala de aula questões sobre o assentamento e utilizá-las pedagogicamente no sentido de fortalecer os laços dos educandos com o campo ou criando neles o descrédito no campo como alternativa possível de vida. Outro fator que diz respeito à influência do professor junto à própria comunidade se manifesta na resistência dos pais de aceitar uma pedagogia diferenciada, ou até mesmo negação da proposta de Educação do MST, ao considerarem que a escola do campo deve ser igual à da cidade.

Percebemos, inclusive, que alguns ou a maioria dos pais assentados não compartilham das idéias do MST e da sua proposta de educação, independente da relação com a escola e com os professores. Há uma significativa demanda para a escola: conseguir dialogar com a comunidade dos assentamentos e ter um grupo permanente de professores.

Fica, portanto, as questões: que possibilidades a escola poderia criar que viessem a justificar junto à comunidade do assentamento e dos seus professores a relevância da proposta de educação e de sociedade do MST de forma que fizesse parte do seu currículo, fosse integrante de uma prática pedagógica contínua na escola? Como romper com a idéia de que a escola do campo deve ser igual à da cidade? Como lidar com as diferenças entre campo e

cidade, sem excluir as possibilidades de mediar suas experiências escolares, econômicas, culturais, etc., as reconhecendo como relevantes para a formação do sem-terra?

A Teoria Pedagógica do Movimento poderia contribuir para a busca de soluções a curto e médio prazo em relação a esses aspectos, percebendo, assim, onde ela destoa dessa realidade que inviabiliza sua inserção na escola. Como contribuição poderíamos indicar alguns pressupostos presentes no “Quadro 1 e 3”, desde que fossem revistos em seus sentidos, como exemplo¹²²: relação afinada e concreta entre escola, assentamento e o MST; criar mecanismos reais e significativos de estímulo para as crianças e jovens permanecerem no campo; ter a escola como um dos lugares educativos para o desenvolvimento de atividades úteis e produtivas; ter a prática como um dos aliados do processo de ensino-aprendizagem; produzir conhecimentos científicos a partir da experiência prática sem perder de vista as bases teóricas do socialismo/da práxis revolucionária; educação como processo sociocultural, entendendo que o trabalho/atividade humana é a base objetiva e reflexiva para esse processo; criação de programas sistemáticos de formação e ter o processo pedagógico como um processo coletivo.

Quanto aos pressupostos que estariam mais distantes das possibilidades de contribuir efetivamente com a Escola do MST e a prática pedagógica do professor, podem ser destacados os seguintes, presentes nos quadros “2 e 3”: a idéia de *cultura como dimensão de projeto*; *o movimento como princípio educativo*; *o sem-terra como novo sujeito sociocultural*; *a transição paradigmática sem fim*; *valorização aos ciclos da vida*; *devolução das temporalidades aos sujeitos do campo*; *a escola deve ser feita por quem vive no campo*; *pedagogia própria produzida pelo MST*; *as matrizes pedagógicas como decorrentes das práticas e vivências do MST*; *a matriz cultural própria do campo*. Esses tópicos requerem revisão especialmente no que se referem às suas orientações epistemológicas e filosóficas que caminham em direção ao pensamento pós-moderno, ou seja:

- Primeiro, porque tratam o campo como espaço social dissociado do restante da sociedade, desvalorizando o conhecimento historicamente produzido que não tenha como foco o campo, discriminando estudiosos, intelectuais e qualquer pessoa que não seja vinculada ao campo no sentido de obter contribuições significativas para potencializar o campo e sua população; ainda mais, provocam a fragmentação do conhecimento ao reconhecer apenas as práticas e

¹²² Os sublinhados são destaques para identificar a mudança de sentido desses pressupostos.

vivências do MST como válidas para orientar as matrizes pedagógicas formativas do sem-terra;

- Segundo, as matrizes pedagógicas, defendidas por Caldart (1999) e por vários textos dos Cadernos “Por uma Educação do Campo”, ao não explicitarem a base teórica que dão sustentação a essa abordagem e ao não fazer a devida relação com as teorias da educação que primam pela superação da escola dualista, como, por exemplo, as contribuições de Dermeval Saviane e outros pesquisadores da educação crítica. A necessidade de questionar essa abordagem “das matrizes pedagógicas” é iminente, visto que expressa um relativismo prático e dissociado das relações mais gerais da sociedade e dos estudos contemporâneos sobre a pedagogia socialista.

- Terceiro, o que é visível nesses pressupostos é o dualismo social, especialmente, quando prima por uma cultura própria do campo. Seria possível na sociedade moderna uma cultura do campo e outra da cidade? Esse dualismo coloca em jogo o projeto cultural almejado pela perspectiva socialista, parecendo que este está equivocado ao ter como princípio ou base a luta da classe trabalhadora e seus interesses em comum.

- FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E IDENTIDADE SEM TERRA:

Identificamos a questão da formação ideológica do sem-terra sob dois fatores:

- O primeiro deles em relação à produção material da vida dos assentados, que ocorre de forma individual na maioria dos assentamentos da região. Em decorrência, existem diferenças socioeconômicas entre as famílias e seus lotes, ocasionando também disputas dentro dos assentamentos, entre os próprios assentados. Essas disputas, de certa forma, ocultam a luta de classes em que os integrantes do MST estão inseridos - entre a classe que vive do trabalho alheio e a classe que de fato trabalha;

- O segundo fator, explicitado pela particularidade dos assentamentos que circundam a Escola Oito de Agosto, diz respeito às famílias, que, ao estarem mais centradas em seus lotes, procurando resolver seus problemas de produção e subsistência, acabam tomando distância e perdendo a motivação pela luta e pela organicidade do Movimento.

A partir desses fatores, caberia insistir nos seguintes questionamentos: Como os Setores do MST se posicionam sobre esses problemas e como atuam em relação a eles? Caberia à escola tomar para si essas questões e buscar junto à comunidade reflexões e debates a seu respeito? O que se pode constatar é que a escola do MST está sendo sobrecarregada de tarefas, tendo que trabalhar sobre vários aspectos do assentamento, o que deveria ser também

de responsabilidade dos setores. Entretanto, sob outro ângulo, encontramos na teoria pedagógica do Movimento o forte indicador que a formação do sem-terra tem como princípio educativo o Movimento e a luta pela terra como raiz dessa formação, da identidade Sem Terra.

Quando nos voltamos para observar os pressupostos da teoria pedagógica do Movimento sobre o aspecto da formação ideológica, cabe complementar que aparece de forma mais evidente a preocupação com essa questão nos documentos do Dossiê Escola - Quadro 1 - reflexões centradas na necessidade da formação de militantes e na co-participação dos setores do Movimento com vistas à transformação social, tendo como alavanca este pressuposto: *“a relação afinada entre a escola, o assentamento e o MST”*.

Sobre os pressupostos identificados na tese de Caldart (1999) - Quadro 2 - encontramos a relação com a formação ideológica mais próxima destas categorias: *ocupação de terras como matriz organizativa e formativa* e *o sem-terra como novo sujeito socio-cultural*. Inquestionável a relevância dos estudos de Caldart para o aprofundamento reflexivo sobre a formação do sem-terra, no entanto, cabe tecer algumas críticas sobre suas afirmações a respeito da existência da identidade própria do *sem-terra*. Se tomarmos por base as vivências e experiências do assentamento e da escola Oito de Agosto, nos deparamos com outra lógica organizativa e formativa, lembrando que grande número de assentamentos daquela região tiveram origem nas ocupações de terra; ainda assim, a “matriz” ali manifesta não representa esse novo sujeito sociocultural e isso se justifica ao evidenciarmos no sem-terra estas características: desenvolvimento do trabalho individualizado, distanciamento entre as famílias e o Movimento, desestímulo para o trabalho cooperado, os pais, quando conhecedores da proposta de educação do MST, nela não acreditam como base de uma formação transformadora, outros não sabem da existência dessa proposta, grande parte dos jovens desejam estudar e trabalhar na cidade. Essas características nos levariam a afirmar a existência do novo sujeito Sem Terra? Afinal, com que identidade social tais evidências se assemelham?

A mesma crítica recai nos pressupostos identificados nos textos “Por Uma Educação do Campo” - Quadro 3 - sobre suas bases epistemológicas ali representadas e suas concepções de fundo socioeducativo, a começar pela “idéia” da *existência de um novo paradigma no campo brasileiro movido por uma matriz cultural própria, o contexto fundado na cultura e na identidade terrena, na transição paradigmática sem fim e o campo constituído de territórios*. Seria relevante obtermos dos estudiosos e pesquisadores que

sustentam esses pressupostos a base material que lhes possibilitou chegar a tais constatações, de que prática social verte a organização desse novo paradigma sociocultural que dá conta de formar a *identidade terrena* dos sujeitos que estão no campo? As populações da cidade não teriam a identidade terrena, mesmo vivendo igualmente no planeta Terra? O que poderia, concretamente, estar existindo na prática social dos sujeitos que vivem no campo que sustentaria essa interpretação e explicação teórica? Sendo que a síntese desses pressupostos afirma “*O campo é acima de tudo o espaço da cultura*” (Caderno de subsídios, 2004, p. 33), fica novamente a interrogação: Que cultura?

De forma geral, sobre a perspectiva de formação do sem-terra, ou seja, de construir uma identidade própria, um dos elementos centrais revelado pela pesquisa, especialmente, pelos professores assentados, coloca como problema a massificação do Movimento. Segundo eles, a ocorrência desse fenômeno nos últimos anos é fruto da entrada para o Movimento de pessoas não vinculadas a terra, os quais, não sendo de origem campesina, desconhecem a *cultura* do campo e suas dimensões. Como resultado tem-se uma mescla de outros fatores culturais, de comportamentos e de valores. Para esses professores, essa situação está ameaçando a identidade Sem Terra, a partir do conceito que até então vinha sendo afirmado pelas explicações teóricas dos pesquisadores do MST.

Esse fenômeno revela aspectos de profunda contradição, vez que, sendo o MST um movimento social, popular e referência de luta para a classe trabalhadora, diante das atuais circunstâncias, deveria ser um processo relevante para o Movimento a inserção de trabalhadores de diferentes contextos em sua organização; por outro lado, fica explicitada a discriminação por parte dos sem-terra sobre aqueles que não possuem raízes campesinas, o que nos leva a concluir que a luta de classe, com base na classe trabalhadora, atualmente, no Movimento, sofre fragmentação, certamente como consequência de uma sobreposição do individualismo em relação ao coletivo, minimizando as possibilidades de unificação dessa classe.

A Escola Oito de Agosto, por intermédio de alguns de seus representantes, deixou transparecer essa contradição, inclusive ao expressarem a existência da luta de classe entre os próprios assentados. Circunstância essa que origina, ao nosso ponto de vista, dois pontos a serem pensados: o primeiro, em relação ao reconhecimento do próprio MST sobre a massificação como realidade premente e a gama de questões que passaram a surgir junto com ela. Como o Movimento tem procedido para enfrentar esse problema? O segundo seria mais voltado às consequências da proposta de educação do Movimento: O Setor de Educação tem

trazido para reflexão junto aos professores das escolas a questão da massificação? Será mesmo a massificação o problema que ameaça a construção da identidade Sem Terra? Por outro lado, esse provável enfraquecimento da identidade parece ser o resultado da inadequação com o trato com a formação política, com a teoria, com a metodologia, somando-se a esses fatores a falta de recursos humanos do próprio Movimento, para melhor organizar e construir atividades emancipadoras no campo identificadas com a proposta socialista.

- ESCOLA DO CAMPO E ESCOLA DA CIDADE:

Inquestionável é o reconhecimento de que essas duas dimensões sociais fazem parte da mesma determinação e lógica, ou seja, decorrem do trato com a formação humana em acordo com a égide capitalista de sociedade, porém com suas reconhecidas diferenças.

No caso, específico da Escola Oito de Agosto e das escolas da região dos assentamentos (estejam elas instaladas dentro ou fora dos assentamentos), observou-se a proposta de educação dualista (burguesa) em forte ascensão, bastante similar à concepção de educação proliferada nas escolas urbanas. No entanto, a reprodução da educação dualista, na Escola Oito de Agosto, está ligada, de forma bem explícita, a dois aspectos: à concepção de formação alicerçada na dissociação campo-cidade, em que se constata a ausência teórica e propositiva sobre educação do campo - ao não se encontrar referência à realidade do campo - no sentido de compreender e interpretar as diferenças entre campo e cidade, fatores que se refletem objetivamente nas práticas pedagógicas dos professores e suas conseqüências formativas; o segundo aspecto vincula-se às determinações das políticas de Estado às quais a Escola se encontra vinculada e submetida, que respondem claramente pelo projeto neoliberal de educação. A ênfase dada por essas políticas, em sua acepção de inclusão dos povos do campo, se refere à adequação desses à lógica agroindustrial preconizada pela economia mundial, que, de fato, representa outra profunda contradição e impõe limites, ou seja, a exclusão de qualquer possibilidade aos povos do campo de materializar sua sobrevivência nesse espaço social se não estiverem vinculados ao agronegócio.

Identificamos, nos professores da Escola Oito de Agosto, grande limitação e até resistências em relação às possibilidades de debater e refletir sobre as diferenças de concepção e de projeto de sociedade existentes entre a educação rural e a educação do campo. Também, vislumbramos, no conjunto desses professores, incluindo aqueles vinculados ao Movimento, a grande dificuldade de querer pensar, discutir, problematizar sobre a condição de classe a que de fato pertencem. Evidenciamos que a maioria dos professores não se reconhece como classe

trabalhadora e aceitam a idéia de ser remunerados pelo que fazem e não assalariados. Além do mais, possuem resistência em oportunizar momentos de reflexão na escola, especialmente, quando os temas apontam para modo de produção, luta de classe, alienação, ideologia, formação profissional, concepção de ensino e educação, mundo do trabalho. Enfim, não se colocam à disposição para construir outro projeto para escola do campo e acabam se posicionando a favor da reprodução da escola capitalista, exatamente porque, diante dessas relações, não há neutralidade. Existe uma tendência voltada para um ou para outro projeto.

Para a reflexão dessa problemática junto aos professores, a prerrogativa apontada por Vendramini (2008) recoloca a questão sobre a relevância de tomar como ponto de partida a luta de classes, caso contrário, como a autora expressa, a educação do campo será uma abstração *“se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade”* (idem, pg. 4).

Diante dessa constatação, é necessário compreender os engendramentos entre singular, particular e geral, que, em outros momentos, já nos referimos e que nos leva a concluir que as contradições presentes na escola do campo são bastante similares àquelas encontradas na escola da cidade. Sem deixar de reconhecer os aspectos específicos do espaço social do campo as quais caracterizam diferenças pontuais em relação à cidade. Dessa forma, o reconhecimento das particularidades do campo também se torna elemento indispensável para pensar e construir a educação do campo, reafirmando que tais particularidades não estão alheias à totalidade das relações sociais, como explica Cheptulin (2004).

Identificamos esses como sendo os grandes dilemas colocados na Escola Oito de Agosto, especialmente para o desenvolvimento da proposta de educação do MST e para a luta pela educação do campo.

Sobre o que se conseguiu alcançar, nesta pesquisa, a respeito da educação do campo, se reconhece o esforço da *“Luta Por Uma Educação do Campo”* na construção de uma escola mais condizente com o contexto do campo, mas ficou evidente, pela realidade da escola, que seus pressupostos – Quadro 3 – representam uma idealização sobre a construção ou reorganização da escola. É notório que seus pressupostos não alcançam a realidade da Escola Oito de Agosto, pois ali não identificamos, por exemplo, perspectivas para a *criação de uma nova cultura, a escola do campo sendo construída por quem vive no campo, a escola como lugar de múltiplas atividades, o currículo com ênfase no trabalho e educação e a incorporação da educação popular na escola*. Estes são alguns exemplos para demonstrar

que sem a superação de problemas mais gerais, que possuem implicância direta na escola, como: trabalho individualizado no assentamento, prática pedagógica alheia à realidade do campo, formação do professor dissociada das demandas de formação do trabalhador do campo, falta de organização coletiva entre professores, alunos e comunidade escolar, precárias condições materiais de vida nos assentamentos e a ausência de formação política nos assentamentos. Esses problemas, que se reproduzem na escola e nos assentamentos, respondem aos fundamentos da cultura capitalista.

Enfim, trata-se de um conjunto de fatores a serem reconhecidos, investigados e superados para se chegar a uma melhor definição do que seria a Escola do Campo. Como a atual escola do campo poderá caminhar no sentido de coincidirem as mudanças internas com as externas, ou seja, o assentamento e a escola sendo reflexo um do outro, a partir da alteração, ou transformação, da base material que movimenta a vida do sem-terra.

Outra questão ainda sem resposta, que parece ser pertinente para o debate sobre a concepção que vem norteando a Luta pela Educação do Campo, fica em torno da pergunta: A escola do campo somente terá êxito se for construída por quem está no campo? Isso diz respeito ao pressuposto: a escola do campo deve ser construída por quem está no campo – Quadro 3 – mas que também aparece afirmativamente em Caldart (1999). Essa intenção, grosso modo, colabora para o não reconhecimento do arcabouço teórico já construído sobre a escola de forma geral, o que implica, ou provoca, um dualismo entre a escola do campo e da cidade, minimizando ou até negando possibilidades de um diálogo entre ambas. Incompreensível se torna pensar em um projeto de desenvolvimento para o Brasil, como defende a “Luta Por Uma Educação do Campo”, quando se quer construir um muro dividindo experiências de formação, de educação. Acreditamos que aproximar a escola da cidade à escola do campo seria estratégico e necessário para somar forças na luta pela transformação da educação.

6.3 CONTRADIÇÕES A SEREM SUPERADAS

Os principais indicadores da relação escola-professor-comunidade, que caracterizam os elos da contradição entre teoria e prática, seriam os organizados abaixo. Esses indicadores representam a aparência e a essência dessa relação e assim os campos de contradição a serem

superados para tornar viáveis algumas possibilidades de mudança na prática pedagógica da Escola:

- Os professores trabalham o que eles conhecem da realidade do assentamento. Mas o que se evidenciou é que esse conhecimento, em grande parte, se trata dos aspectos fenomênicos da realidade, não estando, portanto, respaldado em seu conteúdo, em sua essência. O professor desenvolve a prática pedagógica sob a influência da aparência da realidade.
- Falta aproximação do assentamento com a escola: há uma limitação em organizar essa aproximação, tanto por parte das lideranças do assentamento, como por parte da escola;
- Ocorrência de uma disputa entre a escola do campo e da cidade: A Escola Oito de Agosto demonstra essa disputa no campo ideológico, mas não justifica em sua prática pedagógica no que a escola do campo pode ser mais importante para os seus alunos do que a escola da cidade;
- Os pais desejam que os filhos aprendam o mesmo que a escola da cidade ensina. Ou seja, um ensino que, pela visão deles, poderá dar maiores oportunidades de emprego a seus filhos quando forem morar na cidade;
- Os pais querem que seus filhos sejam instrumentalizados para o trabalho assalariado;
- A prática pedagógica não possui uma organização que corresponda à proposta do PPP;
- O PPP apresenta limitações de fundo teórico e propositivo: Falta qualificação para a organização do PPP e também acompanhamento do Setor de Educação nesse sentido;
- O PPP apresenta a defesa aos pressupostos filosóficos e pedagógicos da educação do MST, sem definir objetivamente e metodologicamente como vai organizar ou aplicar, ou mediar essa proposta na escola;
- Não há uma conceituação crítica sobre gestão democrática: A comunidade escolar, professores, alunos e pais, não têm clareza do que é ter uma gestão democrática na escola;
- Não há uma prática organizada de gestão baseada no coletivo de professores, pais e alunos;
- Os problemas enfrentados pela escola são reflexos dos problemas do assentamento: Falta compreender a origem desses problemas e por que eles influenciam na dinâmica do assentamento e da escola;

- A escola não educa para o trabalho do campo e nem para o trabalho da cidade: A Escola Oito de Agosto reproduz a mesma lógica da escola da cidade, mesmo estando dentro de um assentamento do MST.

Nos termos da particularidade da Escola Oito de Agosto, identificamos que os problemas mais expressivos, que não a possibilitam avançar nos propósitos da educação do Movimento, dizem respeito:

- A não permanência de professores por longo tempo na escola, inviabilizando um trabalho sistemático e permanente;
- A inexistência do trabalho pedagógico ancorado em um Projeto Político Pedagógico que venha a atender concretamente às reais necessidades dessa escola e seus alunos;
- Ao primado excludente que assumem as políticas públicas ao não se comprometerem em resolver as demandas de vagas efetivas de professores para as escolas, e não darem uma maior atenção à estruturação, valorização e qualificação da escola do campo e dos seus professores;
- A existência de problemas e limitações organizativas do próprio Movimento;

Evidencia-se que o conjunto desses fatores contribui para a existência de diferentes problemas, os quais se mesclam com as contradições mais gerais produzidas no seio da sociedade capitalista e com as contradições mais particularizadas oriundas também da experiência material e subjetiva de vida nos assentamentos.

Por outro lado, deve ser observado que, durante os 15 anos de existência da Escola, mesmo tendo atuação de professores do Movimento nesse período, essa situação não garantiu a apropriação e desenvolvimento da proposta de educação do MST. E nem poderia, porque a dinâmica escolar não está apenas vinculada aos seus professores, é o reflexo da comunidade, de seus anseios e sonhos e dos determinantes mais gerais da sociedade. Nesse caso, em específico, os dados coletados indicaram que as famílias assentadas não possuem clareza da proposta de Educação do MST, existindo uma divisão de opiniões dos pais, com forte base no senso comum, sobre o que a Escola deve seguir: a educação do Movimento ou a educação da cidade.

Percebemos nesse processo de envolvimento dos professores e da comunidade com a Escola algo muito próximo da explicação de Emir Sader sobre o “novo alfabetismo”¹²³, quando se refere que as pessoas podem saber explicar, mas não sabem entender. Isso significa que explicar é reproduzir um discurso midiático, já o entender é desalienar-se, é decifrar, é compreender o mundo. Em verdade, os encontros e entrevistas com os professores dessa Escola revelaram para nós, explicitamente, a tendência em querer explicar a Escola e suas práticas pela lógica do MST. O que ficou evidente foi a tentativa desses professores em reproduzir um discurso que faz parte do discurso do Movimento, mas não de suas consciências, de seu cotidiano, de suas experiências e vivências dentro e fora da Escola.

6.3.1 A teoria pedagógica do Movimento: limites e possibilidades

A principal contradição na sociedade atual ocorre entre o capital e o trabalho. A luta entre essas duas dimensões da esfera social, que se inter-relacionam e geram outras inúmeras contradições, tem colocado as determinações produzidas pelo capital guiando as demais, produzindo práticas sociais extremamente antagônicas.

O trato com a educação, com a formação humana, com a escola, e com seus processos decorrentes perpassa pela luta entre trabalho e capital, pois as proporções tomadas por suas contradições atingem, na totalidade, a vida humana de forma extremamente sociometabólica.

De forma específica, quando o trato recai sobre a contradição entre teoria e prática, se entende por uma única via, para essa síntese, a necessidade de aprofundamento da relação entre trabalho, sujeito histórico e formação humana.

E, neste caso em particular, tomando como base as contradições produzidas, manifestas e constatadas entre a teoria e a prática pedagógica da escola Oito de Agosto, uma gama de possibilidades pode ser explorada, que permitiram o encontro de respostas e o desdobramento do problema que é o espiral desta pesquisa: **Quais são as tensões e contradições existentes entre a teoria e a prática pedagógica da escola do MST que a faz se aproximar e se distanciar de uma pedagogia que contribua para superação do capital?**

¹²³ Reflexão de Emir Sader na apresentação (Prefácio) do Livro de Mészáros: Educação para além do Capital (2005).

Os professores da Escola Oito de Agosto julgam que, para a escola do MST romper com a lógica da educação capitalista/unilateral, deveriam ser efetivadas políticas públicas mais democráticas e propiciar a formação de professores mais adequada à realidade do campo. Os conteúdos das entrevistas revelam que a complexidade das determinações sociais que se refletem na escola vai muito além dessas duas demandas. A particularidade, ao assumir as determinações da totalidade, assume o fracasso da escola do campo e sua exclusão de forma mascarada. Diante dessa constatação, entendemos que deva ser dada atenção aos diversos questionamentos que suscitaram as análises, que se impõem, dessa forma, parte de uma estratégia de encaminhamento para a reflexão, debate e aprofundamento acerca da mediação professor-comunidade-MST-escola. Por exemplo:

- Por onde começar o debate sobre a proposta de educação do MST na Escola? Qual dimensão deve ser tratada com prioridade: a formação do professor, a concepção de educação, a organização do trabalho pedagógico na escola, o modelo econômico do projeto capitalista?
- De que forma envolver os professores e torná-los mais interessados a pensar coletivamente e criticamente sobre a escola do campo?
- Como conscientizar professores e comunidade da importância do papel da escola para o desenvolvimento socioeconômico da população do campo?
- Como a escola do campo pode ter a realidade como aliada da prática pedagógica e potencializar suas particularidades no sentido da transformação?
- Para romper com as determinações mais gerais, o movimento contrário da particularidade, ou seja, a não reprodução dessas determinações, ao ser potencializado pelos seus sujeitos, poderia avançar na construção de possibilidades transformadoras?

Quando Mészáros (2005) apresenta a idéia de que as soluções não podem ser apenas formais, devem ser essenciais, entendemos que mudar a perspectiva da escola vai além de tornar os professores conhecedores dessa questão, assim como vai além de romper com as políticas de Estado, pois afirma o autor que *“fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”* (idem, p.45).

Reconhecer a força histórica da ideologia capitalista reproduzida pela educação, pela escola formal, e lutar e efetivar políticas públicas é um passo importante, mas, obviamente,

não é suficiente para produzir mudanças. Entendemos, com base na dialética, que há um conjunto de circunstâncias a serem colocadas em movimento para se ter as possibilidades de avançar no caminho oposto a essa ideologia. Como, por exemplo, provocar esse movimento, essa dinâmica na prática social, a ponto de fazer emergir do interesse dos sujeitos a necessidade e o compromisso com uma nova sociedade. A Escola pode essencialmente participar desse movimento se utilizando das próprias contradições do capitalismo como potencial de transformação.

Alguns norteadores metodológicos foram possíveis de ser traçados a partir do que foi percebido no processo de interação e conhecimento da realidade focada, que se aproximam da compreensão de Cheptulin (2004) e que, de fato, correspondem a pressupostos do materialismo dialético. Esses norteadores ajudam a pensar sobre como provocar o movimento de superação da escola reificada, unilateral, deseducadora do sujeito histórico, que se reproduz no interior dos assentamentos do MST:

Considerar como prioridade:

- A prática social do assentamento de modo geral;
- Contextualizar a particularidade dessa prática social na relação com os determinantes políticos e econômicos da região;
- Procurar conhecer de forma aprofundada como são produzidas e ou reproduzidas as contradições capitalistas no assentamento, por exemplo: individualismo, competição, luta de classe entre os próprios assentados;
- Reconhecer a escola do MST como espaço de contradição em pleno movimento: em que diferentes interesses provocam tensões e rupturas, ora conduzindo a escola para as possibilidades de transformação, ora impondo sobre ela os limites do capitalismo;
- Levar em consideração que a escola produz suas próprias contradições, que podem estar associadas à prática social particular do assentamento e/ou à forma como a prática pedagógica é conduzida pelos professores;
- Buscar entender o que na escola do campo se repete e não se repete da Escola da cidade, e no que isso pode qualificar ou desqualificar a Escola do MST;
- Observar o que a Escola do MST representa como consequência da totalidade social, que passa a refletir em sua singularidade, naturalizando as relações entre comunidade-escola-MST, ou melhor, relativizando essa relação de forma alienada;

Quando Cheptulin(2004) afirma a necessidade de, sobre o objeto estudado, opor o geral ao particular e não o geral ao singular, passamos a compreender que essas considerações, feitas sobre uma Escola, podem representar a essência de várias outras escolas do MST [pode não ser o suficiente para se chegar a uma essência híbrida da Escola do MST - se é que isso é possível] mas, certamente, tais considerações colaboram para uma aproximação objetiva do que pode ser abstraído de um fenômeno que está permanentemente em movimento e que é parte integrante de uma totalidade social.

O que nos leva a pensar que talvez seja mais relevante poder interpretar e intervir sobre dadas particularidades, seja da dimensão social que forem, enquanto não tivermos as possibilidades objetivas mais gerais para realizar a transformação social - a superação do modelo capitalista - do que nada se fazer frente aos problemas produzidos por esse modelo de sociedade.

O estudo dessa particularidade nos permitiu entender que as condições materiais (organizativas, humanas, estruturais) da Escola do MST, em foco, não estão dadas para o desenvolvimento dos aspectos e/ou fundamentos presentes no Dossiê Escola. Isso se dá porque seus pressupostos (Quadro 1) aparecem por dentro imbricados em diferentes tensões (expostas pelos professores, pelos pais e pelos alunos). Identificamos, assim, um movimento de negação e afirmação, ou seja, de contradição, em que forças antagônicas conduzem à prática pedagógica de forma mais acentuada para os limites colocados pela concepção de escola reprodutora da ordem social vigente. E em apenas alguns aspectos essa prática pedagógica se volta para as possibilidades de uma escola diferente, em busca da educação transformadora.

Ainda mais complexo se torna querer entender como a Escola do MST pode dar conta dos pressupostos teóricos apresentados por Caldart (1999), assim como, diante da diversidade de concepções e bases epistemológicas presentes nos textos da coleção de cadernos “Por Uma Educação do Campo”. Como essas abordagens poderão subsidiar a essa Escola do MST e sustentar uma proposta com base socialista é uma pergunta que ainda sem respostas. Afinal, nem mesmo é possível constatar os princípios pedagógicos e filosóficos presentes no Dossiê Escola sendo aplicados na Escola Oito de Agosto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos referimos à necessidade metodológica de apreender a relação teoria e prática pedagógica da Escola do MST, pela via da relação entre totalidade, particularidade e singularidade, tal como se manifesta no contexto estudado, certamente nos colocamos sob um desafio que não se encerra com a conclusão desta pesquisa. Trata-se de um desafio processual, contínuo, que, neste momento, revela as dimensões de uma prática pedagógica eminentemente contraditória, em pleno movimento e desenvolvimento de suas forças motoras.

A particularidade dessa educação/formação com perspectiva de transformação social, tomada como base para os encaminhamentos da pesquisa, especialmente pela sua possibilidade de objetivar o movimento contraditório da construção de outra consciência e prática social - pela via da escola formal, organizada dentro de um movimento social – comprovou, de forma objetiva, que, sem se levar em consideração a materialidade da vida dos assentados, este estudo não daria conta de minimamente explicitar o jogo ideológico e alienante que atravessa a escola em suas mais diversas dimensões.

De outro lado, ter resgatado a história do assentamento e da escola também permitiu evidenciar os laços que unem o passado, o presente e o futuro, conduzindo-nos a uma maior compreensão dessa luta em processo de construção, assim como da prática social enquanto movimento do real, que produz e reproduz as mediações entre a totalidade, a particularidade e a singularidade. O reconhecimento desse movimento nos permitiu perceber as contradições e a complexidade de elaborar conhecimento, quando sua explicação parte da realidade concreta.

Paralelamente, o estudo acerca do êxodo rural e sua relação com o desenvolvimento econômico agroindustrial no Brasil fez emergir o quadro de uma totalidade social que perversamente tem empurrado a classe trabalhadora do campo para a autodestruição.

Contrário a esse objetivo neoliberal, o MST finca raízes no campo e desenvolve uma forma de organização social inovadora, legítima, expressada na luta pela Reforma Agrária, comprovando que as próprias contradições produzidas pelo sistema capitalista também geram o seu oposto.

A luta pela Reforma Agrária abriu caminhos para pensar em outro modelo de sociedade, de produção, de trabalho e de educação, que viabilizassem a vida no campo a partir de um processo de superação das formas capitalistas. Conforme ilustramos nos capítulos

quatro e cinco, esse processo significa arrebentar correntes históricas de um movimento social hegemônico. O MST necessariamente precisou enfrentar as diferentes dimensões dessa estrutura - social, econômica, cultural, educacional - para consolidar e manter sua proposta de construção social a partir da classe trabalhadora que vem sendo explorada pelo latifúndio por longas décadas.

A proposta de educação do MST possui inquestionável relevância, especialmente por confrontar dois projetos de formação humana: o unilateral e o omnilateral, estando a Escola no centro dessa disputa. Esta constatação contribui significativamente para responder ao problema central da pesquisa: *Quais são as tensões e contradições existentes na teoria e na prática pedagógica da escola do MST que a faz se aproximar e se distanciar de uma pedagogia que contribua para superação do capital?* Na Escola Oito de Agosto encontramos entre as tensões e contradições reveladas pela pesquisa, questões a serem cuidadosamente pensadas e retomadas para a construção da teoria pedagógica do Movimento, como, por exemplo: organização do trabalho cooperado no assentamento e na escola; estudos sobre a materialidade da vida dos sem-terra na relação trabalho-produção-educação; a formação de professores adequada à realidade do campo e a construção de metodologias em acordo com as exigências da prática pedagógica mediada com a realidade da escola. Importante destacar que essas questões surgem do resultado da análise crítica da relação entre a teoria pedagógica do Movimento e a particularidade dessa Escola. No entanto, trata-se de relevante conhecimento para aprofundamento de estudos a respeito do projeto de educação do MST.

No entanto, essa particularidade, como já foi explicada, não é algo isolado ou apenas a parte de um todo, representa os códigos da hegemônica capitalista - em que o trabalho sob sua égide se torna o modelo de toda práxis social¹²⁴ - ainda assim, a perspectiva de sociedade almejada pelo MST não deixa de se revelar em suas singularidades. E isso foi possível de ser constatado pelas hipóteses que nortearam este estudo: a) A Pedagogia do Movimento, na Escola Oito de Agosto, ainda não possui efetivação prática em decorrência de dois problemas, sendo um de ordem interna e outro de ordem externa ao MST: o primeiro decorre de uma limitação ou abstração explicativa de sua teoria pedagógica em relação aos diferentes contextos em que as escolas se encontram o que tem contribuído para inviabilizar o transformar das experiências práticas em processos pedagógicos concretos dentro da escola; O segundo problema está na formação dos professores, pelo distanciamento reflexivo das concepções que sustentam a proposta de educação do Movimento e na ausência de

¹²⁴ Explicação de Lukács nos escritos sobre O Trabalho (s/d).

metodologias que confrontem com os modelos tradicionais de ensino, o que tem contribuído para a permanência do trabalho pedagógico fragmentado e individualizado na escola; b) Em decorrência das condições objetivas e subjetivas de vida do Assentamento Oito de Agosto, as informações e conhecimentos que sua comunidade tem acesso são insuficientes para confrontar a proposta de educação do MST com a educação capitalista. Tais hipóteses contribuíram para mediar aspectos da singularidade da Escola do MST com o complexo social do trabalho em sua totalidade, especialmente sobre as implicações que esse complexo gera para o conhecimento da relação que o trabalho possui com a dimensão educativa do sem-terra.

A partir desse encaminhamento, foi possível elaborar uma síntese, ainda que provisória, que neste momento representa a conclusão desta fase do estudo. Tomamos como base para organizar e subsidiar tal síntese as contribuições de Mészáros (2005, 2007) sobre “educação para além do capital”, sobre “a ideologia da neutralidade metodológica” e “a linha de menor resistência”; as contribuições de Freitas (2005); e somando-se a essas alguns dados concretos da vida material dos sem-terra, assentados no município de Candiota, que assinalam para os limites que a dimensão social do trabalho coloca para a mudança de consciência:

1. As lutas da classe trabalhadora, no Brasil e no mundo, nos últimos anos, têm sofrido abalos dentro dos sindicatos e partidos políticos, por uma série de causas, entre elas a mudança de postura dos representantes do trabalho ao se permitirem levar pela linha de menor resistência. Essa tendência é quase que uma rendição à luta contra o capital, apoiado no pernicioso axioma do “não haver alternativa”. Daí as tentativas de confronto não estarem mais centradas no rompimento com a estrutura capitalista, mas em tentativas reformistas de minimizar seus efeitos negativos sobre a sociedade. Mészáros (2005) explica o sentido vulnerável dessa tendência:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Nesses termos, pensar na escola como meio de confronto ao capitalismo é um caminho que recai na prática ingênua do acreditar que o novo pode ser construído por setores da sociedade. No entanto, o aspecto contraditório dessa afirmação assenta no seu inverso, ou seja, o quanto o projeto de educação capitalista contribui para a manutenção de sua estrutura, o que justifica então pensar que a escola [por contradição e resguardados os seus limites] pode ser um “braço” de um projeto maior de resistência. Se a escola tem sido cúmplice do modelo capitalista, pode ser o seu oposto.

A escola, visivelmente na atualidade, tem assumido a tendência em defesa da educação como processo de formação de um possível consenso entre classes, o que confirma que o projeto almejado é o reformista, o consensual. E isso significa acreditar que a mudança “por dentro” do capital pode alcançar a transformação social; também significa a construção de aspectos fenomênicos superficiais de educação, que certamente irão render frutos a quem sustenta a estrutura orgânica do capital.

No entanto, se partirmos do princípio de que a educação deve assumir o trabalho permanente pela formação integral dos indivíduos e ainda levar em consideração que não é possível ao capital subsumir completamente as consciências, há que se reconhecer a possibilidade de a escola construir um projeto pedagógico com base em outras condições objetivas de formação humana.

Por isso, é preciso qualificar e potencializar ao máximo iniciativas de um processo de educação que objetive a formação humana emancipatória, que de fato não seja cúmplice do reformismo e que não tenha essa formação como uma alternativa as relações capitalistas, mas que seja de real oposição a elas.

2. Há que reconhecer a possibilidade da existência de identidades comprometidas com a concretização da criação de uma nova ordem social metabólica, radicalmente diferente à capitalista (MÉSZÁROS, 2005). Essa possibilidade pode estar germinando nas escolas onde a Reforma Agrária está sendo construída pela ótica do MST.

Vários materiais sobre a proposta de educação do Movimento remetem à relação educação e trabalho. Tal referência, pontualmente, alcança a compreensão de que o trabalho, a atividade humana é determinada pela vida material, pelas circunstâncias sociais em que os indivíduos se relacionam. A educação, a formação humana, é o processo de vida, de experiência, que, em unidade com o trabalho, forma, em essência, a consciência do indivíduo. O desafio posto é como incluir na formação escolar de crianças e jovens o trabalho como

princípio educativo com base revolucionária, ou seja, como atividade que supere a educação do fragmento, da dicotomia entre teoria e prática, que elimine a dissociação entre o trabalho manual e intelectual, que venha afirmar o trabalho como fundamento ontológico do ser social (LUKÁCS, 1979).

Por certo, se as bases sociais para o trabalho se dão a partir de um modelo determinado e objetivista, assim a educação também é realizada. Para a educação ser diferente, ser orgânica a uma proposta emancipatória, o trabalho terá de sofrer transformações. Para romper com a lógica capitalista, o trabalho, necessariamente, não poderá ser determinado pelo salário e pelo modo privado de produção [assim como outras características como a divisão de classes, a mercadoria, a venda da força de trabalho, o acúmulo de riqueza fazem parte da estrutura maior do capital].

Outro desafio colocado para o MST e seu projeto de educação trata-se de enfrentar a não reprodução dessa determinação na escola, mesmo que nos assentamentos ainda o trabalho esteja sendo realizado com base na lógica do capital. Afinal, pensar na prática educativa do sem-terra remete a pensar sobre o trabalho em sua dimensão social.

Conclui-se que esse trabalho necessariamente deva acontecer sobre outra forma de determinação social, para que então a escola tenha condições de ser revolucionária. Como afirma Lukács (1979), a posição teleológica do trabalho só poderá cumprir sua função transformadora se tão somente se der sobre a base de um conhecimento pelo menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e processos. E isso certamente requer a retomada de estudos sobre fundamentos da pedagogia socialista mediados à realidade dos assentamentos.

3. O desafio que vem sendo enfrentado pelo MST, relativo à transformação do trabalho, vincula-se fortemente às experiências em cooperativas, por intermédio do trabalho cooperado entre os lotes nos assentamentos. Esse processo, que tem dimensão fortemente educativa, também é perspectivado na escola, o que representa um grande desafio, em termos de concepção teórica, de práticas pedagógicas e de organização.

No entanto, diante dos condicionantes do modo de produção vigente, esse outro modelo de materializar a produção tem perdido espaço para a crença de que a produção individual irá trazer mais ganhos para o sem-terra do que o trabalho cooperado, sob a justificativa que este terá os ganhos da produção socializados com todos os membros da cooperativa. A compreensão que tem prevalecido entre os sem-terra, como foi explicado por

um assentado, vem da pressão do mundo externo, ou seja, *“provoca no indivíduo o sentimento de que ele tem que ganhar mais que o outro - se ele produz mais deve ganhar mais - então ele se afasta da cooperativa com a certeza que com o trabalho individualizado terá maior ganho com sua produção”*. Ao mesmo tempo em que não aceita o argumento de que os ganhos do trabalho coletivo no processo da experiência podem ser de igual forma para todos.

Essa explicação demonstra que o indivíduo está expropriado de si mesmo, não é ele próprio, mas a abstração, o resultado das relações sociometabólicas. O MST, o sem-terra não rompeu com essa “substância” capitalista. Por este motivo afirmamos que a cultura “gerada” pelo Movimento não é uma “nova” manifestação produzida por “novos” sujeitos e “novas” práticas sociais. A cultura do sem-terra está presa à substância do individualismo, produzida pelas manifestações capitalistas, que, por circunstâncias de realidades diferentes, então pode produzir em maior ou menor grau outras formas de manifestação, outros comportamentos, outros valores, surgindo um processo sociocultural com traços diferenciados. Não é possível, contudo, afirmar que seja um efetivo rompimento com a cultura capitalista, porque o Movimento está imerso nesse modo de produção, e o processo de resistência não se generalizou nos espaços de Reforma Agrária conquistados pelo MST.

O sem-terra ainda, em essência, é o “velho” sujeito capitalista, construindo-se por dentro de um processo social “contrário” à organização social vigente, reproduzindo, em várias dimensões, a forma material de produzir a vida nessa sociedade. Evidencia-se essa essência também na forma como os assentados procuram explicar os motivos da sua desconfiança sobre o trabalho cooperado, como, por exemplo, nesta afirmação de um sem-terra: *“A consciência individualista se sobressai e cria a idéia que o ruim é a cooperativa. O preparo da consciência não ocorre assim, do dia para noite, nem fora da prática social; é um processo de construção a médio e longo prazo, e a cooperação não é uma coisa que se faz assim de uma hora para outra”*.

4. Surgiram, nas entrevistas, indicativos de necessidade de mudança na concepção de cooperativa, ou trabalho cooperado, que vêm sendo implantado pelo Movimento. Constatou-se a demanda por outras formas de gestar a cooperação nos assentamentos, mediante a construção de outras metodologias, especialmente, que venham a oferecer maior flexibilidade à participação dos trabalhadores, dando-lhes também oportunidades de produção individual em seus lotes.

Os diferentes formatos que podem assumir o trabalho cooperado podem ser elementos pedagógicos e metodológicos a serem pensados na escola, podem ser atividades que venham a influir sobre várias de suas dimensões, como nas possibilidades de organização da escola, no desenvolver projetos interdisciplinares, no transformar as experiências de trabalho do assentamento em práticas pedagógicas, no trato com metodologias não só de ensino, mas de trabalho pedagógico geral na escola e no assentamento.

5. Tem-se a Teoria Pedagógica do Movimento como base para o modelo de escola do MST, mas a construção de metodologias, de como realizar a mediação entre prática e teoria, de como consolidar a práxis pedagógica são dimensões determinantes para o processo de transformação da Escola, que ainda estão em processo de ser incorporado como objetivos de aprofundamento por essa teoria. A grande contradição que insiste em separar a teoria e a prática tem base na objetivação do trabalho. E, portanto no como essa objetivação se reproduz materialmente, no como seus diferentes formatos possuem similares conteúdos e no como contribui para a formação humana unilateralizada e reificada; esses ainda são estudos que merecem atenção pela Teoria Pedagógica do Movimento.

Para superar a objetivação do trabalho capitalista, não basta para o sem-terra a formação política e a prática da militância se não houver o reconhecimento das contradições criadas por essa metamorfose em suas vidas no seio das particularidades em que estão inseridos. Por mais que se evidencie a generalização dessa metamorfose, é necessário reconhecer que indivíduos unilateralizados agem e pensam de diferentes e adversas formas sobre um mesmo problema ou circunstância.

Portanto, não basta ter uma teoria revolucionária se não houver metodologias que venham a abarcar a práxis pedagógica em sua dimensão criadora (Kozik, 2000; Vazques, 1977); essa condição teórico-metodológica torna-se também um pressuposto para alcançar as possibilidades da formação humana emancipatória. E, sendo uma condição, não pode ser uma generalização, ou um modelo unificado, deve estar de acordo com as circunstâncias mais específicas de cada região ou localidade e suas possibilidades de transformação.

6. Os sem-terra, ao se confrontarem com a dupla face das possibilidades históricas de organização social, tem vivido entre a contradição e a autocontradição, entre a idéia da transformação, da busca pelo novo modo de produção e a reprodução do velho modo. Essa manifestação representa o que Mészáros (2006) coloca sobre a transformação reformista do

capitalismo - se organizam as cooperativas, o processo de produção e o trabalho coletivo, sem, contudo, alterar o modo privado de reprodução material. Isso explica em parte e por algum tempo a contradição gerada pelo individualismo versus modo de produção. E são muitos os exemplos de assentamentos que iniciaram com o modo cooperado, porém, com o passar do tempo, foram retornando ao “velho” processo de produção. Dos 27 assentamentos do município de Candiota, apenas dois ou três deles buscam se organizar no modo de produção cooperada. Essa situação ocorre, em especial, como foi explicado por um assentado, devido aos assentamentos possuírem um número reduzido de famílias, o que exige uma maior organização para venda da sua produção e subsistência, ou seja, se trata de resolver uma necessidade imediata, e não de construir outra estrutura de assentamento e modo de produção.

Se não for atacada a raiz do problema, ou seja, a “substância” capitalista - que se centra no sentimento do ter, no objetivo de acumular, de ter lucros, de obter do trabalho versus produção um retorno cada vez maior - o movimento contrário começa a rondar os desejos e sonhos dos sem-terra. E o que até aquele momento era fruto do trabalho coletivo, já não mais satisfaz as suas necessidades. A sociedade “lá fora” - fora da cooperação, do assentamento - exige outro comportamento, outra cultura, outra forma de ser e estar no mundo. Como diz Mészáros *“mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social”* (2005, p. 59).

O sem-terra está no “meio-fio” entre o cair para o “beco sem saída da linha da menor resistência”,¹²⁵ ou se jogar na aventura da construção de outro sentido objetivo e subjetivo para suas vidas, por meio de outra lógica, por outra forma de produzir-se material e espiritualmente.

Conseqüentemente, a necessária intervenção consciente no processo histórico, orientada pela adoção da tarefa de superar a alienação por meio de um novo metabolismo reprodutivo social dos “produtores livremente associados”, esse tipo de ação estrategicamente sustentada não pode ser apenas uma questão de *negação*, não importa quão radical. Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem *condicionadas pelo objeto da sua negação*. E, de fato, é pior do que isso. Como a amarga experiência histórica nos demonstrou amplamente também no passado recente, a inércia condicionadora do objeto negado tende a crescer com o passar do tempo, impondo primeiro a busca de “uma linha de menor resistência” e subseqüentemente - com uma cada vez maior intensidade - a “racionalidade” de regressar às “práticas testadas” do *status quo ante*, que

¹²⁵ Expressão de Mészáros (p. 897, 2006b) para explicar a capitulação dos partidos tradicionais de esquerda pelo reformismo trabalhista.

certamente sobreviverão nas dimensões não reestruturadas da ordem anterior (MÉSZÁROS, 2005a, p. 60-61, Grifos do autor).

Por que afirmamos que o sem-terra e a Escola do MST vivem a auto-contradição? Exatamente porque estão nesse “meio-fio”, ora caminhando na direção da superação das contradições mais aguçadas, colocando em jogo o ser individual em busca de construir o ser coletivo, ora colocando em jogo a lógica do modo privado de produção, trazendo para o sem-terra a experiência da cooperativa e inevitavelmente deixando-se coibir pela ordem estabelecida da mercadoria, da objetivação autodestrutiva do mercado. Esse é o processo de autocontradição, que justifica a função social da escola capitalista. Freitas explica com precisão o resultado desse processo ao dizer que “*nesse sentido, se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdades educacionais em desigualdades econômicas*” (2005, p.96).

A Escola reflete essas contradições em todas as suas dimensões, estando ela também no “meio-fio”, como exemplo: o Projeto Político Pedagógico/PPP teoricamente representando a proposta de educação do MST; o currículo que possui outra lógica porque se manifesta pela prática do professor de forma dissociada do PPP; a avaliação que representa um avanço, é conceitual, mas os educandos continuam tendo uma relação de reprodução do conhecimento, meramente cognitiva; os conteúdos que são passados em sala de aula, e os projetos escolares que são atividades práticas, e que acontecem fora da sala de aula. Esse contexto retrata momentos estanques do trato com o conhecimento. Este modelo de trabalho pedagógico ainda não se integra como unidade teoria e prática, como base social, como produção emanada da práxis.

Uma observação distanciada da visão idealista, do sonho da nova sociedade, da Escola que colabora na formação da identidade sem-terra revela que ainda as formulações teóricas da primeira fase da Pedagogia do Movimento estão postas como desafios a serem alcançados em longo prazo.

Um dos fortes limites da relação teoria e prática, na Escola Oito de Agosto, para além daqueles que contemplam problemas estruturais, de formação de professores e outros tratados neste estudo, recai na questão do *como fazer, como organizar o trabalho pedagógico pela via da Pedagogia do Movimento* - como desenvolver um processo pedagógico vinculando, mediando essa teoria com a prática pedagógica. Percebeu-se que quando a Escola consegue “abrir brechas” para desenvolver uma práxis pedagógica, integrando trabalho e educação, vinculando a prática pedagógica à prática social mais ampla, acaba encontrando a

barreira de como desenvolver esse processo/esse conhecimento de forma que ele responda por uma prática educativa transformadora.

Se o aprender-ensinar recai na dicotomia, ou seja, em que os alunos produzem quando desenvolvem atividades práticas e depois em sala de aula utilizam as informações dessa produção, dessa experiência para refletir sobre o conhecimento ali utilizado, essa metodologia está ajudando a manter a dicotomia teoria e prática, ajudando a colocar limites nas possibilidades de desenvolver a práxis pedagógica. Essa práxis, que então se dá na dimensão reflexiva, não é revolucionária. Apenas está associando a prática à teoria, não está provocando reação, ação sobre aquele objeto, coisa ou matéria. Ou seja, a relação sujeito-objeto não sofre alteração, mudança, desde sua essência, continua havendo a separação entre o sujeito que conhece e o objeto a conhecer (FREITAS, 2005).

Qual ideologia corresponde à prática pedagógica e metodológica que reproduz a dicotomia teoria e prática? É a ideologia do dissenso ou do consenso? É a ideologia da hegemonia ou da contra-hegemonia? É a ideologia da reprodução ou do rompimento das contradições? Que projeto de educação verte dessa ideologia? A resposta é óbvia: trata-se da educação com base na lógica do capital, portanto seu produto é a formação alienada dos indivíduos.

Reconhecer e compreender que “*A objetivação da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método*” (Freitas, 2005, p.97) é, ao nosso entendimento, uma das mais significativas demandas de estudo para a teoria pedagógica do Movimento, se então tiver em seu projeto histórico a construção do socialismo.

A Escola do MST requer um autoquestionamento. Impõe rever os meandros que provocam a dissociação entre a teoria e a prática, deve autoquestionar a realidade do assentamento e da relação com a prática social ali presente, pois a prática pedagógica transita como um reflexo da escola para o assentamento e deste para a escola. Os pais, no coletivo, devem aprender a se questionar. Eles querem que seus filhos adquiram conhecimentos, mas não está ao alcance deles a reflexão crítica sobre que conhecimento é esse, sobre qual processo é transmitido para seus filhos, e para que projeto de sociedade está colaborando.

Aqui impõe-se uma reflexão. Enquanto no lote a família executa tarefas, na escola seus filhos recebem conteúdos. Que metodologia está à disposição para essas duas situações? Que objetivo está sendo perseguido por essas duas situações? A essência metodológica de ambas as situações representa o como fazer e o como assimilar conhecimentos como dimensões distintas. No lote, os pais são os objetos do trabalho e, na Escola, seus filhos são os

objetos do conhecimento. Pela perspectiva emancipatória, o *pensar e fazer* estão associados e objetivados na necessidade iminente de o indivíduo ser ele o sujeito do conhecimento não o seu objeto, em que o trabalho é essencialmente o campo materializado da dimensão humana.

Pelo estudo feito, entendemos que o problema da dissociação entre teoria e prática pedagógica, além de outros elementos já apresentados, recai também sobre a questão metodológica. Entende-se que a prática pedagógica transformadora não ocorre por si só, se não estiver acompanhada pela elaboração de metodologias associadas às necessidades de cada escola, respeitando seu contexto, suas particularidades, e assim permitindo uma maior aproximação com a prática social dos assentamentos.

Pelas informações levantadas, quando cruzamos os dados da realidade da Escola com os pressupostos da teoria pedagógica do Movimento, surge a revelação de que a Escola ainda está buscando responder pelos pressupostos do primeiro período de elaboração dessa teoria. Esse fato também indica os limites no campo das metodologias. É inegável que a teoria expressa uma proposta emancipatória para a formação humana do sem-terra, formula princípios filosóficos e pedagógicos para sua Educação, mas ainda não houve um aprofundamento no campo metodológico. Não propiciou conhecimentos às escolas e suas experiências e realidades que viessem a subsidiá-las no *como desenvolver a práxis pedagógica transformadora*. Falta ainda dedicação aos estudos sobre as mediações que permitam articular a teoria às práticas pedagógicas inerentes às escolas em suas diferentes particularidades.

Defendemos aqui que a base teórica da matriz pedagógica do MST deve ser única, deve sustentar-se em um projeto histórico de sociedade de forma clara e objetiva. No entanto, com base nessa matriz, se levarmos em consideração as diferenças geográficas, culturais, religiosas, sociais e econômicas de cada região onde estão os assentamentos do MST nos quais a Reforma Agrária está acontecendo, encontraremos elementos essencialmente diferentes para a construção da práxis pedagógica em suas escolas, o que remete à necessidade de distintas mediações. Na falta delas, a reprodução da escola burguesa acaba acontecendo.

Comprovadamente, aprofundar o conhecimento dessas mediações é uma necessidade que ainda está em aberto, a ser realizada.

Contudo, se faz necessário apresentar outro ponto de reflexão sobre a teoria pedagógica do Movimento, o que fazemos a seguir.

Por derradeiro, pelo que foi demonstrado pela pesquisa feita, chegamos à conclusão de que não é possível a teoria pedagógica do Movimento se generalizar na Escola do MST, mas isso não a impede de contribuir no desenvolvimento de alguns de seus pressupostos mesmo diante dos limites aqui evidenciados. Do mesmo modo, a Escola está a requerer aprimoramento no campo metodológico, em consonância com a realidade e as exigências da prática social do assentamento e da região em que se encontra. Essas últimas constatações não estariam em oposição, mas representando a necessidade de autocrítica da teoria pedagógica em referência às suas concepções de fundo filosófico e pedagógico. E auto-crítica da Escola em referência ao seu projeto político e à organização do trabalho pedagógico. Isso estaria apontando para a revisão dos pressupostos dessa teoria, para a validade desses pressupostos na escola, para a necessidade de buscar orientações na pedagogia socialista a respeito de estudos sobre possibilidades metodológicas que venham a confrontar com a metodologia predominante na escola capitalista.

Certamente, a Teoria Pedagógica do Movimento precisa dar uma maior atenção ao alcance de seus pressupostos pela prática pedagógica das escolas do MST. Isso porque se constatou que as tensões e contradições explicitadas nesta pesquisa não serão superadas e nem respondidas pela aplicabilidade de diferentes matrizes pedagógicas, ou tomando-se o Movimento como princípio educativo. Considerando as dificuldades enfrentadas pela escola para engajar os professores em sua proposta, para melhor definir o papel da escola, para provocar uma auto-organização dos alunos, para provocar a cooperação dentro da escola, conscientizar os pais do significado da proposta de educação do MST, do esforço em tentar ter a realidade como aliada da prática pedagógica, constata-se que não é um trabalho fácil. Tal esforço requer muita determinação, requer uma base teórica sólida, requer parâmetros objetivados e explicitados metodologicamente.

Enfim, mesmo considerando que este esforço traz em si uma significativa positividade, enquanto enfrentamento das contradições e aliando a busca da construção de um projeto revolucionário, as respostas encontradas na pesquisa reforçam a pergunta: quanto e com que qualidade a Escola do MST está conseguindo avançar sobre os limites postos pelo capitalismo?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli & LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Salvador/Ba, PPGE-UFBA. (Tese de Doutorado). 2007.

ARROYO, Miguel, G. Por um tratamento público da Educação. In.: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia M. A. de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2^a ed., n. 5, setembro, 2005.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e emancipação humana: um estudo sobre escolas itinerantes dos Acampamentos do MST**. Florianópolis/SC, PPGE-UFSC. (Dissertação de Mestrado). 2008.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia M. A. de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2^a ed., N. 5, setembro. 2005.

CALDART, Roseli Salet. **Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento Sem Terra**. Porto Alegre/RS, PPGE-UFRGS. (Tese de doutorado). 1999.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CLACSO & CETRI. A América Latina. In: AMIM, S.; HOUTART, F. (Orgs.). **Mundialização das resistências: o estado das lutas**. São Paulo: Cortez, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 6^aed. – São Paulo: Cortez. 1995.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista na Fronteira**. Florianópolis/SC, PPGE/UFSC. (Dissertação de Mestrado). 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre & BESSERA, Bernadete. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p. 73-89, jan/abr, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano & STEDILE, João Pedro. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luis Carlos. **Uma Pós-Modernidade de Libertação**. Reconstruindo as esperanças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luis Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6^a ed. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). 2003.

FREITAS, Luis Carlos. Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e “Didática”. **Revista Educação e Sociedade**, Faculdade de Educação/UNICAMP: n. 27, Set, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 2^a ed. São Paulo: Cortez. 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4^a ed. São Paulo: Cortez. 2000.

GENTILLI, Pablo & MCCOWAN, Tristan. **Reinventar a Escola Pública: Política Educacional para um Novo Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILLI, Pablo (Org). **Globalização Excludente: Desigualdade, exclusão e democracia da nova ordem social**. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONSALVEZ, J. S., MARTIN, N., RESENDE, J. V., VEGRO, L. R. Novos títulos financeiros do Agronegócio e novos padrão de do financiamento setorial. **Revista informações financeiras**, São Paulo, v. 35, n.7, jul, 2005.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio (Org.). **Uma foice longe da terra: A repressão aos sem-terra nas ruas de Porto Alegre**. 2^a. Ed. Petrópolis: Vozes. 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 14^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

IASI, Mauro Luis. **As metamorfoses da consciência de classe (o PT entre a negação e o consentimento)**. São Paulo: Expressão Popular. 2006.

JÚNIOR, Caio Prado. **A formação do Brasil contemporâneo**. 7^a ed. São Paulo: Brasiliense. 2004.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológico da reflexão trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes. 1998

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANE, Dermeival; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. 3ª ed. Rev. e ampl.- Ijuí: Unijuí. 2007.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lukács**. Alagoas - (*mímio*). 2004.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas. 1979.

LUKÁCS, György. **O trabalho**. Mímeo, s/d.

NETO, Lauro Pires Xavier. **Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: possibilidade-realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista**. João Pessoa/PB, PPGE – UFPB. (Dissertação de Mestrado). 2005.

MACÁRIO, Epitácio. Trabalho e Mediação Social. In: MENEZES, Ana Maria D. de; FIGUEIREDO, Fábio F. (Orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC. 2003.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. UNICAMP, Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado). 2003.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez. 1991.

MARTINS, Luciano. **A gênese de uma intelligentsia: Os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940**. Paris, Fevereiro, 1986. (www.anpocs.org.br/portal/blublicações)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 7ª ed., São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Propriedade Privada e Comunismo**: In.: História. Org. Florestan Fernandes. 3º ed., São Paulo: Ática. 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro I., 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo. 2005.

MÉZSÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo. 2007.

MÉZSÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo. 2004.

MÉZSÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo. 2006.

MINAYO, Maria Cecília. de S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco. 2000.

MINAYO, Maria Cecília. de S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 17ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular. 2001.

NETO, José Paulo. **Marxismo impenitente; contribuição á história das idéias marxistas**. São Paulo: Cortez. 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica a razão dualista e o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo. 2003.

PRADO, Caio Junior. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Exclusão**: Problematização do conceito. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, jan/jun. 1999.

SANTOS, Maria Sirley. **Geografias**: terra e cultura na América Latina. São Paulo: Loyola, 2008.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo**; Propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro.(Org). **A questão Agrária no Brasil**: O debate da esquerda 1960 - 1980. São Paulo: Expressão Popular. 2005.

STEDILE, João Pedro.(Org). **A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960.** São Paulo: Expressão Popular. 2005.

STEDILE, João Pedro.(Org). **A questão Agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003.** São Paulo: Expressão Popular. 2005.

TURCATTO, Sérgio Miguel. **A pedagogia do trabalho coletivo no MST.** Limites e possibilidades do trabalho no Assentamento Conquista da Fronteira. Niterói/RJ, PPGE – UFF. (Dissertação de Mestrado). 2005.

TREIN, Eunici & CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate.** Set/Out/Nov/Dez, n 24. 2003.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas. 1987.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática e a contradição.** São Paulo, SP: Expressão Popular. 2000.

TUMOLO, Paulo Sérgio. A produção em “Trabalho e Educação”. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. In: **Publicação da Faculdade de Educação da UFMG, Núcleo sobre Educação & Trabalho**, v. 14, n. 1 (Jan./Fev.). 2005.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Movimentos sociais e educação, apostando no “velho” paradigma e na sua capacidade de interpretação do “novo”. **Revista Intermeio** (do Mestrado de Educação), UFMS, v. 1, n.1, p. 29-36. 1995.

VAZQUEZ, Adolfo, S. **Filosofia da Práxis.** 4^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, UFSC, 2008. (em mimeo).

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.** Ijuí/Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2000.

VERGOPOULOS, Kostas. **Globalização, o fim de um ciclo: ensaio sobre a instabilidade internacional.** Rio de Janeiro: Contra Ponto, 2005.

DOCUMENTOS E CADERNOS

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação Nº 08** - ANCA, São Paulo. 1996.

Coleção Por Uma Educação do Campo. **Por uma educação Básica do Campo** (Memória). Brasília, DF: Universidade de Brasília, n.1. 1999.

Coleção Por Uma Educação do Campo. A Educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.2. 1999.

ESCOLA ESTADUAL OITO DE AGOSTO. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Oito de Agosto, 2000.

Coleção Por Uma Educação do Campo. **Projeto Popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.3. 2000.

Coleção Por Uma Educação do Campo. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.4. 2002.

Cadernos de Subsídios. **Referência para uma política nacional do Educação do Campo**. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília-DF, Fevereiro, 2004

Coleção Por Uma Educação do Campo. **Por uma educação Básica do Campo** (Memória). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, n.5. 2005.

MST. **Caderno de Educação n. 13**. – Edição especial - Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001. 2ª ed., Expressão Popular. 2005.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: Direito de todos os camponeses e camponesas. Via Campesina – Brasil. 2006.

APÊNDICES**APÊNDICE A - ROTEIRO ALUNOS – ESCOLA OITO DE AGOSTO**

NOME:

SÉRIE:

IDADE:

DATA DE NASCIMENTO:

ASSENTAMENTO:

1. VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR NA ESCOLA 8 DE AGOSTO? POR QUÊ?

2. QUE PROBLEMAS VOCÊ CONSIDERA MAIS GRAVES NA ESCOLA? (ESPAÇO FÍSICO, ESCOLA LONGE DE CASA, ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA,...)

3. VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA DO MST DEVERIA SER IGUAL A DA CIDADE? POR QUE?

4. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O MST?

5. OS SEUS PROFESSORES SÃO A FAVOR OU CONTRA O MST?

6. A TUA OPINIÃO SOBRE O MST SEGUE MAIS A VISÃO DOS TEUS PAIS OU A VISÃO PASSADA PELOS TEUS PROFESSORES?

7. VOCÊ SABE QUE O MST POSSUI UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO?

8. SEUS PAIS SABEM DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST? ELES SÃO A FAVOR OU CONTRA A PROPOSTA?

9. SEUS PAIS PARTICIPAM DOS ENCONTROS OU ASSEMBLÉIAS DO MST REALIZADAS AQUI NA REGIÃO?

10. SEUS PAIS PARTICIPAM DAS REUNIÕES DA ESCOLA?

11. O QUE SEUS PAIS PENSAM SOBRE A ESCOLA OITO DE AGOSTO?

12. VOCÊ QUER FICAR MORANDO NO CAMPO OU IR MORAR NA CIDADE?

13. O QUE VOCÊ ESTÁ ACHANDO DO TRABALHO COM A HORTA? VOCÊ TEM HORTA NO SEU LOTE?

14. O QUE VOCÊ ESTÁ APRENDENDO COM O TRABALHO DA HORTA?

15. O QUE EM SUA OPINIÃO DEVERIA MUDAR NA ESCOLA OITO DE AGOSTO? E O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE ESTÁ BOM E DEVE CONTINUAR EXISTINDO?

16. SE VOCÊ HOJE FOSSE ESCOLHER ENTRE ESTUDAR NUMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO OU DA CIDADE, POR QUAL VOCÊ OPTARIA? POR QUÊ?

APÊNDICE B - ROTEIRO – PROFESSORES – ESCOLA 8 DE AGOSTO

NOME: _____

DATA NASCIMENTO: ___/___/___ NATURALIDADE: _____ IDADE: _____

RESIDÊNCIA: _____

1. ESCOLARIZAÇÃO?

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA (GRADUAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO)?

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO MAGISTÉRIO (EM QUE ANO COMEÇOU? QUANTOS ANOS DE MAGISTÉRIO? CURSOS DE QUALIFICAÇÃO? ESCOLA QUE JÁ TRABALHOU? HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA OITO DE AGOSTO?

4. ATIVIDADE DOCENTE NA ESCOLA OITO DE AGOSTO (COMO OCORREU A SUA INSERÇÃO NA ESCOLA? COMO FOI O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO À ESCOLA? AS REFLEXÕES SOBRE O PPP?

5. COMO ESTA ESCOLA ERA NO PERÍODO EM QUE INICIOU AQUI AS ATIVIDADES? QUAIS FORAM ÀS MUDANÇAS PERCEBIDAS ATÉ O MOMENTO? (no sentido geral desde sua organização até as questões de concepção de trabalho).

6. COMO TEM SIDO O SEU PROCESSO DE INSERÇÃO NA ESCOLA OITO DE AGOSTO? (de forma autônoma, de forma coletiva?)

7. QUAL DISCIPLINA(S) VOCÊ TRABALHA NA ESCOLA OITO DE AGOSTO?

8. QUE METODOLOGIA, PROPOSTA PEDAGÓGICA OU AUTOR/LIVRO VOCÊ UTILIZA PARA DESENVOLVER SEU TRABALHO EM SALA DE AULA?

9. O QUE VOCÊ DEFENDE COMO PRINCIPAL PAPEL OU TAREFA DA ESCOLA?

10. VOCÊ RECONHECE NESTA ESCOLA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST?

11. O QUE SERIA(M), EM SEU ENTENDIMENTO, A(S) PRINCIPAL(IS) CONTRADIÇÃO(ÕES) ENFRENTADA(S) NA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESTA ESCOLA? (LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST)

12. COMO VOCÊ PERCEBE A REALIDADE DESTA ESCOLA? (PROBLEMAS ENFRENTADOS, DIFICULDADES, ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO...)

13. HÁ UM TRABALHO INTENCIONAL POR PARTE DO COLETIVO DE PROFESSORES DESTA ESCOLA NO SENTIDO DA APLICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FILOSÓFICOS DA ED. DO MST? QUE TIPO DE ATIVIDADE É DESENVOLVIDO? E COMO ACONTECE?

14. QUAL POSIÇÃO VOCÊ ASSUME FRENTE AO PPP DA ESCOLA? O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE DEVERIA MUDAR OU PERMANECER? POR QUÊ?

15. EM SEU ENTENDIMENTO, O QUE A ESCOLA OITO DE AGOSTO DESENVOLVE COMO PRÁTICA DE TRANSFORMAÇÃO? OU QUE POSSA SER CONSIDERADO NESSA PERSPECTIVA?

16. O QUE PODE SER CONSIDERADO COMO EFETIVADO DOS PRINCÍPIOS E/OU OBJETIVOS DO PPP AQUI NA ESCOLA?

17. EM SUA VISÃO, NO QUE CONCRETAMENTE A ESCOLA PODE CONTRIBUIR PARA A ORGANIZAÇÃO SOCIAL QUE O MST DEFENDE?

18. QUE PROCESSOS ACONTECEM EXTERNAMENTE A ESCOLA QUE VOCÊ CONSIDERA COMO EDUCATIVOS? E COMO ESSES PROCESSOS PODEM SER LEVADOS PARA DENTRO DA ESCOLA E SEREM UTILIZADOS COMO ELEMENTOS DE UMA PRÁTICA DE ENSINO?

19. EXISTE(M) ALGUM(S) DOCUMENTO(S) DA EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO EM ESPECIAL QUE VOCÊ SE BASEIA PARA SUA ATUAÇÃO ESCOLAR?

20. A ESCOLA PROMOVE MOMENTOS DE REFLEXÃO E DEBATE SOBRE A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO JUNTO AOS PROFESSORES? QUAIS?

21. QUAIS SÃO OS DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO QUE A ESCOLA DISPONIBILIZA PARA OS PROFESSORES?

22. ESCOLA E MST: HÁ UMA RELAÇÃO MUITO IMPORTANTE APRESENTADA NOS DOCUMENTOS. AQUI NO ASSENTAMENTO COMO TEM OCORRIDO ESSA RELAÇÃO EM SUA VISÃO?

23. FALE SOBRE A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA? AQUI NA ESCOLA JÁ FOI OU É UTILIZADA?

24. FALE SOBRE TEMAS GERADORES? AQUI NA ESCOLA SE TEM TRABALHADO COM ESTE MÉTODO OU CONCEITO DE TRABALHO PEDAGÓGICO?

25. FALE SOBRE A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO? AQUI NESTA ESCOLA JÁ HOUVE ESTA EXPERIÊNCIA, OU É ATUALMENTE UTILIZADA?

26. EXISTE UMA PRÁTICA COOPERADA ENTRE OS PROFESSORES AQUI NA ESCOLA?

27. AQUI NA ESCOLA JÁ FOI POSSÍVEL SISTEMATIZAR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOVA?

28. EXISTE ALGUMA PRÁTICA OU EXPERIÊNCIA AQUI DO ASSENTAMENTO QUE É OU JÁ FOI UTILIZADA COMO UM PROCESSO EDUCATIVO NA ESCOLA?

29. O QUE É TRABALHO NO SEU ENTENDIMENTO?

30. TRABALHO COMO PROCESSO DE PRODUZIR A VIDA MATERIAL - AQUI DO ASSENTAMENTO - NO SEU ENTENDIMENTO, TEM ALGO A VER COM A ESCOLA?

31. A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DO ASSENTAMENTO ASSUME CARÁTER DIFERENTE DO TRABALHO PREDOMINANTE NA SOCIEDADE?

32. AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DO ASSENTAMENTO ASSUMEM CARÁTER EDUCATIVO NA ESCOLA? POR QUÊ? E COMO?

33. NO SEU ENTENDIMENTO EXISTE AQUI UM PROCESSO CULTURAL DIFERENTE? QUAL? E POR QUÊ?

34. NO QUE ESSE PROCESSO CULTURAL PODE INTERVIR NA ESCOLA? POSITIVAMENTE OU NEGATIVAMENTE NA FORMAÇÃO DO ALUNO?

35. HÁ UMA CULTURA DE TRABALHO QUE REALMENTE SE DIFERENCIA DA CULTURA CAPITALISTA AQUI NO ASSENTAMENTO?

36. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ENCONTROS ESTADUAIS OU NACIONAIS DE EDUCADORES DO MST? QUANTOS? E QUAIS?

37. O QUE É NO SEU ENTENDIMENTO A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO?

38. O QUE É NO SEU ENTENDIMENTO A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

39. NO SEU ENTENDIMENTO, É POSSÍVEL AFIRMAR QUE ESTÁ HAVENDO A FORMAÇÃO DE UM NOVO SUJEITO NO MST?

40. QUAL SERIA PARA VOCÊ O GRANDE PRINCÍPIO EDUCATIVO DETERMINANTE NA FORMAÇÃO HUMANA DO SEM-TERRA?

41. ESSE PRINCÍPIO EDUCATIVO ESTÁ PRESENTE NA ESCOLA? COMO? E POR QUÊ?

42. SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO – QUAL DEBATE JÁ OCORREU AQUI NA ESCOLA A RESPEITO?

43. SOBRE A COLEÇÃO DOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUAL É SUA OPINIÃO?

44. O QUE VOCÊ PODE NOS RELATAR SOBRE OS DOCUMENTOS DE ED. DO MST E/OU DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, QUE TENHA TIDO UMA INTERFERÊNCIA PRÁTICA AQUI NA ESCOLA?

45. PODE SER CONSTATADA AQUI NA ESCOLA A FORMAÇÃO DE UM NOVO SUJEITO? O QUE PODERIA CARACTERIZAR ESSA FORMAÇÃO? E COMO PODERIA SER IDENTIFICADO ESSE NOVO SUJEITO NAS RELAÇÕES DO ASSENTAMENTO COM A ESCOLA?

46. O QUE VOCÊ ENTENDE POR PRÁXIS?

47. O QUE SERIA RETRATADO AQUI NA ESCOLA COMO UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA?

48. FALE SOBRE A REALIDADE DO ASSENTAMENTO E DA REGIÃO? SEUS PROBLEMAS, DIFICULDADES, CONTRADIÇÕES? E NO QUE ESSA REALIDADE INFLUI NA ESCOLA?

49. NO SEU ENTENDIMENTO, O QUE SERIA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA?

50. COMO A ESCOLA TRABALHA ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA?

51. O QUE VOCÊ PENSA SOBRE A CRIANÇA DESENVOLVER TRABALHO PRODUTIVO NA ESCOLA?

52. O QUE VOCÊ ENTENDE POR PRINCÍPIO EDUCATIVO?

53. O QUE VOCÊ TEM A DIZER SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO?

54. O TRABALHO PODERIA SER CONSIDERADO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO AQUI NA ESCOLA? OU EXISTIRIA OUTRA DIMENSÃO DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO QUE PODERIA SER RETRATADA COMO FORTE PRINCÍPIO EDUCATIVO AQUI NA ESCOLA?

APÊNDICE C - ROTEIRO – PAIS DOS ALUNOS DA ESCOLA OITO DE AGOSTO

NOME: IDADE: NASCIMENTO:
ESCOLARIDADE: NATURALIDADE: ASSENTAMENTO:

1 – ANO QUE INGRESSOU NO MST?

2 – VIVÊNCIA EM ACAMPAMENTO?

4 – MEIOS PRINCIPAIS DE PRODUÇÃO NO ASSENTAMENTO?

5 – O QUE VOCÊ PRODUZ EM SEU LOTE?

6 – COMO COMERCIALIZA A PRODUÇÃO?

7 – QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA HORA DE PRODUZIR E DE VENDER A PRODUÇÃO?

8 – RELAÇÃO ESCOLA ASSENTAMENTO. QUAL INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA VIDA DOS ASSENTADOS?

9 – SOBRE A ESCOLA NOS ESPAÇOS DE ASSENTAMENTO COMO DEVERIA SER? ADEQUADA ÀS QUESTÕES DO CAMPO OU ADEQUADA ÀS QUESTÕES DA CIDADE? POR QUÊ?

10 - VOCÊ SABE QUE O MST POSSUI UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO? QUAL SUA OPINIÃO SOBRE ESSA PROPOSTA?

11 - SE VOCÊ PUDESSE ESCOLHER ENTRE A ESCOLA DA CIDADE E DO ASSENTAMENTO, EM QUAL COLOCARIA SEU (S) FILHO (S) PARA ESTUDAR? POR QUÊ?

12 - TRABALHO NA HORTA DA ESCOLA, QUAL SUA OPINIÃO?

13 – VOCÊ PARTICIPA DAS REUNIÕES DA ESCOLA? GERALMENTE O QUE É MAIS DISCUTIDO NESSAS REUNIÕES?

APÊNDICE D - ROTEIRO ESCOLA OITO DE AGOSTO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURA - COLETIVA - COM OS PROFESSORES ASSENTADOS DA ESCOLA - ASSENTAMENTO OITO DE AGOSTO - MUNICÍPIO DE CANDIOTA/RS.

1- HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO ASSENTAMENTO E DA ESCOLA:

A- QUANTAS FAMÍLIAS ASSENTADAS NO INÍCIO E ATUALMENTE?

B- NÚMERO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR NO INÍCIO E ATUALMENTE?

C- QUANTOS PROFESSORES ASSENTADOS E FORMADOS PELO MST?

D- EM RELAÇÃO ÀS LIDERANÇAS DESTE ASSENTAMENTO, COMO SE ARTICULAM COM A ESCOLA?

E- COMO OS SETORES DO MST SE ARTICULAM COM A ESCOLA?

F- A ESCOLA ABRANGE OUTROS ASSENTAMENTOS? QUAIS? NÚMERO DE ALUNOS? COMO AS LIDERANÇAS SE ARTICULAM COM A ESCOLA?

G- ATUALMENTE QUAL O NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA?

2- COMO A ESCOLA SE ORGANIZOU INICIALMENTE?

SÉRIES, TURNOS, PROJETOS, PROPOSTAS, PROFESSORES (NÚMERO, FORMAÇÃO E ENGAJAMENTO COM O MST), NÚMERO DE ALUNOS.

A- QUANTOS PROFESSORES, EM MÉDIA, NÃO SÃO DO MST?

B- COMO ESSES PROFESSORES QUE NÃO SÃO DO MOVIMENTO SE RELACIONAM COM A ESCOLA, COM O ASSENTAMENTO E COM O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST?

C- É PROMOVIDO ALGUM TIPO DE DIÁLOGO, DEBATE OU SEMINÁRIO, NO SENTIDO DE QUALIFICAR ESSES PROFESSORES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA CONCEPÇÃO DE ESCOLA DO MOVIMENTO?

3- COMO OCORREU E OCORRE A RELAÇÃO ESCOLA-ASSENTAMENTO?

4- A ESCOLA É UM ESPAÇO ORGANIZATIVO TAMBÉM DO ASSENTAMENTO?

5- QUAL PAPEL OS ASSENTADOS ATRIBUEM A ESCOLA?

6- QUAL PAPEL OS ALUNOS ATRIBUEM A ESCOLA?

7- COMO FOI CONSTITUÍDO O PPP DA ESCOLA?

8- QUEM PARTICIPOU EFETIVAMENTE DA SUA CONSTRUÇÃO? PROFESSORES, ASSENTADOS, SETORES...?

9- O PPP DA ESCOLA, COMO ESTÁ FUNDAMENTADO? QUAIS PARTICULARIDADES DA REGIÃO FORAM MAIS DETERMINANTES NA SUA CONSTITUIÇÃO?

10- EM QUE ASPECTOS O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST ESTÁ MAIS PRESENTE NO PPP DA ESCOLA?

11- QUANTO AO PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST, QUAIS AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES OU PRINCÍPIOS FORAM POSSÍVEIS DE EFETIVAR ATÉ O MOMENTO?

- DIFICULDADES, LIMITES, FINANCIAMENTO, FORMAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS PROFESSORES?

12- EM QUE ASPECTOS SE PODE DIZER QUE O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST ESTÁ MAIS PRESENTE E/OU, AUSENTE NA ESCOLA?

- LUTA PELO ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO?

- PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ADEQUADA?

- CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO SOCIAL E HISTÓRICO?

13- É POSSIVEL AFIRMAR QUE ESTA ESCOLA POSSUI UMA IDENTIDADE PRÓPRIA, QUE SE DIFERE RADICALMENTE DA ESCOLA DA CIDADE? POR QUÊ?

15- A ESCOLA TRABALHA COM A GESTÃO DEMOCRÁTICA E/OU AUTO-ORGANIZAÇÃO? QUAL É A VISÃO DOS PROFESSORES, ALUNOS E ASSENTADOS?

16- SÃO CONSTRUÍDAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DA SALA DE AULA? COMO E QUANDO ACONTECEM, NO TEMPO DE ESCOLA, OU FORA DELE?

17- A ESCOLA CONSEGUE SE MANTER ORGÂNICA AOS ASSENTAMENTOS QUE ABRANGE?

18- QUAIS PROBLEMAS PODEM SER RECONHECIDOS COMO GRANDES INIMIGOS PARA O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO, GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NA RELAÇÃO COM O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO MST AQUI NESTA ESCOLA?

APÊNDICE E – FOTOS



FOTO 1: ESCOLA - Horário de intervalo das aulas, alunos no pátio da escola.
Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).



FOTO 2: ESCOLA OITO DE AGOSTO - Alunos jogando futebol durante o intervalo das aulas.

Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).



FOTO 3: CAMPO DE FUTEBOL DA ESCOLA - Campo de futebol da escola, em dia de chuva.

Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).



FOTO 4: EXPOSIÇÃO DE FOTOS DA ESCOLA - Exposição de fotos da escola Oito de Agosto no II Encontro Sobre Educação do Campo.
Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).



FOTO 5: ALUNOS NO CAMPO DE FUTEBOL - Alunos da Escola Oito de Agosto no horário de intervalo, brincando e jogando futebol.
Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).



FOTO 6: REUNIÃO DE PAIS - Reunião de pais com a diretoria e professores da Escola Oito de Agosto.

Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).



FOTO 7: PRODUÇÃO DE EUCALÍPTOS - Produção de eucalíptos na estrada de acesso de Dario Lassance (município de Candiota) aos assentamentos do MST.
Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).

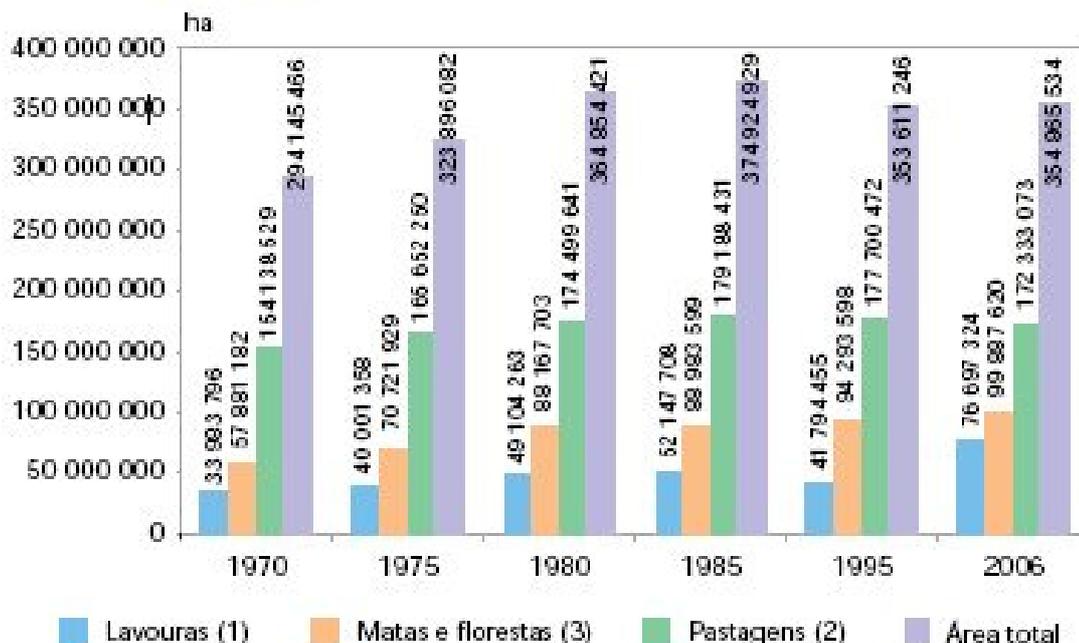


FOTO 8: MISTICA DO MST - Encenação da mística em assembléia geral dos assentados, no Ginásio Paulo Freire, no Assentamento 15 de Junho em Candiota.
Foto: Fátima Moraes Garcia (2008).

ANEXOS

ANEXO 1

Gráfico 1 - Utilização das terras - Brasil - 1970/2006



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1970/2006.

(1) Lavouras permanentes, temporárias e cultivo de flores, inclusive hidroponia e plasticultura, viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação e forrageiras para corte.
(2) Pastagens naturais, plantadas (degradadas e em boas condições).
(3) Matas e/ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal, matas e/ou florestas naturais, florestas com essências florestais e áreas florestais também usadas para lavouras e pastoreio de animais.

GRÁFICO 1 : UTILIZAÇÃO DAS TERRAS NO BRASIL

ANEXO 2

Estrutura Fundiária Brasil 2003					
Estratos área total (ha)	Imóveis		Área total		Área média (em ha)
	Nº de imóveis	Em %	Em ha	Em %	
Até 10	1.338.771	31,6	7.616.113	1,8	5,7
De 10 a 25	1.102.999	26,0	18.985.869	4,5	17,2
De 25 a 50	684.237	16,1	24.141.638	5,7	35,3
De 50 a 100	485.482	11,5	33.630.240	8,0	69,3
De 100 a 500	482.677	11,4	100.216.200	23,8	207,6
De 500 a 1000	75.158	1,8	52.191.003	12,4	694,4
De 1000 a 2000	36.859	0,9	50.932.790	12,1	1.381,8
Mais de 2000	32.264	0,8	132.631.509	31,6	4.110,8
TOTAL	4.238.447	100,0	420.345.362	100,0	99,2

Fonte: Incra. II PNRA
Obs.: Situação em agosto de 2003

TABELA 1: Estrutura Fundiária no Brasil em 2003

ANEXO 3

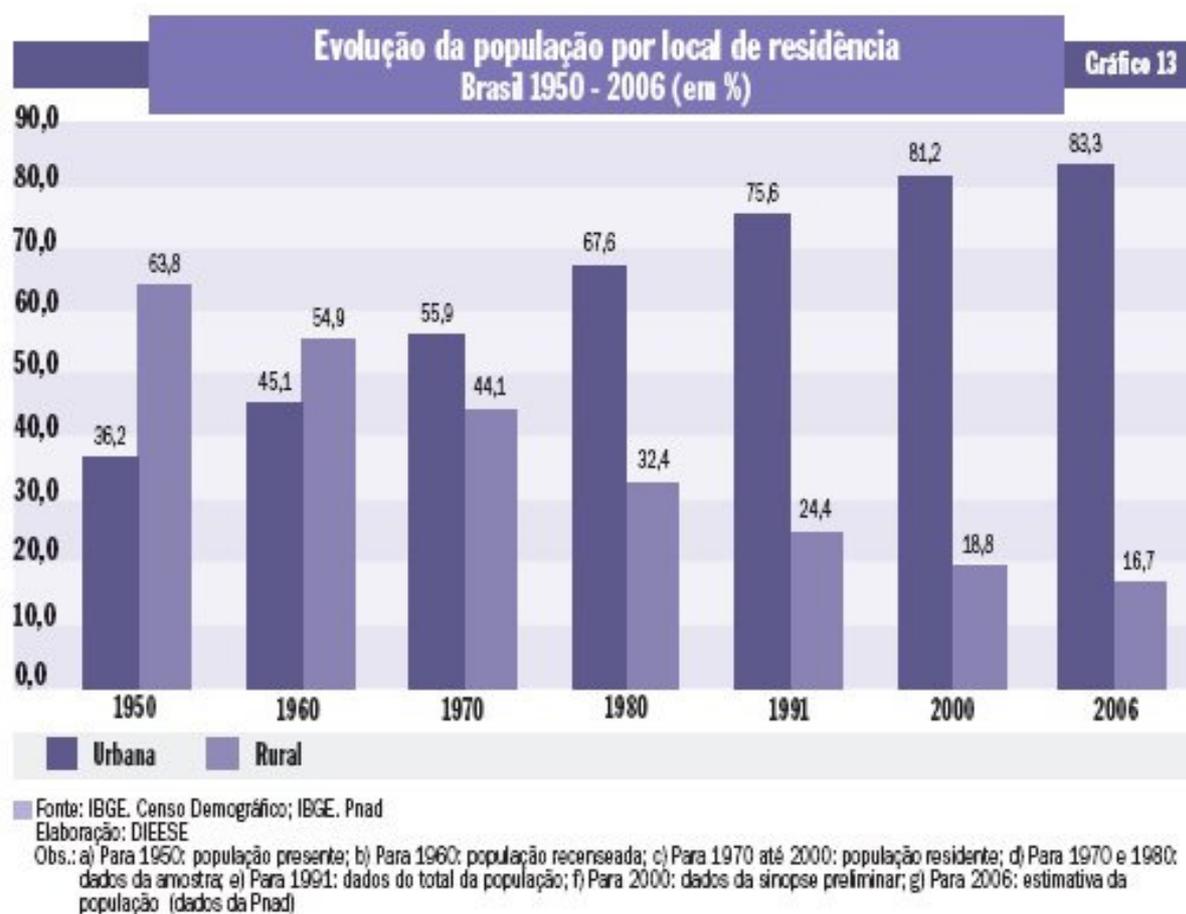


TABELA 2: Evolução da população por local de residência no Brasil: 1950-2006

ANEXO 4

Tabela 1.1 - Confronto dos resultados dos dados estruturais dos Censos Agropecuários - Brasil - 1970/2006

Dados estruturais	Censos					
	1970	1975	1980	1985	1995	2006
Estabelecimentos	4 924 019	4 993 252	5 159 851	5 801 809	4 859 865	5 204 130
	294 145	323 896	364 854	374 924	353 611	354 865
Área total (ha)	466	082	421	929	246	534
Utilização das terras (ha)						
	33 983	40 001	49 104	52 147	41 794	76 697
Lavouras (1)	796	358	263	708	455	324
	154 138	165 652	174 499	179 188	177 700	172 333
Pastagens (2)	529	250	641	431	472	073
	57 881	70 721	88 167	88 983	94 293	99 887
Matas e florestas (3)	182	929	703	599	598	620
	17 582	20 345	21 163	23 394	17 930	16 414
Pessoal ocupado (4)	089	692	735	919	890	728
Tratores	165 870	323 113	545 205	665 280	803 742	788 053
Efetivo de animais						
	78 562	101 673	118 085	128 041	153 058	169 900
Bovinos	250	753	872	757	275	049
Bubalinos	108 592	209 077	380 986	619 712	834 922	839 960
Caprinos	5 708 993	6 709 428	7 908 147	8 207 942	6 590 646	7 109 052
	17 643	17 486	17 950	16 148	13 954	13 856
Ovinos	044	559	899	361	555	747
	31 523	35 151	32 628	30 481	27 811	31 949
Suínos	640	668	723	278	244	106
Aves (galinhas, galos, frangas e frangos) (1 000 cabeças)	213 623	286 810	413 180	436 809	718 538	1 244 261
Produção animal						
Produção leite vaca (1 000 l)			11 596	12 846	17 931	21 433
	6 303 111	8 513 783	276	432	249	748
Produção leite cabra (1 000 l)	-	13 394	25 527	35 834	21 900	21 275
Produção de lã (t)	33 617	31 519	30 072	23 877	13 724	11 243
Produção ovos de galinha (1 000 dúzias)	556 410	878 337	1 248 083	1 376 732	1 885 415	2 732 407

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1970/2006.

Nota: Lavoura permanente somente foi pesquisada a área colhida para os produtos com mais de 50 pés em 31.12.2006.

(1) Lavouras permanentes, temporárias e cultivo de flores, inclusive hidroponia e plasticultura, viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação e forrageiras para corte. (2) Pastagens naturais, plantadas (degradadas e em boas condições). (3) Matas e/ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal, matas e/ou florestas naturais, florestas com essências florestais e áreas florestais também usadas para lavouras e pastoreio de animais. (4) Em 1995-1996 o pessoal ocupado com laços de parentesco com o produtor que trabalhavam no estabelecimento e recebiam salários foram incluídas como empregados contratados sem laço de parentesco com o produtor.

TABELA 3: Confronto dos resultados dos dados estruturais dos Censos Agropecuários - Brasil - 1970/2006

ANEXO 5

Tabela 2.3.23 - Resultados do Censo Agropecuário 1995-1996 e primeiros resultados do Censo Agropecuário 2006, segundo variáveis pesquisadas - Rio Grande do Sul

Variáveis pesquisadas	Censo agropecuário	
	1995-1996	2006
Estabelecimentos	429 958	442 564
Área total (ha)	21 800 887	19 707 572
Utilização das terras (ha)		
Lavouras (1)		
Estabelecimentos	397 217	497 295
Área (ha)	5 635 362	7 238 843
Pastagens (2)		
Estabelecimentos	351 403	297 827
Área (ha)	11 680 328	8 955 229
Matas e florestas (3)		
Estabelecimentos	336 305	274 774
Área (ha)	2 511 631	2 676 805
Pessoal ocupado (4)	1 377 022	1 219 510
Com laços de parentesco com o produtor	1 180 221	1 071 709
Empregados contratados sem laços de parentesco com o produtor	196 764	147 802
Tratores		
Estabelecimentos	104 179	117 816
Número de tratores	150 074	161 434
Efetivo de animais		
Bovinos		
Estabelecimentos	364 773	327 947
Número de cabeças	13 221 297	11 148 126
Bubalinos		
Estabelecimentos	1 103	915
Número de cabeças	65 917	50 976
Caprinos		

Estabelecimentos	7 178	7 910
Número de cabeças	61 351	125 128
Ovinos		
Estabelecimentos	51 635	42 293
Número de cabeças	5 081 387	3 326 584
Suínos		
Estabelecimentos	275 515	233 853
Número de cabeças	3 933 845	5 827 195
Aves (5)		
Estabelecimentos	330 508	296 354
Número de cabeças	100 074 847	156 200 752
Produção animal		
Leite de vaca		
Estabelecimentos	285 061	204 575
Produção leite (1 000 l)	1 885 640	2 746 710
Leite de búfala		
Estabelecimentos	60	31
Produção leite (1 000 l)	237	230
Leite de cabra		
Estabelecimentos	489	371
Produção leite (1 000 l)	345	591
Lã		
Estabelecimentos	39 730	29 584
Produção de lã (t)	12 957	10 704
Ovos de galinha		
Estabelecimentos	313 708	229 115
Produção de ovos de galinha (1 000 dúzias)	225 628	388 765

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 1995/2006.

Nota: Lavoura permanente somente foi pesquisada a área colhida para os produtos com mais de 50 pés em 31.12.2006.

(1) Lavouras permanentes, temporárias e cultivo de flores, inclusive hidroponia e plasticultura, viveiros de mudas, estufas de plantas e casas de vegetação e forrageiras para corte. (2) Pastagens naturais, plantadas (degradadas e em boas condições). (3) Matas e/ou florestas naturais destinadas à preservação permanente ou reserva legal, matas e/ou florestas naturais, florestas com essências florestais e áreas florestais também usadas para lavouras e pastoreio de animais. (4) Em 1995-1996 o pessoal ocupado com laços de parentesco com o produtor que trabalhavam no estabelecimento e recebiam salários foram incluídas como empregados contratados sem laço de parentesco com o produtor. (5) Inclui galinhas, galos, frangas e frangos.

TABELA 4: Resultados do Censo Agropecuário 1995-1996 e primeiros resultados do Censo Agropecuário 2006