

Pedagogia do Movimento: processo histórico e chave metodológica¹

Roseli Salete Caldart²

Que ao vigor da juventude se conecte a memória e sabedoria de todas as gerações de lutadores e lutadoras do povo na construção coletiva de *escolas que sejam mais do que escolas*, ancoradas no *movimento da luta* que escava possibilidades em meio aos escombros que desabam bem ao nosso lado... ou já sobre nós...

I.

Começo chamando nossa atenção para a importância da reflexão sobre as *finalidades sociais da educação*. São elas que orientam as decisões sobre o que precisa ser afirmado e combatido, preservado e recriado nas práticas educativas concretas de cada tempo e circunstância.

É nosso pressuposto a reafirmação, para o nosso tempo histórico, da finalidade social da educação nos termos postos pelo processo revolucionário soviético dos idos de 1917: *formar lutadores e construtores!* Para lutar contra tudo que nos sufoca e nos impede uma vida mais plena. Para construir alternativas a uma ordem social que precisa ser transformada radicalmente em *toda sua maneira de ser*. Esta finalidade geral nos ajuda na leitura histórica das necessidades educativas dos sujeitos das nossas práticas (pessoas e coletivos) e a formular intencionalidades nesta direção.

E não se pense que lá (como aqui) a construção começa somente durante as etapas mais explosivas da luta revolucionária. Krupskaya, grande liderança da formulação política e pedagógica da revolução soviética³, ponteu desde bem antes, um esforço coletivo de análise da situação da educação russa e de estudo coletivo dos fundamentos de um projeto educativo socialista que guiou a construção prática do sistema educativo soviético quando as circunstâncias históricas a permitiram/exigiram...

Em alguma medida é o que temos buscado fazer junto aos processos de nossa resistência ativa combinada com a análise sistemática do movimento da luta de classes desde o lugar de nossa participação nela. Processos e práticas que é necessário por em relação e aprofundar desde fundamentos que nos fortaleçam nas ações e na reflexão crítica sobre elas.

A pergunta principal posta para este nosso diálogo sobre a *Pedagogia do Movimento*: pode ela ser tomada hoje como uma *chave metodológica para pensar intencionalidades educativas* de outros processos formativos de lutadores e construtores sociais, para além dos que a constituíram e a continuam produzindo? Nossa hipótese é que sim e se isto for correto, há outra pergunta: como a *Pedagogia do Movimento* pode ajudar na construção político-pedagógica de escolas como estas com as quais dialogamos hoje?

¹ Texto escrito a partir de dois momentos de exposição e diálogo sobre a *Pedagogia do Movimento*: no Grupo de Estudos do MST sobre *Reforma Agrária Popular e Educação*, em 21 de setembro 2020; e no Seminário do Coletivo Político-Pedagógico da *Escola Nacional Paulo Freire*, vinculada ao Levante Popular da Juventude e voltada a demandas educativas dos movimentos populares urbanos, em 26 de fevereiro 2021.

² Do Setor de Educação do MST e do Fórum Nacional de Educação do Campo.

³ No dia 26 de fevereiro comemoramos o aniversário de nascimento de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Nasceu em 1869 e faleceu em 27 de fevereiro 1939, na Rússia.

II.

A compreensão do *princípio educativo do trabalho*, como parte do projeto histórico da classe trabalhadora e do arcabouço de análise que o sustenta, conecta a Pedagogia do Movimento à construção histórica da Pedagogia Socialista. Esta compreensão nos permite *concretizar* o objetivo do que se tem nomeado como “educação emancipatória” ou “educação libertadora”, ou para formar lutadores e construtores. Na forma de sociedade em que vivemos a *emancipação* se realiza fundamentalmente como *desalienação*. Libertar-se da alienação que funda o modo de produção capitalista, e que se estende da forma histórica de trabalho que a institui para o conjunto das dimensões da vida humana, é ao mesmo tempo objetivo e condição revolucionária⁴.

Educar desde uma perspectiva emancipatória é ajudar a produzir um movimento consciente de combate à alienação, em todas as suas formas e dimensões, ainda no interior da ordem social que tem a alienação humana como pilar de sustentação da sua lógica de exploração e de dominação de classe. Trabalhar sobre esta contradição, intencionalizando *movimentos* de desalienação, é condição para formar sujeitos coletivos capazes de construir alternativas à forma de relações sociais de produção que gera a alienação. Construção que alimenta o processo de *autoemancipação* coletiva.

Vivemos em um tempo de “alienação universal”⁵, porém ainda que a alienação se expanda cada vez mais ostensivamente sobre todas as esferas da vida, nunca chega a ser uma “totalidade inerte homogênea”⁶ e a própria hegemonia do modo de vida em sociedade que dela decorre jamais é absoluta. Na história nada é completamente controlável. Seu movimento é contraditório porque é obra humana, nunca de todo previsível. Sempre restam espaços de resistência que “o solavanco brusco da experiência” pode converter em lutas mais amplas⁷.

Parece-nos que uma tarefa pedagógica prioritária hoje no trabalho popular é identificar estes espaços de resistência, que podem ser apenas pequenas “frestas”, em diferentes dimensões da vida humana e sem consciência política explícita. Precisamos alargar estas frestas desde uma intencionalidade

⁴ “A mais importante ambição revolucionária é libertar o ser humano de sua alienação”. Ernesto Che Guevara.

⁵ David Harvey fez uma obra sobre as “17 contradições e o fim do capitalismo” (São Paulo: Boitempo, 2016), distinguindo-as entre contradições *fundamentais*, *mutáveis* e *perigosas*. Uma das contradições “perigosas”, ou potencialmente fatais ao capitalismo, é a que se refere à revolta da natureza humana contra a “alienação universal”. Universal porque está em todas as outras 16 contradições e em todos os lugares e “perigosa” porque estamos chegando ao limite da condição humana de suportá-la. Seu resumo das diferentes dimensões do sentido social da alienação nos ajuda aqui, considerando que não vamos poder aprofundar esta compreensão nesta exposição: “O contato tátil com a mercadoria – seu valor de uso – é perdido e a relação sensorial com a natureza é obstruída pela dominação do valor de troca. O valor social e o significado do trabalho ficam obscurecidos na forma representacional do dinheiro. A capacidade de tomar decisões coletivas de maneira democrática é perdida na batalha perpétua entre as racionalidades conflitantes dos interesses privados isolados e dos poderes de Estado. A riqueza social desaparece no bolso de pessoas privadas (produzindo um mundo de riqueza privada e miséria pública). Os produtores diretos de valor são alienados do valor que produzem. A formação de classes cria um abismo intransponível entre as pessoas. A proliferação da divisão do trabalho torna cada vez mais difícil ver o todo em relação a partes cada vez mais fragmentadas. Todas as perspectivas de igualdade ou justiça sociais se perdem, e a universalidade da igualdade perante a lei é anunciada como a suprema virtude burguesa. Transbordam os ressentimentos acumulados diante da acumulação por espoliação no âmbito da realização do capital (por exemplo, despejos e execuções hipotecárias). A liberdade se torna dominação, a escravidão é liberdade” (2016, p. 248). E ele continua com um desafio que é também educativo: “O problema político catalítico que deriva disso é identificar, enfrentar e superar as muitas formas de alienação produzidas pelo motor econômico do capital e canalizar a energia contida, a fúria e a frustração para uma oposição anticapitalista coerente” (p. 249).

⁶ MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 165. “... A atividade alienada não produz só a ‘consciência alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa assumir (...) não somente contradiz a ideia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma *necessidade* de superação da alienação” (p. 166).

⁷ THOMPSON, E. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 79.

educativa que vá desvelando o motor da própria alienação e indique para as pessoas o caminho das transformações estruturais necessárias. Em síntese: não há como formar lutadores e construtores sem de alguma forma “furar” o bloqueio da alienação...

Mas o que nossas experiências formativas já nos ensinaram é que esta intencionalidade educativa, que visa superar a alienação, não se funda no apelo à consciência (na forma de um “dever ser” abstrato), embora determinadas ideias possam, sob determinadas circunstâncias, “tornar-se força material”, instigando as pessoas a pensar sobre o que estão fazendo e o que podem fazer diante do que tentam fazer delas... De qualquer modo, “o único poder capaz de superar praticamente (‘positivamente’) a alienação da atividade humana é a própria atividade humana autoconsciente”⁸. Isto nos dá uma “chave-mestra” para pensar processos educativos...⁹

Nesta exposição não vamos desenvolver a análise sobre a produção da alienação, os processos de desalienação e suas implicações para a educação. Apenas queremos deixar posta esta questão como parte do quadro de desafios educacionais em que inserimos a reflexão atual sobre a Pedagogia do Movimento e como uma das necessidades de estudo sobre formação humana, onde quer que ela aconteça. E que precisa orientar nossa reflexão sobre a escola, em suas diferentes formas, se pretendemos nos vincular a processos vivos de superação das relações sociais de produção geradoras da alienação e que, cada vez mais, degeneram nossa humanidade...

Não há educação fora desta totalidade, mas ela não se mostra ao primeiro olhar. E nos impedir de *mirá-la* (ver o que não aparece) é um dos objetivos (e resultados) dos processos de alienação aos quais estamos submetidos. Todos e todas nós.

III.

Depois que foi cunhado, no final da década de 1990, o nome *Pedagogia do Movimento* passou a identificar o trabalho de educação do MST e seu projeto educativo. Notem, porém: o trabalho ou as práticas de educação do MST têm perto de 40 anos e a Pedagogia do Movimento se constituiu, como a entendemos, há pouco mais de 20 anos. Esta distinção nos parece fundamental para que se entenda o sentido principal desta construção histórica.

O diálogo com o patrono de uma das escolas que motivaram esta exposição nos dá uma chave de compreensão fundamental. O que Paulo Freire em determinado momento de seu percurso chamou de *Pedagogia do Oprimido* foi uma reflexão teórica sobre o trabalho educativo com o povo oprimido (classe trabalhadora) do qual ele tomou parte, realizando práticas, acompanhando processos educativos, observando, analisando, estudando... Reflexão sobre finalidades e método, feita desde fundamentos de que ele e seus grupos de trabalho foram se apropriando, assumindo, processando... Nas discussões da época de nosso batismo, chamou-nos especial atenção o *do*. Pedagogia *do* Oprimido. Na explicação dele próprio: “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens [e mulheres] ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade...”¹⁰.

⁸ MÉSZÁROS, obra citada, p. 165. Adiante afirma: “Do mesmo modo que a alienação não é um *ato único* (...), seu oposto, a superação da atividade alienada por meio da iniciativa autoconsciente, só pode ser concebido como um *processo* complexo de *interação*, que produz mudanças *estruturais* em *todas* as partes da totalidade humana...” (p. 167).

⁹ Registre-se, aqui apenas de passagem, que é este movimento que temos começado a *mirar* na práxis agroecológica, sendo a forma de trabalho a que remete uma negação prática da alienação. Daí sua grande potência formativa que pode ser pensada como intencionalidade educativa desde a chave metodológica da Pedagogia do Movimento...

¹⁰ FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 32ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 32.

O que afinal fizemos no MST fica ainda mais claro quando se entende como Paulo Freire interpretou o que fez. Em uma entrevista de abril de 1983, depois da volta do exílio e quase 15 anos depois de ter escrito *Pedagogia do Oprimido*, ele afirmou: “Uma das intenções, ao escrever o livro, era mostrar que os oprimidos precisam de uma pedagogia sua, que não estou propondo que seja esta que escrevi, entende? (...) O opressor não pode fazer a pedagogia do oprimido, como o oprimido não pode fazer a pedagogia do opressor. Pedagogia do opressor quem faz é o opressor mesmo. Como a pedagogia do oprimido tem que ser feita por ele. E tem que ser feita, elaborada, reelaborada, na prática da sua libertação” e “... por aqueles e aquelas que aderem a ele...”¹¹ Entendemos: a Pedagogia do MST é obra do MST, em diálogo com uma construção histórica de que passa a tomar parte.

Pedagogia, nesta visão, não é só teoria, não é só prática. É *práxis*, no sentido de intencionalidade educativa pensada desde a reflexão sobre práticas em pleno curso. Reflexão que dialoga com chaves teóricas formuladas desde outras práticas. E com fundamentos que não se referem somente à educação e sim ao todo de um projeto histórico. Pedagogias com finalidades emancipatórias se realizam como construção e reconstrução vivas, que continuam, e nunca de maneira linear, uma história de tempo longo. Pedagogias vivas têm base prática real e pedem, elas também, lutadores e construtores, que se formam no movimento de luta e construção. Movimento prático e teórico, presencial, coletivo. Movimento que tende a ser contraditório porque histórico.

Por isto é que não se pode dizer que o MST tinha *a priori* uma pedagogia. Assim como não podia haver uma Pedagogia do Oprimido antes da consolidação de determinadas práticas de educação popular. E o que hoje estudamos como principal na Pedagogia Socialista Soviética é a reflexão teórica que foi conectando as práticas educativas da revolução com todo o arcabouço teórico e político que vinha sendo apropriado pelo grupo que liderou o processo inicial de construção do projeto educacional soviético.

No MST refletimos, depois de quase duas décadas de trabalho educativo, que já não tínhamos apenas uma “proposta de educação” (assim o nomeávamos) e sim uma pedagogia: práticas educativas refletidas coletivamente em diálogo com a construção histórica da teoria pedagógica. Reflexão que passa a ser guia de ação, apontando como avançar ou como começar de novo em cada lugar, cada tempo e circunstância. A Pedagogia *do Movimento*, que é primeiro a “Pedagogia do MST”, se vai fazendo pelos seus sujeitos sociais, humanos. Pessoas e coletivos diversos em movimento.

IV.

Não pretendemos detalhar aqui a memória da construção da Pedagogia do Movimento pelo MST¹², porém nos parece necessário reconstituir os elementos básicos do *processo* de sua constituição para que se apreenda o núcleo essencial da *chave metodológica* que dele se pode abstrair.

Começamos nossa reflexão coletiva sobre *educação pela escola*. E nela pelas *finalidades formativas e sociais* que nos exigiam olhar para fora dela e pensar sobre o que era *necessário* fazer para realizá-las¹³. Tanto nossa *materialidade* como as *referências teóricas* com as quais dialogamos nos

¹¹ Entrevista de Paulo Freire à jornalista Marta Luz, rádio Juazeiro, BA, 1983. In: MST. Paulo Freire e a pedagogia do trabalho popular. *Boletim da Educação* n.15, março 2020, p. 98-99.

¹² Para uma síntese específica cf. Vídeo-Aula “Pedagogia do Movimento” gravada em 21 de setembro 2020, site MST “Formação em tempos de corona”. E para o estudo mais detalhado de sua constituição histórica cf. CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 3ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2004.

¹³ Cf. “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. MST. *Caderno de Formação* n. 18, 1991.

educaram a pensar a escola não em si mesma, mas nas *relações* e a aprender do que acontece fora, no entorno e no movimento da luta social que a conquistou, para pensar o que acontece dentro dela.

Esta forma de pensar a escola, e a apropriação processual coletiva de uma concepção de educação, nos levou a buscar compreender a dimensão educativa do próprio MST. Por que tanto se diz que o MST é “nossa grande escola” e que “a nossa luta é nossa escola”? Buscando entender como a participação no MST educa as pessoas conectamos as reflexões sobre formação humana (debate de origem da teoria pedagógica) com as reflexões (históricas, sociológicas...) sobre como se constituem os sujeitos sociais coletivos, as classes sociais... A questão que foi sendo formulada: como se forma o sujeito coletivo de nome próprio *Sem Terra*? E junto: que lições se pode apreender deste processo formativo para pensar intencionalidades educativas diversas?

O *processo* de constituição primeira desta reflexão, depois nominada de “Pedagogia do Movimento”, se fez em alguns movimentos investigativos principais:

(1º) Buscamos identificar as principais *vivências educativas* formadoras do *ser social* Sem Terra. Na leitura da época (final da década de 1990) foram identificadas as seguintes: *ocupar a terra, viver no acampamento, organizar o assentamento, ser do (pertença ao) MST* (pela mística, pela organicidade das grandes ações massivas,...), *ocupar a escola* (luta política e construção pedagógica).

(2º) Diante das vivências nos colocamos a questão: o que nestas vivências educa ou forma um determinado *modo de ser humano* que passou a identificar os Sem Terra ou os sem-terra do MST? Com esta questão fomos ao diálogo com a teoria pedagógica e com a teoria social buscando entender qual a *concepção de formação humana* que está na base da experiência educativa do MST. E nos encontramos (ou aprofundamos nosso encontro) com uma concepção de *matriz formadora do ser humano* de base *materialista, histórica e dialética*.

(3º) No retorno às vivências educativas dos Sem Terra chegamos à compreensão do que *concretamente* eram: materialização do que primeiro chamamos de *processos pedagógicos básicos* e depois consolidamos tratar como *matrizes formadoras do ser humano* que se convertem em *matrizes pedagógicas* quando intencionalizadas para educar. Intencionalidade que pode ser pensada para as próprias ações da luta como pode compor o *ambiente educativo do todo da organização*.

(4º) Fomos compreendendo que estas matrizes são processos que se pode apreender nas vivências particulares dos Sem Terra, porém não são próprios ou criados pelo sujeito educador MST. São próprios da *formação humana*. E que podemos entender hoje porque, antes de nós, sujeitos de outras práticas formativas se debruçaram teoricamente para pensá-los, assim como outros poderão dialogar com as reflexões sobre o que fazemos agora... Sua composição como *totalidade pedagógica ou matriz formativa geral* é uma chave para pensar diferentes processos educativos com finalidades humanizadoras, ou seja, *desalienadoras*. As *matrizes* que firmamos: *luta, organização coletiva, trabalho, cultura e história*. E no trabalho *socialmente produtivo*, a especificidade formadora do trabalho na *terra*, ela mesma matriz da constituição do humano como ser da natureza...

(5º) No giro de retorno ao movimento inicial, as *matrizes formativas/pedagógicas* nos permitiram refletir sobre a *escola* e as transformações necessárias para que integre uma totalidade pedagógica com finalidades emancipatórias. Pensar a *educação* como *movimento organizado destas matrizes* em determinada direção (finalidades formativas e sociais), é algo que se realiza em diferentes ambientes, processos, ações. Também na escola o trabalho educativo, quando entendido como formação humana, pode ser organizado desde estas matrizes. Foi neste momento da reflexão que cunhamos a expressão *escola é mais do que escola*, para chamar a atenção sobre o que ela *pode ser* na relação

com o todo do Movimento. Não, portanto, por ser ela uma “força educativa todo-poderosa” em si, mas porque sua força específica pode ser potencializada pelo vínculo com os processos formadores dos sujeitos coletivos que lutam por ela e a põem em movimento como totalidade pedagógica...¹⁴.

Na síntese feita deste processo, afirmamos o MST como *coletividade educadora em movimento* que forma/educa as pessoas pelas *vivências (experiências de vida)* constitutivas de sua dinâmica organizativa e suas finalidades sociais, políticas. Estas vivências educam porque/quando acionam processos básicos, *matrizes* da conformação do *ser humano*¹⁵. Compreendidas estas matrizes formativas elas passam a nos servir de guia para examinar ou intencionalizar vivências educativas, como “atividades humanas autoconscientes” de formação de lutadores e construtores em circunstâncias e com objetivos específicos talvez distintos dos que produziram inicialmente esta compreensão. Podem orientar, também, a intencionalidade educativa em uma escola...

Uma novidade de nossa reflexão, que reafirmamos hoje, foi trazer para o interior da teoria pedagógica a matriz da luta. *Lutar educa!* Na constituição primeira da Pedagogia do Movimento esta matriz demarcou seus sujeitos principais, não apenas das práticas, mas da reflexão pedagógica: o povo oprimido em luta, construtor de movimentos sociais populares e organizações coletivas; classe trabalhadora em sua manifestação concreta, histórica, diversa, que passa a conduzir seu próprio processo educativo. E isto nos foi ajudando a compreender como determinadas formas de organizar e fazer a própria luta realizam melhor o potencial educativo que ela traz em si...

A afirmação da luta como matriz formativa do ser humano, por não ser usual nos debates sobre educação, nos exigiu ir mais fundo na reflexão sobre a matriz geral de formação que estávamos ajudando a firmar e formular. Pusemos em relação dois campos de reflexão que não costumam aparecer juntos: o da formação histórica de sujeitos sociais e o da educação pensada como formação humana. Isto ficou mais claro quando fomos indagados, nos diferentes diálogos que sempre permearam esta construção coletiva, se a afirmação da luta como “princípio educativo do sujeito Sem Terra”, não poderia ser entendida como relativização teórica do *princípio educativo do trabalho*. Não era isto e foi necessário estudar com mais rigor o sentido real da nossa afirmação.

Nossa tese era/é simples, embora não seja óbvia. A base da formação ou da constituição histórica do sujeito coletivo de nome/identidade *Sem Terra* é a *luta*. Luta pela terra, cujas determinações e radicalidade a alargam em dimensões e formas, de modo que a totalidade em que se insere se vá mostrando aos seus próprios sujeitos: luta pela transformação das relações sociais de produção; luta por uma nova forma de humanidade. E a participação das pessoas na luta que as forma como *Sem Terra* se dá por tomarem parte do MST, que assume a forma de *sujeito pedagógico* desta formação.

Pensado desde as questões da formação humana, este processo nos diz que o princípio fundamental da formação do *ser* lutador é a luta mesma. Lutadores se formam nas lutas; não só por elas, mas nunca sem tomar parte delas. E nos diz que quem se educa como um lutador social torna mais rico, mais pleno o seu *ser humano* e que a formação de lutadores pode ser objeto de nossa intencionalidade educativa. A luta é parte da totalidade formadora do ser humano. E quanto mais radical (no sentido mesmo de ir à raiz), tanto mais nos ajuda a mirar esta totalidade. Totalidade que tem no trabalho, em seu sentido ontológico de mediação entre ser humano e natureza, a base

¹⁴ CALDART, obra citada, p. 282.

¹⁵ A palavra *matriz* vem do latim *mãe, origem, útero*, no sentido de algo que gera, desde a qual algo se forma ou se conforma (toma uma forma); na biologia se diz da substância mais importante na composição de um tecido, de um corpo. Matriz é fonte, fundamento, princípio. Podemos tratar de matrizes produtivas, tecnológicas, organizativas, culturais, formativas... Estas últimas no sentido, então, de experiências fundamentais da conformação do *ser humano*.

universal criadora do ser social que luta, se organiza em comunidades e movimentos sociais, produz cultura, e se faz no movimento da história, tomando parte dele. Ser social que criou e pode transformar a forma histórica de trabalho e o modo de vida que passou a aliená-lo, oprimi-lo.

Neste tempo imediatamente trágico e estruturalmente crítico que atravessamos, há novas conexões e dimensões que se mostram nesta totalidade de relações sociais e relações naturais que conforma o trabalho em suas expressões históricas. Precisamos *mirar* melhor tudo isto. Hoje talvez se possa afirmar a própria luta como atividade vital e a luta pela vida como a *atitude humana de princípio*: lutar é, sobretudo, não desistir de viver... *Lutamos para parar de morrer*, nos afirmou certa vez um acampado do MST. O que mesmo nos quis dizer? E o que nos diz para compreensão da realidade atual? É neste mesmo quadro que se pode entender hoje a resposta dada por Marx a um jornalista com quem conversava em 1881 (dois anos antes de sua morte), que inusitadamente lhe perguntou sobre qual era a *lei última do ser*? Em tom profundo e solene Marx afirmou: *a luta!*¹⁶

Pensar o conjunto das matrizes como *totalidade formadora do ser humano em movimento* e compreender que estas matrizes formadoras podem ser convertidas em *matrizes pedagógicas* para construir a intencionalidade educativa como *totalidade*, é o elemento basilar da Pedagogia do Movimento como processo e como chave metodológica.

Esta reflexão firma como princípio a necessária visão de *totalidade* de cada intencionalidade educativa, que na linguagem atual dizemos que tem a forma de uma “totalidade ecossistêmica”. Esta analogia¹⁷ nos parece adequada para destacar que se trata de uma totalidade em movimento, composta por processos (demarcados então pelas matrizes), que se codesenvolvem de modo aberto, dialético: não se diluem uns nos outros nem se hierarquizam, embora toda totalidade tenha seu motor, que não identificado, pode confundir a direção estratégica da intencionalidade.

Foi esta visão de totalidade que nos levou à noção de *ambiente educativo*, no qual não há um “senhor da pedagogia” e sim um “ambiente”, com as contradições e tensões da vida real, que educa a todos, sem deixar de ter condutores: coletivos organizados em diferentes níveis e com pessoas realizando diferentes tarefas de construção. O ambiente educativo se refere às “condições criadas para que determinada ação ou atividade seja feita na perspectiva de educar seus sujeitos, dando ênfase às *relações* e aos *processos* que se estabelecem entre as pessoas, os objetos, os tempos e os espaços, mais do que às estruturas materiais ou de organização em si mesmas”¹⁸.

No MST, o desafio prático de organizar o trabalho educativo nas escolas foi constituindo a noção de *ambiente educativo* como categoria de organização do trabalho pedagógico, junto com as noções de *tempos educativos*, *espaços pedagógicos*, *inventário da realidade...*, pensadas, por sua vez, na relação com as categorias que tomamos da Pedagogia do Oprimido, da Pedagogia Soviética: diálogo, síntese cultural, auto-organização dos estudantes, trabalho socialmente necessário, atualidade...¹⁹

¹⁶ Apud MUSTO, M. *O velho Marx*. Uma biografia de seus últimos anos (1881-1883). Boitempo, 2018, p. 17.

¹⁷ A expressão “totalidade ecossistêmica” foi usada por David Harvey para explicar a visão de “totalidade do capital” em Marx, que tanto apreciava as analogias e metáforas científicas: “... Trata-se de uma totalidade ecossistêmica com múltiplas espécies de atividades concorrentes ou colaborativas, com uma história evolutiva aberta a invasões, novas divisões de trabalho e novas tecnologias, um sistema em que algumas espécies e subsistemas desaparecem, enquanto outros se formam e florescem, ao mesmo tempo que os fluxos de energia criam mudanças dinâmicas que apontam para toda sorte de possibilidades evolutivas...” (*A loucura da razão econômica*. São Paulo: Boitempo, 2028, p. 54.)

¹⁸ CALDART, obra citada, p. 399.

¹⁹ Cf. CALDART, R. S. et al. *Escola em movimento: Instituto de Educação Josué de Castro*. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Uma síntese sobre o *ambiente educativo* como categoria pedagógica, cf. especialmente p. 123-130.

Foi esta prática que nos mostrou que por estar em permanente movimento, um ambiente educativo precisa incluir em sua intencionalidade pedagógica também uma forma de “análise coletiva do processo”, das relações e transformações que vão acontecendo pela ação da coletividade, tanto mais complexa quando se realiza como encontro entre gerações e experiências e acúmulos históricos diversos. A leitura coletiva permite lapidar a intencionalidade educativa e exige que se retomem as finalidades sociais e formativas do processo todo, para que o coletivo não se “aliene” delas²⁰.

No processo de constituição da Pedagogia do Movimento foi igualmente essencial tomar consciência dos diferentes sentidos/conceitos de “movimento” com os quais estávamos operando. Nossa partida foi o uso da palavra como uma usual e feliz abreviação de MST. Depois avançamos para pensar que a especificidade formativa que era nosso objeto se referia a um conjunto de *movimentos sociais populares* com finalidades e características organizativas e políticas específicas. Já no passo da reflexão sobre as matrizes nos demos conta da força formativa do “movimento mesmo, no transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia”, sendo esta a raiz da identidade pedagógica do MST: “ser do Movimento é estar em movimento!”²¹

Foi este o raciocínio que nos levou a firmar a *história* como uma das matrizes formativas e pedagógicas. Desde esta matriz refletimos sobre a força educativa de dois ingredientes encontrados na intencionalidade pedagógica do MST: o cultivo da *memória*²² e o *conhecimento da história* que visa compreender cada experiência particular de luta no movimento da realidade mais ampla: tudo se transforma e tudo precisa ser entendido em seu desenvolvimento histórico, sua *historicidade*²³.

A radicalidade do princípio metodológico de buscar apreender o *movimento da história* nos permite ver novas dimensões e conexões da totalidade formadora que este movimento produz ou nos mostra com mais nitidez. É o caso da falsa oposição entre ser humano e natureza, cuja análise se encontra em nossas referências teóricas há um bom tempo²⁴, mas que o acirramento atual das contradições agora nos permite ver em suas implicações formativas radicais: pelo trabalho, constituinte do ser social, o ser humano entra em relação com a natureza, sem deixar de ser parte dela, *ser da natureza* que é. Alienado da natureza, por uma forma histórica de trabalho, ou seja, uma forma determinada de mediação com sua base material real, o ser humano perde a capacidade de compreender as relações fundamentais que o constituem. Na nossa particularidade, os próprios movimentos de luta e construção tornam a compreensão da dialética natural-social um desafio pedagógico incontornável...

E é este mesmo princípio que nos permite entender que a análise da formação dos sujeitos que tomam parte deste movimento da história não vale “de uma vez para sempre”. Ela precisa ser sistematicamente refeita para alimentar uma construção pedagógica viva. Por isto a Pedagogia do Movimento pode ser interpretada como uma chave metodológica para pensar outros processos, com outros sujeitos, e ao mesmo tempo orientar novos giros de análise do processo de formação dos Sem

²⁰ Sobre a forma de fazer em uma escola concreta a “análise coletiva do processo” cf. *Escola em Movimento*, p. 389-401, cap. 6: “Ferramentas metodológicas de construção do ambiente educativo”.

²¹ *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, p. 328.

²² Nos termos bem postos por Paulo Freire: olhar par trás como “um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro” (*Pedagogia do Oprimido*, ed. 1987, p. 73).

²³ Cf. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, p. 375.

²⁴ “Toda concepção da história até hoje ou deixou, (...) por considerar essa base real da história, ou viu nela apenas algo de secundário e sem qualquer conexão com o curso histórico. A história tem, por isso, de ser sempre escrita segundo um critério que lhe é extrínseco; a produção real da vida aparece como pré-histórico (...) enquanto o que é histórico aparece como existindo separado da vida em comum, como extrassupraterreno. A relação dos homens [seres humanos] com a natureza fica, desse modo, excluída da história, pelo que é gerada a oposição entre natureza e história...” (MARX, K. E ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 59-60).

Terra, que continua, abrindo novos caminhos formativos. E pode nos ajudar a pensar intencionalidades educativas em diferentes relações, e os processos de formação das novas gerações.

Notem que a Pedagogia do Movimento como método nos instiga a apreender a dimensão formativa de práticas, processos, que não surgiram com a finalidade de educar. E quando se referem às condições de preservação da vida humana, podem assumir uma dimensão educativa mais radical. A partir daí podemos pensar as matrizes como chave que orienta a percepção das *necessidades educativas* dos sujeitos, pessoas e coletivos nestes processos, e organizar a forma de trabalhá-las.

Isto nos diz que os “movimentos” da reflexão que constituiu a Pedagogia do Movimento podem ser refeitos em novos processos: *quais as vivências formativas mais fortes dos sujeitos com os quais trabalhamos?* Porém agora ao fazermos a pergunta *como estes sujeitos se formam nestas vivências*, a chave das matrizes passa a orientar o que precisa ser reparado²⁵ e analisado.

Este raciocínio nos ajuda a refletir sobre a dimensão *formadora* (ou deformadora) das práticas ou vivências identificadas, na conformação do *ser* humano dos diferentes sujeitos com os quais se trabalhe. A positividade é nosso impulso primeiro, no sentido de buscarmos as vivências “âncoras” para processos de desalienação, mas podemos nos surpreender ao encontrar em vivências aparentemente alienadas (porque desconectadas, “despolitizadas”,...), germes de subversão do *modo de ser* da sociedade capitalista, que surgem como respostas contraditórias às contradições sociais e, ao contrário, encontrar aspectos alienantes em ações planejadas desde objetivos emancipatórios...

A análise pode nos indicar pontos de força da intencionalidade pedagógica da formação de lutadores e construtores considerados a partir das condições objetivas da realidade e dos sujeitos concretos sob as quais se realiza. E nos ajuda a entender por onde passam os processos de deformação ou desumanização que precisamos contrapor com outras vivências educativas ou incidindo sobre aspectos contraditórios de práticas que ainda não podem ser substituídas.

Do ponto de vista de pensar cada processo educativo guiado por esta intencionalidade (em uma escola, por exemplo), trata-se de constituir uma coletividade educadora que faça uma leitura sistemática do *movimento*: das lutas sociais do entorno a que se vincula ou pode se vincular, na relação com a totalidade da luta de classes do período histórico em curso; das práticas educativas que já estão em desenvolvimento; das transformações (superações) que podem ser observadas nas pessoas e coletivos com os quais se trabalha há mais tempo... Esta leitura visa principalmente: constituir a *atualidade* que precisa ser objeto de conhecimento; identificar as necessidades formativas dos sujeitos para que se parta de onde estão, das necessidades reais da vida; mirar possibilidades contidas nos processos reais sobre as quais nossa intencionalidade pode incidir...

É esta mesma concepção de movimento, dialética e materialista, que insere em nossa chave o princípio metodológico da *análise histórica das práticas educativas*. É necessário buscar entender as práticas no que realizam, e no que elas *podem vir a ser*, pelo que *já são*, na relação com as finalidades educativas que precisam atender. Implica aprender a ver as práticas para além delas, como parte de uma totalidade que elas constituem e lhes determina...

Entenda-se bem: *possibilidade* quer dizer, neste sentido dialético, *o que a coisa tem potência para ser*, para realizar. É esta potência, este poder ou potencial que indica, afinal, a *essência da coisa*, que é também seu *limite* (determinação): algo pode ser o que, por circunstâncias, ainda não realiza, mas

²⁵ “Tenho me divertido ou instruído, aos poucos, a descobrir a diferença entre olhar e ver e entre ver e reparar...” José Saramago, “História do cerco de Lisboa”, São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 270.

não pode realizar o que não é ²⁶. E *o que é* se refere também às contradições que a coisa detém, no sentido de que *tudo está prenhe do seu oposto* (Marx) e cada movimento tende a gerar o seu contrário – é o caso da alienação que se torna uma contradição “perigosa” por conter em si o germe da revolta contra ela...

Notem como desta forma a chave do pensar a intencionalidade educativa passa a estar no próprio movimento da realidade, das práticas, da transformação humana, da autoconsciência deste movimento... E como isto nos afasta de uma visão idealista de educação ou de formação da consciência como *dever ser* (ideal abstrato), sem nos prender (rebaixar) no que *parece ser* o imediatamente possível. Ambas (idealização e pragmatismo) são atitudes que afinal reforçam os mecanismos de alienação: porque substituem a ação pelo dizer o que “deve (ou deveria) ser” ou porque definem o agir abaixo das necessidades humanas reais e das finalidades que temos.

A análise das práticas se torna então um guia de ação porque instiga a *realizar* mais plenamente o que já se faz e a *lutar* contra as circunstâncias que impedem esta realização. Ela nos convoca, afinal, a desentranhar das práticas as *possibilidades* sobre as quais as intencionalidades educativas precisam incidir. E uma delas se refere à compreensão destas circunstâncias, em seus fundamentos e desenvolvimento histórico, para que se mostrem as tendências de sua superação pela raiz...

Esta reflexão firma uma determinada concepção de educação. E a compreensão das intencionalidades educativas como totalidade nos indica um plano de estudos sobre *formação humana* que vai muito além do que a teoria pedagógica que se tornou hegemônica pode nos oferecer. Dialogamos com uma tradição histórica, conectando teoria pedagógica e teoria social, que pensa a educação para além do seu “limitado sentido institucional” ²⁷ e que ao nos ajudar a entender esta totalidade alarga nossa visão sobre a tarefa educativa de cada instituição educacional.

No pensar a *escola*, a Pedagogia do Movimento a afirma como um *lugar de educação*, entendendo a educação como processo de *formação humana* que acontece no interior de uma totalidade social, contraditória e em movimento. A escola é composta de relações e processos que nem começam nem terminam nela mesma, porém organizados desde uma materialidade própria e uma tarefa educativa específica que pode contribuir na intencionalidade formativa de *lutadores e construtores*.

Entretanto, o encontro da Pedagogia do Movimento com a escola, tal como instituída pela sociedade capitalista, tende a ser tenso. Porque começa contrapondo exatamente suas finalidades sociais e educativas. A *forma escolar* (que também pode estar em escolas de formação vinculadas a movimentos sociais populares) foi construída historicamente para atender determinadas finalidades educativas²⁸, ainda que nem sempre conscientes para quem na prática as realiza. E sua lógica repele as conexões com processos que a possam de algum modo subverter. Quando a própria “razão de ser” da educação é posta em questão e mudam as finalidades educativas, é o todo da forma escolar (relações sociais, conteúdos formativos, lógica de organização de tempos, espaços, avaliação...) que precisa ser posto em dúvida para que se examinem exigências e possibilidades de superação em cada uma de suas partes e a partir das relações sociais concretas em que se insere.

²⁶ Cf. MÉSZÁROS, obra citada, cap. VI, especialmente p. 149.

²⁷ MÉSZÁROS, obra citada, p. 172.

²⁸ Na síntese feita desde a teoria social, a educação “tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia* [capitalista], e (2) a formação de quadros e elaboração dos métodos de controle *político*...” (MÉSZÁROS, obra citada, p. 275).

O período presente, como bem sabemos, apresenta muitas dificuldades para quem tenta romper a forma instituída, seja da escola como de outras instituições educacionais. O progressivo e insano estreitamento dos objetivos formativos e o controle político cada vez maior das funções educacionais têm aprofundado a alienação de quem na prática as realiza e, portanto, pode subverter estas funções. Mas o acirramento das contradições sociais todas e sua maior visibilidade tornam o nosso tempo igualmente prenhe de *possibilidades* de transformação: o extremo da lógica imposta é a sua decadência e também aqui os “solavancos bruscos” da experiência viva podem acelerar o ritmo de uma reconstrução coletiva e autoconsciente...

Em relação à escola, em seus diferentes tipos, alguns princípios da chave metodológica da Pedagogia do Movimento podem ajudar na preparação coletiva desta reconstrução. Em breve síntese:

(1) *Mirar a escola sempre em perspectiva*. Na análise e no planejamento das ações é preciso tratá-la como parte da totalidade educacional e social, que se objetiva no seu entorno concreto, suas relações e os processos formativos que acontecem fora dela (também os que deformam e precisam ser combatidos ou superados). Precisamos principalmente identificar atividades coletivas autoconscientes que possam se tornar âncoras para as intencionalidades educativas específicas da escola. E precisamos conhecer os sujeitos reais (pessoas, famílias, comunidades, organizações,...) com os quais trabalhamos para identificar suas necessidades educativas e “frestas” de desalienação...

(2) *Pensar a escola como totalidade pedagógica* (“ecossistêmica”), como relações sociais e conteúdos formativos que não se restringem à “sala de aula”. As matrizes formativas podem ser tomadas como *chave* para organizar o *ambiente educativo* da escola²⁹. E pensando em nossas finalidades formativas, é necessário dar especial atenção às possibilidades de *ensaios reais* de relações sociais igualitárias; de trabalho social que ajude a melhorar a vida das pessoas; de condução política coletiva; de religação sensorial com a natureza; de respeito à diversidade, de cultivo da solidariedade e da convivência fraterna; e de atividades coletivas que permitam a cada pessoa o exercício vivo de imaginação e criação livre...

(3) Construir um *modo de estudar* que se ancora e se realiza no todo do ambiente educativo e põe força no momento de apropriação do conhecimento social e historicamente produzido, respeitando a diversidade de suas formas e de aproximação a elas. Precisamos construir métodos adequados para: despertar o interesse de estudantes (e de seus educadores, suas educadoras) pelo que acontece no seu entorno (curiosidade, sensibilidade, ação criativa); levar à compreensão da realidade viva, natural e social como *totalidade*, encontrando formas adequadas de ensino e de investigação para que as *relações* entre os fenômenos se mostrem³⁰; refazer a conexão entre estudo e trabalho, de modo a “desenvolver a cientificidade do conhecimento na relação teoria e prática”³¹; restaurar a *temporalidade histórica*: tudo pode ser estudado em seu desenvolvimento histórico, em suas transformações, compreensão que se cientificamente rigorosa, mais humilde e aberta a novas questões, novos ângulos de aproximação a cada fenômeno, à totalidade que se vai mostrando...

²⁹ Para conhecer diferentes formas de organização do ambiente educativo da escola a partir da Pedagogia do Movimento cf. a obra citada *Escola em Movimento* e também SAPELLI, M. L. S., FREITAS, L. C. e CALDART, R. S. (orgs). Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. *Caminhos para transformação da Escola* n. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

³⁰ Cf. KRUPSKAYA, N. “Sobre os complexos”. In: *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 125-129.

³¹ FRIGOTTO, G. “O legado de Marx para construção do projeto da pedagogia socialista”. In: CALDART, R. S. e VILLAS BÔAS, R. L. *Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 225.

E vale destacar ainda, que a totalidade formadora em que a escola se insere, põe a ela um desafio que se refere ao todo do ambiente educativo: ajudar a formar a compreensão da história como processo de *tempo longo* que se realiza na unidade contraditória das relações naturais e sociais. Nosso tempo é vítima da visão de tempo curto alimentada pelo fetichismo tecnológico, pelo culto ao imediato, instantâneo, volátil. E este é um poderoso dispositivo ideológico próprio do sistema do capital para eternizar o presente e bloquear a visão de mudanças mais radicais em sua lógica. A história da natureza é de tempo longo: tempo geológico, tempo da sucessão ecológica, da produção e reprodução da vida...; a história do trabalho e da formação da cultura é de tempo longo; as transformações sociais se fazem em movimentos de luta e construção de tempo longo, como os processos de formação humana... Nada começa do nada e somos parte de processos que nos antecedem e vão muito além de nós... E nossa participação neles só pode ser de vida inteira...

V.

A sistematização teórica que fizemos, quase já na entrada dos anos 2000, identificou a Pedagogia do Movimento como síntese de compreensão da formação humana que orienta e fundamenta o trabalho de educação do MST. Deu nome a um *processo* que se tornou *projeto educativo*, tarefa coletiva que toma parte em uma história de tempo longo. Buscamos refletir aqui sobre como podemos pensar este processo, que continua em curso, como *chave metodológica* para análise de práticas educativas inseridas nele ou não, e para organização de ações pedagógicas orientadas por determinadas finalidades sociais e educativas.

Entendemos que a Pedagogia do Movimento tem fortalecido o trabalho de educação do MST. E ajuda a pensar sobre a intencionalidade educativa necessária aos novos giros dos processos de luta e construção em que se insere. Se na sua constituição, a principal exigência posta pelo MST a si próprio foi a de debruçar-se sobre suas ações compreendendo-se como sujeito educador, no momento atual esta exigência se liga a outra: uma *análise coletiva sistemática e autocrítica* do que fez/está fazendo, *mirando a totalidade* das transformações que suas práticas podem ajudar a fazer e em diálogo com outros sujeitos sociais que se movem na mesma direção de projeto histórico.

A *Reforma Agrária Popular* tem sido analisada como um novo patamar de vivências e exigências formativas, pressionado pelo momento histórico da luta de classes em que se insere. É necessário voltar a perguntar sobre quais são as vivências formativas próprias deste novo momento. Que vivências anteriores têm sido radicalizadas ou relativizadas; que novas vivências têm colocado o processo de formação do sujeito coletivo Sem Terra em movimento. E o que este movimento nos diz sobre as matrizes e o que elas nos dizem sobre as intencionalidades educativas em curso. Parece-nos que as marcas de *ser humano* que já se mostram nos processos de transformação da *matriz de produção*, merecem nossa especial atenção, relacionados à questão: O que a “incorporação consciente da dimensão *ecológica da vida ao ser social Sem Terra* da atualidade” traz de novo para a Pedagogia do Movimento?³²

No alargamento desta construção, será necessário discutir com mais apuro, e desde práticas concretas, se a Pedagogia do Movimento pode ser ferramenta para pensar outros processos, outras realidades, com outros sujeitos. É preciso não perder de vista, entretanto, que se o vínculo com os

³² Cf. Vídeo-Aula “Pedagogia do Movimento”, do Grupo de Estudos “Reforma Agrária Popular e Educação”, MST, 21 de setembro 2020, em diálogo com a exposição anterior feita por Nivia Silva sobre Agroecologia. Cf. também CALDART, R. S. *Reforma Agrária Popular e educação*. Texto escrito em julho 2020.

movimentos populares politicamente ativos for perdido, a Pedagogia do Movimento perderá sua essência, demarcada pela materialidade fundada na força educativa da luta... E quanto mais largas as finalidades da luta, maiores as possibilidades de que a totalidade se mostre aos seus sujeitos, ao conjunto da sociedade, remetendo as vivências educativas para além delas mesmas e de seus sujeitos particulares.

O desafio posto é de aprofundar e alargar nossa *visão em perspectiva*: ao pensar a Pedagogia do Movimento como método de construção da intencionalidade educativa, se está abstraindo este vínculo de um processo particular, para universalizá-lo como princípio que pode se concretizar em outras práticas, outros processos... Mas é somente o movimento todo (de práxis) que a realiza como pedagogia. E que permite mirá-la como parte das contradições e determinações da totalidade social mais ampla que a constitui e justifica a continuidade de sua construção.

A Pedagogia do Movimento nos parece hoje um *modo fecundo de pensar a educação*, conectada com a totalidade da vida humana, natural e social. E que nos ajuda a organizar a intencionalidade educativa necessária para formação de lutadores e construtores. Assim como MST continua o caminho trilhado pela Pedagogia do Oprimido, pela Pedagogia Socialista Soviética..., usando suas categorias como ferramentas para pensar nossa realidade específica, e construindo novas compreensões, novas categorias de análise..., outros sujeitos podem continuar a Pedagogia do Movimento a partir de novos processos, superando compreensões, inserindo novos elementos, formulando novas categorias, inventando novos nomes...

Desta forma seguimos fazendo a rica *história da educação da classe trabalhadora*. E talvez a Pedagogia do Movimento seja uma singela contribuição à construção histórica da *Pedagogia Socialista*, que as contradições latentes da realidade trágica que vivemos hoje só fazem tornar cada vez mais necessária...

“O tempo está erguendo a névoa, para que vejamos melhor nosso cume (...). Trouxemos o tempo conosco (...) com nossa luta, com nossa reserva de miséria”³³. De onde estamos na escalada do cume, já vemos melhor a totalidade: a devastação da vida toda, o todo da miséria a que a lógica do capital nos levou como sociedade... Mas também vemos o horizonte que nos mostra que isto não é tudo nem o fim, porque “trouxemos o tempo conosco”. E porque este cume, que é o extremo a que esta lógica chega, é também sua decadência toda. Esta visão dupla que nos causa vertigem também nos impele a continuar em movimento, ajudando mais gente a reparar que “o tempo está erguendo a névoa” para que o cume possa melhor ser visto e nos mostrar o rumo das lutas e da reconstrução...

Porto Alegre, março de 2021.

³³ Versos do poeta húngaro, Attila József, *apud* MÉSZÁROS, I. *O desafio do tempo histórico*. Boitempo, 2007, p. 24.