



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO HUMANA

MARCELO PRINCESWAL

**MST E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA DA ESCOLA
NACIONAL FLORESTAN FERNANDES PARA A CLASSE
TRABALHADORA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA**

Rio de Janeiro
Julho de 2007



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO HUMANA

MARCELO PRINCESWAL

**MST E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA DA ESCOLA
NACIONAL FLORESTAN FERNANDES PARA A CLASSE
TRABALHADORA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana

Orientador: Prof. Deise Mancebo

Rio de Janeiro
Julho de 2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / CEH/A

P 957 Princeswal, Marcelo.
MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes : uma síntese histórica / Marcelo Princeswal. - 2007.
198 f.

Orientadora: Deise Mancebo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – Teses. 2. Trabalhadores rurais – Educação – Teses. 3. Sociologia rural – Teses. I. Mancebo, Deise. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 331 (1-22)

Dedico a meu pequeno grande sobrinho Danilo Princeswal dos Santos, que com sua inteligência me faz ver de uma maneira simples que a vida poderia ser muito melhor para todos nós. À Dalva Princeswal (*in Memória*) por tudo que fez por mim durante muitos anos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, minha irmã e meu tio, pessoas imprescindíveis nestes dois e em toda a minha vida. Faltam-me palavras para expressar tamanha gratidão que lhes são merecidos.

À professora Deise Mancebo por abraçar comigo este desafio, possibilitando-me liberdade no pensamento e rigor durante as orientações, além de todo carinho e acolhimento nos momentos de dúvidas, incertezas e alegrias.

Ao Professor Gaudêncio Frigotto a um grande co-orientador que tanto me ajudou na construção deste trabalho com as discussões sobre o materialismo histórico, sugestões, contatos e acima de tudo com o companheirismo até o último momento.

Aos meus companheiros do CIESPI, que no dia a dia de trabalho, me apoiaram e influenciaram com a luta contra a indignação aos problemas vividos pelo nosso povo. Agradeço, em especial a Paula Caldeira pela última leitura do texto.

Aos meus amigos e amigas que sempre demonstraram interesse neste estudo, trazendo diversos questionamentos e contribuições. Agradeço em especial a Carla Silva Barbosa pelo companheirismo diário, Washington Alves, Luis Henrique Silva Santos, Queiti Oliveira, Marcos Paulino. Mariana Nogueira e aos alunos do PPFH.

Ao professor Douglas Mansur que muito solidariamente me enviou suas fotos para documentar este trabalho. .

À professora Heloisa Fernandes pelos contatos, o material disponibilizado e, sobretudo, pelo carinho em nossas conversas.

À professora Cristina Bezerra da Universidade Federal de Juiz de Fora tão atenciosa em solicitações.

À Coordenação da Escola Nacional Florestan Fernandes, em particular ao Geraldo Gasparim, que mesmo com a grande carga de trabalho foi sempre solícito e franco nas informações sobre o grande marco histórico que representa a ENFF.

À Roberta Lobo pela disponibilidade para me atender diante das angústias sobre o trabalho de campo.

Aos profissionais da Secretária do PPFH, em especial a Maria, que sempre esteve presente com sua generosidade e carinho tão cativante.

À Fernanda Mendes, por tudo que temos compartilhado juntos nestes últimos anos, que me apoiou diante de todas as angústias e as alegrias, bem como pelas contribuições intelectuais que me ajudaram na confecção deste trabalho.

Agradeço a FAPERJ pelo apoio concedido durante maior parte desta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema de estudo a formação humana proposta pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como objeto empírico a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Inaugurada em janeiro de 2005, a ENFF representa a síntese histórica da formação engendrada pelo MST durante os 23 anos de atuação no cenário político brasileiro, com o principal objetivo de formar quadros para o constante desenvolvimento da organicidade interna, bem como para o conjunto dos movimentos sociais brasileiros e da América Latina. A ENFF é responsável por centralizar as diversas experiências no campo de formação superior desenvolvidas pelo Movimento, sejam elas em convênios com as universidades brasileiras ou nos cursos livres realizados na própria sede da Escola.

Na abordagem do tema serão utilizadas as análises tecidas por Marx sobre o trabalho em seu sentido ontocriativo, como também o caráter alienante que este assume no capitalismo. Evidenciamos a estreita relação do trabalho com as práticas educativas, visando atender as demandas da acumulação do capital e como a trajetória de luta do MST pela educação formal visa romper com esta lógica hegemônica.

Do mesmo modo, será analisada a formação política construída pelo Movimento a partir da noção de intelectuais orgânicos desenvolvida por Antônio Gramsci, responsáveis pela elaboração e difusão de uma nova cultura, tendo como horizonte o socialismo. Desse modo, notamos que o MST, e em particular a Escola Nacional Florestan Fernandes, propõe a construção de uma ética que contrapõe ao individualismo, ensejando novos valores pautados na solidariedade e no companheirismo.

Palavras-chave: MST, Escola Nacional Florestan Fernandes, Formação Humana, socialismo

ABSTRACT

This study aims at analyzing the structure of the courses offered at the Landless Movements (MST) camp sites with special focus on the courses of the National School Florestan Fernandes (ENFF). The ENFF was launched in January 2005 and represents a synthesis of the 23 years of activity of the Landless Movement in the Brazilian political scenario. The main objective is to train new members not only for the Landless Movement itself but also for participants of different social movements in the country and in Latin America. The ENFF is responsible for centralizing all the methodologies developed by the MST schools and also by the Landless Movement in association with other Brazilian universities.

The analysis include Marx's writings on the concepts of work, capitalism and alienation. We can identify that there is a direct relation between work and educational practices aiming at accumulating capital/resources. The proposal of the Landless Movement goes in opposite direction from this hegemonic perspective.

This dissertation will also analyze the structure of the political courses created by the MST based on Gramsci's work. Authors such as Gramsci envision a new type of political culture with special emphasis on socialism. Therefore the Landless Movement and in particular the National School Florestan Fernandes value an ethics opposed to the growing individualism of modern society emphasizing on solidarity instead.

Key-words: Landless Movement (MST), National School Florestan Fernandes, socialism

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1	21
1.1. A Questão Agrária Brasileira.....	22
1.2. O Processo de Organização das Lutas Camponesas	30
1.3. A Gênese e Consolidação do MST	37
1.4 Neoliberalismo no Campo – o Poder do Agronegócio e a Resistência do MST	40
1.5 A Agricultura Familiar como uma Alternativa	51
Capítulo 2 – O Projeto Maior do MST	55
2.1. O Trabalho na Perspectiva de Emancipação Humana e como Alienação	57
2.2. A Educação para a Classe Trabalhadora e a Exigência do Capital	64
2.3. Reestruturação Produtiva e a Formação do trabalhador sob a Ótica do Capital: a Sociedade do Conhecimento	67
2.4. A Formação Escolar no MST	74
2.5 – Pedagogia do Movimento	101
Capítulo 3 – A ENFF como Síntese Histórica da Formação Engendrada pelo MST	108
3.1. A Relação entre Organicidade e Formação	109
3.2. A Trajetória de Formação no MST	118
3.3. A Construção da ENFF: a Afetividade Socialista	124
3.4. A Construção da Proposta Político-Pedagógica da ENFF	135
3.4.1. A Estrutura Político-Organizativa da ENFF	138
3.4.2. Os Cursos Formais em Convênios com as Universidades	142
3.4.3. Os Cursos Livres	155
3.4.4. Atividades Pontuais	164
3.5. Os desafios da ENFF	165

Considerações Finais	173
Referencias Bibliográficas	179
Anexos	186
Anexo A – Programa de Cursos a Serem Abertos pela Escola Nacional Florestan Fernandes 2005/2006	
Anexo B – Programa de Cursos para 2007 e 2008	
Anexo C – Roteiro de Entrevistas	

INTRODUÇÃO

As pessoas são o maior valor produzido e cultivado pelo MST; As pessoas se educam aprendendo a ser; As pessoas se educam nas ações que realizam e nas obras que produzem; As pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura; As pessoas se educam vivenciando valores; As pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver; As pessoas se educam aprendendo do passado para projetar o futuro; As pessoas se educam em coletividades; O educador educa pela sua conduta; É necessário conceber a escola como uma oficina de formação humana.
(CALDART, 2005, p.55)

O objeto de estudo desta dissertação diz respeito a concepção de formação humana engendrada pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Mais especificamente, buscarei analisar a proposta da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), inaugurada no início de 2005, na cidade de Guararema, aproximadamente a 60 km da capital de São Paulo. Mesmo tomando uma escola como referencial empírico, entendo que a formação dos integrantes do MST não se restringe à educação formal e que a luta social configura-se como princípio educativo (CALDART, 2005).

Desse modo, ao estudar a proposta de formação humana que é desenvolvida pelo MST, com enfoque na Escola Nacional Florestan Fernandes, busco problematizar quais são os princípios e valores que esta organização de massa pretende e efetivamente produz em sua atuação. Preliminarmente, afirmaríamos: a luta travada cotidianamente pelo Movimento configura-se como um processo de formação que releva a ética na compreensão e análise dos homens e do mundo.

De acordo com Leher (2005a) a inauguração da ENFF, que nasce com o objetivo de criar quadros nacionais intermediários - e, por conseguinte, os futuros intelectuais orgânicos do MST - tem provocado revolta nas elites¹, devido ao fato da proposta da Escola andar na contra mão das

¹ Esta afirmação se comprova com a reportagem exibida pela revista Veja, em março de 2003, quando afirmava, entre outras coisas, que a proposta da Escola Nacional Florestan Fernandes era de formar guerrilheiros para a revolução.

diretrizes do capital. A iniciativa afronta a ideologia dominante que pretende a produção do conhecimento cada vez mais atrelada à lógica de mercado, bem como a formação de profissionais voltados para os interesses do agronegócio.

Na mesma direção, Arbex Junior (2005) saúda o marco histórico que representa a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes definindo-a como “uma escola contra a escravidão”. Para ele a iniciativa causa furor à classe dominante por propor romper com as barreiras criadas para o acesso da classe trabalhadora aos centros de produção de conhecimento, sempre restritos a uma pequena elite no Brasil. Neste sentido, afirma que “um dos pilares de sustentação da estrutura social baseada na tradicional divisão em casa-grande e senzala é precisamente o abismo que separa os intelectuais das camadas populares.” (ARBEX JUNIOR, 2005)

Minha implicação com o MST é marcada por aspectos pessoais e políticos. Inicia-se na graduação de psicologia, onde tive os primeiros contatos com o Movimento, através de uma pesquisa² sobre os valores e a forma de organização comunitária engendradas em um acampamento. Naquela ocasião, visitei o acampamento Terra Prometida, no bairro de Santa Cruz, na zona oeste do município do Rio de Janeiro, para realizar algumas entrevistas e conhecer suas lutas e estratégias de organização. Outros acontecimentos possibilitaram maior envolvimento com os militantes do Movimento, como na semana da criança, em outubro de 2002, quando participei do Encontro Regional dos Sem Terrinhas. Este evento, realizado no “Terra Prometida”, contou com a presença de crianças de várias regiões do Estado do Rio de Janeiro e visava promover a integração entre as diversas realidades encontradas no estado. Neste encontro, pude presenciar a “pedagogia em movimento”, durante os quatro dias em que lá estive, vivenciada na formação dos sujeitos e participando em tarefas estipuladas pelo coletivo.

Em outra ocasião, pude realizar uma nova pesquisa³ com crianças e adolescentes do acampamento sobre as suas percepções referentes à cidadania, participação comunitária, e de como eram incentivados a participar na luta pela garantia de seus direitos. Como um dos

², Pesquisa intitulada “Histórias de Vida: O Cotidiano de Crianças, Jovens e Famílias do MST” referente ao Programa P.I.V.E.T.E.S. (Programa de Intervenção Voltados às Engrenagens e Territórios de Exclusão Social) – UFF, de agosto de 2001 a Julho de 2002.

³ A pesquisa em questão intitulava-se “Percepções de Crianças e Adolescentes sobre Cidadania e Participação Cidadã”, coordenada pelo Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI) em convênio com a PUC-Rio.

desdobramentos desta pesquisa, aprofundamos, através da metodologia de história de vida, a participação da juventude em diversas iniciativas da sociedade civil, incluindo um jovem do Movimento.

A práxis político-organizativa produzida pelo Movimento, com sua visão sobre o homem e a sociedade, levantou-me questionamentos sobre as ações desenvolvidas pelo dito terceiro setor, no enfrentamento das desigualdades sociais. Muitas vezes, notamos como instituições que atuam junto à população pobre acabam presas à “camisa de força” imposta pela lógica do capital, perpetuando as mesmas relações excludentes. Desse modo, acredito que o MST ao negar esta lógica vem criando alternativas no processo de emancipação humana, diferentes das ditadas pela cartilha dos órgãos internacionais e nacionais.

Todas essas experiências pontuais levaram-me a aprofundar o tema com o projeto intitulado “*Acampamento Terra Prometida: A luta do MST e a produção de singularidades*”, no qual pretendia analisar os processos de singularização⁴ que poderiam estar sendo postos em movimento pela luta dos militantes do MST, no acampamento “Terra Prometida”. Esta proposta visava pensar genealogicamente a trajetória dos acampados ali residentes e, como nos fala Guattari (2000), as possíveis rupturas frente à produção de subjetividades hegemônicas no capitalismo atual.

Contudo, nas primeiras aproximações ao objeto descrito acima e em debates sobre o assunto com professores, alunos e amigos do próprio MST surgiram-me diversos questionamentos sobre a formação humana engendrada pelo MST, evidenciando sua proposta de homem e de sociedade. Tal reflexão conduziu-me a redirecionar o objeto de estudo inicial, passando a focalizar a práxis política-organizativa do Movimento e sua proposta político-pedagógica na formação de seus militantes. Ao abordar esta problemática, logo me deparei com a recente inauguração da Escola Nacional, como síntese deste processo, definindo-a como objeto central desta dissertação.

⁴ Sobre o assunto ver Guattari (2000)

Assim como diz Heloisa Fernandes percebi que “não há como falar da ENFF, sem falar do MST e não há como falar do MST sem falar de educação! A gente sai atrás de um fio e, quando vê, já está emaranhado no outro” (Fernandes, 2007). Acredito que para descrever a complexidade do objeto em questão, é preciso estar atento aos vários fios que compõem a totalidade do Movimento, além da educação. Precisei também seguir os diversos fios que formam a estrutura organizativa do MST, destacando-se a formação política dos seus militantes, desde a base aos futuros quadros da organização. Nesta difícil tarefa, optei por analisar a formação escolar e a política⁵, sem desconsiderar a importância de outras áreas de atuação no interior do Movimento que constituem, de forma mais ampla, a formação humana.

Cabe ressaltar que, inicialmente, propunha-me a trabalhar apenas com o histórico da formação política, mas a partir do contato com alguns jovens militantes do MST, que pude conhecer em eventos e em conversas informais, percebi a relevância de analisar as suas experiências nas escolas do Movimento. Esses jovens apontaram-me que o contato com as escolas nas áreas de assentamento e acampamento, como educadores e/ou educandos e também os cursos de formação política tiveram grande importância nas suas formações. Hoje, constata-se que alguns dirigentes jovens “nasceram e foram criados” nos acampamentos e assentamentos, estudando em escolas com a pedagogia desenvolvida pelo MST. Ademais, a intencionalidade de elevação da consciência organizativa desde a base quanto da militância e dos dirigentes está diretamente relacionada com o aumento da escolarização de todos para avançar neste processo.

Acreditamos que esta pesquisa também pode contribuir para ampliar o debate sobre a formação superior, especialmente, sobre as propostas do MST, visto que na pesquisa bibliográfica encontramos poucas publicações que versam sobre o tema. Ao realizar este levantamento constatei um grande número de análises sobre a formação humana do MST, porém, referentes, sobretudo, à educação fundamental.

O MST, ao se posicionar contrário a certos valores tecidos pelo mercado, constrói uma pedagogia que leva em consideração os princípios que balizam a sua visão de mundo. Para isso, o Movimento, ao longo dos seus 22 anos, além de lutar pela terra e enfrentar o modelo

⁵ Como veremos neste trabalho a formação escolar também é considerada uma formação política, mas para efeito de análise problematizaremos de forma separadas. Primeiramente analisaremos a trajetória da formação escolar e do setor de educação e, posteriormente, a formação política através do setor de formação que integram a estrutura organizativa do MST.

econômico, social e político em voga, planta valores diferentes dos assumidos pela sociedade capitalista e propõe que um dos “alicerces” dessa transformação esteja fixado na formação dos seus militantes. Esta passa a ser uma das grandes prioridades, desenvolvendo uma metodologia em consonância com suas propostas, que não se fecha em torno de si mesma, estreitando permanentemente laços com diversos atores sociais.

Como comenta Stédile & Fernandes (1999) é preciso reconhecer que toda a experiência trazida pelo MST é fruto do aprendizado das lutas e personagens que antecederam a sua fundação. É comum ouvirmos que o MST é herdeiro dessas lutas, contra a expropriação e expulsão da terra, como a do povo de Palmares, Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, entre outras, que banharam o nosso território de sangue. Outro importante ator que teve papel decisivo em impulsionar a organização do Movimento foi a Igreja Católica através da Teologia da Libertação e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Além da importância da preservação da memória tão negligenciada em nosso país, o MST, na realidade, revitaliza e reatualiza esta história, incorporando-a na formação dos sujeitos, através dos gestos, dos símbolos e da mística.⁶

Além de toda a bagagem dos seus predecessores, o grande aprendizado vem da tentativa em dar respostas aos desafios impostos pela realidade e os contornos que a luta assume diante do contexto histórico. E aqui se apresenta uma dos principais objetivos da Escola Nacional Florestan Fernandes: formar quadros para que possam, a partir da leitura crítica sobre a realidade – refletindo sobre suas práticas –, criar estratégias para nela intervir. Como veremos, mesmo com a atuação do MST e de outros movimentos sociais que concretizaram e concretizam diversos avanços, o cenário para as famílias que vivem e trabalham no campo ainda é desolador, em função do poder do agronegócio liderado por grandes grupos ligados ao capital financeiro internacional e incentivado pelo Estado brasileiro.

⁶ Sobre a mística, ver capítulo II.

Neste sentido, há muito, o MST vem mostrando para a sociedade que a necessidade de uma reforma agrária efetiva não se resume apenas à sua faceta econômica, ou seja, distribuição de terras para quem nela deseja ou precisa trabalhar. Distingue-se, assim, de alguns outros movimentos sociais que, até os anos 80, tinham a posse da terra como única bandeira e aderem a um pensamento mais radical. Radicalidade presente nas análises de Prado Junior (1979) que afirmava, ainda na década de 60, que o problema da questão agrária no Brasil deveria ser encarado como um aspecto de humanização do campo e não apenas por um viés técnico. Uma reforma agrária efetiva, para ele, devia abarcar uma discussão sobre o projeto político, econômico, social e humano que envolve a questão da terra.

Desde a chegada dos portugueses, é perceptível na história brasileira a concentração de terras nas mãos de alguns poucos, relegando, desde então, a grande maioria da população a processos de desumanização. A problemática, como será exposta no primeiro capítulo, não aconteceu – e nem acontece – sem a luta e a resistência dos camponeses, dos escravos, indígenas e trabalhadores rurais contra o cativo da terra, como apontado por Martins (1996). No primeiro capítulo, além de apresentar parte dessa história de lutas, abordo os enfrentamentos do MST frente à política neoliberal implantada no Brasil, a partir da década de 90, e como sua organização veio a se consolidar frente a tal desafio, resgatando uma experiência de classe e de enfrentamentos que se constituiu no passado em nosso país.

O segundo capítulo analisará princípios que orientam a formação humana no Movimento e, indissociavelmente, a concepção de sociedade proposta pelo MST, enfatizando a formação escolar. Neste sentido, serão desenvolvidas algumas análises sobre a pedagogia adotada por esse movimento, onde teoria e prática formam um todo, como na definição que Marx dá à práxis. Para tanto, veremos como a formação no MST está diretamente relacionada com categoria trabalho, também discutida por Marx, bem como a noção de hegemonia e de intelectuais orgânicos desenvolvidas por Gramsci.

Por fim, no terceiro capítulo, analisaremos a importância da formação política no MST, enfocando, principalmente, a formação de militantes e dirigentes cujo objetivo é um melhor desenvolvimento da organicidade interna do Movimento. Dessa forma, serão abordados os princípios e a estrutura organizativa do MST que norteiam a formação, para corrigir os desvios da organização de massas, elevar a consciência organizativa desde a sua base social e com a

intencionalidade de formar os quadros. Ademais, percorremos alguns pontos da trajetória da formação política até dois anos após a inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes, analisando sua organização interna, seus objetivos, metas e desafios que despontaram nesta experiência.

A pesquisa de campo

Dois investimentos centrais constituíram a pesquisa de campo: entrevista e observação participante. Em ambas, buscamos uma metodologia baseada na pesquisa qualitativa. As entrevistas seguiram um roteiro semi-estruturado, de acordo com a função que cada um exercia na atividade de formação, sendo assim distribuídas:

1. Entrevista semi-estruturada com a Coordenação Pedagógica da Instituição, a fim de perceber os objetivos, propostas, avanços e desafios, além dos valores ético-políticos, defendidos na concretização da formação humana desenvolvida pela ENFF.
2. Entrevista semi-estruturada com um coordenador e duas coordenadoras que participaram e participam de cursos desenvolvidos pela ENFF, na sede e em universidades. Analisamos qual a relevância das atividades que desenvolvem na Escola, bem como os valores éticos-políticos que acreditam estar sendo produzidos com a proposta da Escola.
3. Entrevista semi-estruturada com educandos que participam ou participaram de algum curso desenvolvido – pós-graduação, especialização, graduação, ou cursos livres – pela ENFF, na sede ou em universidades. Visava com elas constatar a relevância da formação que os educandos obtiveram durante suas participações nos cursos e atividades oferecidos pelo MST e quais suas perspectivas futuras.

Na pesquisa de campo pude participar de alguns eventos importantes para conhecer e aprofundar a discussão sobre o objeto estudado. Inicialmente, cabe apontar a grande dificuldade em me aproximar da Escola Nacional Florestan Fernandes, primeiramente para uma visita

exploratória na sede da Escola em Guararema, no Estado de São Paulo e, posteriormente, para entrevistar a coordenação geral. Após várias tentativas para agendar uma primeira visita, consegui conhecer as instalações da ENFF, no dia 20 de fevereiro de 2006, sendo preciso, naquele momento, solicitar ao um professor do programa, professor Gaudêncio Frigotto, que fizesse a mediação. Durante a visita, circulei por todas as instalações, enquanto ouvia o relato das experiências na construção da Escola, além de presenciar uma aula com militantes do Movimento.

Cabe enfatizar que, no momento em que buscava esta aproximação, a Escola já vinha sendo alvo da reação da grande mídia conservadora, destacando um repórter que se passou como estudante da USP e lançou uma matéria que em nada condizia com a realidade. Por este motivo foi esclarecido, no momento da primeira visita, sobre a cautela “em abrir as portas” e, principalmente, para a concessão de entrevistas. No final, pude estabelecer uma breve conversa com uma coordenadora da instituição sobre minha pesquisa, que se comprometeu em encaminhar minha solicitação à coordenação pedagógica para avaliação.

Em um segundo momento, fui convidado a participar da inauguração da Biblioteca da Escola, em 04 de agosto de 2006, com a presença, entre outras pessoas, do homenageado, Professor Antônio Candido, que discursou sobre a importância daquele feito como fruto da afetividade socialista. Na ocasião foi possível estabelecer contatos com integrantes do Movimento e alguns docentes que desenvolvem cursos nas instalações da ENFF ou em universidades nos quais o MST mantém convênios, porém não foi possível entrevistar ninguém pelo caráter de confraternização do momento.

A terceira atividade aconteceu entre os dias 18 e 20 de setembro do mesmo ano, quando participei do Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária, em Luziânia (GO), promovido pelo MST, que tinha como objetivo principal discutir sobre a importância da garantia do ensino médio do campo. Neste evento, trabalhei como relator na apresentação de pesquisas desenvolvidas por alguns militantes, que enfocavam, de um modo em geral, experiências na área da educação em diversas regiões do país, como também em uma mini plenária. Neste seminário foi possível também conhecer integrantes do Setor de Educação de vários estados, porém, também não foi possível realizar entrevistas com representantes do Coletivo Nacional de Educação, como havia sido programado, pelas intensas atividades que iniciavam de manhã bem cedo e terminavam a altas horas da noite.

Mesmo com a aprovação da Coordenação Pedagógica da Escola para realizar a entrevista, em setembro de 2006, após muitas tentativas, só foi possível que ela acontecesse definitivamente, em 04 de maio de 2007. Na ocasião, pude entrevistar Geraldo Gasparim, da Coordenação Pedagógica da Escola que, muito francamente, respondeu-me todas as questões colocadas. No mesmo dia me foi facultada a oportunidade de participar de uma conferência com João Pedro Stédile e Afílio Boron nas instalações da Escola.

Podemos problematizar que tais dificuldades apresentadas para a realização da entrevista, além do motivo já descrito (segurança), estão relacionadas com a grande demanda dos militantes da coordenação pedagógica que também realizam atividades de formação fora da Escola. Mas supomos que, mesmo após a aprovação para a entrevista, a dificuldade maior pode estar relacionada com o momento atual que atravessa a Escola. Entendo que, nos dias de hoje, a ENFF passa por um processo de avaliação interna sobre o período de dois anos que vem atuando, não possuindo ainda uma concepção política-pedagógica que norteie a formação como um todo. Do mesmo modo, evidencia-se um período de muitos experimentos e, sobretudo, de muitas perguntas que ainda permanecem sem repostas, creditando daí a dificuldade em apontar os rumos a serem seguidos.

Além da participação nessas atividades junto ao MST, outra fonte de pesquisa foram as entrevistas realizadas com três coordenadores de cursos oferecidos pela Escola Nacional Florestan Fernandes, sendo que dois dos entrevistados não são militantes que desempenham responsabilidades na estrutura organizativa do Movimento. A proposta dessas entrevistas consistia em conhecer mais detalhadamente algumas experiências dos cursos de formação, destacando os aspectos metodológicos e político-pedagógicos.

A primeira entrevista ocorreu com uma das coordenadoras – professora Virginia Fontes – do curso “Realidade Brasileira”, desenvolvido em convênio entre a ENFF e a Universidade Federal Fluminense (UFF). A segunda entrevistada foi a professora Roberta Lobo, da coordenação do curso de filosofia denominado “Teorias Sociais e Produção do Conhecimento”, em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, por fim, um curso organizado na própria sede da Escola Nacional, denominado Curso da Produção da Teoria – Pensamento Político Brasileiro, entrevista concedida pelo coordenador professor Paulo Arantes.

Por fim, realizei entrevistas com duas militantes do MST que participavam da segunda turma do curso oferecido na UFRJ - “Teorias Sociais e Produção do Conhecimento” -, sendo uma integrante do Coletivo Nacional de Educação e a outra do Setor de Produção de Minas Gerais. Além delas entrevistei um militante que atuava no do Setor de Comunicação no Rio de Janeiro e que hoje é graduando de Economia, em Cuba.

ASSENTAMENTO

Chico Buarque

Quando eu morrer, que me enterrem na
 beira do chapadão
 contente com minha terra
 cansado de tanta guerra
 crescido de coração
 Tôo
 (apud Guimarães Rosa)

Zanza daqui
 Zanza pra acolá
 Fim de feira, periferia afora
 A cidade não mora mais em mim
 Francisco, Serafim
 Vamos embora

Ver o capim
 Ver o baobá
 Vamos ver a campina quando flora
 A piracema, rios contravim
 Binho, Bel, Bia, Quim
 Vamos embora

Quando eu morrer
 Cansado de guerra
 Morro de bem
 Com a minha terra:
 Cana, caqui
 Inhame, abóbora
 Onde só vento se semeava outrora
 Amplidão, nação, sertão sem fim
 Ó Manuel, Miguilim
 Vamos embora

Capítulo 1

A reforma agrária já não é um tema maldito: os políticos aprenderam que a melhor maneira de não fazê-la consiste em invocá-la continuamente.

Eduardo Galeano

Lembro-me na minha infância, que a cada dia se faz mais distante, de dois grandes amigos que, até hoje, são muito queridos. Passávamos boa parte do dia entretidos com nossos brinquedos, que ganhavam a rua após a sua confecção, e nem percebíamos a noite chegar, muito menos como aqueles anos se passaram depressa. Estes amigos moravam no mesmo prédio que minha família, o que nos facilitava prolongar a brincadeira noite adentro em seu pequeno apartamento em um conjunto habitacional do Rio de Janeiro. O convívio diário com a família deles me fazia sentir como um novo integrante, já que presenciava suas alegrias, brigas, dificuldades e, principalmente, as suas histórias, do mesmo modo, que compartilhavam a rotina em minha casa.

Por mais que nossos antecedentes tivessem raízes em regiões distintas do Brasil, algo em comum marcava nossa trajetória. Seus pais, paraibanos, contavam-me que migraram para esta cidade no início da década de 70, “atraídos” pelas possibilidades de alguma coisa diferente do que a realidade do campo podia lhes oferecer.

Recordo-me ainda que, por inúmeras vezes, seu pai, um pedreiro de mão cheia, entregava-nos um envelope com uma quantia em dinheiro para que preenchêssemos e postássemos para seus familiares da sua terra distante, além de notícias corriqueiras do seu cotidiano. Muitas vezes, quando chegava uma correspondência, pediam que eu lesse aquelas letras mal escritas e, conseqüentemente, tornava-me portador de alguma novidade: o nascimento de uma sobrinha, casamento da vizinha, doença do primo e, infelizmente, algumas mortes, como a de sua avó. Nestes momentos seu pai, por mais que falasse pouco, expressava a saudade da terra natal e reforçava a promessa de que um dia voltaria para casa.

Havia uma outra lembrança marcante daquelas pessoas desenraizadas, das condições adversas vividas no campo: o número de parentes que passavam a freqüentar a casa em busca de um “serviço” nas fileiras da construção civil. Alguns ficavam meses à espera de uma oportunidade, e quando conseguiam, era por um curto período de tempo, retornando à Paraíba, para logo em seguida, arriscar a vida novamente na cidade grande. Ao menos, esse deslocamento incessante e exaustivo era a garantia de que ficariam próximos alguns meses do ano.

Na minha família, meus bisavôs imigraram da Itália no final do século XIX, em busca de condições de terra e trabalho nas grandes plantações que afluíam por aqui. Instalaram-se no município de Campos, no Norte Fluminense, onde adquiriram uma pequena propriedade, plantando café e cana de açúcar, além de gêneros para a subsistência. Em meados dos anos 50, uma forte crise fez com que grande parte da minha família vendesse e abandonasse a terra, passando a residir em uma grande favela na cidade do Rio.

Essas histórias, que marcam a minha implicação com o tema, fazem a investigação ganhar força quando são constatadas como rotinas de um povo, quando compartilhadas por várias outras pessoas que migram pelo campo ou fixam suas vidas, mais especificamente, nas favelas da cidade grande. Despedem-se em busca de trabalho, alimentando o sonho de um dia voltar livre para sua terra e enfim trabalhar. Contudo, estas duas famílias, de históricos relativamente parecidos, como muitas outras, demonstram indignação diante dos noticiários sobre a ação de seus semelhantes que continuam a recusar a expropriação e expulsão da terra.

É precisamente sobre a luta destes – que não se inicia com o MST – contra grandes proprietários de terra, com seu poder junto ao Estado, e a expansão do capitalismo no campo, que versará o presente capítulo. A luta agora se pauta principalmente sobre a instituição e menos sobre a figura do latifundiário (BOGO, 1999). Buscaremos descrever os avanços e retrocessos na longa marcha do campesinato brasileiro.

1.1 - A Questão Agrária Brasileira

Esse capítulo busca abordar a questão agrária no país, entendendo-a por uma compreensão histórica, fruto da dialética entre a crescente concentração fundiária por um

pequeno número de proprietários e as lutas por parte do campesinato pelo acesso ou permanência na terra. Cito Prado Junior (1979):

Ela [a questão agrária] se resume nisto que a grande maioria da população rural brasileira, a sua quase totalidade, com exclusão unicamente de uma pequena minoria de grandes proprietários e fazendeiros, embora ligada à terra e obrigada a nela exercer sua atividade, tirando daí seu sustento, se encontra privada da livre disposição da mesma terra em quantidade que baste para lhe assegurar um nível adequado de subsistência. Vê-se assim forçada a exercer sua atividade em proveito dos empreendimentos agromercantis de iniciativa daquela mesma minoria privilegiada que detém o monopólio virtual da terra. (PRADO JUNIOR, 1979, p. 32)

Cabe ressaltar que se a questão agrária é produto dessa contradição, a reforma agrária insere-se neste quadro como uma das políticas públicas que visa solucionar a concentração fundiária (FERNANDES, 1999). Nesta perspectiva, essa é uma das reivindicações possíveis, mas não a única, já que por muito tempo houve a luta pela terra, mas que não se configurou, necessariamente, como um projeto de reforma, ganhado contorno apenas com os movimentos camponeses no século XX. (FERNANDES, 1999).

Neste sentido, é preciso entender como a concentração fundiária está profundamente enraizada na formação histórica do Brasil (FURTADO, 1989). As raízes remontam à natureza da colônia e de suas leis, as quais produziram graves problemas na distribuição das terras e, a partir da segunda metade do século XIX, no funcionamento do mercado fundiário.

Tendo, inicialmente, a Coroa Portuguesa frustrado-se frente a aparente escassez de metais preciosos no solo de sua colônia – ao contrário do que acontecia nas terras conquistadas pela Espanha – o seu propósito passou a ser o de ocupar o território, para garantir a extração do pau-brasil, a proteção contra invasões de outras nações e, principalmente, para o cultivo da cana de açúcar. O processo de colonização deu-se através da divisão de norte a sul da colônia, em 12 capitanias hereditárias, para usufruto de famílias ligadas a Coroa – os donatários. A eles era permitido que concedessem terras, denominadas sesmarias, àqueles que providos de recursos, pudessem explorá-las no cultivo da cana de açúcar, com o principal objetivo de beneficiar a metrópole e abastecer o mercado europeu.

Com o surgimento da pecuária, atividade adequada à promoção da ocupação das áreas do interior, a tendência à formação de imensos latifúndios foi acentuada e gerou o denominado latifúndio pastoril.

Por esses e outros processos históricos, forma-se no Brasil, o grande latifúndio, baseado na monocultura e subordinado ao interesses do mercado europeu. O trabalho escravo foi a solução encontrada diante da dificuldade de “docilizar” a mão de obra indígena, mas também se difundiu devido aos enormes lucros que o tráfico negreiro oferecia. Se levarmos em conta que a violenta dominação portuguesa dizimou boa parte da população indígena, e que isto não aconteceu sem a resistência dos primeiros habitantes deste território, podemos afirmar que aí nasce a luta contra a expulsão da terra e pela liberdade no Brasil.

Eduardo Galeano (1996) em seu livro “As Veias Abertas da América Latina”, comenta os impactos do ciclo do açúcar no nordeste brasileiro, no Haiti, em Cuba dentre outros países latinos americanos, destacando a devastação das florestas nativas, o esgotamento do solo com a monocultura e a exploração da mão-de-obra negra no seu cultivo. Além do mais, grande parte dos lucros do ciclo do açúcar nestas colônias nem sequer ficou com a metrópole, mas com empresas holandesas responsáveis pelo comércio, produção e distribuição por toda a Europa. Por onde passou a plantação açucareira em larga escala, obteve-se como herança, um pequeno número de proprietários de terras e escravos. Os proprietários importavam, do velho mundo, grande parte do que consumiam – gêneros alimentícios, roupas a estilos de vida –; e a imensa população vivia em absoluta miséria.

Em suas análises, Martins (1981) aponta que não era a concentração de terras pelo sesmeiro que configurava o principal caráter de dominação, mas a propriedade de escravos, já que a terra pertencia ao rei e era doada apenas em concessão de uso para a exploração em benefício da metrópole. Dessa forma, antes da condição de proprietário de terras, o sesmeiro era, sobretudo, da mão de obra escrava:

O monopólio da terra não se constituía na condição do trabalho escravo, ao contrário a escravidão é que impunha a necessidade do monopólio rígido e de classe sobre a terra, para que os trabalhadores livres, os camponeses, mestiços, não viessem a organizar uma economia paralela, livre da escravidão e livre, portanto, do tributo representado pelo escravo, pago pelo fazendeiro aos traficantes. (MARTINS, 1981, p. 37)

Martins (1981) aponta que o campesinato tradicional era formado basicamente por mestiços – em sua maioria, filhos abastados tidos como trabalhadores livres que não tinham direito a terra – com a função de abrir a mata e preparar o terreno para as plantações, além de exercerem, muitas vezes, o papel de capitão do mato. Em troca, podiam plantar gêneros alimentícios para sua subsistência em terras, na franja da própria fazenda.

Segundo o mesmo autor, outro grupo que compunha o campesinato tradicional era formado por aqueles excluídos e empobrecidos pelo regime do morgadio que consistia no direito do primogênito de herdar legalmente o patrimônio familiar. Extinto apenas em 1835, tornava os outros familiares “uma espécie de agregados do patrimônio herdado com base na primogenitura” (MARTINS, 1981, p. 32), razão do empobrecimento de muitas pessoas.

Por todo o período colonial e no vice-reinado – a partir da vinda da família real portuguesa para sua principal colônia, em 1808 – observa-se a estrutura fundiária voltada para o mercado externo e quase nenhuma mudança pode ser registrada com a independência do país, pelo menos até 1850. Neste período, destaca-se apenas a suspensão do regime de sesmarias em julho de 1822, o que favoreceu a ampliação do número de posseiros em terras ainda não ocupadas pelos fazendeiros.

Por outro lado, Sader (2004) aponta que a vinda da família real marcou profundamente o processo de independência política brasileira, ao estabelecer “um pacto entre as elites”. Diferentemente das colônias espanholas, que lutaram por um regime republicano, aproveitando o enfraquecimento de sua metrópole envolvida na guerra contra a invasão napoleônica; no Brasil, o pacto entre as elites possibilitou a instauração de uma monarquia, adiando o fim da escravidão.

No ano de 1850, engendra-se um dos marcos decisivos para as análises sobre a questão agrária no Brasil. Sob forte pressão exercida pela Inglaterra, a classe dominante previa a extinção do regime escravocrata, em médio prazo, por efeito da Lei Eusébio de Queiroz, editada em setembro do mesmo ano, que decretava o fim do tráfico negreiro no Império. Com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre tornar-se-ia necessário solucionar o problema da futura mão-de-obra para o cultivo nas plantações e garantir a continuidade dos lucros e do poder que dispunham. Esta solução foi direcionada, tanto para a permanência do negro no campo, quanto

para a implementação de políticas que incentivassem correntes imigratórias a fim de suprir a mão-de-obra escrava.

Todavia, as correntes imigratórias fizeram-se acompanhar de rígidos parâmetros legais que inviabilizaram a aquisição de terras por parte dos imigrantes, já que não havia uma legislação específica que a regulasse no país, de modo que estes eram conduzidos direto para as grandes lavouras, em especial a cafeeira. Além de afetá-los, os parâmetros legais buscavam coibir a expansão de posseiros, compostos por trabalhadores livres e escravos libertos, que, como ressaltado acima, havia se expandido desde a suspensão do regime de sesmarias em 1822.

Em 1850, decreta-se, então, a Lei de Terras que dispõe sobre as terras devolutas no Império, cuja aquisição só poderia dar-se mediante título obtido através de compra, como expressa no Artigo 1º: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra” (BRASIL, 1850). Além disso, esta lei fixava preços mínimos para os lotes e determinava que as vendas seriam em hasta pública e com pagamento à vista e em dinheiro.

Segundo Stédile (1994), em 1850, o Brasil perde sua primeira grande oportunidade histórica de efetivar a reforma agrária, tendo em vista que a Lei de Terras, ao invés de possibilitar a democratização da propriedade de terras, acaba por limitá-la e concentrá-la nas mãos da pequena elite que as podia adquirir. Essa, por sua vez, fraudava facilmente a lei, fazendo parecer que a ocupação ocorrera antes de 1850, beneficiando-se, portanto, do dispositivo legal que reconhecia todas as posses — independente da extensão — anteriores a esta data.

O movimento das elites representa um processo diferente daqueles desenvolvidos em outros países, como nos Estados Unidos da América, onde se favorecia a aquisição de terras pelos não proprietários – imigrantes e ex-escravos – após a sua independência. Com esta lei, constatou-se uma dupla transformação no Brasil: a terra passou a ter valor, configurando-se em mercadoria e os senhores de escravos passam a ser senhores de terras. (MARTINS, 1981, p. 41)

A apropriação de terra sempre se antecipou, na América Latina, seu cultivo útil. Os traços mais retrógrados dos sistemas de posse, atualmente vigente, não provem da crise, mas nasceram durante os períodos de maior prosperidade; ao contrário, os períodos de depressão econômica apaziguaram a voracidade dos latifúndios pela conquista de novas extensões (...) Em 1850, a ascensão do café como novo “produto rei” determinou a sanção da Lei de Terras, cozinhada segundo o paladar dos políticos e dos militares do regime oligárquico, para negar a propriedade para os que nela trabalhassem, na medida em que iam-se

abrindo, até o sul e o oeste, os gigantescos espaços inteiros do país. Esta lei foi reforçada e ratificada, desde então, por uma copiosíssima legislação que estabelecia a compra como única forma de acesso à terra e criava um sistema cartorial de registro que tornava quase impraticável que um lavrador pudesse legalizar a posse. (GALEANO, 1996, p. 143)

A Lei de Terras incentivava também a imigração para o emprego em determinadas atividades, mas na prática configurou-se, sobretudo, para os trabalhos agrícolas, como se pode perceber no artigo 18:

O Governo fica autorizado a mandar vir annualmente á custa do Thesouro certo numero de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agrícolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colonias nos logares em que estas mais convierem; tomando anticipadamente as medidas necessarias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem. (BRASIL, 1850)

Assim, é com transformação da terra em mercadoria e o fim do trabalho escravo que se materializam os conflitos entre os grandes, pequenos e não proprietários, entre os fazendeiros e camponeses. O poder da classe dominante de subjugar o trabalho deixa de focar a figura do escravo e passa ao trabalhador livre, tendo na terra a mediação para o exercício desse poder. Se por um lado, em 1888, foi abolida a dominação exercida através do trabalho escravo no Brasil, anteriormente, em 1850, decretaram-se as formas de subjugar o trabalho livre por intermédio da terra. De acordo com Martins (1981, p.32), “[...]. num regime de terras livres, o trabalho tinha que ser cativo, num regime de trabalho livre a terra tinha que ser cativa”. (MARTINS, 1986, p. 32). A luta pelo acesso ou permanência encontrou-se, então, motivada pela necessidade e em busca da liberdade.

Os grandes conflitos no campo brasileiro emergem neste período, compreendido entre o fim da monarquia e os primeiros anos da república, com destaque à Guerra de Canudos (1896 a 1897) e a de Contestado (1912 a 1916). Estes movimentos, classificados como “messiânicos”, desenvolveram-se paralelamente ao cangaço, principalmente até 1940, quando ocorreu o fortalecimento da organização das lutas políticas engendradas pelos movimentos camponeses propriamente ditos.

Os movimentos messiânicos edificavam-se em torno da figura de um líder carismático como Antônio Conselheiro, em Canudos, e João Maria, em Contestado. O primeiro percorreu grande extensão do Nordeste, adquirindo seguidores através de seus conselhos e de suas profecias, opondo-se à República, recentemente proclamada. Porém, a oposição ao novo regime político significava muito mais uma reação às condições de vida impostas pelo coronelismo aos sertanejos, do que o anseio político de retornarem aos antigos moldes da monarquia. Os retirantes instalaram-se em Canudos, no sertão baiano, ou Belo Monte como a chamavam, por volta de 1893 e lá resistiram, aproximadamente, dez mil pessoas, até 1897, quando foram cruelmente exterminados, pelas várias investidas do governo estadual e federal.

O pretexto para as violentas ofensivas do Estado contra a população de Canudos, ligava-se ao fato de serem defensores do retorno à monarquia. No entanto, com esse argumento o governo escamoteava outros importantes motivos dessa luta, como a sua disputa de poder contra os coronéis, pois "derrotar Canudos significava mais força política entre militares e civis, ligados ao interesse da economia da monocultura cafeeira." (FERNANDES, 1999)

No início do século XX, presencia-se uma guerra sangrenta contra outro movimento messiânico, na região sul, entre os estados do Paraná e Santa Catarina, conhecida como a "Guerra do Contestado",⁷ por efeito da expulsão de posseiros para a construção da ferrovia São Paulo – Rio Grande. As terras à margem da estrada de ferro haviam sido oferecidas pelo governo como forma de pagamento à Companhia Brazil Railway, responsável pela obra, e impunha-se a expulsão dos antigos moradores por ação dos jagunços da Companhia.

Os camponeses organizaram-se em torno da figura de José Maria, líder religioso, em 1912, para resistir contra a expropriação violenta desencadeada pela empresa, nova proprietária. Aos antigos posseiros, somavam-se os trabalhadores contratados pela Companhia, que ali permaneceram após o término do trabalho.

Temeroso quanto a uma represália por parte das autoridades locais, o líder José Maria e alguns camponeses fogem para as terras do Paraná, fato encarado como uma invasão de catarinenses ao estado vizinho. As autoridades do Paraná reagiram violentamente à suposta invasão, tendo como desfecho a morte de José Maria em Irani – PR. Após esse fato, os

⁷ O nome Contestado surgiu em função da disputa entre os dois estados que contestavam para si as terras da região.

camponeses organizaram-se, acreditando na ressurreição de seu líder, e rebelaram-se destruindo cidades e fazendas.

A força dos camponeses foi tamanha – assim como em Canudos – que foi necessária a intervenção do exército para combater os insurgentes, matando e prendendo boa parte dos que resistiram. No entanto, muitos fugiram, escondendo-se nas matas, voltando, mais tarde, a organizar-se para lutar, até serem dizimados, em 1916, por novas investidas das tropas federais.

Os movimentos messiânicos não foram a única expressão de resistência à ordem instituída desencadeada no início do século, contra a dominação do coronelismo. As ações dos “cangaceiros” ou o “banditismo social” no nordeste também podem ser consideradas como formas de luta contra a autoridade exercida pelos coronéis nas estruturas de poder locais. Entre os casos mais conhecidos, destacam-se os bandos de Antônio Silvino e de Lampião, este último, no período de 1917 até 1938. Atuavam saqueando as fazendas e os estabelecimentos comerciais, em nome da dignidade e da honra perdida por seus familiares com a expulsão das terras e os desmandos dos coronéis.

Podemos constatar que, ao longo da República Velha (1889 a 1930), o pacto entre a elite latifundiária para que mantivesse a estrutura de poder, implicava a compreensão da “questão social como um caso de polícia”, como sintetizada pelo presidente Washington Luis, em 1929. Neste sentido, o Brasil se mostrava como um dos países mais atrasados do continente, principalmente se comparado com seus vizinhos, Argentina, Chile e Uruguai.

A subida de Vargas ao poder, em 1930, marca a ruptura com o velho regime oligárquico promovendo, um forte processo de industrialização nacionalista voltado ao desenvolvimento interno, além de garantir os direitos da pequena classe operária urbana, por intermédio de um sindicalismo atrelado ao Estado, política e institucionalmente (SADER, 2004, p. 134). Por outro lado, com este modelo, privilegiou-se a pequena parcela operária urbana, desprezando a grande maioria da população que ainda vivia no meio rural.

Stédile (1994) analisa que o país perdeu sua segunda chance de promover uma reforma agrária, logo após o fim da ditadura instaurada por Vargas, com a Constituinte de 1946. A proposta encaminhada pelo então Senador Prestes determinava a desapropriação de terras improdutivas e sua volta ao poder do Estado, para que, posteriormente, pudessem ser distribuídas a quem nela quisesse produzir. Por mais que este projeto não chegasse a ser aprovado, a nova

constituição trouxe um avanço para o homem do campo, concretizado nos artigos 141 e 147, que possibilitavam a desapropriação de terras por interesse social com a prévia e justa indenização em dinheiro. Observemos:

Art.141§ 16 - É garantido o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro...

Art.147 - O uso da propriedade será condicionado ao bem-estar social. A lei poderá, com observância do disposto no art. 141, § 16, promover a justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos. (BRASIL, 1946)

1.2 - O Processo de organização das lutas camponesas

No período compreendido entre 1940 e 1964, diversas lutas camponesas eclodiram no país, de forma isolada, travadas por arrendatários, posseiros e parceiros contra os latifundiários e seus representantes, mas que propiciaram a construção paulatina da organização do campesinato como classe social. Como motivo de ilustração, podemos destacar as lutas em Governador Valadares, em Minas Gerais; Formoso e Tromba, em Goiás; em Porecatu, no Paraná; no sul do estado de São Paulo; e na região conhecida como Bico de Papagaio, no Maranhão.

Ao lado dos confrontos que marcaram este período, devemos atentar às forças que auxiliaram na organização do campesinato, entre elas, a Igreja Católica e o Partido Comunista, bem como suas disputa pela hegemonia deste processo.

Alguns desses conflitos foram motivados por ocasião da construção de rodovias e a conseqüente valorização das terras à sua margem, como no caso de Governador Valadares – Rodovia Rio - Bahia –, e em Trombas e Formoso – Estrada Transbrasiliana, futura Belém-Brasília. Após grilarem estas terras, os fazendeiros tentaram expulsar os posseiros ou transformá-los em parceiros, cabendo a estes abrirem mata na formação de novas fazendas enquanto plantavam para a sua própria subsistência. Em ambos os casos, houve resistências, por vários anos, dos camponeses em render-se à expropriação, organizando-se pela conquista da terra e inevitavelmente desencadeando conflitos armados e muitas mortes, inclusive com a ação dos

jagunços e da polícia. Em Trompas e Formoso, os camponeses contaram com a ajuda do Partido Comunista na organização, principalmente nos momentos mais tensos, montando grupos armados e fundando a Associação de Lavradores de Formoso e Trombas, com a finalidade de organizá-los para a conquista da terra.

Em outros casos, os conflitos foram gerados pela própria ação dos Estados, como no Paraná, com a tentativa de expulsão dos posseiros em razão das negociatas do governador com os grandes latifundiários. Além disso, na região de Porecatu-PR muitos outros camponeses tomaram posse de terras, dado que o governo não concretizou o projeto de colonização na área, pois havia vendido as terras para outras pessoas. As lutas duraram até janeiro de 1951, quando assume um novo governador disposto a resolver o problema. Apesar de o governo ter declarado, em 15 de março de 1951, as terras de interesse social – fato que ocorria pela primeira vez no país –, em junho de 1951 ainda havia muitos camponeses armados. (MARTINS, 1981, 74)

Como diz Fernandes (1999), no Maranhão, em meados da década de 50, após várias migrações pelos estados nordestinos, posseiros entraram em confronto com grileiros na região que depois se tornaria conhecida como Bico do Papagaio. Desde então essa a região é uma das mais violentas do Brasil, com intensos conflitos por terra e de contínua resistência dos camponeses.

É neste período de confrontos localizados, mas que cobriam boa parte do território nacional, que se engendra uma das maiores forças na luta pela terra, até então vista no país – as Ligas Camponesas – que contavam, inicialmente, com o apoio do Partido Comunista. As Ligas nascem em 1955, no nordeste, mais especificamente no Engenho da Galiléia – Pernambuco, disseminando-se rapidamente por vários estados do Brasil, contando com a importante liderança do advogado e deputado Francisco Julião.

Segundo Martins (1981), a principal ação das Ligas Camponesas consistia na luta contra a expropriação, que resultava na conversão do camponês em trabalhadores assalariados. Nesta perspectiva, elas preconizavam uma reforma agrária radical que possibilitasse ao trabalhador o direito à terra, incluindo a sua estatização. Esta proposta, fruto do amadurecimento organizacional do movimento, resultou no afastamento das diretrizes do Partido Comunista, que pleiteava uma reforma agrária processual, partindo de um acordo com os partidos trabalhistas e com a burguesia nacional. Para as Ligas Camponesas, era impossível participar desta coalizão, já

que não reconheciam a existência de uma contradição entre o latifundiário e a burguesia industrial, tornando inviável a construção da reforma ampla.

Outro aspecto que contribuiu para o distanciamento entre as Ligas e o Partido Comunista foi o fato dos primeiros resistirem ao assalariamento do camponês, gerado pela expropriação e expulsão da terra, enquanto o Partido voltava sua atenção justamente para os assalariados e semi-assalariados agrícolas. Tal empenho do PC o leva a fundar, em 1954, a ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil –, visando aglutinar os trabalhadores do campo.

Com a promulgação do Estatuto do trabalhador rural no governo de João Goulart, em 1961, que possibilitou a criação dos sindicatos, até então proibidos no país, percebe-se um esvaziamento na participação das Ligas Camponesas. Com a repressão desencadeada pelo golpe militar, a partir de 1964, ocorre a sua extinção, com a prisão e morte de algumas de suas lideranças.

Como já assinalado, as lutas pela terra espalharam-se pelo país, neste período, de modo que, também no Rio Grande do Sul, no final da década de 50, pequenos agricultores, posseiros e assalariados fundam o MASTER – Movimento dos Agricultores Sem-Terra – para enfrentamento das mesmas condições adversas vividas no campo em outras regiões do país. O movimento contou com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro, na figura principal do então governador do Estado, Leonel Brizola.

Outra figura de grande importância na organização do campesinato brasileiro foi a Igreja Católica, que chega a disputar a hegemonia deste processo, em especial com o Partido Comunista. O embate entre Igreja e PC pode ser ilustrado no processo de criação da Confederação que reuniria os diferentes sindicatos e grupos ligados aos trabalhadores no campo, no Governo João Goulart. A criação desta só foi possível após um acordo entre as duas partes, nascendo a CONTAG – Confederação dos Trabalhadores Agrícolas –, em 1963, poucos meses antes do golpe militar; e excluindo a participação das Ligas Camponesas (MARTINS, 1981, p. 88).

Inicialmente, a Igreja Católica tinha uma proposta de cunho conservador na busca de frear o avanço comunista junto aos camponeses, reivindicando a necessidade de torná-los proprietários de terra. Por outro lado, o setor mais progressista da Igreja atuou na alfabetização e politização

dos camponeses por intermédio do Movimento de Educação de Base, liderado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. (FERNANDES, 1999)

Com a subida de João Goulart à presidência da república, em 1961, e sua estratégia de expansão do populismo no campo, além da pressão dos movimentos e nos setores da classe média urbana pelas Reformas de Base, notam-se algumas propostas em relação à questão agrária no país. Durante o seu governo, foi possível a criação, em 1962, da SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária – com o objetivo de distribuir terras e promover a reforma agrária; a regulamentação dos sindicatos rurais, em 1963; a já citada criação da CONTAG; além de diversos encontros e congressos onde confluía o debate sobre a questão agrária, como o que foi realizado em Belo Horizonte, em 1961.

Em seus últimos dias como presidente, João Goulart, anunciou um projeto de reforma agrária que não chegou a ser enviado ao Congresso Nacional. Nele, propunha limitar um tamanho máximo para as propriedades de terra, além de sua desapropriação dos cem quilômetros ao longo das rodovias federais. Seu principal objetivo seria aumentar a produção de alimentos, expandindo o mercado interno e incrementando o fluxo de renda no campo. Isso propiciaria o desenvolvimento da indústria nacional, além da criação de mais empregos na cidade (MARTINS, 1981, p.93).

Segundo Stédile (1994), o período que compreende o início da década de 60 até o golpe de 1964, foi marcado por intensas mobilizações no campo, com a adesão de setores urbanos, e caracterizou-se como a terceira oportunidade histórica perdida para a realização da reforma agrária. Sob o efeito das questões assinaladas, percebeu-se a ampliação do “debate entre as diferentes teses na sociedade brasileira e suas possíveis saídas, mobilizando um setor da sociedade que, até então não havia se engajado nessa discussão.” (STÈDILE, 1994, p.33).

O golpe militar freou um processo de organização do campesinato que vinha sendo construído, principalmente, a partir da década de 40, sob forte repressão e extinção dos movimentos, como por exemplo, as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra. Além disso, com o uso da violência, a ditadura prendeu, torturou e assassinou várias das lideranças que lutavam por transformações sociais no Brasil, seja nos centros urbanos ou rurais.

Os trabalhistas e comunistas que formaram a coalizão nacionalista brasileira – que apoiou Vargas nas duas vezes em que esteve no poder – sofreram uma dura derrota com o golpe. Os

primeiros eram vistos como inimigos dos trabalhadores, pelos militares da “doutrina de segurança nacional”, enquanto que os segundos “ao verem fracassar a sua estratégia institucional de aliança subordinada à burguesia supostamente nacional, entraram em colapso definitivo, que anos mais tarde levaria a sua desapareção da cena política brasileira.” (SADER, 2004, p.81)

Segundo Sader (2004), como o golpe ocorreu ainda na fase de expansão do capitalismo internacional, foi possível que o ingresso de capital estrangeiro contribuísse para o crescimento econômico, privilegiando a exportação e o consumo de luxo. Porém, com a crise recessiva do capitalismo em 1973, o Brasil passou a depender de empréstimos, gerando um grande endividamento e, posteriormente, cessando o ciclo de desenvolvimento que perdurava há cinco décadas.

No campo, observou-se o agravamento das condições de sobrevivência de grande parte da população, devido ao aumento da concentração de terras resultado da política estabelecida pelos governos militares. Em 1964, foi enviada ao Congresso uma proposta de reforma agrária que trazia como principal concepção a modernização do campo, sem que fosse necessário mudar a estrutura fundiária do país, ou seja, preconizava uma modernização conservadora. Na realidade, este projeto nasceu antes mesmo do golpe militar pelo grupo do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES – e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, que segundo Fernandes (1999), “era composto por um complexo político-militar que congregava vários intelectuais: escritores, jornalistas, advogados, etc”. É nesse contexto que foi aprovado o Estatuto da Terra, tecido sob o ponto de vista da burguesia e de grupos econômicos estrangeiros.

Com a política de modernização do latifúndio, observou-se o avanço da mecanização na agricultura, com emprego de tecnologias que promoveram a substituição de mão-de-obra por máquinas e implementos, agravando a situação do trabalhador do campo. Ainda na década de 60, Prado Junior (1979), sinalizava que o emprego de novas técnicas não estava relacionado com a melhoria das condições de trabalho, mas com a rentabilidade da propriedade. Desse modo, o autor concluiu que quando a agropecuária encontra condições favoráveis deterioram-se as condições de trabalho que são modificadas só pela relação de oferta e procura.

O Estatuto da Terra trazia um avanço na legislação ao possibilitar que a desapropriação de terras por interesse social fosse realizada a títulos especiais da dívida pública e não apenas com a prévia e justa indenização em dinheiro, como explícito no artigo 147 da Constituição de 1946.

Porém, na prática, observou-se que este recurso pouco foi utilizado durante as duas décadas da ditadura, já que os governos militares ao invés de redistribuírem a terra, concentraram-nas nas mãos do capital nacional e internacional.

O referido Estatuto ainda estabeleceu as novas áreas destinadas à colonização, direcionando-as para a região Norte e Centro-Oeste “mediante a remoção e assentamento dos lavradores desalojados pela concentração da propriedade ou removidos das áreas de tensão” (MARTINS, 1981, p.96). Segundo o autor, poucos anos após esta nova política de colonização para os camponeses desalojados, o governo federal impossibilitou a sua realização ao estimular, por intermédio de incentivos fiscais e subsídios à instalação de empresas, nas mesmas terras designadas ao assentamento dos expropriados e expulsos de suas terras.

A burguesia com o Estatuto e a concentracionismo fundiário definiu a questão agrária não como questão política, mas como questão acessória do desenvolvimento econômico. Ao fazê-lo e ao fazer-se beneficiária da política de concentração fundiária e de formação de empresas no campo, não resolveu, mas simplesmente mudou os termos do problema dos agricultores sem terra. (MARTINS, 1981, p 98)

Em suma, como produto do Estatuto da Terra e das políticas governamentais de subsídios neste período, ocorre a transição de algumas grandes propriedades improdutivas em grandes empresas capitalistas no campo, privilegiando o mercado externo e expulsando os pequenos proprietários que não tinham os mesmos suportes. Além disso, o avanço da mecanização na agricultura intensificou o processo há muito em andamento no país, o êxodo rural, que trouxe sérias conseqüências, principalmente, para as grandes metrópoles da região sudeste.

Para desarticular o movimento camponês e os conflitos de terra pelo Brasil, o estatuto previa que as desapropriações de terras seriam feitas nos casos e nas áreas de tensão social, procurando “impedir que a questão agrária se transforma[sse] numa questão nacional, política e de classe” (Martins, 1981, p. 96). Contudo, mesmo com a situação agravando-se, consideravelmente, no país, em razão do modelo econômico dependente e o forte aparato repressor dos “anos de chumbo”, constatou-se que os conflitos não cessaram, apesar de serem prontamente combatidos. Segundo Sader (2004), apesar dos longos anos de repressão, durante a ditadura, notou-se a reorganização da esquerda nacional na criação do Partido dos Trabalhadores, a CUT e o MST (SADER, 2004, p. 81).

Deve-se destacar que outro importante personagem na luta contra o regime militar foi, novamente, a Igreja Católica, através das Comunidades Eclesiais de Bases (CEB) e sob os pressupostos da Teologia da Libertação. Buscando organizar trabalhadores no campo e nas cidades, ganhou extensão nacional na década de 70. A relevância das CEB's neste período histórico pode ser encarado na luta contra:

[...] a expropriação da terra e a exploração do trabalho. Migrantes e oprimidos, os membros das comunidades, se outrora buscavam na religião um sedativo para os sofrimentos, encontram agora um espaço de discernimento crítico frente à ideologia dominante e de organização popular capaz de resistir à opressão. A própria conjuntura nacional ajudou a reforçar as comunidades eclesiais de base. Ao suprimir os canais de participação popular, o regime militar fez com que esse mesmo povo buscasse um novo espaço para se organizar. Esse espaço foi encontrado na igreja (...) (BETTO *apud* FERNANDES, 1996, p. 135)

Sob o impacto das novas diretrizes da Igreja, principalmente a partir da II Conferência do Episcopado Latino-Americano, em 1968, realizada na cidade de Medellín, esta se posiciona ao lado da luta dos camponeses na América Latina. Em 1975, funda a Comissão Pastoral da Terra (CPT) que inicialmente direciona seu foco na região Amazônia, mas que logo em seguida expande-se nacionalmente.⁸

Os conflitos anteriormente apresentados, bem como seus principais atores, exemplificam de forma clara a dialética do processo. Por um lado, a expansão do capitalismo renova as formas de acumulação de capital para alguns poucos proprietários de terras e grandes grupos econômicos, e por outro, se assistem engendramentos de um dos mais significativos movimentos sociais contemporâneos: o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cito:

Podemos afirmar que o MST, enquanto movimento de massas e organização social que luta pela terra e pela reforma agrária, é produto das contradições sociais do capitalismo agrário brasileiro e da política nacional anti-democrática que se mantém pós ditadura militar. A conservação do latifúndio e sua aliança com o capital impedem a construção de um projeto de desenvolvimento do campo que permita eliminar a fome, o subemprego, a migração, a exploração e a expropriação dos trabalhadores rurais. (SILVA. 2005, p. 93)

⁸ Outra importante instituição que se aliou a luta pela terra e trabalho desenvolvida pela Igreja Católica foi a Igreja Luterana.

1.3 – A Gênese e Consolidação do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Para descrever a formação e consolidação do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra basear-me-ei nas análises tecidas por Caldart (2004) que indicam três grandes momentos históricos atravessados por ele: Articulação Nacional de luta pela terra; Constituição do MST como uma organização Social de Massa dentro de um movimento de massas e a Inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil. Segundo a autora cada um dos momentos histórico acima representa os desafios impostos pela realidade brasileira e os contornos e rearranjos na luta travada pelo Movimento durante estes anos. Cabe frisar que a passagem para o momento histórico seguinte não quer dizer necessariamente que todos os desafios das fases anteriores foram superados ou que, nem mesmo, todos os estados onde o Movimento está organizado passaram rigorosamente por todas as fases.

O primeiro período compreende os anos da intensificação dos enfrentamentos pela terra ainda no seio da ditadura militar e a necessidade de articular a luta em caráter nacional, o que ocorre, principalmente, entre os anos de 1979 até 1986/87. Com a intensificação das lutas populares no processo de redemocratização do país, observou-se a ascensão de vários movimentos no campo e na cidade, como o novo sindicalismo e o aumento do conflito de terras por todo o território nacional. Mais especificamente na região sul e sudeste, diversas ocupações e lutas pela terra por parte dos camponeses desafiam a ordem instituída contribuindo para a organização de um movimento que agregasse os expropriados e expulsos da terra pela expansão capitalista.

É no processo histórico desencadeado pelas lutas camponesas contra a expropriação e expulsão da terra que se dá a formação do MST, como produto da articulação dos vários confrontos localizados, trazendo como marca qualitativa a organização. Destacam-se, nesse período, a ocupação das glebas Macali e Brilhante, em Ronda Alta, em 1979, no Rio Grande do Sul; em 1980, o acampamento de colonos na Encruzilhada Natalino, no mesmo estado; a ocupação da fazenda Burro Branco, em Santa Catarina; a luta de dez mil famílias contra o governo por nova terra, em troca das suas que foram inundadas em função da construção da barragem de Itaipu, no Paraná; o conflito entre grileiros e posseiros na fazenda Primavera, no

município de Andradina, Castilho e Nova Independência, no estado de São Paulo; a luta de sem terras no Mato Grosso do Sul, no município Naviraí; além de vários outros conflitos ao longo do território brasileiro (FERNANDES 2000; CALDART 2000; BONAMIGO 2002).

Com todo este acúmulo e diante da necessidade de promover a articulação entre diferentes atores sociais na luta pela terra no Brasil, foi realizado um encontro nacional organizado pela CPT, no ano de 1982, em Goiânia. O evento reuniu representantes de 16 estados e tinha como principal objetivo a troca de experiências entre as ações desenvolvidas em diversas regiões do país. Como resultado, as lideranças decidiram criar organizações regionais e a formação de uma Coordenação Nacional Provisória dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a fim de preparar um novo encontro nacional (BONAMIGO, 2002).

Com a maior atuação das lideranças do centro-sul criou-se, em 1983, a Coordenação Regional, que promoveu encontros periódicos com as diversas representantes regionais, além de propor a realização de um encontro nacional, a fim de evitar o isolamento das lutas no campo. Entre 22 e 24 de janeiro de 1984, acontece em Cascavel - PR, o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, onde os representantes de 13 estados decidiram pela fundação do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Na ocasião, foram discutidos o nome do movimento⁹, os princípios, os objetivos, quais as formas de organização e de luta, reivindicações e a realização de um congresso nacional (STÉDILE E FERNANDES, 1999). Com a criação do movimento de massa em âmbito nacional, sob o lema “terra para quem nela trabalha”, afirmou-se também o seu caráter de classe e a autonomia frente aos diferentes atores que apoiaram o seu surgimento como a Igreja Católica e Luterana, a CUT e o Partido dos Trabalhadores.

Um ano após o Encontro, foi organizado o I Congresso Nacional, na cidade de Curitiba, contando com a presença de representantes de 23 estados, onde se optou por não pactuar com a Nova República, ratificando a importância da ocupação como estratégia de pressionar o poder público sobre a necessidade de uma reforma agrária. A bandeira de luta levantada a partir do Congresso foi expressa da seguinte forma: “Ocupação é a única solução!”.

⁹ Segundo Stédile (1999), apesar do termo sem-terra ter sido cunhado, principalmente, pela imprensa, foi no Encontro Nacional que se discutiu e se ratificou a sua importância ideológica.

Com o retorno da democracia no Brasil, em 1985, no Governo do presidente José Sarney, foi produzido o Plano Nacional de Reforma Agrária que tinha como meta assentar 1.400.000 famílias, em 43 milhões de hectares, em quatro anos¹⁰. Contudo, neste período foram assentadas apenas 89.945 novas famílias. Segundo o próprio INCRA, no “Relatório de Atividades Incra 30 anos”, os motivos que levaram ao pequeno número de assentamentos referentes ao cumprimento das metas estabelecidas referem-se “à falta de integração inter e intra-institucional; as constantes mudanças de direcionamento político-partidário; a instabilidade no quadro de pessoal com constantes remoções e reações, somando-se à instabilidade econômica cíclica no país e à falta de vontade política para a condução desse programa de governo.” (INCRA, 2000)

Com a ineficácia da política governamental na realização da I PNRA, restou ao MST expandir a estratégia de ocupação de terras, a fim de acelerar o processo de desapropriação. Neste sentido, pode-se afirmar que muitos dos assentamentos ocorridos após a redemocratização no país estão diretamente relacionados com a atuação do Movimento.

Porém, os grandes proprietários de terras não tardaram a reagir às ocupações, não apenas através da violência dos seus pistoleiros, mas também ao fundar, em 1985, a União Ruralista do Brasil – UDR¹¹, com o objetivo de organizar os interesses dos latifundiários e pressionar o governo na repressão à ação daqueles que lutavam pela terra, sobretudo o MST. A UDR teve grande influência na Constituinte, alcançando importante vitória no texto final da Constituição de 1988, com o adiamento da lei complementar que regulamentaria a desapropriação de terras para a reforma agrária. Apenas no ano de 1993, esta lei foi aprovada, porém este fato não representou concretamente avanços na execução da Reforma agrária devido à forte influência da bancada ruralista (FERNANDES, 1996).

Para Caldart (2004), no primeiro momento histórico de formação do MST as principais marcas foram:

A construção da decisão de rebelar-se contra a sua condição de sem-terra, o jeito de fazer essa luta e o orgulho de passar a atender por outro nome que não apenas o seu pessoal: quem é você: sou Sem Terra, sim senhor, e através da luta e das formas que ela vai assumindo, a passagem do sem-rosto a cidadão, ou

¹⁰ Fonte: Relatório de Atividades Incra 30 anos

¹¹ A primeira sede regional da UDR foi fundada em 1985, na Cidade de Presidente Prudente – São Paulo e, posteriormente, em 1986, a UDR nacional com sede em Brasília - DF.

seja, a construção da identidade sem-terra como sujeito social de direitos. (CALDART, 2000, p.85)

É por volta dos anos de 1986/1987 que outras necessidades são colocadas ao Movimento, configurando-se o segundo momento do Movimento, analisado por Caldart. Para ela é neste período que o MST constitui-se com um perfil de “organização de massa dentro de um movimento de massa¹²”.

1.4 O Neoliberalismo no campo – o poder do agronegócio e a resistência do MST

Com a chegada de Fernando Collor à presidência da república (1990 a 1992), o MST atravessa um dos períodos mais difíceis desde sua formação, em função da repressão posta em prática pelo governo e do descaso com a reforma agrária. Mesmo assim, em 1990, ocorreu o II Congresso do MST, em Brasília, debatendo a organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento ao nível nacional. A palavra de ordem passou a ser "Ocupar, resistir, produzir". Este período foi marcado pela forte ofensiva policial, inclusive da Polícia Federal, nas Secretarias Regionais com a conseqüente prisão de várias-lideranças do MST, forçando-o a reduzir suas ações.

Segundo Caldart (2004) duas decisões foram responsáveis para a constituição desse segundo momento histórico: a primeira refere-se a permanência dos recém-assentados na luta, conjuntamente com aqueles que ainda reivindicavam o direito de acesso a terra. Tal postura dos assentados fortaleceu a luta sob uma bandeira única, evitando a fragmentação do Movimento¹³, por mais que a pauta desta parcela fosse agora, principalmente, as condições para viabilizar a produção.

A segunda decisão consistiu em se pensar os assentamentos em uma organização social alternativa a lógica engendrada pelo capital. A criação do setor de produção baseado no desenvolvimento da Cooperação Agrícola vai por esta direção. as dificuldades com o novo governo, o MST “volta o olhar para si”, buscando desenvolver o Sistema Cooperativista dos

¹² Sobre o assunto, discutiremos no capítulo 3

¹³ Caldart expõe que chegou a surgir a proposta de criação de um outro movimento: o Movimento Pé no Chão, que entretanto não veio a ter grande expressão neste debate.

Assentados - SCA, e criando cooperativas locais e regionais. Neste período é fundada a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil).

Após o *impeachment* do primeiro presidente civil eleito por voto direto e a posse do vice-presidente Itamar Franco¹⁴ (1992-1994), intensifica-se a implementação do projeto neoliberal no país, inclusive, para a agricultura brasileira. De acordo com Francisco de Oliveira (2001b) é somente na década de 90 que a burguesia nacional favorecida pela conjuntura interna e externa edifica um projeto hegemônico, tendo como expressão máxima o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Ao analisarmos os oito anos de governo FHC constatamos que uma série de medidas foram tomadas a fim de favorecer o domínio dos grandes grupos econômicos na agricultura brasileira, tendo como base o agronegócio. Além disso, outras estratégias foram criadas como forma de criminalizar e enfraquecer os movimentos sociais, em especial o MST.

No seu primeiro mandato (1994-1998), nota-se o aumento das ocupações no país em comparação aos anos anteriores, como parte da estratégia (principalmente aquelas articuladas pelo MST) de pressionar o governo para a desapropriação de terras e para a urgência de uma reforma agrária. Da mesma forma, observa-se o aumento expressivo de assentamentos realizados, especialmente, durante o primeiro mandato, sendo nos seis primeiros anos assentadas aproximadamente, 373 mil famílias em 3.505 assentamentos rurais.

Porém, diante dos números apresentados pelo INCRA, Ariovaldo Oliveira (2001a) analisa que dois fatores devem ser levados em consideração, visto que não se trata apenas de novos assentamentos, mas incluem-se também “regularizações fundiárias (as posses), os remanescentes de quilombos, os assentamentos extrativistas, os projetos Casulo e Cédula Rural” (OLIVEIRA, 2001a). O outro aspecto refere-se ao grande número de assentamentos na região Amazônica (62%), onde havia um pequeno contingente de terras ocupadas (aproximadamente 10%), enquanto nas regiões com maior número de famílias acampadas pouco foi feito (22% no nordeste, 10% no centro-sul e 6% no sul).

¹⁴ Segundo Stédile foi no Governo de Itamar Franco que o MST pela primeira vez em sua história foi recebido por um presidente da república.

Porém, se mesmo assim presenciarmos uma elevação considerável nos números de famílias assentadas – com as devidas ponderações acima e a contestação aos dados oficiais pelos movimentos sociais – em nenhum momento houve uma política que visasse promover uma reforma agrária que realmente alterasse a estrutura fundiária no Brasil. Como afirmam diversos autores (FERNANDES 1996; CALDART 2004; OLIVEIRA 2001a; STÉDILE & FERNANDES 1999, entre tantos outros) para entidades e o próprio MST o aumento no número de assentamentos só foi possível devido à luta dos camponeses, em especial através das ocupações de terra.

O modelo neoliberal implantado no campo mostra sua estrutura contraditória ao propiciar por um lado o aumento das exportações e, por outro, ao importar produtos básicos para mesa do povo brasileiro. Silva (2005) aponta que houve o aumento abusivo na importação de alguns produtos agrícolas entre os anos de 1993 e 1998, destacando-se o tomate (2.590%); a cebola (246%); o alho 122%, alimentos de animais (854%), entre outros. Na mesma perspectiva, temos exportado e importado arroz, milho, trigo, entre outros produtos básicos que faltam na mesa de milhões de brasileiros e que poderiam ser produzidos em nossas terras.

É justamente nestes primeiros anos do governo FHC que Caldart (2004) aponta para o terceiro momento da história do MST, que corresponde à construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, compreendendo o período entre o III Congresso nacional do MST, em 1995, até os dias atuais. A marca principal dessa fase consiste na “inserção mais direta do MST em questões sociais e políticas que dizem respeito ao conjunto da classe trabalhadora ou até, mais amplamente, ao conjunto da Nação brasileira” (CALDART, 2004, p.142). Para tanto, tinha-se o objetivo de sensibilizar toda a sociedade para a necessidade da reforma agrária não apenas para o povo do campo, demonstrando os entraves através do aprofundamento do debate sobre a situação que o país se encontrava.

Neste contexto o MST organizou o III Congresso Nacional – instância máxima do Movimento – no mês de julho de 1995, em Brasília, reunindo um número superior a cinco mil participantes. As prioridades de ação estipuladas foram a intensificação das lutas massivas, a garantia do cumprimento das promessas do governo de FHC e o fortalecimento da organicidade do Movimento tendo como lema “Reforma Agrária, uma Luta de Todos”. Um dos homenageados pelo prêmio Luta pela Terra foi o atual presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesta fase podemos destacar algumas ações desenvolvidas pelo/com o MST, como por exemplo: o posicionamento e a mobilização realizados pelo Movimento frente à privatização da Companhia Vale do Rio Doce, em 1996. Já no ano seguinte o MST organiza um dos mais expressivos marcos da luta pela terra desencadeado por um movimento social: a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, iniciada em 17 de fevereiro de 1997 e chegando a Brasília em 17 de abril do mesmo ano¹⁵. Nesta última data comemora-se desde então o Dia Internacional da Luta Camponesa¹⁶. Um dos pontos mais importantes conquistado com a iniciativa foi o envolvimento de outros atores sociais somando forças na luta pela reforma agrária e contra o modelo neoliberal em curso no país.

Entre agosto e setembro de 1998, o MST conjuntamente com outros movimentos sociais organizou a *Marcha pelo Brasil*, que se diferenciava da anterior por direcionar-se a capitais dos estados envolvidos. Foram formadas 72 colunas¹⁷ pelo país, onde houve a possibilidade de consultar a população local das cidades percorridas sobre os problemas vividos e discutir a construção de possíveis alternativas. Cabe ressaltar o aspecto pedagógico na formação do militante que esta iniciativa proporcionou ao possibilitar o contato com as mazelas sofridas pelos quatro cantos do país (CALDART, 2004). Novamente, em 26 de julho de 1999, o MST promove a *Marcha Popular pelo Brasil*, partindo do Rio de Janeiro e percorrendo o total de 1580 km até a capital do país, contando também com a participação de outros movimentos e organizações.

No ano 2000, foi realizado o IV Congresso Nacional com a presença de mais de 11 mil militantes de todas as regiões do país. Dentre as linhas políticas reafirmadas no Congresso, estavam “a intensificação da aliança campo e cidade; o fortalecimento da discussão de gênero em todas as atividades do MST; e o combate às ações imperialistas das transnacionais e de organismos internacionais como o FMI e OMC.”¹⁸ Da mesma forma, podemos destacar a atuação do MST nas ações contra a implementação da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA.

¹⁵ A Marcha partiu de São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais em direção a capital do país.

¹⁶ A data foi escolhida intencionalmente devido ao massacre de 19 Sem Terras ocorrido no ano anterior em Eldorado dos Carajás.

¹⁷ Cada Coluna formada nos estados possuía aproximadamente duzentas pessoas em marcha.

¹⁸ Fonte: Jornal Sem Terra 24/01/2007.

Durante o segundo mandato de FHC observou-se uma forte atuação contra os movimentos sociais no campo, sobretudo o MST, considerado o maior força opositora ao seu governo. As políticas adotadas pelo então presidente tiveram como alicerce uma proposta de reforma agrária de mercado principalmente através do Banco da Terra, com o crédito como forma de acesso a terra, e não na criação de uma política de desapropriação conforme preconizado pela Constituição Federal. Além do mais, se prorrogou o pagamento das dívidas dos latifundiários e buscou-se enfraquecer a ação organizada dos movimentos sociais ao proibir a vistoria de terras ocupadas por um período mínimo de dois anos para a desapropriação¹⁹.

A política de crédito rural desenvolvida no governo FHC consistiu na criação do Banco da Terra, Cédula da Terra, e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza, que representaram a implementação de uma reforma agrária de mercado no Brasil, sendo os recursos disponibilizados provenientes do empréstimo com o Banco Mundial. Tais políticas baseavam-se no argumento de que os custos por família seriam menores em comparação a desapropriação de terras, e de que as mesmas teriam acesso a propriedades com relativa infra-estrutura (SILVA, 2005).

Ao estimular esta estratégia o governo assumia que a reforma agrária não seria mais realizada por ações de desapropriação, mas concedendo empréstimo ao trabalhador rural para a compra de sua terra²⁰. Esta medida beneficiou muitos latifundiários que “aplaudiram” a atitude do governo, pois o valor da terra apresentava forte queda no país, sobretudo na década de 90 e, assim, poderiam lucrar com a venda de suas piores áreas. Através do Banco da Terra os proprietários ainda evitavam que fossem ressarcidos através dos Títulos de Dívidas Agrárias²¹, ferindo a Constituição de 1988 que prevê a desapropriação de terras caso o proprietário não cumpra a sua função social.

Mendonça (2006), partindo dos dados da pesquisa realizada pela Rede Terra de Consulta Popular²², frisa que a proposta do Banco Mundial em parceria com o governo brasileiro,

19 Medida Provisória 2.027-28 de maio de 1998.

20 O Banco da Terra trazia os seguintes limites de créditos e encargos financeiros: a) para financiamento de até R\$ 15.000,00, a taxa de juros é fixa em 6% ao ano; b) para financiamentos acima de R\$ 15.000,00 até R\$ 30.000,00, os juros são de 8% ao ano; c) para financiamentos acima de R\$ 30.000,00 até R\$ 40.000,00, os juros são de 10% ao ano.

21 Segundo o artigo 184 da Constituição o pagamento pela desapropriação de terras ao proprietário deveria ser feita através de títulos de Dívida Agrária no prazo de 20 anos. Com o Banco da Terra o latifundiário recebia imediatamente após concessão do crédito para o trabalhador.

22 A rede Terra de Consulta Popular é constituída por organizações da Via Campesina no Brasil - Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos

encarnada no Banco da Terra pode ser caracterizada como contra-reforma agrária. Apenas para exemplificar tal afirmação a pesquisa constatou que: 35% das famílias não puderam escolher a terra que compravam (número que chega a 51% nos casos de contratos coletivos); 50% das famílias compradoras não estavam mais na terra; 38% das famílias não receberam qualquer tipo de financiamento para dar início a produção (número que chega a 53% nos contratos coletivos); 20% não possuíam luz elétrica; 27% não possuíam água; para 48% não havia creches e escolas e apenas 14% receberam visitas regulares de técnico. Os dados evidenciam que os argumentos utilizados para o emprego da reforma agrária de mercado no Brasil foram e são falaciosos.

Outro aspecto relevante para a compreensão da ênfase atribuída ao agronegócio pelas políticas estatais consiste na liberação de créditos rurais. Segundo estudo realizado por Colleti (2006) podemos observar através dos recursos disponíveis pelo Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), que enquanto o volume empregado, em 1979, chegou ao equivalente de 76 bilhões e, em 1986, aproximadamente 60 bilhões, notamos a retração durante os oito anos de governo FHC, sendo que o maior montante anual empregado não chegou a 29 bilhões.²³ Os motivos apontados pela autora para tamanha retração consistem na:

(...) necessidade de o governo controlar os gastos do setor público no âmbito do projeto neoliberal. As fontes de recursos do crédito rural também mudaram: a partir de 1985 e, principalmente nos anos 90, o Tesouro Nacional foi reduzindo sua participação direta no total de recursos concedidos, ao mesmo tempo em que a participação de outras fontes, incluindo-se o setor privado, foi aumentando expressivamente. (COLLETI, 2006, p.135)

De acordo com dados do II Plano Nacional da Reforma Agrária (MDA, 2004) enquanto a agricultura familiar responde por 37,8% da produção, mas consome apenas 25,3% do crédito, a agricultura patronal, que responde por 61% da produção, consome 73,8% do crédito. Por esses e outros aspectos podemos afirmar que apesar do discurso sobre o incremento dado pelo governo à agricultura familiar são os grandes proprietários e grupos econômicos que recebem apoio para seus negócios.

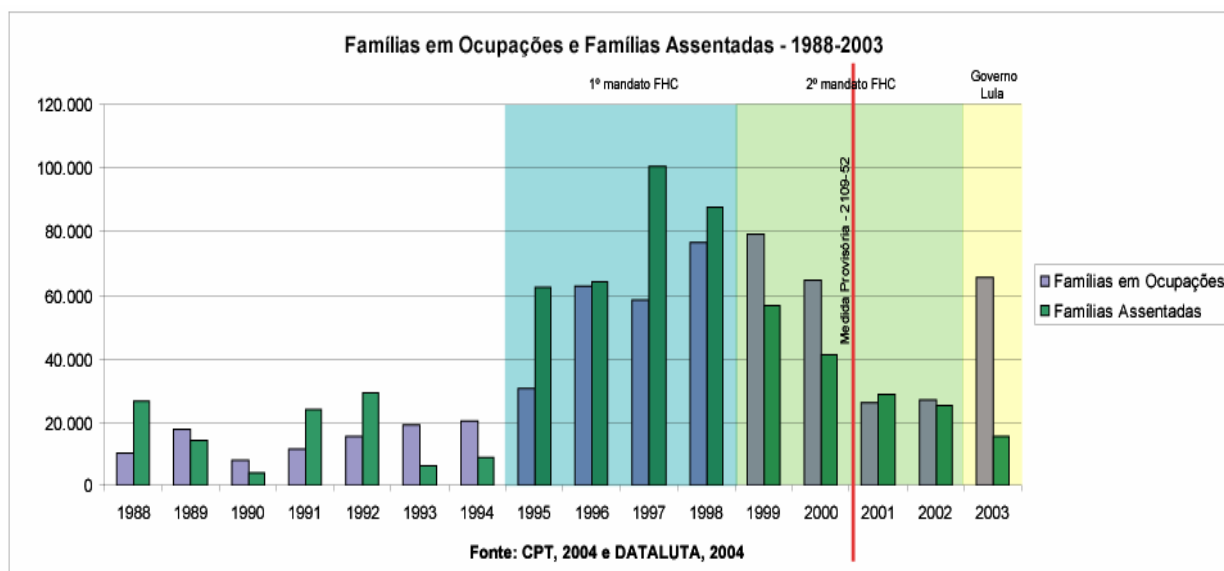
Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), e pela Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. A coordenação técnica do estudo foi realizada pela Criterium Assessoria em Pesquisas. A pesquisa abrange os programas Cédula da Terra, Banco da Terra, Crédito Fundiário e Nossa Primeira Terra, durante o período de 1997 a 2005.

²³ Fonte: Banco Central do Brasil, 2002.

Concomitantemente a política de reforma agrária de mercado visava enfraquecer os movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, visto que propagandeava que não era mais necessário lutar pela terra. Segundo Fernandes “uma das artes do pensamento neoliberal é que a superação do conflito é possível via mercado. Na verdade, esse argumento procura criar uma relação de dependência e, portanto de dominação. É uma visão linear de um processo desigual, explícito na questão agrária.” (FERNANDES, 2004, p 16)

A reforma agrária do mercado foi alardeada através de propagandas nos meios de comunicação que afirmavam: “a porteira está aberta para a Reforma Agrária, é só entrar e inscrever-se”, isto é, não mais seria preciso romper as cercas, bastando simplesmente dirigir-se a um correio mais próximo. Para que então mobilizar-se pelo direito a terra, viver sobre o frio e o calor de lonas se a oportunidade de ser proprietário de terras consistia em apenas dirigir-se ao Correio mais próximo? Além do mais, através da medida provisória nº 2027-38 de maio de 2000, toda terra ocupada ficava impedida de ser vistoriada para fins de desapropriação por um período de dois anos, e de quatro anos em casos de reincidência.

De acordo com o gráfico abaixo, com essas medidas constata-se a diminuição considerável dos números de ocupações realizadas pelos movimentos sociais, em especial o MST, a partir do segundo mandato do governo FHC. Oliveira (2001a) aponta que para além dos dados camuflados referentes ao número de assentamentos que anunciava a maior reforma agrária da história brasileira, houve, na realidade, uma política declarada de redução de assentamentos no segundo mandato de FHC. Esta afirmação pode ser comprovada levando-se em conta que a partir de 1998 há um movimento descendente no número de assentamentos realizados pelo governo, visto que há uma considerável redução no número de famílias assentadas (de 83 mil, em 1998, para 39 mil dois anos depois).



A vitória de Luis Inácio Lula da Silva a presidência da república, em 2002, foi cercada de certa expectativa pelos movimentos populares que apoiaram sua candidatura contra o modelo neoliberal posto em prática na década anterior. Por outro lado, as alianças estabelecidas pelo Partido dos Trabalhadores com alas conservadoras, tornavam o cenário político indefinido em relação aos rumos a serem seguidos.

A eleição de Lula, em 2001, representou a vitória do povo brasileiro e a derrota das elites e de seu projeto. Mas, mesmo essa vitória eleitoral não foi suficiente para gerar mudanças significativas na estrutura fundiária e no modelo agrícola. Assim, é necessário promover, cada vez mais, as lutas sociais para garantir a construção de um modelo de agricultura que priorize a produção de alimentos e a distribuição de renda.²⁴

Para Sader (2004) a vitória do candidato do PT deve ser entendida através do fracasso do modelo neoliberal adotado nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, que deixou uma “pesada herança” para o seu sucessor, principalmente no que tange a financeirização da economia. Não por acaso a proposta de governo esboçada na candidatura para a saída gradual do modelo neoliberal estava relacionada com a aliança ao capital produtivo, representada na escolha de José Alencar para o cargo de vice-presidente (SADER, 2004).

²⁴ Fonte: MST disponível em < www.mst.org.br > acesso em 10 de julho de 2006.

Segundo Fernandes (2004), o MST e a CPT tiveram grande influência na nomeação de cargos para o INCRA, incluindo o nome de Marcelo Resende para a sua presidência, que permaneceu na função por apenas oito meses devido à pressão dos ruralistas como também de parte do alto escalão do Partido dos Trabalhadores. Neste período, além da ampliação do diálogo com as entidades e movimentos sociais ligados ao campo, buscou-se elaborar e/ou implementar políticas de ajuda aos assentamentos, de assistência técnica, de educação para os assentados bem como a construção do PNRA – II Plano Nacional de Reforma Agrária.

Esta última foi apresentada em novembro de 2003, no “Seminário Terra”, tendo onze metas principais a serem atingidas no período 2003 a 2006: **a)** 400 mil novas famílias assentadas; **b)** 500 mil famílias com posses regularizadas; **c)** 150.000 famílias beneficiadas pelo Crédito Fundiário; **d)** Recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos; **e)** Criar 2.075.000 novos postos permanentes de trabalho no setor reformado; **f)** Implementar cadastramento georreferenciado do território nacional e regularizar 2,2 milhões de imóveis rurais; **g)** Reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas; **h)** Garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas; **i)** Promover a igualdade de gênero na Reforma Agrária; **j)** Garantir assistência técnica e extensão rural; **k)** Capacitação, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias das áreas reformadas; **l)** Universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas. (MDA. 2004)

Porém, Paulani (2006) frisa que o governo petista caminha na esteira da financeirização do país implementada, principalmente, a partir do governo do presidente Itamar Franco e consolidada nos oito anos de mandato de FHC. Segundo a autora o Plano Real, lançado inicialmente com o pretexto de estabilização econômica visando o controle inflacionário, configurou-se como “uma plataforma de valorização financeira internacional”, disseminando a idéia de uma “emergência econômica”, a partir da qual todas as medidas tomadas encontravam justificativa para a manutenção da “sonhada” estabilidade. Ou seja, “tudo se passa como se aos poucos estivesse sendo decretado um estado de exceção econômica, o que justifica qualquer barbaridade em nome de salvar o país.” (PAULANI, 2006, p. 91)

Paulani destaca três razões principais que demonstram o fato do governo Lula continuar afinado com o neoliberalismo, sem promover rupturas ensejadas por aqueles que os elegeram. A primeira diz respeito à continuidade em transformar o Brasil em plataforma de valorização

financeira internacional, devido à clara intenção em manter a política que prima pela credibilidade com o capital internacional, bem como a taxa de juros mais alta do mundo, a facilidade que é encontrada para a saída de recursos ao exterior e a Lei de Falências que toma como prioridade os credores em detrimento dos trabalhadores, entre outras medidas. A segunda refere-se a política ortodoxa assumida por sua equipe econômica desde o início do seu mandato que além de promover a primazia aos credores e a desregulamentação do mercado de trabalho abre-se ainda mais para a participação do setor financeiro privado (como por exemplo, na questão da previdência privada). A terceira consiste nas políticas sociais implementadas com caráter compensatório, como o Programa Fome Zero e o Bolsa Família. Neste sentido, a autora conclui que “não só não nos permitem de modo algum afirmar que o governo Lula promova qualquer tipo de enfrentamento, por diminuto que seja, ao neoliberalismo, como, ao contrário, nos obrigam a perceber o caráter completamente neoliberal de seu governo.” (PAULANI, 2006, p.98)

Infelizmente, as políticas do governo Lula têm sustentado a mesma lógica neoliberal para o campo, favorecendo o agronegócio em busca do *superávit* primário para o pagamento da dívida externa. Segundo Oliveira (2004) estamos cada vez mais seguindo a cartilha da mundialização do mercado e, conseqüentemente, “mundializando o nacional”, visto que o governo prima pelo mercado mundial em detrimento do povo brasileiro. Para o autor “quem produz, produz para quem paga mais, não importa onde ele esteja na face do planeta. Logo, a volúpia dos que seguem o agronegócio vai deixando o país vulnerável no que se refere à soberania alimentar.” (OLIVEIRA, 2004, pg. 16)

O saldo da balança comercial tem aumentado nos últimos anos, após *déficit* durante os seis primeiros anos do governo FHC, saltando de aproximadamente 15 bilhões, em 2000, para 42,7 bilhões em 2006²⁵, sendo que no primeiro mandato do presidente Lula somente o aumento do agronegócio foi de 16.9 bilhões. Segundo dados do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento, no ano de 2006, os quatro produtos que obtiveram maior importância nas exportações do agronegócio foram respectivamente: o complexo da soja (que abarca o farelo, óleo e grãos) correspondendo a 18,8% das exportações; carnes com 17,5%; produtos florestais (que englobam borracha natural, goma, celulose, madeiras e papel) com 15,9% e o complexo sucroalcooleiro (açúcar e álcool) com 15,7%.

²⁵ Fonte: Secex/MDIC.

Somando-se estes quatro produtos apenas no último ano obtemos um total de 67,9% das exportações dos produtos básicos (quase 34 bilhões de dólares do total de 49 bilhões exportados). A partir dessas informações podemos concluir que o agronegócio sustenta-se basicamente da produção destas quatro atividades agropecuárias. Porém, alguns estudiosos afirmam que o agronegócio superestima o saldo positivo da balança comercial ao incluir nas cifras a exportação de produtos industrializados, como por exemplo, o suco de laranja e o açúcar. Ademais, segundo Stédile, “dez empresas transnacionais, como a Monsanto, Bunge, Cargill, ADM, Basf, Bayer, Syngenta, Norvatis, Nestlé e Danone controlam praticamente toda a produção agrícola, os agrotóxicos, as sementes transgênicas e o comércio agrícola de exportação.” (STÉDILE, 2006)

Ao compararmos os números dos principais produtos exportados pelo país com o estudo realizado por Oliveira (MST, 2006) sobre a produção agropecuária por tamanho da propriedade²⁶ (pequena, média e grande propriedade) também voltada a exportação, notamos que as grandes propriedades dedicam-se, principalmente a produção da cana-de-açúcar (33%) e da soja (22%). Este dado aponta que somando apenas a produção desses dois produtos voltados ao mercado externo, esta corresponde a mais da metade do plantio das grandes propriedades exportadoras. Levando ainda em consideração que as grandes propriedades correspondem a 31,6% da área total, podemos supor que a monocultura ainda é marca da produção brasileira com forte incentivo do governo.

Exemplo disso é o poder do agronegócio açucareiro no estado de São Paulo que pretende ampliar o cultivo da cana-de-açúcar a fim de atender ao mercado internacional na produção do etanol. Para a safra 2006/07 nesse estado já houve um aumento na ordem de 15,9%, atingindo a marca de 4,2 milhões de hectares plantados, além da previsão de instalação de mais de 70 usinas até 2010²⁷. O foco principal levantado pelos movimentos sociais perante o etanol não consiste em recusar a sua importância para a economia do país, mas sim recai sobre a possível expansão da monocultura canavieira em detrimento da agricultura familiar.

A cana-de-açúcar realmente parece ser o grande mote do momento para o agronegócio brasileiro, principalmente com a visita do presidente estadunidense George W. Bush ao Brasil, em março de 2007. Segundo reportagem do Jornal Estado de São Paulo, de 9 de março de 2007,

²⁶ Segundo o banco de dados DATALUTA as pequenas propriedades possuem uma extensão entre 1 a menos de 200 hectares, as médias propriedades entre 200 a 2000 e as grandes extensões são superiores a 2000 hectares.

²⁷ Fonte: Jornal Estadão, 9 de março de 2007.

o cultivo da cana-de-açúcar avança para além das fronteiras de São Paulo em direção a região Centro Oeste e ao triângulo mineiro. A matéria que exalta tal iniciativa em nenhum momento destaca o impacto que a monocultura canavieira tem sobre o mercado interno, o meio ambiente e a vida de milhões de trabalhadores. Desse modo, vislumbra-se através do biocombustível a ofensiva dos grandes grupos econômicos internacionais, configurando-se como a reatualização do capital no campo, ou melhor, na manutenção da hegemonia²⁸ do capital.

Por outro lado, no ano de 2006 o Brasil importou o equivalente a quase 6,7 bilhões de produtos agropecuários. O curioso nesta última informação é que os produtos apontados acima como principais responsáveis pelas exportações (soja, produtos florestais, carnes) aparecem também na lista de importações (sendo que os produtos florestais correspondendo a 24,4%), ou seja, exportamos para depois importar.

Segundo Oliveira (2004), os defensores do agronegócio tentam criar dois mitos para demonstrar a sua importância para a sociedade brasileira. O primeiro diz respeito ao fato de que não é mais necessária uma redistribuição de terras, pois, possivelmente traria retrocessos em comparação aos “benefícios” conquistados com a força do agronegócio na economia. O segundo mito refere-se a inexistência de latifúndios no país, pois as grandes propriedades, hoje, são verdadeiras empresas rurais modernizadas (OLIVEIRA, 2004, p.18).

1.5 – A Agricultura Familiar como Alternativa

A fim de evidenciar a importância das ocupações agrícolas no Brasil, Thomas Junior, baseado nos estudos de Oliveira, aponta que ainda são as pequenas unidades de produção que garantem a maioria dos produtos agropecuários, descartando a idéia de que a produção da agricultura familiar está fadada ao fracasso:

Enquanto as pequenas [unidades] representam 94,0% do número e 29,2% da área, se responsabilizam, considerando as lavouras temporárias: por 38,0% do rebanho bovino; 71,5% da produção do leite; 79,3% de ovos de galinha; 55,0% do algodão herbáceo; 78,5% do feijão; 92,0% da mandioca; 54,4% do milho em

²⁸ Sobre o conceito de hegemonia ver segundo capítulo

grão; 34,4% da soja em grão; 20,0% da cana-de-açúcar, sendo, pois, esse o único caso em que as grandes unidades (33,1%) superam as pequenas, com as médias representando 47,0%, assim como no caso do arroz em casca (42,7%), na soja em grão (43,7%); e na silvicultura à base de 65,3%. (THOMAS JR, 2002)

Segundo o Cadastro do Incra, no estrato de área de até 10 ha encontram-se 31,6% do total de imóveis que correspondem a apenas 1,8% da área total. Os imóveis com área superior a 2.000 ha correspondem a apenas 0,8% do número total de imóveis, mas ocupam 31,6% da área total.

De acordo com o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo²⁹, a agricultura familiar camponesa é responsável pela produção e abastecimento do mercado interno e pelo emprego de mais de 85% da mão de obra do campo, enquanto segundo o II PNRA este número chega a 77%. Apesar da diferença apresentada entre eles podemos evidenciar a importância da agricultura familiar em comparação à agricultura patronal, principalmente ao levarmos em conta que a primeira gera, em média, um emprego a cada oito hectares enquanto a segunda somente em cada 67 ha.³⁰

Se o padrão de ocupação da agricultura patronal fosse universalizado para todo o campo brasileiro mais de 12 milhões de ocupações desapareceriam do meio rural brasileiro. A mesma simulação para a agricultura familiar apresenta dados bem diferentes, gerando um saldo positivo de mais de 26 milhões de ocupações. (MDA, 2004)

Outro aspecto apontado por Graziano (2001) no meio rural é o aumento das ocupações rurais não agrícolas (ORNA), demonstrando o contingente populacional que trabalha como empregados domésticos, pedreiros, serventes, entre outros. Segundo o autor as ocupações não-agrícolas tiveram um crescimento de 3,7% ao ano, na década de 90, enquanto o emprego agrícola decresceu 1,7% no mesmo período. Destaca-se o aumento da presença feminina em ocupações referentes ao emprego doméstico, principalmente as mulheres mais jovens, em função da dificuldade de inserção nas atividades agrícolas.

²⁹ O Fórum Nacional pela Reforma Agrária é composto por 45 entidades da sociedade civil, incluindo o MST.

³⁰ Segundo dados da II PNRA na região Centro oeste a agricultura patronal chega a demandar 217 ha para gerar uma ocupação.

Diante do fato alguns estudiosos acreditam na existência de um novo mundo rural, enfocando as ocupações rurais não agrícolas (ORNA) ou pluriatividade como uma das possíveis saídas para a geração de emprego e renda para grande parte da população camponesa. Contudo, acredito, como outros autores (THOMAS JUNIOR, 2002; OLIVEIRA, 2004) “que a grande maioria dos trabalhadores rurais (com pouca terra ou acesso precário a ela) vive essencialmente das atividades agrícolas, complementando renda com outras atividades, o que via de regra sempre fez parte do conjunto das suas atividades”(Thomas Junior, 2002, p. 19), ou que “não se deve pensar que a pluriatividade transforme os agricultores familiares em profissionais de outros setores que só conservam algum vínculo com seu ramo de origem.” (VEIGA, 2000)

Estes dados corroboram na luta travada pelo MST de que a Reforma Agrária baseada na agricultura familiar não apenas desempenha um papel central na inserção produtiva do trabalhador do campo para a sua sobrevivência, como também evidencia um projeto político de desenvolvimento agrário e da sociedade com um todo. O direito a terra e a condições necessárias para nela trabalhar é considerado pelo Movimento como bandeira não só econômica, mas, sobretudo, política, pois o que está em discussão são os diferentes projetos de sociedade que se pretende alcançar.

Por outro lado, vemos a prioridade do governo no projeto político sustentado no agronegócio que ratifica a concentração fundiária, priorizando a exportação em grandes propriedades – na cega obsessão de obter *superávit* primário para o pagamento da dívida externa - que tem acarretado desemprego, miséria e conflitos. Para os “sem nada”, ou melhor, os miseráveis, destinam-se políticas pontuais de transferência de renda que nem de longe suprem as reais necessidades da população do campo (e da cidade e servem, em muitos casos, para a garantir a perpetuação no poder)

Os agricultores lutam por uma agricultura diferenciada para a agricultura familiar. A política governamental fala em agricultura familiar, mas olha-a com um sentido diferente. Considera moderna a agricultura familiar vinculada com o mercado e direcionada para a obtenção de renda; e atrasada quando vinculada à subsistência. Também este fetiche deve ser desfeito. Trata-se de uma falsa contradição. Para nós, agricultura familiar é constituída pelo trabalho familiar e também pelo assalariamento temporário, por exemplo nos períodos de safra. São estas as características que determinam a agricultura familiar, cooperada ou não. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p. 32)

Segundo o IBGE, no ano de 2000 cerca de 32 milhões ou (18,8%) de pessoas residiam no campo, sendo que a grande maioria vivia em situação precária comprovada por diversos indicadores, principalmente se comparados a cidade. Apenas para exemplificar o quadro perverso em que a população do campo está submetida, enquanto a renda dos chefes do domicílio rural é em média R\$ 328,00, na zona urbana é de aproximadamente R\$ 854,00, ou seja, a renda no campo corresponde a 38% em relação à cidade³¹.

Nos primeiros quatro anos de mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva, as entidades e movimentos sociais agitam o campo, desmistificando a idéia de que o rural está fadado à extinção. O MST tem papel de destaque nesta luta condenando a uma estrutura fundiária diagnosticada como a segunda maior concentração de terras do mundo³². O MST, nascido da própria contradição do capitalismo em sua face pautada na modernização conservadora em plena ditadura militar, que produziu e produz a expropriação de milhares de camponeses, tem repensado sistematicamente sua atuação de acordo com os desafios que os processos históricos apresentam.

Para tanto, um dos principais investimentos feitos pelo Movimento, como veremos a seguir, baseia-se na formação de seus militantes, passando pela preocupação com as escolas dos acampamentos e assentamentos, através de diversas atividades, como cursos, eventos e seminários para a formação de quadros na interpretação da realidade e estratégias a serem seguidas. A formação humana desenvolvida pelo MST, além desse aspecto formal, tem na própria luta cotidiana, descrita neste capítulo, um dos alicerces para a construção de um novo sujeito propondo e vivenciando outras relações sociais mais solidárias.

³¹ Fonte: IBGE.

³² Segundo relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2003, no *ranking* dos países com as maiores concentrações fundiárias do mundo o Brasil está atrás apenas do nosso vizinho Paraguai.

CAPÍTULO 2

O Projeto maior do MST

Como já explicitado no primeiro capítulo, o MST destaca-se por mais de 23 anos de atuação no cenário político brasileiro, não apenas como força política pela reforma agrária, como também na luta contra diversas formas de exclusão vividas, em especial, pela população camponesa. Desta forma, é possível vislumbrarmos que outras bandeiras de luta foram e são erguidas de acordo com os contornos assumidos durante o percurso do Movimento, como a inclusão na pauta de suas reivindicações da necessidade de se estender a educação ao campo, sob outros paradigmas.

Para entendermos a experiência de formação humana desenvolvida pelo MST, é necessário compreendê-la em suas múltiplas determinações, onde a escola é um dos aspectos importantes, mas não o único, não devendo, por isso, restringir as análises a ela. Cabe ressaltarmos que devemos também levar em consideração os diferentes processos que a formação humana ensejou nos vários estados brasileiros, em alguns com mais destaque do que em outros, compondo a totalidade deste fenômeno.

Acreditamos ser de grande importância para esse estudo discorrer sobre a formação dos Sem Terra (incluindo os Sem Terrinhas), englobando tanto a luta pela garantia da formação escolar, um direito constitucional, como também analisando as experiências das diversas iniciativas e cursos desenvolvidos para a formação de quadros do MST e para o conjunto dos movimentos sociais. Isto não quer dizer que a escola não possa ser encarada como um espaço destinado também à formação política, como veremos a seguir, mas destacar o fato de que muitas outras atividades desenvolvidas pelo Movimento visam à formação do sujeito para além do enfoque da escolarização. Mais especificamente, objetivam à formação política.

Cabe destacarmos que inicialmente nossa proposta era trabalhar apenas com o histórico da formação política, mas a partir do contato com alguns jovens militantes do MST, que conhecemos em eventos e em conversas informais, percebemos que era de extrema relevância

analisarmos as suas experiências nas escolas do Movimento. Esses jovens apontaram-nos que o contato com as escolas nas áreas de assentamento e acampamento, como educadores e/ou educandos, e também os cursos de formação política tiveram grande relevância na vida deles. Hoje, constata-se que alguns dirigentes “nasceram e foram criados” nos acampamentos e assentamentos, estudando em escolas com a pedagogia desenvolvida pelo MST. Ademais, a intencionalidade de elevação da consciência organizativa tanto da base quanto da militância e dos dirigentes está diretamente relacionada com o aumento da escolarização de todos para avançar neste processo.

Caldart sinaliza que o Movimento não se considera como criador de uma nova pedagogia, mas, através da sua ação e reflexão, fundador de um “novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias³³ já construídas ao longo da história da humanidade” (CALDART, 2005, p. 98), onde o próprio processo educativo a solicita mais apropriada diante das circunstâncias. Desse modo, a educação é entendida pelo MST dentro do processo mais amplo de formação humana, mas também “no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa sociedade e para o conjunto das lutas sociais.” (MST, 2005a, p. 161)

A partir desta última afirmação, podemos compreender o duplo direcionamento da pedagogia desenvolvida pelo Movimento: a formação que privilegia as diversas dimensões humanas aliada à perspectiva de formar militantes para o prosseguimento da luta. Por este motivo, é possível entender que a formação escolar também tem como um dos seus direcionamentos a formação de militantes para a luta do conjunto da classe trabalhadora.

No entanto, no presente capítulo nos limitaremos à trajetória da formação escolar e às concepções que balizam a educação no Movimento, pois são de grande relevância para a compreensão dos princípios e da pedagogia construída, que marcam os objetivos e o modo de funcionamento dos cursos desenvolvidos pela Escola Nacional Florestan Fernandes.

Antes, porém, discutiremos alguns conceitos fundamentais que norteiam a concepção da formação humana do MST. Destacamos a importância que a categoria trabalho assume no Movimento, como anunciado nos princípios filosóficos e pedagógicos da educação, baseado na teoria de Marx e de outros pensadores como Gramsci, Pistrak e Makarenko, que mantêm grande

³³ Caldart (2005, p.98) utiliza o termo pedagogia como “o jeito de conduzir a formação de um ser humano”, e matrizes pedagógicas referem-se a algumas “práticas ou vivências fundamentais no processo de humanização de pessoas”, denominadas também de educação.

influência nas novas formas de produção e na organização coletiva, engendrando o “novo sujeito coletivo”. Neste sentido, cabe discorrer sobre o caráter do trabalho tanto por seu aspecto humanizador quanto pelo aspecto alienante que assume no modo de acumulação capitalista.

2.1 - O trabalho na perspectiva de emancipação humana e como alienação

Muitos conceitos de Antonio Gramsci foram e são úteis à formação no Movimento. Cabe destacarmos o desenvolvimento do conceito de hegemonia, enquanto direção moral e política de uma classe sobre as outras, e suas análises sobre os intelectuais como atores centrais neste projeto, permitindo a compreensão de uma visão de mundo mais unitária e homogênea. O pensador e militante italiano destaca a importância de uma outra escola na produção de intelectuais oriundos e ligados à classe trabalhadora na construção de uma nova cultura socialista, formulando a concepção de Escola Unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. A proposta da escola unitária caminharia na contracorrente daquela que destinava formações distintas para as classes italianas, o que também se vê no Brasil, negando historicamente o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora, como mostraremos adiante.

Ademais, é a partir das análises deste autor sobre o papel da escola na formação dos intelectuais orgânicos que podemos traçar um paralelo com a experiência de formação de quadros desenvolvida pelo MST, sobretudo, pela Escola Nacional Florestan Fernandes.

Marx, em suas análises, aponta a categoria trabalho como atividade vital do homem, onde este se relaciona com a natureza, consigo e com os outros, reconhecendo-se e transformando-se, no próprio ato do trabalho. Esta ação faz com que o homem utilize suas capacidades físico-mentais na criação e reprodução de algo útil para si e para os outros, objetivando a satisfação de suas necessidades. Longe de ser encarado como fator³⁴, o trabalho é a forma mediante a qual o homem cria suas condições de existência, produtoras e produto das relações sociais e, conseqüentemente, da história.

³⁴ Kosik (1976) critica as concepções que analisam a realidade constituída como fatores. Sobre o assunto ver *Metafísica da Cultura*. In *Dialética do Concreto*.

Assim, torna-se importante retomarmos o sentido do trabalho em Marx – sentido ontocriativo –, diferente do caráter alienante assumido pelo trabalho no modo de produção capitalista, mas como produtor das relações sociais e atividade essencial da vida humana. O trabalho pressupõe um objetivo, um fim, mediado pela criatividade, vontade e força física.

Com base nestas afirmações, podemos entender que é a partir do mundo das necessidades colocadas ao ser humano que este buscou e busca ampliar o mundo da liberdade. Como nos diz Lukács é na tentativa de domínio sobre a natureza e de si mesmo (como parte também integrante desta) pelo trabalho, procurando satisfazer suas necessidades, que o ser humano amplia a sua liberdade, desde os períodos mais primitivos. Contudo, este não é um processo linear, pois liberdade e necessidade estão dialeticamente vinculadas à produção de novas condições materiais, já que com o alargamento e criação do campo das escolhas, criam-se também novas necessidades.

A liberdade obtida no trabalho originário era, por sua natureza, primitiva, limitada; isto não altera o fato de que também a liberdade mais alta e espiritualizada deve ser conquistada com os mesmos métodos com que se conquistou aquela do trabalho mais primitivo, e que o seu resultado, não importa o grau de consciência tem, em última análise, o mesmo conteúdo: o domínio do indivíduo genérico sobre a sua própria singularidade particular, puramente natural. Julgamos que nesse sentido o trabalho pode ser entendido como modelo de toda a liberdade. (LUKÁCS, *apud* SILVA, p. 54)

Contudo, é no modo de produção capitalista que o trabalho tem como objetivo central a produção da mais-valia. O homem vende sua força de trabalho ao detentor dos meios de produção, tornando-se também uma mercadoria, devendo esta ser entendida em seu duplo caráter, ou como dois lados da mesma moeda: pelo seu valor de uso e seu valor de troca.

Marx desenvolve a noção de classes com base na distinção entre proprietários dos meios de produção e aqueles que possuem apenas a possibilidade da venda de força de trabalho para a sobrevivência. Cabe ressaltarmos, que a divisão de classes não é um fenômeno exclusivo do capitalismo, porém é no modo de produção capitalista que ela se distingue claramente. Como nos diz Marx, a classe: “É sempre a relação direta entre os proprietários das condições de produção e os produtores diretos que revela o segredo mais íntimo, o fundamento oculto, de todo edifício social.” (MARX *apud* BOTTOMORE, 2001, p. 61)

A exploração de uma classe pela outra, baseada na propriedade privada e legitimada pelo aparato jurídico é o princípio da acumulação da mais-valia, seja ela absoluta ou relativa, ou ambas conjuntamente. Nesta perspectiva a divisão do trabalho torna-se uma condição de existência para a produção de mercadorias, constituindo-se “em estratégia do capital para o controle do trabalhador e aumento da produtividade de trabalho para a ampliação de seu capital.”³⁵ (FRIGOTTO, 2006, p.248)

Com sua análise sobre as configurações que o trabalho ganhou na sociedade capitalista, assumindo um valor, Marx chega à conclusão que este perde o seu caráter humanizador e assume um aspecto alienante. O homem passa a se estranhar não só no produto de sua atividade vital, como no próprio processo de produção; não se reconhece, estranha-se com a natureza, consigo e com os outros. O modo de produção capitalista engendra através e por meio do trabalho o estranhamento do resultado ou do produto da própria atividade do homem, modificando a sua interação com a natureza.

Com efeito, Mészáros, ao analisar os Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, aponta que para Marx o homem está alienado da natureza (alienação da coisa); de si mesmo (auto-alienação); do seu ser genérico (como parte da própria espécie humana); e alienado dos outros homens. O ser humano se estranha na própria atividade produtiva, tornando-se alheio ao produto de sua atividade, como também como parte integrante da espécie humana e em relação ao outro, ao próprio homem. “Assim, O conceito de alienação de Marx, compreende as manifestações do ‘estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo’ de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 16)

Contudo, se por um lado o desenvolvimento das forças produtivas³⁶ engendradas no capitalismo demonstrou a Marx um processo de alienação do trabalhador assalariado, por outro, vislumbrava que com a “evolução” da classe proletária poderia-se ter novas relações de

³⁵ Porém, cabe apenas ressaltar que se o capital encontra na divisão social do trabalho condição para seu desenvolvimento, não é verdadeiro que a divisão social do trabalho é dependente da produção de mercadorias, pois existiram em comunidades anteriormente a este modo de produção. (BOTTOMORE, 2001)

³⁶ O conceito de forças produtivas em Marx abrange os meios de produção e a força de trabalho, e seu desenvolvimento está diretamente relacionado com os fenômenos históricos. Já as relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas, sendo no capitalismo materializada na posse da propriedade dos meios de produção pela burguesia e na força de trabalho pelo proletariado. (BOTTOMORE, 2001, p. 157)

produção. No prefácio da sua obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, escrita em janeiro de 1859, o autor comenta que a história é impulsionada pelas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção, quando as primeiras atingem certo estágio de desenvolvimento, fazendo com que a segunda configure-se como obstáculo, para tal desenvolvimento. Esta contradição permite a abertura de “uma época de revolução social”.

Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. (MARX, 1983, p. 233)

Se o advento da revolução caracteriza-se para Marx quando, pelo desenvolvimento das forças produtivas, entra em contradição com as relações de produção existentes, seria possível acreditar que ela irrompesse, principalmente nos países da Europa ocidental. Porém, como a tomada do Estado pela classe trabalhadora ocorreu do outro lado do continente, com a revolução bolchevique, em 1917.

Em suas análises Gramsci busca compreender o porquê das diferenças existentes entre a exitosa experiência do proletariado na Rússia e os entraves na Europa ocidental arrasada pela primeira guerra, sobretudo na Itália, mesmo que apresentasse situações favoráveis para tal. Tão contundente quanto a não instauração do processo revolucionário nestas sociedades foi a subida ao poder de governos autoritários e defensores dos interesses da burguesia, como o fascismo e o nazismo, devido à ameaça eminente que representava a classe trabalhadora.

O autor, na busca por respostas para a problemática acima e motivado não apenas por teorizar sobre tais circunstâncias, mas em pensar, sobretudo, em estratégias para a classe trabalhadora da Itália, não restringiu suas análises à economicismo recorrente no marxismo da época. Gramsci voltou sua atenção ao fenômeno cultural, ético e político da superestrutura, descartando o determinismo econômico, sem que com isso negligenciasse a base econômica proposta por Marx.

Buscando entender os mecanismos empregados pela classe dominante para a reprodução das relações sociais, Gramsci desenvolveu a noção de hegemonia, compreendendo-a como a

direção moral e a direção política de uma classe sobre as outras, sendo exercida através da direção e consenso. Cabe salientar que esta noção de hegemonia foi empregada, anteriormente, por Lênin para designar a aliança entre operários e camponeses na Rússia, mas ganhou contornos mais fortes nos escritos de Gramsci, por demonstrar os mecanismos de exercício pelo consentimento por parte da burguesia.

A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p.70)

Dessa forma, Gramsci amplia também a noção de Estado desenvolvida por Marx ao considerá-lo não apenas como um aparelho coercitivo da burguesia, responsável pela reprodução das relações produtivas no seio do capitalismo. Para ele o Estado não é apenas reflexo do econômico, mas deve ser entendido a partir de dois planos da superestrutura: a sociedade política e a sociedade civil.

A primeira refere-se justamente ao aparelho do Estado que garante a coerção da classe subalterna, por intermédio de uma série de mecanismos instituídos legalmente para o emprego da força, destacando-se a polícia e as leis. A sociedade civil compreende a gama de instituições responsáveis não somente por construir, mas também por disseminar os valores engendrados na sociedade, ou seja, na elaboração e difusão do consenso. Englobam essa esfera as escolas, as igrejas, os meios de comunicação, os sindicatos e os partidos políticos, entre outros, denominados por Gramsci como aparelhos privados de hegemonia. Para o autor essa divisão tem caráter metodológico, visto que, tanto a sociedade civil como a sociedade política, apesar de serem distintas entre si, assumem caráter complementar, ou melhor, o Estado resulta da dialética entre a força e o consenso.

Do mesmo modo, a noção de hegemonia em Gramsci nos possibilita vislumbrar que a forma de dominação de uma classe sobre a outra não está unicamente relacionada ao exercício de poder por intermédio da força, do aparelho coercitivo do Estado, mas difusa em uma rede de

instituições. Sua finalidade consistiria na produção e sustentação do consenso por parte da classe dominante junto aos governados através da direção moral e política.

[...] o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1978, p.21)

Gramsci avalia que diferentemente da Rússia bolchevique, a estratégia para a revolução socialista nos países da Europa Ocidental, em especial na Itália, não consistiria no ataque frontal ao Estado pela classe trabalhadora em decorrência do forte consenso produzido pela burguesia na sociedade civil italiana. Observava que mesmo em tempos de crise, como no pós-guerra, a burguesia mantinha-se forte, sendo necessário adotar novas táticas para tal finalidade. Assim, não caberia ao proletariado somente ser a classe dominante através da tomada do poder, mas era preciso também produzir o consenso.

Para tanto, Gramsci se baseará em terminológicas do campo militar para pensar as táticas para a ascensão do proletariado no campo político, deslocando o foco de uma insurreição contra o Estado, o que caracterizou como “guerra de movimento”, para uma ação estratégica em avançar paulatinamente na conquista de novas posições – ou “guerra de posições” – construindo os alicerces sociais de um novo Estado. Na Europa Ocidental a guerra de posição, então, deveria ganhar terreno primeiramente no plano da sociedade civil antes de um levante à força do Estado, focada não somente na estrutura econômica, mas no campo da política da cultura e da ética.

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso e técnico no tempo da paz. A estrutura maciça das democracias modernas seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às “trincheiras” e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (Caderno do Cárcere 13, v. 3, p. 23-24)

Uma das maiores contribuições trazidas por Antonio Gramsci em seus estudos, sobretudo no período em que esteve no cárcere, foi sua análise sobre o papel desempenhado pelos intelectuais na tarefa de elaboração e difusão do consenso. Todo ser humano independente da atividade que exerce é, em sua concepção, um intelectual, visto que todo trabalho, por mais mecânico que possa parecer, exige o exercício da atividade não apenas motora-sensorial como também intelectual. No mesmo sentido, considera que todo homem é um filósofo, por mais que não tenha consciência do fato, pois possui e compartilha uma determinada concepção do mundo que está presente, ainda que superficialmente no senso comum.

Porém, Gramsci afirma que “seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm na sociedade a função de intelectuais” (C.C. 12, v.2, p. 18), sendo que historicamente toda classe social cria camadas de intelectuais para lhe dar “homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (C.C. 12, v.2, p. 18). Entretanto, o autor sinaliza que há uma importante distinção entre os intelectuais que deve ser percebida não pelas atividades intrínsecas que eles exercem, mas no conjunto das relações sociais onde estas atividades de desenrolam: os intelectuais orgânicos, provenientes de determinada classe social, e aqueles que se consideram autônomos e neutros em relação às classes fundamentais, denominados tradicionais.

Segundo Nosella, há duas maneiras de se fazer política, que diferenciam a atuação do intelectual: a orgânica e a tradicional. Os orgânicos são aqueles que “conferem homogeneidade, eficiência, consciência ao grupo humano a serviço do qual trabalham, em nível econômico, social e político”. (NOSELLA, 2004, p. 165) Já o tradicional:

Evidencia, em primeiro plano e explicitamente, sua ligação com a tradição científica e com os grandes mestres da área. Seu método de trabalho e seu estatuto científico foi definido e é guardado pela corporação. Essa evidência num primeiro momento pode dar a “ilusão” de que o intelectual tradicional não está comprometido com determinados interesses econômicos-sociais, mas apenas com as normas objetivas tradicionais de seu estatuto científico. Ora, é justamente essa sua fidelidade ao estatuto científico tradicional é o elemento político mais precioso na luta hegemônica. (NOSELLA, 2004, p. 166)

De acordo com Nosella (2004) Gramsci enfocou em seus escritos, em especial, o segundo grupo (os tradicionais) devido à importância destes na busca de adesão pelas classes na luta pela

hegemonia. Mas para a Gramsci, a principal função do intelectual deve residir na formação de uma nova cultura, que pode ser entendida também como uma contra-hegemonia, já que o objetivo final das lutas organizadas seria, no seu momento histórico, o socialismo.

Gramsci dará grande destaque e analisará a função desempenhada pelos aparelhos privados da hegemonia, destacando-se o partido político e a escola. Sobre o primeiro, frisa que é “o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política” (C.C. 12, v. 2, p. 24), ou melhor, “proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais.” (C.C. 12, v. 2, p. 24).

Já sobre a escola, enfatiza a sua relevância na formação do intelectual, compreendendo a dualidade existente no sistema de ensino para as classes fundamentais na Itália de sua época. O autor criticava o fato de as escolas para os filhos dos operários e dos camponeses terem como objetivo principal formar a mão-de-obra que atendesse à reprodução do capital, enquanto os filhos da burguesia eram preparados para tornarem-se os futuros dirigentes.

2.2 – A educação para a classe trabalhadora e a exigência do capital

Gramsci defende, baseado em Marx, que o objetivo principal da educação consistiria em promover a “omnilateralidade”, ou seja, o desenvolvimento das “condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas” (FRIGOTTO, 2003, p.31) na busca de alcançar a emancipação humana.

[...] a formação omnilateral implica o desenvolvimento de suas habilidades em todos os sentidos, a partir do trabalho. Envolve o homem na totalidade das relações com o mundo e com a sociedade no processo histórico de seu desenvolvimento. É a formação do indivíduo enquanto homem social, integrado à totalidade da sociedade e agente da práxis histórica. (FLORESTA, 2006, 134)

É por essa perspectiva que Antônio Gramsci considera o trabalho como princípio educativo e propõe a criação de um novo modelo de escola que pense o ser humano em sua

totalidade. Seu principal objetivo na formulação do que denominou Escola Unitária era vislumbrar a formação dos futuros intelectuais orgânicos na luta pela hegemonia da classe trabalhadora travada no seio da sociedade italiana.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. Logo, o que é possível adquirir da escola elementar são os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, que fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2006, p. 43)

Na mesma direção Frigotto (2003) irá abordar o caráter explícito da subordinação das práticas educativas às reconfigurações do capital, consistindo no dualismo que prega uma escola formativa para as classes dirigentes e uma escola disciplinadora e adestradora para as classes operárias no Brasil. Essa diferenciação é apontada desde antes da consolidação do sistema de ensino até os dias atuais, assumindo diversas formas e atrelando a educação à demanda do capital, formando trabalhadores que atendam às exigências nos diversos rearranjos do modo de produção capitalista.

Neste contexto, a gênese desta dualidade, portanto, deve ser problematizada a partir de duas características intrínsecas e centrais no capitalismo: a estruturação de classes, como já comentado, e a própria divisão do trabalho.

A divisão do trabalho inerente a todas as sociedades no seu desenvolvimento histórico, acaba por criar diferentes grupos de homens na qual a posição social é determinada pela maneira como a sociedade realiza o trabalho. O advento do capitalismo impôs a necessidade da generalização do conhecimento “especializado”, em virtude das novas relações de produção e da busca da produção de mercadorias e, conseqüentemente, da mais-valia. Desse modo, ao intensificar a especialização das atividades desenvolvidas pelo trabalhador na divisão do trabalho obtêm-se também a cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Neste sentido, destacamos a necessidade de pensar a educação como construção histórica e não em problematizá-la como um fim em de si mesma, mas a partir das mediações sociais que as produziram:

A educação é concebida como uma prática social, uma atividade humana histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais (...) a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado. (FRIGOTTO, 2003, p. 31)

Frigotto (2003) frisa que no Brasil sempre houve por parte da elite grande resistência a qualquer tentativa de uma revolução na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Mesmo as propostas de cunho mais liberal, na década de 1920, como nas reformas de base, na década de 1950 e início da de 1960, foram abortadas pela elite dirigente do país, em busca de se manter os privilégios secularmente instituídos.

Na década de 1950, com a construção da teoria do capital humano nos Estados Unidos, se concebe uma base teórica onde a educação é encarada como fator de produção, engendradora nas teorias de desenvolvimento. Esta teoria economicista se baseia:

Na idéia-chave o acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal da capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta superposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade. (FRIGOTTO, 2003, p. 41)

A teoria do capital humano prima pela existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento econômico e o educativo, visto que este último “potencializa” a produtividade do trabalho, a partir da ótica que o crescimento econômico é dependente do desenvolvimento tecnológico e que, por sua vez, necessita de maior nível de trabalho qualificado. Neste sentido, a escolarização era encarada como um fator primordial na formação de capital humano indispensável para garantir a competitividade econômica e o progresso da riqueza social e da renda individual.

Os organismos internacionais como o FMI, BIRD, UNICEF, UNESCO, entre outros, foram centrais na difusão dessa relação entre educação e desenvolvimento econômico nos países do terceiro mundo como saída para o seu estágio de subdesenvolvimento. Esta teoria teve grande receptividade no Brasil, principalmente no período da ditadura militar, com impacto significativo nas políticas educativas, evidenciadas na reforma universitária de 1968 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971.

Cabe salientarmos que a teoria do capital humano ganha notoriedade no momento em que o capitalismo dispunha de altas taxas de crescimentos em todo o mundo, ou na “Época de Ouro” para Hobsbwan (1996), quando predominava o modo de produção fordista. Para Gentili (2002), tal teoria parecia encontrar respaldo a partir da expansão do mercado de trabalho e do sistema educacional promovido pela forte presença do Estado de Bem-Estar. Porém, com a crise deste modelo de acumulação e os avanços tecnológicos nas últimas décadas – caracterizando a Terceira Revolução Industrial –, nota-se a reestruturação das novas formas de produção para garantir o acúmulo de capital.

2.3 – Reestruturação produtiva e a formação do trabalhador sob a ótica do capital: A Sociedade do Conhecimento

O modelo de regulação fordista/taylorista começa a apresentar sinais de esgotamento em meados da década de 1960 e início da de 1970, desencadeando forte crise no sistema capitalista na década seguinte. A teoria neoliberal, então, ressurge com o objetivo de enfrentar esta crise vivida pelos países capitalistas que apresentavam altas taxas de inflação, pequenos crescimentos econômicos e grande recessão.

Frigotto enfatiza que a crise sofrida, principalmente, a partir da década de 1970 não resultou da presença marcante do Estado, dos gastos sociais ou dos direitos trabalhistas, mas como parte constituinte do movimento cíclico da acumulação capitalista. Nesta perspectiva, as crises de 1914, 1929 e as da década de 1970-90 devem ser entendidas não por fatores externos ao modo de produção capitalista, mas na sua própria estrutura contraditória. (FRIGOTTO, 2003)

Vários autores problematizaram as mudanças sofridas no mundo do trabalho objetivando garantir a base para a acumulação do capital em decorrência do esgotamento do modo de regulação fordista/taylorista descrito acima. Contudo, não podemos afirmar que esta forma de regulação foi totalmente extinta, mas acabou por se mesclar com outros processos produtivos. (ANTUNES, 2000)

David Harvey, em sua obra *A Condição Pós-Moderna* aponta a crise do início dos anos 70 como um marco na transição de um padrão de acumulação capitalista rígido – ou fordismo – para os novos modos de acumulação flexível e seu impacto nos usos e significados do espaço e do tempo.

A transição para a acumulação flexível desenvolveu-se por meio das novas formas organizacionais e de novas tecnologias produtivas, como, por exemplo, subcontratação, transferência de sede, ou, ainda, o sistema *just-in-time*, acarretando para os trabalhadores a intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação diante das novas exigências do mundo do trabalho.

Para Castel (1998), uma das estratégias dos últimos 30 anos do capital financeiro é colocar em xeque o regime de trabalho, nos moldes que se estabeleceu no Estado-Providência, o qual promovia um mínimo de proteção social aos assalariados e que gerou a sua desmercadorização. Dessa maneira, o rearranjo sofrido atualmente no mundo do trabalho pode ser encarado como um processo contrário ao ocorrido nos anos do pós-guerra – com a sociedade salarial – ou seja, assistimos a uma remercadorização do trabalho.

A reestruturação produtiva que atravessou o capitalismo na transição/rearranjos do modelo de regulação fordismo/taylorismo para o flexível e sua tendência globalizada, tem gerado cada vez mais a fragilidade no mundo do trabalho quer seja no meio urbano como no rural. Seus efeitos são o desemprego em massa, a perda dos direitos trabalhistas, a precarização nas novas relações de trabalho, o subemprego e o enfraquecimento dos sindicatos que lutam, dando enfoque apenas à reposição salarial, “amedrontados” diante dos sucessivos cortes no quadro de funcionários. Podemos sintetizar alguns dos principais aspectos da reestruturação produtiva no mundo do trabalho:

- 1) a desproletarização do trabalho industrial fabril, típico do fordismo; 2) a ampliação do assalariamento no setor de serviços; 3) o incremento das inúmeras

formas de subproletarização, decorrentes do trabalho parcial, temporário, domiciliar, precário, subcontratado, “terceirizado”; informal; 4) verifica-se, também, que todas essas formas que redimensionam a heterogeneização do trabalho têm, na crescente incorporação do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, expressão, em especial, quando se pensa em termos da expansão do trabalho precarizado, “terceirizado”, subcontratado, *part-time*, etc.; 5) intensificação da superexploração do trabalho, através da extensão da jornada; 6) a exclusão de trabalhadores jovens e “velhos” (acima de 45 anos), do mercado de trabalho; 7) a expansão do patamar de trabalho infantil, em especial nas atividades agrárias e extrativas. (THOMAS JUNIOR, p. 2002)

Como argumenta Frigotto (2006), os últimos 30 anos foram marcados pelo forte desenvolvimento e emprego tecnológico na produção, ampliando o capital morto sem que com isso proporcionar-se ao trabalhador a liberação de tempo livre. Se por um lado o incremento constante da tecnologia tem gerado aumento da produtividade, por outro, houve a redução de postos de trabalho. Sabemos que este fenômeno não é recente e não se limitou ao período em questão, apesar de ganhar mais intensidade, especialmente, a partir da Primeira Revolução Industrial, e, sobretudo, no último quarto de século, para aumentar a base de acumulação capitalista.

Porém, cabe aqui desconsiderarmos as análises que apregoam a tecnologia e a ciência como as grandes produtoras da exclusão social que presenciamos nos tempos atuais, como se elas fossem, por isso só, autônomas em função das relações sociais que as produzem. Este determinismo tecnológico aparece muitas vezes como o responsável pelo atual estágio de desemprego e precarização do trabalho isoladamente, como uma medida inevitável na busca de maior competitividade diante da concorrência.

Neste sentido, torna-se mister compreendermos a base material onde técnica, tecnologia e ciência estão voltadas à garantia do acúmulo de capital na mão de algumas poucas transnacionais em aliança com os governos. Do outro lado da moeda, nota-se a sua negação para a classe trabalhadora de apropriar-se delas, sendo cada vez mais submetida em um processo de superexploração. Como nos diz Frigotto, baseado em Carlos Paris, “sob esta lógica a ciência, a técnica e a tecnologia, de possibilidade de dilatação da vida, se transformam numa monstruosa *Esfinge que vorazmente destrói direitos e ameaça a vida.*”(FRIGOTTO, 2006, p. 252)

Com a progressiva hegemonia do capital financeiro e o uso de novas tecnologias, a partir dos últimos anos do século XX, Castel (1998) acredita que a situação vem se agravando desde

então, o que leva muitos autores a decretar o fim da sociedade salarial, ou até mesmo a não-centralidade do trabalho na vida contemporânea. Contudo, o autor aponta a insustentabilidade dessas teses, baseado em alguns dados atuais, como a não redução substancial do tempo de trabalho e o superinvestimento do trabalhador ocasionado, principalmente, pelo medo da demissão. A questão central para o autor neste debate é que:

A grande transformação ocorrida nos últimos anos e que autoriza talvez a falar de uma metamorfose do trabalho, é que no lugar de um conjunto de assalariados majoritariamente protegidos, há cada vez mais assalariados fragilizados, ameaçados pelo desemprego. Em suma, há cada vez menos assalariados com a garantia de permanecer e de poder construir, a partir de sua condição de assalariado, um futuro garantido. Foi a relação com o trabalho que mudou profundamente. [...] Mais é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais”. Neste sentido, pode-se continuar a falar da centralidade do trabalho [...] (CASTEL, 1998, p.157)

A reestruturação produtiva visando ao alargamento da base de acumulação de capital, incide diretamente sobre a formação do trabalhador. A teoria neoliberal conserva a premissa que a formação e a qualificação devem se direcionar para a necessidade de alcançar o progresso técnico e de deter o conhecimento, sendo estas as bases técnicas-científicas para competição no capitalismo atual.

Com as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil, as prerrogativas para a reorganização das relações de trabalho e a relação entre educação e trabalho invocam novamente a teoria do capital humano, dando-lhe novas roupagens, mas sustentando a mesma lógica linear que a originou, assim como a intenção de legitimar a exclusão e as desigualdades crescentes.

No âmbito da formação humana, a sociedade do conhecimento, como é denominada, pauta-se nos conceitos “modernos” de pedagogia da qualidade, multihabilitação, policognição, polivalência e formação abstrata, e o proletariado se transforma em cognitariado, extinguindo a noção de classes sociais. No entanto Frigotto sinaliza que sociedade do conhecimento não corresponde a novas relações não-classistas – como é analisada por alguns –, mas que estamos diante de transformações nas relações capitalistas sem que se mude a natureza dessas relações sociais. Desse modo, “o terreno de embate está, pois, no plano da natureza específica que assume as relações sociais na sociedade capitalista.” (FRIGOTTO, 2003, p.56)

Podemos dizer que a sociedade do conhecimento dissemina a idéia que o recurso principal é o conhecimento e que este se encontra ao alcance de todos. Porém, observamos que:

Em 1993, 84% do gasto mundial em pesquisa e desenvolvimento eram realizados em apenas dez países que, com isso, eram os principais orientadores de prioridades e das agendas de pesquisa. 95% das patentes eram controladas por esses países. E 80% das patentes outorgadas em países em desenvolvimento foram dadas a residentes de países industrializados. (MOTTA, 2006, p.21)

Para os homens de negócio torna-se fundamental ampliar o acesso à educação, mas de maneira que atenda à demanda do mercado – estando a ele subordinado. De acordo com Gentili (2002), para os defensores do neoliberalismo a crise na qualidade da educação está diretamente relacionada ao fato desta ter sido penetrado pela política, ao invés de se configurar pela lógica do mercado, deixando de assumir, assim, um caráter competitivo. Afirmam, ainda, que no aspecto gerencial o problema não seria a escassez de recursos, mas a sua eficaz aplicação, sendo possível modificar radicalmente a educação com os mesmos recursos disponíveis. “Trata-se de transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando a sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável entre o mérito e a capacidade dos consumidores.” (GENTILI, 2002, p. 19)

Todas essas medidas do Estado em sua subordinação ao mercado proporcionam o retorno da teoria do capital humano, agora “rejuvenescida” com novos conceitos, como empregabilidade e competência:

A ideologia da empregabilidade difundiu a idéia de que, quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida por essas ideologias, a classe trabalhadora passou a se mobilizar pela melhoria dos seus padrões de escolarização (...) Do ponto de vista político-pedagógico e da adequação ao mercado de trabalho, essas ações são desenvolvidas com base na pedagogia das competências, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Por essa ótica, a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem. (RAMOS, 2006)

Pensamos que, tencionar as práticas de formação do Movimento, com as questões acima delineadas, poderá contribuir para a ampliação do debate sobre outras formas de conceber o ensino – em especial o superior, já que essa dissertação se refere, especificamente, à Escola Nacional Florestan Fernandes –, diferente daquela pautada sobre o ideário neoliberal. A proposta da ENFF distancia-se, com certeza, das analisadas por Sguissardi (2000), quando aponta para a emergência, na década de 90, de um novo modelo de universidades pública e privada, caracterizadas como neoprofissionais, heterônomas e competitivas.

Para tanto, o autor lança mão de alguns indicadores para evidenciar a sua hipótese: o aumento das IES privadas, principalmente aquelas com fins lucrativos, em relação às públicas; aumento percentual no número de matrículas no setor privado em relação ao público; maior competitividade entre as IES do setor privado devido à oferta desigual de vagas nas regiões (concentrando-se, principalmente no sudeste), por uma clientela que tem praticamente esgotada sua capacidade de pagar mensalidade; redução do financiamento público; o setor público federal ainda não goza de autonomia administrativa e de gestão financeira; incentivo à criação de fundações privadas nos campi do setor público; facilidades para a abertura e expansão de instituições privadas *stricto sensu* ou particulares.

O autor baseia-se nas análises de Schugurensky para afirmar que, atualmente, percebe-se a passagem de um modelo centrado na autonomia para outro centrado na heteronomia, isto é, “no qual setores externos – principalmente o Estado e a indústria – têm cada vez mais poder de definição da missão, agenda e dos produtos das universidades” (SCHUGURENSKY *apud* SGUISSARDI, 2000, p 47), atrelando-as a uma lógica do mercado e do Estado, seu grande defensor.

Em conseqüência, Sguissardi localiza o fortalecimento da competitividade econômica e relacional no âmbito universitário, que implicaria “inovação de produtos e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades de mercado, melhor preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a um custo *per capita* menor e a efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente.” (SGUISSARDI, 2000, p.48)

Lima (2005) demonstra a privatização do ensino superior nos anos de contra-revolução do governo FHC a partir do gradual aumento das matrículas nas universidades privadas em relação

ao último ano do mandato de seu antecessor, Itamar Franco. Em 1994, (último ano do governo Itamar Franco) 41,6% das matrículas foram realizadas nas instituições públicas e 58,4% nas instituições privadas, já em 1998 – último ano do primeiro mandato de FHC –, o total de matrículas em instituições públicas era inferior às privadas, sendo 37,9% e 62,1% ,respectivamente³⁷. Para a autora este fato caracteriza o “empresariamento da educação superior” na década de 1990, mas que foi ideologicamente propagandeado como a democratização do acesso ao ensino superior no país. Da mesma forma, a contra-revolução neoliberal tem encontrado “terreno fértil” nas políticas educacionais no governo do presidente Lula.

Destaca-se a entrada do capital privado no apoio das grandes empresas ao financiamento de pesquisas e extensão, privatizando o espaço próprio para a produção do conhecimento que deveria reafirmar o seu caráter público. Multiplicam-se as empresas juniores, as pesquisas patrocinadas para a obtenção de novas tecnologias com finalidade privada. No entanto, de acordo com Leher (2005b), não devemos achar que tal “influência” resume-se apenas às áreas exatas e tecnológicas, pois estão afetando também diretamente as ciências humanas. A Lei de Parceria Público-Privada³⁸, aprovada em 2004, infelizmente, concretiza as preocupações acima assinaladas abrindo um perigoso espaço para a maciça entrada de capital empresarial nos estabelecimentos de ensino.

Do mesmo modo, o “Programa Universidade para Todos” proposto pelo governo federal, ao promover a redução de impostos de determinadas universidades, com a contrapartida de que ofereçam vagas para alunos que comprovadamente não possam pagar para ingressar no Ensino Superior, também apresenta aspectos privatizantes. Sabemos, inclusive, que com o mesmo incentivo oferecido pelo governo poder-se-ia ampliar o número de vagas nas universidades públicas com a abertura dos cursos noturnos. Além de não ampliar as vagas na universidade pública:

Este programa indica como alternativa os cursos aligeirados e superficiais (como os cursos seqüenciais) ministrados por universidades privadas de baixa qualidade em um ambiente desvinculado da pesquisa acadêmica. Nestas faculdades, o questionamento do modelo dominante não pode ganhar densidade. Nesse sentido, a redução de espaços públicos em que esse conhecimento novo possa ser criado,

³⁷ Cabe esclarecer que esta política privatizante já havia sido deflagrada nos governos Collor-Itamar, mas ganha mais força no mandato de FHC.

³⁸ Lei nº 11.079/2004).

tal como operado pelo ProUni, fragiliza a difusão dessas novas idéias capazes de empolgar a luta por uma sociedade além do capital. (LEHER, 2005a)

Mesmo com o processo desumanizador do capital esgotando sua capacidade civilizatória e avançando com seu poder destrutivo sobre o campo do trabalho (MÉSZÁROS, 2002), percebemos formas de resistências contra-hegemônicas. Neste sentido, buscaremos a seguir analisar a formação humana engendrada pelo MST, como alternativa para a classe trabalhadora em direção oposta à formação que atenda às novas demandas do capital, sobretudo do agronegócio. A luta pela formação vincula-se à tentativa de romper com a “camisa-de-força” que este sistema nos impõe, pois:

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão rasgar a camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema. Perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como outros meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35)

2.4 – A Formação Escolar no MST

De acordo com Caldart (2004), a experiência histórica da educação escolar do MST advém anteriormente à sua fundação, pois desde os primeiros acampamentos na gênese das lutas no período da ditadura militar havia a preocupação com as crianças que não freqüentavam a escola. Da preocupação com os filhos e filhas excluídos dos seus direitos à escolarização, dos debates e cursos de formação de quadros, à grande obra educativa que o MST constrói podemos identificar diversos momentos que esta luta atravessou.

Segundo a autora, é possível perceber a “ocupação da escola” em três fases: a primeira, refere-se ao período que compreende a mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola; o segundo, quando o MST, pressionado pela sua base social, encampa na sua organicidade esta luta, construindo uma proposta pedagógica diferenciada, bem como a formação de educadores que compartilhem dessa proposta, e, finalmente, a incorporação da escola na dinâmica do Movimento.

Primeiro momento: a luta pela escola na luta pela terra. Ou: somos sem-terra sim senhores e exigimos escola para nossos filhos! Segundo momento: a inserção da escola em uma organização social de massas. Ou: queremos estudar em uma escola do MST! Terceiro momento: a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país. Ou: somos sem-terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar. (CALDART, 2004, p.237)

A preocupação com a escolaridade de crianças sem-terra estava presente antes mesmo do surgimento do MST, quando as primeiras famílias e professoras se organizaram em Encruzilhada Natalino, RS, no ano de 1981, para pressionar o Estado pela urgência de assentamento. Era preciso desenvolver alguma atividade com as crianças ali acampadas, esclarecendo-as sobre a importância da ação levada a cabo por seus familiares. A reivindicação pela escola ocorre desde então, concomitantemente com a do assentamento, que neste caso foi regularizado definitivamente em 19839.

A primeira escola oficial de um acampamento do MST surge na Fazenda Anonni, no Rio Grande do Sul, iniciando suas atividades em um barracão de lona, em três turnos, para 600 alunos de 1ª a 4ª séries, antes da construção do prédio que passou a abrigar a escola. Este fato ganhou importante significado, pois representou a construção de uma escola em uma área de conflito e de suposta ilegalidade (o acampamento).

Neste primeiro momento que compreende a gênese do MST, a autora ressalta que alguns elementos foram fundamentais para a ocupação da escola, destacando-se a dura realidade da educação no Brasil, sobretudo no campo. Diante do fato de se negar a milhares de crianças o direito fundamental da educação, emerge por parte dos acampados a necessidade de reafirmar sua condição de sujeitos de direitos, diferente daquela que afirmava que “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras⁴⁰”.

Somando-se a necessidade de intervir em um contexto social excludente para boa parte da população camponesa, Caldart aponta para a importância que as famílias dos sem-terra dão à escolarização das crianças, com vista à perspectiva de um futuro diferente daquele vivido pelos

³⁹ Após muitas negociações com a Secretaria de Educação, teve início a construção física da escola, em 1982, mas legalizada apenas em abril de 1984.

⁴⁰ Fala do governador mineiro na década de 1920. Citado por Arroyo no prefácio do livro “Pedagogia do Movimento” de Roseli Caldart (2004)

pais, bem como a iniciativa de mães e professoras em desenvolver atividades educativas para as crianças nos acampamentos. Como veremos, a pressão exercida internamente por estas últimas, fez com que o MST abraçasse esta causa como parte integrante de sua organicidade, reforçando o caráter político que a luta pela reforma agrária deve envolver.

Outro ponto de destaque refere-se aos embates internos para a sensibilização de todos – inclusive de algumas lideranças – sobre a importância de lutar desde o início pela implementação das escolas. Caldart comenta que, em muitos casos, os acampados acreditavam que sua instalação poderia vir a atrapalhar a luta pela terra e/ou que pouca diferença fazia à luta social.

Ao incluir esta causa também como uma de suas prioridades, o Movimento não deixa de apostar na centralidade da conquista da terra, mas amplia sua ação para um projeto de desenvolvimento do campo, diferente daquele pregado pelo capital. Desse modo, além da reivindicação junto ao Estado para o cumprimento de suas obrigações nos acampamentos e assentamentos, há um esforço interno para que a escola seja vista também como uma das grandes prioridades. Consideramos que o “convencimento” para que a escolarização entrasse na pauta de primazias do Movimento já se configurava como um processo de formação política dos acampados/assentados.

Neste sentido, simultânea à necessidade de escolarização pela pressão exercida pelos próprios militantes do Movimento, constata-se que era preciso pensar uma outra escola, diferente da existente, ligada à realidade do campo e que não fosse mera reprodutora do modo de vida urbano. Além da difícil tarefa de se conquistar escolas com um jeito próprio do MST, com uma pedagogia voltada ao interesse do camponês e educadores ligados e comprometidos com esta pedagogia. Um caminho longo a ser perseguido dentro dos acampamentos/assentamentos e, principalmente, junto ao poder público, seja na construção de escolas nas áreas de assentamentos como na exigência de formação de educadores implicados na luta.

Se hoje, a educação, desde o início, passa a ser prioridade na pauta dos acampados e assentados, muito se deve ao fato de direcionar a ação para além da fronteira econômica (a conquista da terra), evidenciando o seu caráter eminentemente político, “ou seja, no fundo, o que entra no jogo sobre a escola são as diferentes concepções de luta pela terra”. A resistência mencionada de alguns sem-terra sobre o assunto provinha, muitas vezes, da escola que os militantes conheceram, desvinculada da sua realidade, existindo a preocupação de uma nova escola, essencialmente prática e vinculada à teoria.

Atrelada diretamente à “criação de uma escola diferente” (e de formar sujeitos diferentes) havia a preocupação com a origem e a formação dos professores que trabalhavam com as crianças filhas dos sem-terra. Com a presença de educadores integrantes do próprio MST era mais fácil fazer com que experiências vividas no cotidiano do acampamento fossem refletidas em sala de aula, relacionando a prática escolar com a luta do MST e propiciando um novo processo educativo.

O que poderia ser feito, então, se muitos dos profissionais da rede de ensino não se identificavam com a luta do Movimento e, em muitos casos, até a criminalizavam? Ademais as próprias famílias questionavam a qualificação dos educadores de dentro do Movimento. Perante essa problemática nasce a reivindicação de formar professores oriundos dos próprios acampamentos e assentamentos, pleiteando a abertura do curso de magistério para atender à demanda e, ao mesmo tempo, envolver os demais trabalhadores da rede pública, comprometidos com a realidade da comunidade onde trabalham.

Diante das pressões exercidas pela base e assumidas pelo MST em sua organicidade para a formação de educadores ligados à realidade do campo, o Movimento dá um importante passo nesta direção. Em 1990 é criado o curso de magistério em parceria com outros movimentos sociais.

Segundo Pistrak é fundamental a reeducação ou a educação, não se tratando apenas de fornecer ao professor um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 1981, p. 30). Baseado na formação do professor para enfrentar as diferentes condições da escola, Pistrak afirma que é preciso,

portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola.

Neste sentido, outro aspecto relevante deste período, frisado por Caldart, consiste na criação do coletivo de educação. Inicialmente, com a finalidade de promover um espaço de reflexão e organização das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores nos acampamentos e assentamentos, são organizadas equipes de educação. Logo, estas equipes que atuavam localmente passaram a se articular com o objetivo de ampliar o debate e a troca de experiências com outros acampamentos e assentamentos, formando, posteriormente, os Coletivos Estaduais de Educação.

Entretanto, o processo de constituição dos Coletivos não se deu da mesma maneira em todas as regiões, visto que em certos lugares o MST atribuiu a alguns militantes a tarefa de articulação dos trabalhos ainda carentes de mais investimento. Segundo a autora, os Coletivos de Educação emergem com a proposta de “garantir com mais eficiência a mobilização pelo direito à escola (ter um Coletivo ajudaria a conquistar outras escolas) e de trocar experiências em relação a como desenvolver a tal escola diferente que todos queriam, mas que ninguém sozinho sabia exatamente o que fazer.” (CALDART, 2004, p. 243)

Um marco histórico neste percurso, que representou a confluência das discussões levantadas acima, aconteceu em julho de 1987, com a realização do I Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, no estado do Espírito Santo. O Encontro, além de possibilitar a troca e a articulação entre as diversas experiências desenvolvidas pelo país⁴¹, trouxe significativas contribuições para os desdobramentos da luta.

Uma delas foi a criação do Setor de Educação, em 1988, que, de acordo Caldart (2004), marca o segundo momento na trajetória da luta pela ocupação da escola. No I Encontro Nacional de Professores de Assentamentos tornou-se clara a necessidade de o MST assumir a tarefa como parte integrante da sua organização.

O Encontro Nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos sem-terra. Através dele e da decisão que o motivou, ou seja, a de desencadear essa articulação nacional, o MST,

⁴¹ Segundo Caldart (2004), participaram deste Encontro representantes dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Espírito Santo e Bahia.

atendendo à pressão de sua base, tomou a si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos e assentamentos conquistados através da luta. (CALDART, 2004, p. 250)

Na prática, a criação deste setor consistiu em retirar dos “ombros” das famílias a condição de única responsável pelo trabalho de educação dos filhos, organizando e articulando a partir de sua estrutura nacional – na sua organicidade – as demandas propostas e as experiências na área da educação. Quando nos referimos ao momento em que o MST passou a assumir a escola em sua organicidade, estamos seguindo as análises tecidas por Caldart que entende esta última como:

[...] o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente dos movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões. (CALDART, 2004, p.252)

Para tanto, foi necessário que muitos dos militantes envolvidos com o cotidiano das escolas tivessem que se dedicar exclusivamente ao papel de articulação, devido à grande disponibilidade de tempo que a nova tarefa requeria, como negociar com o poder público, participar de reuniões e encontros regionais e nacionais.

Além da constituição do setor de educação destaca-se no segundo momento da ocupação da escola a preocupação de “elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do MST para suas escolas”, ficando a cargo do Coletivo Nacional a produção de um material que contivesse a proposta político-pedagógica para nortear as escolas dos assentamentos. A confecção desse material teve início em outubro de 1990, contando com a interlocução entre os setores de Educação e Formação, e, após várias versões, foi publicado como um Caderno de Formação, em julho 1991, denominado “O que queremos com a Escola dos Assentamentos⁴²”. O público-alvo desse material era os professores e trabalhadores envolvidos no trato com a educação escolar, sendo até hoje uma importante ferramenta para os educadores do Movimento.

⁴² Caderno de Formação nº 18.

O Caderno de Formação foi o primeiro documento a formular os objetivos e princípios para as escolas do Movimento, trazendo em suas páginas a experiência e as questões adquiridas em mais de uma década de luta do povo do campo pelos desafios que a realidade impunha no setor educacional. Segundo Caldart, também como fonte inspiradora estavam as muitas experiências coletivas do próprio MST, contidas em outros documentos e materiais já sistematizados anteriormente, e a dos professores e pedagogos envolvidos na sistematização, com base nas suas referências teóricas. (Caldart, 2004, p. 262)

Fica clara nesse Caderno a importância do aprendizado a partir da realidade e da prática dos sem-terra, entendendo-os como passível de transformação, o documento destaca o papel que a escola deve desempenhar no auxílio à formação de quadros, seja para o MST seja para outros movimentos populares, bem como indica o trabalho como “fonte” do processo pedagógico.

O que queremos com as Escolas dos Assentamentos é fruto da prática e da reflexão feita por professores, pais lideranças e alunos ao longo dos últimos dez anos (...) Uma coisa é verdadeira quando pode ser comprovada na prática. E é para esse trabalho que convocamos todos (professores, assentados e alunos) para provar lá na prática, do dia a dia da escola, no assentamento, que é possível fazer uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores (...) A escola é o lugar do ESTUDO. É também o lugar do trabalho. (MST, 2005c)

Entre os dias 28 e 31 de julho 1997 foi realizado em Brasília o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária Nacional – I ENERA. De acordo com Caldart, (2004), este Encontro é um dos marcos da “passagem” para o terceiro momento da ocupação da escola, denominado “a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação para o país”. O I ENERA teve como principal objetivo a troca de experiências realizadas no campo educacional em assentamentos e acampamentos pelo Brasil e como um dos produtos o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.

No ano seguinte aconteceu um dos principais desdobramentos do evento descrito acima e que aponta para a interlocução e construção do projeto popular para o país no que tange à educação pensada pelo prisma do desenvolvimento do campo: a I Conferência Nacional “Por

uma Educação Básica do Campo”. A primeira Conferência⁴³ foi realizada também na capital federal, envolvendo mil delegados de todo o Brasil e 150 convidados de universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais⁴⁴.

A expressão “Educação do Campo” diferencia-se de “Educação no Campo”, por advogar que é síntese do processo de formação humana, cuja base refere-se ao modo de vida camponês, partindo de sua realidade, cultura e valores. O foco principal dessa discussão está centrado:

(...) em uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CALDART; CERIOLI, 2005, p. 25)

Ou ainda como assinala Fernandes (2002):

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2005, 141-142)

Neste sentido, a noção de Educação Básica do Campo é proveniente do acúmulo de experiências produzido por interlocuções de diversas organizações (CNBB, universidades) e movimentos sociais (MST, Movimento dos Atingidos pelas Barragens, Movimento de Educação de Base). Baseada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB esta noção abarca a educação infantil (de 0 a 6 anos), o ensino fundamental e médio, além da educação para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e o profissionalizante.

⁴³ Como evento preparatório para a I Conferência foram realizados encontros estaduais com o objetivo de situar a educação do campo diante do contexto social brasileiro e uma seleção para eleger algumas experiências a serem discutidas na ocasião.

⁴⁴ Fonte: UNB.

Segundo o documento final elaborado na I Conferência, os envolvidos identificam como principais compromissos e desafios para uma Educação do campo: vincular as práticas da educação básica do campo ao processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional; propor e viver novos valores culturais; valorizar as culturas do campo; promover mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação Básica do Campo; lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; formar educadoras e educadores do campo; produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; envolver as comunidades neste processo; acreditar na capacidade de construir o novo e implementar as propostas de ação da Conferência. Entre os dias 2 a 6 de agosto de 2004 foi realizada em a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em Luziânia, Goiás.

O Primeiro Seminário Nacional sobre Educação Básica de nível Médio nas áreas de reforma agrária ocorreu entre os dias 20 e 24 de setembro de 2006, também em Luziânia. Neste seminário ratificou-se a necessidade de ampliar a luta pelo ensino médio do campo, enfocando principalmente o descaso com a juventude e pensando em formas de envolvê-la mais ativamente na militância.



Mística no I Seminário Nacional

Foto: Prof. MS Douglas Mansur.

Um dos grandes desafios na construção da educação do campo, que diversos movimentos sociais – incluindo o MST – procuram desmistificar é a idéia do meio rural como um lugar de atraso, sem perspectivas de desenvolvimento. Por esta visão, comentada no capítulo anterior, não há sentido pensar em políticas públicas que garantam os direitos básicos a essa população, se o modo de vida camponês está fadado à extinção. Esse fato é comprovado pelos poucos números de estudos existentes que se destinam a problematizar o meio rural, visto que “somente 2% das pesquisas são destinadas a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar do meio rural”. (ARROYO; CALDART; MOLINA. 2005, p. 8)

Como explicitado pelos próprios atores sociais que lutam “Por uma Educação no Campo” torna-se imprescindível retirar do silenciamento e esquecimento a zona rural, primeiramente ao demonstrar que este nunca foi passivo a sua situação. Invocar a história dos movimentos e aliados na resistência aos processos de desumanização e os contornos que a luta vem assumindo nos últimos anos, sinaliza para a dinamização das novas relações estabelecidas no campo. Neste sentido, a proposta construída diz respeito a uma educação encarada como estratégia de desenvolvimento do campo e dos que ali vivem e trabalham.

Mas quais os principais desafios enfrentados pelo MST e os movimentos populares da educação do campo? Segundo dados do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) é possível perceber um quadro desolador para a educação desta parcela da população.

Há muito sabemos que a realidade do ensino público brasileiro, um direito constitucional assegurado em 1988, historicamente apresenta indicadores gravíssimos para a grande parcela da população do país. Os mais “otimistas” utilizam-se do argumento da proximidade com a universalização da oferta ao ensino fundamental, representado pelo número de vagas e de matrículas realizadas nos últimos anos como suporte a suas plataformas políticas e demais interesses. E, de certa maneira, os números confirmam este fato: a taxa de escolarização para a faixa etária entre 7 e 14 anos corresponde a 94,3% do total, enquanto a taxa de escolarização bruta⁴⁵ atinge a marca de 126,7%.

⁴⁵ Relação entre a matrícula total em determinado nível de ensino e a população residente na faixa etária aconselhável para esse mesmo nível de ensino.

Por outro lado, sabemos também que a situação piora se levarmos em consideração os dados das condições educacionais de acordo com as diferentes regiões do país, distribuição de ofertas nos diferentes níveis de ensino e, sobretudo, com a relação campo-cidade. O otimismo vai por “água abaixo”, se analisarmos também outros fatores, como, por exemplo, a taxa de analfabetismo adulto, que chega a 29,8% na zona rural em comparação aos 10,3% da população urbana⁴⁶.

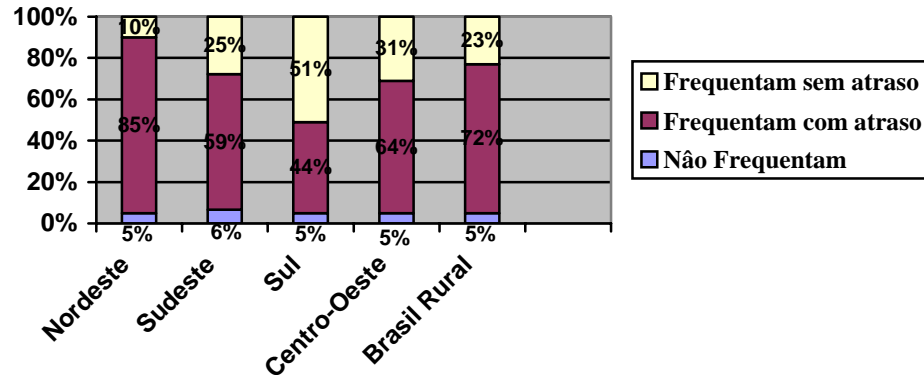
Segundo informações levantadas pela mesma pesquisa, observamos que o número de estabelecimentos educacionais mantém uma certa equivalência entre campo e cidade, sendo até mesmo um pouco maior no primeiro caso (107.432 em comparação a 106.756). Porém, dois elementos combinados que são importantes: um diz respeito à predominância no campo da oferta direcionada ao primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série), o outro refere-se à redução drástica do número de estabelecimentos que oferecem matrículas no ensino médio – apenas 948 escolas em todo o território nacional. Desse modo, percebemos que aproximadamente 59% dos alunos matriculados em escolas da zona rural estão cursando o primeiro segmento; do ensino fundamental; 17,8% no segundo segmento e menos de 2% no ensino médio no campo. Ainda segundo o PRONERA, constatamos o decréscimo no número de matrículas na zona rural, o que nos leva a deduzir que “boa parte das crianças e jovens que vivem no campo esteja sendo transportada para escolas situadas nas zonas urbanas”. (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 20)

Da mesma forma, equipara-se a porcentagem de crianças matriculadas na idade recomendável para o ensino fundamental, ficando em torno de 95% às da zona rural e 97% às das zonas urbanas. Contudo, ao confrontarmos o conjunto de indicadores sobre a educação entre a situação rural e urbana, podemos concluir que é alarmante a situação enfrentada pela primeira.

Sobre a frequência de alunos que possuem atraso escolar no ensino fundamental, tornar-se visível o fato de que, enquanto nas cidades o número atinge cerca 50% dos alunos - o que por sinal já altíssimo –, no campo o percentual sobe significativamente, atingindo 72%. Aqui também é relevante a discrepância entre as diferentes regiões do Brasil como nos mostra o gráfico a seguir:

46 Fonte: Dados do Censo Demográfico de 2000, IBGE.

Frequência à escola de crianças de 10 a 14 anos residentes na área rural – Brasil Grandes Regiões⁴⁷



Observamos que, enquanto na região sul do país, 50% dos alunos deste nível escolar frequentam com algum atraso a escola, no nordeste este número chega a 85%.

O quadro ganha contornos ainda mais dramáticos se notarmos a relação entre a faixa da população rural entre 15 e 17 anos que, pela idade, deveria cursar o ensino médio. Do total desses adolescentes o percentual dos que estão matriculados no ensino fundamental (17,3%) é maior do que aqueles que estão matriculados no ensino médio (12,9%).

As condições para a permanência dos alunos nas escolas são outro retrato do descaso do país para com o campo. Do total dos estabelecimentos para ensino fundamental apenas 58,3% das escolas do campo possuem luz elétrica, ou ainda 20,8% não possuem sanitários,⁴⁸ apenas para citar alguns dados. Em relação aos professores que atuam nas áreas rurais também percebemos muitos limites impostos para a realização de seu trabalho, seja por causa da grande defasagem salarial se comparados aos mesmos profissionais dos meios urbanos – o que acarreta grande rotatividade – ou pelo menor grau de formação continuada.

Diante desses dados, percebemos que muito ainda é preciso avançar para a garantia do direito à escolarização, sobretudo, da parcela jovem da população do campo no que tange ao ensino médio e profissionalizante. A Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária aponta

47 Fonte: IBGE – PNAD 2001.

48 Fonte: MEC/INEP.

que nas áreas de assentamento apenas 4,3% dos estabelecimentos que oferecem cursos de ensino médio e insignificantes 0,3% de ensino profissionalizante de nível técnico.

Porém, apesar de tamanho desafio, diversas foram às conquistas nesta trajetória de luta do MST. Ao observamos os dados do Movimento, no ano de 2000, percebemos a dimensão do trabalho desenvolvido na educação junto à população do campo e a importância a ela dispensada.

Atividade	Alcance
Abrangência do trabalho de educação no Brasil	23 estados
Escolas de ensino fundamental	1.800
Educadores voltados ao ensino fundamental	3.900
Estudantes no ensino fundamental	150.000
Jovens e adultos em cursos de alfabetização e outros	30.000
Educadores de jovens e adultos	3.000

Fonte: MST.

Analisando estes números significativos, podemos observar a importância que o Movimento vem conquistando nas últimas décadas, apesar de a situação no campo ainda se mostrar bastante grave. Com sua forma organizativa, o MST tem colocado em questão não apenas a exclusão social promovida pelo capitalismo – tornando visíveis àqueles que este sistema já pode ser dado por ultrapassado – mas o próprio modo de ser, sentir, pensar e agir hegemônicos.

Notamos que além dos avanços representados pelos números acima, o MST vem dando contribuições qualitativas, sobretudo no que se refere aos valores e modos de formação humana postos em prática. Dessa forma, problematizamos a construção gradual dos princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam o Movimento, bem como as produções que versam sobre as lições

aprendidas neste trajeto. Os primeiro refere-se à visão de mundo do MST e, o segundo, diz respeito ao jeito de fazer e de pensar a educação, para que os princípios filosóficos sejam concretizados.

Princípios Filosóficos da Educação no MST

1) *Educação para a transformação social.*

Para o MST a educação é entendida como um processo político voltado para a construção de uma nova sociedade, fundamentada nos valores humanistas e socialistas. De forma sucinta, o mesmo caderno traz as principais características dessa educação:

a) *A Educação de Classe* – como vimos anteriormente por diversos autores a educação, incluindo no Brasil, é marcada por uma dualidade que visa a formação diferenciada para a classe trabalhadora e para a elite. Neste sentido, buscamos apontar como a formação dos trabalhadores esteve e está direcionada para atender às exigências do mercado, inicialmente pela teoria do capital humano e em seguida com o rejuvenescimento do modelo neoliberalismo. Na corrente corrente, o MST visa, através de uma pedagogia alternativa, à construção da hegemonia e de um projeto político da classe trabalhadora, reafirmando a posição de engendrar a consciência de classe e a consciência revolucionária. E assim podemos traçar um paralelo com as idéias de Gramsci ao afirmar que a escola, como um aparelho privado da hegemonia, tem papel de destaque na formação do intelectual na elaboração de uma outra cultura, ou seja, na formulação da contra-hegemônica, que garanta a supremacia da classe trabalhadora.

Segundo Pistrak (1981) a escola sempre foi uma arma na mão da classe dirigente, que nunca pretendeu revelar o caráter de classista que a configurava. Por outro lado, a revolução social deve “desmascarar” tal condição, demonstrando que esta deve fazer parte da luta de classes, visto que “a revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução”. (PISTRAK, 1981, p. 31) Para o autor:

A essência destes objetivos é a formação do homem que se considere como membro da coletividade internacional constituída pela classe operária em luta contra o regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existem mais (...) é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual a natureza da luta travada atualmente pela humanidade, em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado pelo adolescente, e finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. (PISTRAK, 1981, p. 31)

Lênin, no I Congresso do Ensino na Rússia pós-revolucionária, em 25/8/1918, afirmou que “Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira e uma hipocrisia”. (LÊNIN *apud* PISTRAK, 1981, p. 28)

Desse modo, o centro da questão que discutimos nesse trabalho é muito mais que as tendências pedagógicas, mas refere-se à disputa pela hegemonia entre as classes sociais para o modelo de formação. Segundo Arroyo:

Não se trata de conflitos meramente pedagógicos em torno de qual dos componentes escolares é prioritário, nem de conflito em torno da escola, de sua importância social, mas trata-se de conflitos e lutas pela legitimidade de tipos diferentes de saber, de educação, de educadores, de espaços. Trata-se de conflitos não tanto em torno de uma teoria da educação escolar, mas de uma teoria da história e do social e, sobretudo, de uma teoria da produção-formação dos homens na história. (ARROYO, 1987, p. 81)

b) *Educação Massiva* – a escolarização é entendida pelo MST como um direito constitucional que deve abranger a todos os cidadãos devido ao seu importante papel na formação integral. Mesmo que os indicadores oficiais apontem um alto número de crianças matriculadas (aproximadamente 95%), sabemos das condições perversas impostas para a sua permanência nas escolas, como já destacado. Por esse motivo, a luta do MST, além da conquista da terra visa, entre outras coisas, à garantia do acesso e de condições dignas para o desenvolvimento humano no campo. Para tanto, uma das reivindicações é assegurar que os educandos possam estudar no próprio campo, evitando o deslocamento para as cidades, sobretudo no ensino médio.

c) *Educação Organicamente Vinculada ao Movimento Social* – Esta característica ressalta a necessidade de produzir uma proposta de educação que esteja vinculada organicamente com os

valores assumidos pelo MST de acordo com o caminhar da luta. Podemos compreender a importância dos movimentos sociais na formação humana quando Arroyo questiona: “Como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?” Neste sentido o autor afirma que:

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa. (ARROYO, 2003, p.34)

d) *Educação aberta para o mundo* – baseia-se na perspectiva que a educação deve sempre ampliar os horizontes para além da realidade imediata, expandindo, conseqüentemente, a visão dos educandos sobre o mundo. Dessa forma, a educação é concebida não apenas restrita à realidade que os circundam no acampamento ou no assentamento, mesmo que seja fundamental tê-la como ponto de partida e de chegada.

e) *Educação aberta para a ação* – esta característica ressalta a necessidade de formar não só sujeitos críticos, mas também que estejam aptos a intervir na realidade, desenvolvendo uma “consciência organizativa”. O MST destaca que a prática política deve ser a todo tempo subsidiada pela teoria que, da mesma forma, será refletida e (re)elaborada a partir da prática, evitando assim uma visão pragmática do conhecimento.

f) *Aberta para o novo* – se estes princípios filosóficos diz respeito à educação, para que ocorra a transformação social é fundamental que esteja sempre aberta para possibilitar a construção de novas relações sociais, valores, métodos e atenta às contradições presentes neste processo.

2) Educação para o Trabalho e a Cooperação

Como vimos acima, o trabalho em Marx, para além do caráter alienante que assume no capitalismo na produção de mais-valia – sendo ele também uma mercadoria –, é atividade vital do ser humano, ou “o momento fundante da realização do ser social para a sua existência; é o ponto de partida e o motor decisivo do processo de humanização do homem.” (LUKÁCS *apud* ANTUNES, 2000 p. 125)

A experiência do trabalho como princípio educativo não tem a finalidade a reprodução da força de trabalho objetivando a acumulação do capital por parte dos proprietários dos meios de produção. Ao contrário:

Quando voltamos a nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como formação do ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades. Como se dá o processo de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos. (ARROYO, 1998, p.143)

A importância dada pelo MST na relação entre trabalho e educação pode ser visualizada a partir de diversas publicações, destacando a cooperação como a forma produtiva a ser potencializada para engendrar novas relações sociais. No Boletim de Educação nº 4 podemos observar duas principais razões que justificam a relação escola–trabalho: “pela potencialidade pedagógica do trabalho (...) e porque a escola pode tornar o trabalho do aluno mais plenamente educativo.” (MST, 2005, p.92)

Assim, o Movimento afirma que “vincular a educação com o trabalho é uma condição para realizarmos nossos objetivos políticos e pedagógicos”, como expresso no Caderno de Educação nº 8.

1 – Educação ligada ao mundo do trabalho [...] selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes.
2 – O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. (MST, 2005a, p.169)

Implementar a forma de trabalho cooperado é um dos grandes desafios do Movimento, principalmente após a conquista da terra por parte dos recém-assentados. Neste sentido, o MST busca, através da cooperação, formar a sua base cultivando por intermédio também da escola, não apenas em seu viés econômico, mas como forma de produzir valores mais solidários. Ressaltamos que mesmo existindo no Movimento um setor específico para pensar a produção – neste caso o setor de produção –, a cooperação é pensada de forma intersetorial, visto que envolve outros setores como o de educação e de formação.

Percebemos que por esta perspectiva a relação entre trabalho e educação através da cooperação não visa aumentar quantitativa e qualitativamente a produção a partir do aprendizado de técnicas que atendam às exigências do agronegócio, como apregoado pela teoria do capital humano. Significa entender a produção de outras relações sociais e estabelecer um modelo político alternativo de desenvolvimento econômico, político, cultural e humano para o campo.

Uma das experiências mais proíficas que utiliza o trabalho como princípio educativo e, neste sentido, a cooperação, foi analisado por Silva (2005) e será discutido no próximo capítulo quando descreveremos o processo de construção da sede da Escola Nacional Florestan Fernandes. A partir do trabalho voluntário dos acampados e assentados de diversas partes do Brasil, a construção da ENFF demonstrou como o trabalho pode ser humanizador e esboçar novas relações sociais, como nos fala Marx.

3) Educação voltada para as várias dimensões humanas

Trata-se de pensar a educação em seu potencial de desenvolvimento das diversas dimensões humanas que é cindido pelo modo de produção capitalista. Relacionando com o princípio anterior, o trabalho, e mais especificamente na forma proposta pelo MST, baseado na cooperação, pode promover aquilo que Marx denominou e que foi empregado mais sistematicamente por Gramsci, como omnilateralidade, como já sinalizado acima. O ensino unilateral tem como objetivo adequar o trabalhador às necessidades do capital e mantê-lo prisioneiro do trabalho alienado. A formação omnilateral visa, ao contrário, à superação de todo e qualquer trabalho alienado na perspectiva de emancipação humana, interligando trabalho manual

e intelectual. Segundo Gramsci “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualidade técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (C.C. 12, v. 2, p. 18).

O Caderno de Educação nº 8 traz algumas das principais dimensões que devem ser levadas em conta pela escola neste processo: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação de caráter moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; e a formação religiosa. (MST, 2005a, p.164)

4) Educação com/para valores humanistas e socialistas

Na busca de outros valores diferentes daqueles engendrados pelo capitalismo, o MST propõe que suas práticas educativas ensejem:

O sentimento de indignação diante das injustiças e de perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos; a busca da igualdade, combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, gênero, de estilos pessoais; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; a disciplina no trabalho, no estudo e na militância; o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem-estar do coletivo; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar os sonhos e as ações necessárias para realizá-los. (MST, 2005a, p.164)

5) Educação como processo permanente de formação/transformação humana

Este princípio reforça a perspectiva de que a formação deve ter um caráter contínuo seja para a base seja para os militantes e dirigentes, pois já que a história não é estática, faz mister a compreensão dos avanços e retrocessos da luta da classe trabalhadora, bem como as estratégias de enfrentamento, apostando constantemente na capacidade de transformação do ser humano.

Princípios Pedagógicos da Educação no MST

Como já apontado, os princípios pedagógicos dizem respeito ao jeito de fazer e de pensar a educação, para que os princípios filosóficos sejam concretizados. Divididos em 13 princípios observamos que eles devem ser analisados a partir da sua relação complementar uns com os outros. São eles: Relação permanente entre a prática e a teoria; Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; Atitude e habilidades de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

1º) Relação permanente entre a prática e a teoria

Para o Movimento é fundamental que o sujeito seja formado a partir da estreita relação entre teoria e prática, para realizar uma leitura adequada do contexto social do cotidiano e para (re)criar as ferramentas necessárias para intervir na realidade. Assim, busca-se evitar a distinção entre a formação pautada apenas no acúmulo de conhecimento teórico em detrimento da experiência advinda da luta e vice-versa. Portanto, a formação, incluindo o espaço escolar, deve organizar os currículos de modo que os conteúdos apresentados possibilitem aos educandos(as) apreender e intervir na realidade. “Ou seja, o grande desafio metodológico que em princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante das situações da realidade.” (MST, 2005a, p. 165)

2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação

Neste segundo princípio pedagógico, oriundo da experiência dos cursos formais, destacamos uma distinção entre o ensino e a capacitação, que devem, contudo, integrar conjuntamente o processo formativo e ser priorizados de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Esta distinção consiste, sobretudo, no fato de o ensino estar mais diretamente relacionado quando a aquisição do conhecimento se dá anteriormente a ação, enquanto a capacitação, quando a ação antecede o conhecimento sobre ela. Neste sentido, o ensino resulta do saber (teórico) e a capacitação do saber-fazer e do saber-ser, já que está relacionada tanto com as habilidades quanto com os comportamentos.

Nossa opção pela capacitação é na busca de aproveitar o potencial pedagógico da prática como espaço de formação humana. Pois, a prática põe em xeque o conhecimento anterior da pessoa e abre espaços para novas descobertas; parafusa o profissional em seu fazer e o obriga a buscar novos elementos. Existe, na prática, por causa das condições objetivas, um diálogo entre o novo e o antigo que leva, em mais ou menos tempo, a síntese, uma nova orientação à prática. (ITERRA, 2004, p. 71)

3º) A realidade como base da produção do conhecimento.

Este princípio diz respeito à necessária vinculação constante entre a prática cotidiana vivenciada pelos acampados e assentados e a produção de conhecimento a partir de sua realidade, a fim de subsidiar a luta. Como podemos observar na fala de um militante: “Qualquer livro que eu ler hoje, qualquer estudo que eu fizer, qualquer tipo de graduação, é complemento daquilo que eu vivi no acampamento.” (MARCOS, Setor de Comunicação, RJ)

O “modo de fazer a escola” desenvolvido pelo MST leva em consideração a forma de organização coletiva e que possa influenciar nos modos de trabalho e valores assumidos por ele. Trabalhar a realidade vivenciada pelo educando não consiste em reduzir o conhecimento ao seu entorno, mas a partir desta realidade entendê-la como histórica e coletiva.

4º) Conteúdos formativos socialmente úteis

Para que a formação possa proporcionar aos educandos(as) ferramentas para a transformação social, este princípio aponta para a seleção dos conteúdos imprescindíveis na organização dos currículos para atingir tal objetivo. Ao se determinar que a seleção destes conteúdos socialmente útil não é neutra, o MST assume que busca eleger aqueles que estejam em consonância com os seus princípios, destacando-se a necessidade de consolidar constantemente sua organicidade. Segundo Pistrak:

Devemos oferecer na escola apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças, conhecimentos que correspondam aos objetivos principais da escola, concorrendo para a realização de seus objetivos. (PISTRAK, 1981, p. 120)

Ou ainda na fala de uma educanda:

E o significado da escola hoje para o MST, expressa para gente um lugar onde a classe trabalhadora vai ter acesso ao conhecimento, mas não um conhecimento que seja apenas conteudista, para não ser utilizado, mas um conhecimento que depois possa ser socialmente útil, que ele possa voltar, possa fazer uma intervenção nessa realidade, possa agregar força para um processo de formação com mais consistência, com mais firmeza, com mais convicção e com mais segurança também, porque o conhecimento possibilita isso. (DIVINA, Coletivo Nacional de Educação)

5) Educação para o trabalho e pelo trabalho

Podemos perceber a grande influência das idéias de Pistrak na pedagogia desenvolvida pelo MST, quando sistematiza alguns princípios sobre a escola do trabalho na União Soviética pós-revolucionária. O autor destaca dois princípios principais em suas análises: o princípio da relação da escola com a realidade atual e aquele sobre a auto-organização dos alunos.

Sobre a relação com a realidade atual, Pistrak enfatiza que era preciso revisar o objeto da educação, abrindo mão das disciplinas tradicionais que impediriam a compreensão da realidade,

como também promover a incorporação de outras até então desconhecidas da escola (por exemplo, a introdução de disciplinas como a concepção marxista dos fenômenos sociais). Além disso, dever-se-ia repensar os métodos de trabalho, permitindo que os alunos pudessem se “impregnar” pela realidade atual.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim o trabalho se tornaria anêmico, perderia a sua base ideológica. (PISTRAK, 1981, p. 38). Sobre o segundo princípio, a auto-organização dos alunos, abordaremos mais adiante, pois este é um outro importante princípio pedagógico e que está presente em todos os cursos do MST.

Para tanto, o MST almeja com a escola:

a) chamar a atenção e dar ênfase para o sentido social da escola num acampamento ou assentamento; b) educar para a cooperação agrícola; c) preparar para o trabalho; d) Desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural; e) provocar a necessidade de aprender e de criar f) preparar as novas gerações para as mudanças sociais. (MST, 2005a, p.169)

Nesta perspectiva, o trabalho ganha destaque por seu potencial educativo, ou melhor, como princípio educativo na formação da consciência de classe, como destaca um educando:

Se a gente for aprofundar bem a questão do trabalho, é ele quem construiu o homem, teve um papel fundamental na construção da consciência do indivíduo. Dentro do próprio acampamento do Movimento Sem Terra, a gente utiliza o trabalho não apenas para exercer um trabalho braçal e com retorno econômico, e sim um trabalho que envolva uma reflexão. É a reflexão e a ação do trabalho e isso é elevar a compreensão do indivíduo, começando a construir uma consciência. (MARCOS, do Setor de Comunicação, RJ)

6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos

Como já comentado, o MST afirma o caráter político na formação, incluindo a importante contribuição que pode ser dada pelo espaço escolar e pelos processos pedagógicos na construção de uma nova sociedade. O Caderno nº 8 destaca algumas dimensões que devem ser potencializadas por este princípio pedagógico, tais como: a transformação social e individual a partir da consciência sobre as injustiças; a formação político-ideológica para o desenvolvimento da organicidade do Movimento e para o conjunto da classe trabalhadora; o incentivo à organização dos educandos para a luta pelos seus direitos; o desenvolvimento da crítica e da autocrítica coletiva e individual; além da formação de militantes que estejam em consonância com os objetivos e princípios da organização.

Quando se pressupõe que a política deve atravessar os processos pedagógicos é preciso estar atento que não se trata apenas de conversar sobre questões políticas e não significa somente atrelar a produção do conhecimento as suas exigências, como nos fala uma entrevistada MST:

Uma coisa que a professora Virgínia (Fontes) sempre chamou a atenção era o seguinte: o cuidado que nós devemos ter nessa relação de conhecimento político. Como que a política, as exigências da política não podem determinar a produção do conhecimento, porque aí você cria uma deformação. E como também não pensar a produção do conhecimento isolada de uma prática política. (ROBERTA LOBO, 2007)

7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos

Quando discute a vinculação dos processos educativos aos processos econômicos, o Movimento ressalta que não se trata de reproduzir junto aos educandos a lógica de mercado imposta pelo capitalismo na produção. Com isso, é preciso desenvolver nos educandos a habilidade de construir outras relações produtivas, como aquela baseada na cooperação, que possam superar o modo de produção hegemônico. Porém, torna-se mister elaborar atividades que proporcionem propostas alternativas concretas, que facilitem o aprendizado desde a formação escolar, e vinculada diretamente à prática vivenciada nos acampamentos e assentamentos.

O processo de formação é fundamental em todos os momentos da vida da nossa organização, inclusive na produção, porque pensar uma outra

organização da produção, que não está dentro do capitalismo, baseada na cooperação, na agroecologia, na soberania alimentar, na segurança alimentar, está intimamente ligado com o processo de formação. (DAIANA, Setor de Produção, MG)

8) Vínculo orgânico entre educação e cultura

Novamente podemos visualizar a influência gramsciana neste princípio pedagógico quanto ao que se refere ao combate não apenas à base econômica na luta pela hegemonia, mas também na formação de uma nova cultura. Como já sinalizado, a Escola Unitária proposta por Gramsci destaca o papel essencial na luta contra-hegemônica da formação do intelectual na elaboração e difusão do consenso. É neste sentido que a vinculação orgânica entre educação e cultura está diretamente relacionada com a “construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores”, sobretudo da cultura camponesa, como é destacado por Caldart, entre outros intelectuais que integram Movimento.

O MST trabalha com o resgate cultural da cultura camponesa, não uma cultura de massa e de dominação, mas de construção de novos valores que é a questão da solidariedade, companheirismo, a honestidade. Nesse sentido, está formando a juventude na construção de novos valores e de novos sujeitos que possam compreender o seu meio social. (DIVINA, Coletivo Nacional de Educação)

9) Gestão democrática

O Movimento visa através da gestão democrática à participação efetiva de todos os envolvidos no processo de formação, por meio da direção coletiva – que abrange não só os participantes diretos, mas a comunidade de um modo em geral. Neste caso, a gestão democrática não significa apenas ser teorizada e discutida, mas vivenciada na prática coletiva.

10) Auto-organização dos/das estudantes

Como mencionado anteriormente, este princípio pedagógico está diretamente relacionado ao segundo princípio da Escola do Trabalho de Pistrak. O autor aponta três tipos de aptidão para o desenvolvimento das qualidades que a escola poderia estimular para a construção de uma nova sociedade: aptidão para trabalhar coletivamente; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e, finalmente, aptidão para criar as formas eficazes de organização. A integração destes três tipos de aptidão levaria cada membro da sociedade a assumir seu papel diante das novas condições colocadas pela realidade. Para o autor, desde cedo, devemos ensinar as crianças e os adolescentes o princípio da auto-organização, uma vez que já o são cidadãos e não apenas futuramente –, para que então possam compreender suas obrigações e responsabilidades. Este princípio pedagógico está em consonância com o princípio da organização que dispõe sobre a divisão de tarefas⁴⁹ para o melhor funcionamento do coletivo, onde os envolvidos assumem responsabilidades perante os demais.

Nós somos educandas, mas ao mesmo tempo, dentro da proposta de organicidade do movimento, a gente também tem funções de coordenação-geral. E o MST, não a gente enquanto indivíduo, mas enquanto organização, nós também fazemos parte da construção do curso, a partir da divisão de tarefas. (DIVINA, Coletivo Nacional de Educação)

11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras.

O Caderno de Educação nº 8, baseado em Makarenko, aponta que não há um verdadeiro processo educativo sem que se estabeleça um coletivo de professores, a fim de potencializar o planejamento, os estudos, as práticas educativas entre outras atividades. Da mesma forma, como já mencionamos, para Pistrak, na tarefa de criar uma escola, torna-se fundamental engendrar no

⁴⁹ Sobre o princípio da divisão de tarefas, ver capítulo III.

professor a aptidão para a criatividade pedagógica. Porém, destaca que não se trata de responsabilizar o professor para tal empreendimento isoladamente, mas colocá-lo como uma questão a ser tratada coletivamente, visto que desse modo potencializa-se a criatividade do ser humano. Para o autor, a transformação da escola a partir da teoria pedagógica ocorrerá no momento em que todo professor “assumir os valores de um militante social ativo.” (PISTRAK, 1981, p. 31)

Nesta perspectiva, o MST aponta como uma de suas prioridades o desenvolvimento de uma formação constante para os educadores na busca de reinventar as práticas educativas de acordo com as necessidades e desafios colocados pelo cotidiano escolar, conjugando-os com os princípios da organização.

12) Atitude e habilidades de pesquisa

Nos cursos do MST podemos observar a utilização da pesquisa para favorecer não somente a análise da realidade, mas também melhorar a formulação de respostas e estratégias, e nela intervir.

O MST se deu conta é a pesquisa como algo estratégico na formação. A própria pesquisa formando esse militante, esse dirigente com uma autonomia do pensamento (...) Então, o que é que a gente está discutindo nesse curso? Como a pesquisa ela é um princípio educativo, que inclusive pode ficar nas séries iniciais, quebrando esse parâmetro da pesquisa, só no mestrado e doutorado, mas como a pesquisa ela é estratégia para a formação, no sentido da autonomia do indivíduo, da autonomia do pensamento do indivíduo, mas também para de fato você conhecer aquela realidade a ser transformada. (ROBERTA LOBO, 2007)

Em diversos cursos do MST o trabalho de conclusão consiste na elaboração e apresentação de uma pesquisa sobre temas ligados à prática, seja nos acampamentos e assentamentos seja nos setores que atuam. Essa é uma das características marcantes que podemos destacar sobre as pesquisas desenvolvidas pelos educandos, como avalia um coordenador de curso realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes:

Que eles aprendam a fazer pesquisas, que eles saibam usar uma biblioteca, que eles saibam filtrar a experiência cotidiana da luta social do campo, da luta pela terra, agricultura, da luta com o agronegócio. Saibam filtrar teoricamente isso consultando as fontes. (PAULO ARANTES, 2007)

13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais

Este princípio frisa a importância da conjugação entre o coletivo e o individual na formação humana, para que mesmo construindo uma pedagogia que prima contra os valores personalistas, centrados no indivíduo, possa concomitantemente estar atento ao desenvolvimento pessoal de cada educando. Assim, justifica-se que se os princípios visam à transformação da sociedade, e à construção de novos homens e mulheres deve-se levar em conta tanto a potencialidade da coletividade quanto da capacidade individual. Metodologicamente este princípio destaca ainda a relevância de se estabelecer um acompanhamento pedagógico sistemático sobre cada um dos educandos

A partir da sucinta descrição dos princípios filosóficos e pedagógicos engendrados pelo MST, durante os anos de atuação no cenário brasileiro, vários são os aprendizados e desafios vividos nesta caminhada. Assim, cabe salientarmos algumas das principais lições aprendidas no decorrer da história da formação humana no MST.

2.5 – Pedagogia do Movimento

A Pedagogia do Movimento é uma obra coletiva. Vem sendo produzida pelo conjunto dos Sem-Terra. Um educador que a tenha como referência jamais poderá trabalhar sozinho (...) Somente coletivos de educadores, em diálogo com coletivos de educandos podem planejar e realizar práticas educativas coerentes com o projeto de formação humana do MST. (CALDART, 2005, p. 113)

Caldart (2005), baseando-se nas reflexões e experiências do Movimento, aponta oito pedagogias inter-relacionadas que fundamentam esta outra maneira de formar os sujeitos,

constituindo a Pedagogia do Movimento. São elas: pedagogia da luta, da organização coletiva, da terra, do trabalho e da produção, da cultura, da escolha, da história e da alternância.

A pedagogia da luta social consiste no engendramento do aprendizado a quem dela participa, ou melhor, é um princípio educativo. No caso específico do MST, a luta travada, cotidianamente, como por exemplo as ocupações e as marchas, tem grande relevância no processo de formação dos seus militantes. Com isso, a todo instante o acúmulo de experiências do MST, através de novas estratégias, e seu jeito de reinventar a luta é incorporado às escolas dos assentamentos e acampamentos, ressaltando os embates do povo camponês em busca de processos de humanização.

A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias para que fiquem diferentes do que são. É a experiência de que quem conquista algo com a luta não precisa ficar a vida toda agradecendo favor. Que em vez de anunciar a desordem provocada pela exclusão como ordem estabelecida, e educar para a domesticação, é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeiros e radicalmente humanistas, que tenham a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade. (MST, 2005b, p. 4)

Caldart, também destaca o MST com sujeito como um sujeito pedagógico, enfatizando que a participação na luta travada pelo Movimento representa um processo educativo. A vivência nesta organização de massas que possui seus valores e os princípios organizativos produz um novo “sujeito social que participa ativamente da luta de classes, com sua identidade e seu nome próprio: Sem Terra.” Neste sentido, a autora diferencia o termo sem-terra (minúsculo e com hífen) do termo Sem Terra (sem hífen, maiúsculo e invariável), visto que enquanto o primeiro representa a categoria social dos trabalhadores que não possuem terra, o segundo, amplia-se ao entender que :

[...] é um nome que revela a identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, e que tem a ver com a memória histórica, e uma cultura de constestação social. Há um processo de construção deste sujeito, que é a história de formação do sem-terra brasileiro, em um recorte político e cultural diferenciado [...] Ser Sem Terra é também mais que lutar pela terra; ser Sem Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: Sem Terra do MST (CALDART, 2001, p. 130).

A segunda pedagogia, da organização coletiva, refere-se à dimensão pedagógica na vivência e participação dos militantes na coletividade, descobrindo-se como um sujeito coletivo. Desse modo, a forma de organização da divisão de tarefas, a cooperação na produção, dentre outras, também é encarada como processo educativo, contribuindo para a desconstrução de valores individualistas e intimistas presentes na sociedade⁵⁰.

Intimizar a vida quer dizer colocá-la para dentro, destituí-la da história das práticas humanas, esvaziando sua multiplicidade de formas e conexões. A partir daí o público e o privado se dicotomizam em antagônicos espaços, reifica-se um eficaz aprisionamento efetua-se em lugares universalmente chamados de interiores...que se expressam em solitários e herméticos inconscientes ou personalidades, tornando a vida privada uma conquista individual à margem da história. (BAPTISTA, *apud* SOARES, 2002, p. 37)

Esta pedagogia tem como idéia central a cooperação, e acredita que ao repensar as relações sociais estabelecidas pela lógica do capital, pode-se construir um novo modo de produção, com também um novo modo de ser e estar no mundo. Neste sentido, “quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a co-responsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo.” (MST, 2005b, p. 202)

A pedagogia da terra diz respeito à importância desta, onde vivem e trabalham, na formação do camponês. Nela prima-se pela resignificação do seu valor para o homem do campo, concebendo novas maneiras de educar-se, não apenas pelo que “brota espontaneamente”, mas principalmente por algo a ser cultivado. Percebemos como a pedagogia da terra está ligada à pedagogia seguinte, referente à noção do trabalho como princípio educativo, e mais especificamente ao trabalho com a terra, visto que, como nos dizia Marx, é através dele que o homem relaciona-se com a natureza, consigo mesmo e com os outros. Para o MST é fundamental que as escolas possam trazer essa dimensão para a formação dos seus militantes, ressaltando o aprendizado que dela podem extrair e cultivar.

A quarta pedagogia enfatizada pela autora refere-se à do trabalho e produção, destacando a importância central do primeiro nas relações sociais e no processo de produção material da existência. Segundo a visão do MST expressa no Caderno de Educação nº 9 é pelo trabalho que:

⁵⁰ Sobre o assunto ver Richard Sennett o *Declínio do Homem Público*.

O educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajude as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas (MST, 2005b, p. 203).

É possível perceber a importância dada pelo Movimento à centralidade do trabalho na luta e no processo pedagógico voltado para a formação de seus militantes. Desde as primeiras sistematizações através dos boletins e cadernos para educadores ou na proposta da escola que se edifica durante os anos, constatamos o destaque que o trabalho assume como princípio educativo. Exemplificando, podemos encontrar no Boletim de Educação nº 4, denominado Escola, Trabalho e Cooperação⁵¹ a síntese da proposta educativa do MST para a escola do trabalho, sugerindo como ela pode exercer essa tarefa: a) pelo seu aspecto de produção e socialização de conhecimentos necessários, tanto aos sujeitos como à sociedade, conhecimento este partindo das práticas concretas do educando; b) extraído do mundo do trabalho temas geradores relevantes ao aprendizado dos educandos; c) promovendo ou acompanhando experiências de trabalho dos educandos; d) propiciando formas de trabalho e convívio coletivo, experienciando formas de cooperação; e) conjugando cooperação e democracia; f) é preciso que trabalho e educação se atravessem e não seja apenas uma tarefa mecânica dentro da escola; g) ao realizar essa junção a escola poderá estar proporcionando uma nova forma de relações coletivas (MST, 2005d, p.93)

Outra pedagogia, a da cultura, remete “ao modo de vida, produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra do jeito de produzir e reproduzir a vida, a mística dos símbolos, da religiosidade, da arte” (CALDART, 2005, p. 102). Podemos destacar aqui a importância da mística na formação da identidade dos Sem Terra, pois, segundo Bogo, a mística é “mais que uma palavra ou um conceito. É uma condição de vida que se estrutura através das relações entre as pessoas e as coisas do mundo material. Entre idéia e utopia no mundo ideal” (BOGO, 1999, p. 38). Como ressalta Stédile e Fernandes (1999), a mística deve ser parte integrante do dia-a-dia do militante, pois só assim ela terá sentido, sendo praticada em todos os encontros que agreguem pessoas. Esse elemento é importante e está sempre presente no contexto

⁵¹ Boletim publicado em maio de 1994.

da formação política oferecida pelo MST, como nas marchas, ocupações, eventos, congressos e nos cursos desenvolvidas pela Escola Nacional Florestan Fernandes.

Bogo (1999) aponta que é preciso considerar a cultura dos camponeses, pois “não é somente a pauta de reivindicações que é levada à luta, mas também as preocupações, sentimentos, dores, alegrias, sonhos e esperanças” e que tanto os elementos quanto os meios desenvolvidos para dar continuidade à luta fazem parte da cultura do povo. (BOGO, 1999)

A sexta pedagogia, a da escolha, consiste na necessidade cotidiana de cada pessoa e do próprio MST de fazer as escolhas que lhe cabem. É considerada de grande importância, pois permite a reflexão e a tomada de decisão fundamental para o processo de humanização. Ser ou não um Sem Terra é parte das escolhas e necessidades de cada sujeito que traz consigo seus valores.

Sobre a Pedagogia da História, Caldart (2005) destaca a relevância da memória coletiva e da compreensão histórica, que é dotada de um caráter dinâmico, e que possibilita ao sujeito se ver como agente da própria história. Ressalta, ainda, sua necessidade para a edificação da identidade Sem Terra.

Por fim, a pedagogia da alternância tem como base a proposta do reforço ao vínculo entre família, escola e comunidade, buscando alternar períodos de atividades nas duas últimas. Caldart (2005) aponta dois momentos desta pedagogia: o tempo escola e o tempo comunidade. No primeiro, além de aulas práticas e teóricas, os educandos participam da organização da escola, dividindo tarefas para o melhor funcionamento do estabelecimento, aumentando o seu comprometimento. Já o tempo comunidade refere-se às pesquisas e ações na realidade dos acampamentos e assentamentos, afirmando a necessidade de vinculação como realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução dos seus problemas

Caldart (2005) resume as lições sobre o processo de construção da formação humana ensinada pelo MST:

O MST tem uma pedagogia, quer dizer, tem uma práxis (prática e teoria combinadas) de como se educam as pessoas, de como se faz a formação humana. A Pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia-a-dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que

junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história. (CALDART, 2003, p. 51)

Acreditamos, assim, que a pedagogia do Movimento, como resultado do acúmulo da experiência do MST, busca engendrar uma nova cultura baseada nas lutas dos trabalhadores, reforçando e (re)inventando no nosso contexto atual os valores socialistas. Diante das dificuldades vividas no campo, seja pelo acesso negado a terra/trabalho, seja pela negligência de outros direitos fundamentais, entre eles o da educação, podemos supor que o MST construiu paulatinamente (e ainda constrói!) um novo modo de intervir na realidade a partir das necessidades que desabrocham do cotidiano. Dessa forma, ao

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizandos, de escolarizandos... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo. (ARROYO, 2003, p. 37)

Neste projeto maior, a formação humana desempenha o papel central dos integrantes e é encarada como uma das suas principais prioridades, destacando-se o fato de que, no momento em que ocupam uma fazenda, o primeiro barracão a ser erguido é o da educação. O MST além de exigir e construir uma formação escolar diferenciada para os milhares de crianças, jovens e adultos, concentrar esforços na formação política dos militantes, como será analisado mais detalhadamente no próximo capítulo, através de diversas atividades. Tal proposta configura-se na necessidade de formação da base, da militância e de quadros nacional e intermediário para buscar consolidar o alicerce para os desafios que a luta os impõem. Hoje, entre os mais importantes desafios está a construção e implantação de um modelo alternativo àquele impresso pelo agronegócio, fincado na agricultura familiar, ao mesmo tempo em que visa construir a base de uma nova sociedade pautada nos ideais socialistas.

Assim, as análises do MST e das formas de resistências que podem ser postas em movimento ao interrogar o instituído, principalmente no que se refere aos princípios norteadores da formação dos seus integrantes, constituem-se em um tema urgente e central a ser enfrentado.

A Escola Nacional Florestan Fernandes pode abrir uma nova perspectiva para a formação humana, em especial para a juventude do campo.

CAPÍTULO 3

Dessa história
nós somos os sujeitos
lutamos pela vida
pelo que é de direito
as nossas marcas
se espalham pelo chão
a nossa escola
ela vem do coração

A ENFF como síntese histórica da formação engendrada pelo MST

Partindo da mesma base da formação escolar, entendemos que a formação política não pode estar separada do contexto histórico e dos contornos que a luta e a organização assumem durante os diferentes momentos. Porém, como ressalta Bogo (2005), em relação à existência da Escola do Partido em Cuba, se, por um lado, a formação escolar e a formação política – assim como a técnica – são complementares, por outro, é preciso evidenciar que a primeira não pode sozinha ser responsabilizada pela formação da consciência.

Do mesmo modo, é necessário ampliar a noção de formação política para além dos cursos e da sala de aula, visto que desde a organização das famílias do Movimento na base social até outras atividades, como as ocupações, as marchas, a mística, o Congresso Nacional, entre outros, já são espaços por excelência de intensa formação.

Cabe salientarmos que não é objetivo desse trabalho discorrer sobre todas as atividades formais e informais de formação política destinada à base, aos militantes e aos dirigentes do MST, tendo em vista à diversidade de iniciativas realizadas ao longo de sua trajetória. Contudo, analisaremos algumas experiências a fim de ilustrar a complexidade que este fenômeno encerra em si, chegando até a experiência após dois anos da inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes.

Podemos desde já entender que a idéia de formação de quadros do MST está diretamente relacionada com a noção desenvolvida por Gramsci de intelectuais orgânicos, como exposta no capítulo anterior. A função do dos últimos para este autor consistiria na elaboração e difusão do consenso, possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. Além da concepção de intelectual em Gramsci, Floresta (ano) identifica que a noção de quadros adota pelo MST mantém estreita relação com a idéia desenvolvida por Lênin e por Ernesto Che Guevara, como podemos ver na fala deste último:

Um quadro é um indivíduo que alcançou o suficiente desenvolvimento político para poder interpretar as grandes diretrizes emanadas do poder central, torná-las suas e transmiti-las como orientação às massas, percebendo, além disso, as manifestações dessa massa com relação aos seus desejos, motivações. É um indivíduo de **disciplina ideológica e administrativa**, que conhece a prática do **centralismo democrático** e sabe valorizar as contradições existentes no método para aproveitar ao máximo suas múltiplas facetas; quem sabe praticar, na produção, o princípio da discussão coletiva e responsabilidades únicas; cuja de seu desenvolvimento ideológico, de tal maneira que está sempre disposto a enfrentar, sempre, qualquer debate, e responder até com sua vida pela boa marcha da revolução. É, além disso, um indivíduo com capacidade de análise própria, o que lhe permite tomar as decisões necessárias e praticar a iniciativa”.criadora de modo a não chocar com a disciplina. O quadro é pois, um criador, um dirigente de alta estatura, um técnico de bom nível político que pode, raciocinando dialeticamente, levar adiante seu setor de produção ou desenvolver a massa, desde o seu posto político de direção (GUEVARA *apud* FLORESTA).

Como veremos, a proposta da ENFF, objeto de estudo a ser analisado, tem como finalidade a formação de quadros para a organicidade do Movimento e, como um dos seus principais desafios, o “desenvolvimento desse processo de formação de quadros de maneira dinâmica, criativa, aberta, mas com uma unidade do ponto de vista político, filosófico, organizativo, místico, metodológico, etc.” (MST, 2007). Cabe agora analisarmos a estrutura organizativa do MST e a importância da formação para o seu constante desenvolvimento.

3.1. A relação entre organicidade e formação

Bogo (1999) comenta que mesmo sendo fundamental a mobilização das massas na luta, é preciso que o movimento, internamente, desenvolva uma estrutura orgânica capaz de “aglutinar

peçoas, distribuir poder, exercitar e praticar democracia, procurando satisfazer todas as necessidades dos seres humanos que dela participa”. (BOGO, 1999, p. 47)

Neste sentido, notamos que a construção da estrutura orgânica do MST que representa, de acordo com Caldart (2004), o momento em que o Movimento constitui-se com um perfil de “organização de massa dentro de um movimento de massa”. A combinação entre movimento de massas e organização de massas é abordada por outros autores (SILVA 2005, BOGO 1999, FERNANDES 1996) como um aspecto em que a estrutura organizativa do MST é considerada como “forma em movimento” (FERNANDES, 2000), moldando-se de acordo com a as condições objetivas impostas pela realidade. De acordo com Silva, esta combinação – característica do MST – não é uma discussão nova, pois Lênin, em 1902, já frisava a importância de se ter um contingente cada vez maior de “revolucionários profissionais” que despontariam a partir do movimento de massas. (LÊNIN *apud* SILVA, 2005, p. 143)

Abaixo, podemos observar a estrutura organizativa desenvolvida pelo MST.

INSTÂNCIAS DE REPRESENTAÇÃO	SETORES DE ATIVIDADES	ORGANIZAÇÕES CONVENCIONAIS E TRANSVERSAIS
Congresso Nacional Encontro Nacional Coordenação Nacional Direção Nacional Encontro Estadual Coordenação Estadual Direção Estadual Coordenação Regional Coordenação de Assentamentos Coordenação de Acampamentos Núcleos da Base	Secretaria Nacional Secretarias Estaduais Secretarias Regionais Setor de Frente de Massa Setor de Formação Setor de Educação Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente Setor de Comunicação Setor de Finanças Setor de Projetos Setor de Direitos Humanos Coletivo de Relações Internacionais Setor de Saúde Setor de Gênero Coletivo de Cultura Mística	Anca – Associação Nacional de Cooperação Agrícola Concrab – Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda.

--	--	--

Fernandes, 2002

Nesta estrutura organizativa os setores e coletivos foram criados a partir da necessidade de avançar na luta, como por exemplo, o setor de produção, cujo surgimento só pode ser entendido a partir da existência de um número significativo de assentamentos e da necessidade de avançar para outras questões relativas à produção após a conquista da terra. Ou, como o setor de educação, que nasceu da pressão exercida pela base para que o Movimento abraçasse essa luta como parte de sua organicidade.

O acúmulo da experiência organizativa fez com que o MST, nos últimos anos, reestruturasse o seu funcionamento a partir das chamadas brigadas e não mais em grandes regionais, o que “permite maior participação dos homens e mulheres e facilita a multiplicação das lideranças” (MST, 2005e). As brigadas são formadas por aproximadamente 500 famílias, de acordo com a proximidade, e constituídas pelos núcleos de base, setores, por uma direção coletiva e uma coordenação.

Desse modo, são nesses coletivos que algumas questões vistas em nossa sociedade como pertencentes à esfera privada, como, por exemplo, a educação – e de forma mais ampla a formação humana – de uma criança ou adolescente, trazem grande preocupação e requer a responsabilidade de todos e não apenas do sujeito considerado ou da família a que pertence. Podemos observar na fala de um militante que a vivência na organização através dos coletivos mencionados já se configura como um espaço formativo:

A referência principal foi o acampamento, porque, afinal, eu fiquei cinco anos acampado, e foi o que realmente me ajudou muito. O acampamento me ensinou muito. Os cursos, o estudo que eu fiz foi apenas complemento, o que me ensinou mesmo foi ficar acampado cinco anos. Foi fundamental. O acampamento, o conjunto, os núcleos, os setores, a coordenação, as famílias, os dirigentes. (MARCOS, Setor de Comunicação, RJ)

Os acampamentos e assentamentos são divididos em pequenos grupos de aproximadamente dez famílias reunidas por afinidade, compondo os chamados núcleos de base. Cada um dos núcleos elege um homem e uma mulher como coordenadores para, entre outras responsabilidades, coordenar as reuniões, levantando as principais dificuldades, e pensar propostas coletivas para solucioná-las, além de levar as opiniões e decisões à direção. Neste espaço são discutidos assuntos referentes ao cotidiano, como as questões de gênero, as ações proposta pelo Movimento, o plantio, a saúde, entre outros. É na assembléia que se dá a deliberação que norteará os rumos a serem seguidos pelos integrantes. Mesmo partilhando dos princípios do MST, em escala nacional, cada acampamento/assentamento tem autonomia para tomar as próprias decisões e não há teoricamente uma instância que revogue as deliberações aprovadas nestas assembléias.

Estes dispositivos e práticas permitem a participação de todos, baseados no direito de igualdade de voz e voto, seja para uma criança, jovem, adulto ou idoso. Desse modo, analfabetos, semi-analfabetos e pessoas instruídas, homens e mulheres, participam como iguais das decisões acerca dos rumos da comunidade. Não é nosso objetivo atribuir ao MST um caráter homogêneo em toda a sua extensão, nem mesmo aos seus integrantes que, em muitos casos, não possuem a noção que estão – ao interrogar as formas instituídas –, de certa forma, estabelecendo outras maneiras de pensar a sociedade, mas sim apontarmos que o Movimento contribui a partir de problematizações acerca das novas formas de organização e de subjetividades que vem instituindo.

Além dos núcleos de base, a brigada é organizada por diferentes setores, compostos por coordenadores e coordenadoras de três a cinco núcleos de base (no primeiro caso, a brigada contém 300 famílias e, no segundo, 500) totalizando dez representantes. Os setores têm a função de discutir, planejar e encaminhar os objetivos de cada área específica nos assentamentos e acampamentos e são divididos em: frente de massas; produção, educação, formação; saúde, gênero, comunicação e cultura.

As brigadas possuem ainda uma direção e uma coordenação que são organizadas visando possibilitar a descentralização de decisões. A primeira é formada, geralmente, por um

coordenador responsável, em média, por cinco núcleos ou área geográfica⁵² – o que no caso de uma brigada com 500 famílias acarretaria cerca de dez representantes. A função da direção é acompanhar o bom funcionamento dos núcleos e dos setores e assegurar que os encaminhamentos da direção estadual cheguem até a base e vice-versa. Já a coordenação das brigadas é constituída por todos aqueles que são responsáveis pelos núcleos e setores em conjunto com a direção. Levando em consideração que a brigada deve ter em média 500 famílias, a coordenação da brigada conta com cem coordenadores de núcleos (dois coordenadores por núcleo, sendo preferencialmente um homem e uma mulher), 80 coordenadores por setor (dez por cada setor) e os dez representantes da direção das brigadas, totalizando 190 participantes da coordenação.

Neste sentido, reforçamos que além de tentar proporcionar maior participação de todos na sua base social e descentralizar os espaços de decisões, o MST pretende com o funcionamento das brigadas aumentar o número de lideranças, o que é vital para a organização. Essas mesmas lideranças que organizam o trabalho desde a base, passando pelos setores e direções estaduais, que são, em sua maioria, o público-alvo dos cursos de formação da Escola Nacional Florestan Fernandes. Sobre a importância da estrutura organizativa nos fala um jovem militante:

o acampamento tem uma estrutura organizativa que além dos núcleos de base, tem as assembléias, tem os coordenadores, e para isso, para qualquer tipo de atividade para qualquer tipo de trabalho que se desenvolva no acampamento, as famílias discutem esses problemas e elaboram propostas para tocar aquele trabalho, então isso é uma coisa diferente. (MARCOS, Setor de Comunicação, RJ)

As formas de envolvimento no MST provêm, na maioria das vezes, da necessidade advinda da questão econômica, ou seja, do interesse pela conquista da terra para nela viver e produzir. Desde as ocupações⁵³, a organização do acampamento, a vivenciar a complexidade de uma organização de massas há um intenso processo de formação na busca de se chegar a uma consciência organizativa. No entanto, se o aspecto econômico é a base para a aglutinação e a mobilização das famílias para a compreensão das injustiças, não podemos reduzir a participação

⁵² Segundo o MST é importante que haja um ou dois representantes a cada cinco núcleos para reforçar a proximidade e a vivência da militância com a base social.

⁵³ Caldart refere-se às ocupações como a essência do MST, e afirma que este é o primeiro momento de formação dos sem-terra, e destaca cinco aprendizados.

no Movimento a ela, pois se presencia outras formas de envolvimento, como nos apresenta uma militante:

Dizem que ou você se aproxima pelo estômago, ou pelo coração ou pela cabeça. Eu me aproximei primeiro pelo coração. Depois eu vim pela questão da cabeça, e hoje com certeza o estômago faz parte, porque, quando você faz a opção de ser sem-terra, não tem jeito! Hoje é uma mistura dos três. Então começou por aí. (Daiana, Setor de Produção, MG).

A estrutura organizativa do MST representava um passo na conquista da autonomia em relação a outras organizações, que por um determinado momento foi necessária, inclusive para o próprio surgimento do Movimento. Segundo Bogo (1999), muitos movimentos perderam sua potência inovadora ao subordinarem seus passos a velhas estruturas organizativas verticalizadas, tendendo até mesmo a tratar a reforma agrária por um viés oportunista, com o único propósito de “arrebanhar gente para fortalecer a entidade ou partido político, ou canalizar recursos financeiros para se manterem”. (BOGO, 1999, p. 35)

Ainda, segundo o autor:

As organizações tradicionais entraram em crise justamente porque não souberam acompanhar o movimento interno das contradições emergentes em suas organizações. Por isso não é adotando algumas novas táticas que resolverão o problema da estagnação política. Não formaram lideranças, não fortaleceram as organizações de base, deixaram de fazer mobilizações de massa e se estabilizaram no tempo (...) Deverão repensar seus objetivos, reformular os métodos de trabalho e formar um novo tipo de militante. (BOGO, 1999, p. 36)

Neste sentido, a formação política deve seguir os princípios organizativos do MST para o fortalecimento da organização de massas, buscando respostas e estratégias em relação aos desafios que a realidade lhe coloca. Segundo o MST, a formação política deve trazer consigo as três características fundamentais, devendo ser massiva, completa e permanente:

- a) **Massiva:** significa atingir muita gente em um determinado período, independente de fazermos um curso ou vários cursos. Massiva também dentro de diferentes níveis, para que se possa apressar a multiplicação de quadros.
- b) **Completa:** completa no sentido de não apenas nos preocupar com a teoria, mas com todos os aspectos da organização, seja disciplina, trabalho produtivo, companheirismo etc., seja com a vida e o crescimento do quadro individualmente. “Nosso movimento necessita de quadros de ‘novo tipo’, por

isso é preciso empenharmo-nos para formar e capacitar dentro dos princípios organizativos e revolucionários.”

c) **Permanente:** a formação precisa ser permanente se quisermos que ela produza efeitos. A mente é igual ao físico, se não exercita, atrofia. [...] (MST, 2004)

Os princípios organizativos foram estabelecidos em 1989 e são fundamentais na ajuda ao desenvolvimento da organicidade do Movimento, servindo para nortear a ação dos militantes e dirigentes na tentativa de evitar desvios neste processo. Bogo (1999) frisa que a organicidade deve se contrapor à noção de espontaneidade em um movimento de massas, pois é a partir do primeiro que se possibilita o avanço no andamento da luta para além das questões imediatas. Da mesma maneira, há uma relação inversa entre elas, pois à medida que o movimento de massas passa a “investir” no desenvolvimento da sua estrutura, diminui-se, conseqüentemente, a fragilidade interna evitando que ocorra a sua “desintegração gratuita”.

Cabe esclarecermos que a noção empregada de organicidade em detrimento à espontaneidade não está relacionada com a idéia de suprimir a criatividade através de uma estrutura burocrática que engesse o Movimento, mas sim em organizar e potencializar as luta para evitar a sua desintegração e fragmentação. Podemos perceber como foi e é importante a organicidade engendrada por um movimento como o MST, que atua em escala nacional, na busca de obter uma unidade, sem que com isso se perca as particularidades e as diferenças regionais no modo de se fazer à luta. Os princípios organizativos são: direção coletiva, planejamento, divisão de tarefas, profissionalismo, estudo, vinculação com as massas, crítica e autocrítica, disciplina e mística⁵⁴.

Para o MST é de grande relevância que o Movimento possa se organizar tendo como princípio a direção coletiva a fim de evitar, entre outras coisas, a personificação na figura dos seus representantes. Para tanto, a direção coletiva deve estar organicamente ligada à base e por ela respaldada para que não se crie uma estrutura de “faz de conta”, onde alguns poucos exercem o poder vestido com a “capa” da democracia. Por isso, é necessário ampliar o número e a participação de todos, a fim de descentralizar as tomadas de decisão, passando constantemente por processos formativos. “Entende-se por direção coletiva a participação de centenas de pessoas na tomada de decisões e, para isso, é preciso que se estabeleça um sistema de formação técnica e

⁵⁴ Sobre a mística ver capítulo 2, página 94/95.

política permanente” (BOGO, 1999, p. 39). Bogo critica os movimentos e entidades que personificam nas lideranças a capacidade exclusiva de negociar com o poder público, visto que estas podem ficar desgastadas ou se aliarem aos governantes por motivos pessoais (amizades, interesses particulares) em detrimento do coletivo. Neste sentido, busca-se criar outras relações de poder diferentes daquelas centradas em poucos indivíduos.

Um outro princípio refere-se à importância da divisão de tarefas para o bom funcionamento da organicidade do Movimento, evitando assim a concentração de muitas atividades na mão de poucos dirigentes e comprometendo e estimulando um maior número de pessoas na execução das atividades. Silva (2005) aponta que a divisão de tarefas possui uma dimensão coletiva e individual relativa às responsabilidades nas atividades a serem desenvolvidas nos setores, coletivos e instâncias, mas que tem ao mesmo tempo um caráter individual, já que cada militante e dirigente deve ter um resultado concreto nas atividades assumidas. Para tanto, a autora ressalta que há um acompanhamento para avaliar as dificuldades e potencialidades de cada um, a fim de identificar as tarefas que melhor se “encaixa” às habilidades de cada membro. Neste sentido, podemos observar que o objetivo de acompanhar e avaliar não consiste apenas em levar em conta o resultado final das tarefas, mas em analisar o processo como um todo.

Podemos compreender que o princípio do profissionalismo está diretamente relacionado com a divisão de tarefas, sendo necessário que o militante assuma suas responsabilidades de maneira profissional para o desenvolvimento da organicidade.

Como mencionamos acima, torna-se fundamental para o Movimento que se reduza a espontaneidade das ações com vista ao fortalecimento da organicidade, sendo necessário, entre outras providências, que se atente para o princípio do planejamento, que além de levar em conta a leitura da realidade e os recursos necessários para se atingir os objetivos propostos em cada atividade precisa, como todos os princípios aqui expostos, ser constantemente avaliado para aperfeiçoá-lo.

Como discutimos no capítulo anterior, o estudo deve ter um papel fundamental na formação no MST, possibilitando uma reflexão contínua sobre a prática cotidiana, em uma relação entre prática-teoria-prática. Para tanto, os cursos propostos pelo setor de formação têm como objetivo a produção e a socialização do conhecimento para fortalecer a organicidade do Movimento, sendo fundamental a difusão da prática do estudo em sua militância.

Para que as decisões tomadas pelo coletivo sejam respeitadas, como também o cumprimento das tarefas estipuladas, é fundamental que se exerça o princípio da disciplina. O MST destaca a importância deste princípio na formação para as atividades na sua base social como também para os militantes e dirigentes, pois atuar de forma coletiva requer respeito às decisões tomadas por parte de cada um. É importante frisar que os cursos realizados pelo MST obedecem a esse princípio.

O princípio da vinculação com a base prima pelo convívio permanente que deve haver entre os militantes e as famílias dos acampamentos e assentamentos, para que o Movimento esteja em consonância com as reais demandas existentes e possa estabeleça suas linhas políticas de acordo com elas.

Atuar segundo um movimento/organização implica a tarefa contínua de formar esses quadros. O processo de educação política ganha relevância e o educador que atua nos cursos de formação é também um formador político. Neste sentido, Boaventura Santos tem razão ao afirmar que “os movimentos são produzidos pelo encontro entre intelectuais de pensamento crítico e pessoas das camadas populares onde se confrontam idéias, saberes, práticas, produzindo organizações que, aos poucos, vão se transformando em sujeitos coletivos, expressão de movimentos sociais populares.” (GOHN, 2000, p. 107)

O princípio da crítica e auto-crítica refere-se ao constante processo de avaliação do funcionamento da estrutura organizativa (instâncias, setores de atividades etc.) do Movimento com a finalidade de (re)pensar as práticas. Diversos são as atividades que de possibilitam que este princípio seja seguido, como as reuniões dos núcleos, as assembléias, encontros, entre outros.

A partir da exposição da organicidade do MST e dos princípios que a norteiam, podemos concluir que o processo de formação deve atingir os três níveis organizativos: a base, a militância e os dirigentes. Para o primeiro nível a tarefa está a cargo do setor de formação estadual, com a colaboração dos monitores do Programa Nacional de Formação, enquanto que para os militantes e dirigentes é coordenada pelo setor estadual e pelo coletivo nacional de formação. (BOGO, 2005, p. 30)

Em suma, o objetivo da formação como aparece no Caderno de Cooperação Agrícola nº 11 está direcionado à elevação do nível de consciência, distinguindo-se três graus. O primeiro é a consciência ingênua, onde “os indivíduos se dão conta dos seus problemas ou de suas misérias,

mas não chegam a identificar os fatores responsáveis, ou seja, as causas. Em geral, atribuem sua miséria e seus problemas a um fatalismo, à natureza, à vontade de alguma divindade, a Deus”. O segundo, refere-se à consciência crítica, quando “os indivíduos já identificam os fatores responsáveis por seus problemas, por sua miséria. Percebem a má distribuição dos recursos; identificam os latifundiários, os fazendeiros, a polícia e o Estado como elementos sociais que os agridem. Já o terceiro e mais elevado entre eles, a consciência organizativa, é quando conseguem criar estruturas orgânicas eficientes e capazes de responder aos objetivos do grupo (MST, 2004, p. 31).

Como dissemos, a estrutura organizativa do MST foi delineada a partir das reais demandas que a luta lhe exigia. Por isso, analisaremos a trajetória da formação do Movimento desde a conjuntura que o produziu até a construção da ENFF.

3.2. A Trajetória da formação no MST

Antes da fundação do MST, a formação política das famílias que lutavam pelo direito à terra foi fortemente influenciada pelo movimento sindical e pela ala progressista da Igreja Católica, principalmente os adeptos da Teologia da Libertação. Como dissemos no primeiro capítulo, a partir da emergência de ocupações, principalmente na região centro-sul do Brasil, a CPT buscou articular as diversas lideranças em encontros locais e regionais para unificar as frentes de luta.

Ainda nos primeiros acampamentos criavam espaços de debates a fim de problematizar a conjuntura nacional e internacional, enfocando principalmente a questão agrária no Brasil. Além disso, buscavam refletir sobre outras experiências da luta da classe trabalhadora, principalmente aquelas ocorridas na América Latina.

Com a fundação do MST, em meados da década de 1980, e as especificidades que a luta pela reforma agrária requeria no contexto da Nova República, e motivado pelo fracasso do primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, o Movimento percebe a necessidade de assumir uma postura autônoma em relação à Igreja e aos demais atores que foram relevantes na sua

gênese, bem como em definir o caráter que assumiria na luta pela reforma agrária. Desse modo, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, surge também a preocupação com a formação de quadros para atuar diante das incertezas do momento político da Nova República.

O principal desafio imposto no período de 1985 a 1990 foi o de combater o medo da ocupação da terra onde a formação se caracterizava fundamentalmente por seu caráter de agitação e propaganda, tendo como base de estudo o Estatuto da Terra de 1964 e textos bíblicos, materiais que tornavam possível estimular uma compreensão de como funcionava a sociedade brasileira. (PIZETTA *apud* SILVA, 2005, p. 134)

A partir da demanda de formação dos seus próprios militantes e dirigentes, o MST passa a desenvolver cursos, em 1987, para a Coordenação Nacional e inicia uma turma de monitores em nível nacional, para militantes jovens. O curso em questão tinha duração de dois anos, objetivando a formação de dirigentes para organizarem o Movimento nos estados, dentro da perspectiva de movimento autônomo, com novas características organizativas e de lutas. Em 1988, é criado o setor de formação, com o objetivo principal de propor atividades de acordo com as demandas regionais, estaduais e nacionais surgidas de acordo com a realidade vivida.

Pizetta (2005) avaliando o processo de formação política do MST frisa que o período entre as décadas de 1980 e 1990 foi marcado pelo avanço do imperialismo no cenário brasileiro e internacional, trazendo duas derrotas importantes na luta de classes: a cooptação da esquerda nacional e a sua utilização para a implementação das políticas neoliberais. Neste sentido, identificamos que mesmo atravessando o auge da ascensão do movimento de massas no país, as forças que compunham a esquerda brasileira sofreram uma dura derrota política nas eleições presidenciais de 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello. No âmbito internacional, ocorre a queda do Muro de Berlim, o fim da URSS, bem como dificuldades na luta dos povos da América Latina.

Segundo Pizzeta (2005), os anos 1990 também se caracterizaram por uma conjuntura nacional e internacional que ocasionou o descenso do movimento de massas, destacando os seguintes efeitos do imperialismo, especialmente no Brasil:

Primeiro, nós precisamos reconhecer que a utopia socialista por parte de muitos foi substituída pela utopia parlamentar (...) Segundo, a elaboração teórica

marxista como instrumental que possibilita interpretar a fundo as contradições da realidade, e também possibilita aos movimentos sociais e políticos estabelecer estratégias de ação para transformar a realidade, deu lugar ao pensamento pós-moderno (...).Terceira consequência: as lutas de massa deixaram de ser prioridade e a atração maior passou a ser a disputa eleitoral (...) Uma quarta consequência é que o militante político aquele organizador da base, aquele formador das consciências do povo pobre, oprimido, explorado passou a ser, em muitos lugares, um cabo eleitoral, onde o mais importante é arrebanhar votos para um determinado candidato e não mais tanto fazer o trabalho de base, dentro da entidade, nos núcleos, etc. Quinta consequência: a aliança das forças políticas de caráter classista se conformou na composição de forças e interesses capitalistas e oportunistas em que se perdeu de vista a revolução, e se sustenta em administrar um estado burguês que está aí. Uma sexta consequência: é que os princípios políticos organizativos também foram influenciados e passaram, em muitos lugares, a não mais serem considerados onde prevalecem interesses individualistas, direção autoritária e assim por diante. (PIZETTA, 2005)

Sader analisa o distanciamento ocorrido entre teoria e prática no seio da esquerda, fazendo com que a prática política não orientasse uma nova produção intelectual, assim como no plano teórico não se formulou uma proposta efetiva que norteasse a luta diante do neoliberalismo. Neste sentido, “a intelectualidade crítica ficou entre o isolamento e a fragmentação acadêmica e a impotência de denúncias, enquanto a esquerda partidária se distanciou do meio intelectual detendo-se mais ao debate político do que da produção teórica.” (SADER, 2004, p. 15)

Com o desaparecimento da URSS, finda a guerra rotulada pelas potências ocidentais como a luta entre a democracia e o totalitarismo, possibilitando a estréia da nova ordem mundial Estadunidense. Sader (2004) enfoca duas imagens que ficaram marcadas em alusão a este novo período: a primeira se refere à queda do Muro de Berlim representando o fim do bloco comunista e a vitória capitalista, e a segunda, o atentado às Torres Gêmeas, consolidando a hegemonia militar estadunidense como única superpotência.

Neste sentido, Anderson (2004) afirma que enquanto o neoliberalismo oferece uma referência socioeconômica universal, o “humanismo militar” propõe uma referência político universal. Com o ataque à Iugoslávia, em 1999, tem início essa nova doutrina onde se buscou reafirmar – em nome dos direitos humanos – a superação da soberania nacional pela democracia liberal.

Com este cenário político e os contornos assumidos tornou-se necessário estabelecer uma formação mais sistemática, a fim de atender às demandas surgidas da organização social. Com a

repressão imposta pelo governo Collor, como analisamos no primeiro capítulo, o MST volta-se para a consolidação de sua estrutura organizativa, em especial para a produção nos assentamentos como estratégia de se fortificar internamente. Destaca-se a experiência dos Laboratórios Organizacionais do Campo, onde o MST objetivava “massificar a cooperação” nos assentamentos. Segundo a definição constante no Caderno de Cooperação Agrícola nº 11, o Laboratório “é um ensaio prático e ao mesmo tempo real no qual se busca introduzir em um grupo social a consciência organizativa que necessitam para atuar em forma de empresa ou ação organizada.” Seu principal objetivo consiste em: “formar quadros organizadores de empresas e, ao mesmo tempo, formar ‘laboratoristas’, ou seja, técnicos na montagem e desenvolvimento de laboratórios experimentais.” (MST, 2004, p. 43-44)

No ano de 1995, a classe trabalhadora conquistou o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, mais conhecido como ITERRA, localizado no município de Veranópolis, no Rio Grande do Sul, visando à formação técnica, política e ideológica. A proposta do instituto é voltada para a formação, escolarização e pesquisa, buscando o desenvolvimento dos assentamentos nas áreas de reforma agrária, ajudando na “produção dos conhecimentos científicos, das questões colocadas pela dinâmica das lutas sociais que tem o povo como protagonista, à perspectiva de alimentar ações de transformação da realidade”. (ITERRA, 2003, p. 7) O ITERRA é organizado em diferentes unidades: Instituto de Educação Josué de Castro; Unidade de Educação Superior, Unidade Projetos e Administração e Agroindústria Terra e Fruto.

O Instituto Josué de Castro promove cursos de nível médio para jovens de diferentes regiões do país oriundos dos movimentos sociais populares, e tem como método de incentivo à pesquisa a defesa de uma monografia para a conclusão do curso por parte dos educandos(as). Os cursos oferecidos são: Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) e Magistério⁵⁵, além de cursos supletivos para o ensino fundamental, pesquisa na área da reforma agrária e educação popular, cursos de panificação, laticínios e embutidos, arquivo sobre a reforma agrária, intercâmbio de experiências e seminários, palestras e debates⁵⁶. Ademais, o ITERRA possui a

⁵⁵ A escola ofereceu, também, o curso Técnico em Administração de Assentamentos, direcionado a habilitar técnicos para desenvolverem trabalhos sociais e políticos. Porém, depois de avaliada a sua primeira turma, o curso foi extinto.

⁵⁶ Fonte: Folder da Instituto Josué de Castro.

Unidade de Agroindústria Terra e Frutos, que promove capacitação técnica para a produção de doces, conservas e geléias par consumo interno e comercialização do excedente⁵⁷.

O mesmo instituto – através da Unidade de Ensino Superior – em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijui –inicia, em 21 de janeiro de 1998, a primeira turma⁵⁸ de Pedagogia da Terra, com apoio financeiro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. Entre os objetivos do curso definidos pelo setor de educação do MST, destacam-se: a formação de quadros para o MST, principalmente ligados aos setores de educação e formação; especialização de educadores(as) para atuarem nas áreas de assentamento e acampamento; encaminhar a construção e implantação da Pedagogia do Movimento e fortalecer a relação do Movimento com a Universidade com a perspectiva de um projeto universitário para a classe trabalhadora. (ITERRA, 2002, p. 8)

Segundo Caldart, a principal demanda pelo curso de Pedagogia neste momento foi:

(...) a constatação da fragilidade de formação pedagógica das pessoas responsáveis pelo setor de educação nos estados, que começaram a perceber seus limites na condução de certas tarefas, especialmente aquelas relacionadas ao acompanhamento das escolas de educação fundamental, mas também diante dos desafios da educação de jovens e adultos, da educação infantil e da coordenação geral do setor. E os membros do coletivo nacional que já tinham feito nossos cursos de Magistério sentiam mais ainda a necessidade de continuar estudando, diante de um mundo de conhecimentos que apenas começava a ser vislumbrado. (CALDART, 2002)

Como vimos, com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à Presidência em 1995, consolida-se a política neoliberal no Brasil, iniciada ainda na breve passagem do governo Collor. Os oito anos de governo de FHC foram marcados pela entrega do país ao capital internacional, através das privatizações, do fortalecimento dos grandes grupos econômicos no campo e da implantação da Reforma Agrária de Mercado, com o apoio e as bênçãos do Banco Mundial.

Diante desse quadro de ofensiva do capital contra o campo do trabalho, tornava-se cada vez mais importante o papel da formação para aprimorar a leitura sobre a realidade e para a

⁵⁷ Para mais informações ver www.iterra.org.br

⁵⁸ Esta primeira turma foi batizada pelos educandos com o nome Salete Strozake, em homenagem à militante do Setor de Educação do MST falecida pouco antes do início do curso. A prática de homenagear lutadores da classe trabalhadora é adotada pelas turmas em todos os cursos do Movimento.

construção de estratégias de enfrentamento e fortalecimento por parte do Movimento. Para enfrentar a política neoliberal, o Movimento passa a organizar as Marchas como uma das estratégias para sensibilizar a sociedade para a necessidade da reforma agrária. Ainda nesse período, o MST busca desenvolver cada vez mais a formação dos seus militantes estreitando laços com universidades brasileiras através de convênios.

Assim, a partir de experiências de parcerias firmadas pelo setor de Educação com universidades, o MST, através do Setor de Formação, dá início, em 1999, com a parceria da Unicamp, a uma série de articulações com estas instituições de ensino superior para a oferta de cursos de formação voltados, especificamente, para os militantes de movimentos sociais rurais. Tal iniciativa era condizente com um momento de abertura do Movimento à sociedade e de reafirmação da questão agrária na agenda política nacional.

É nesta perspectiva que, em 1999, o MST firma uma parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora⁵⁹, por ocasião da passagem da Marcha Nacional pela cidade. No ano seguinte, inicia um projeto de extensão, intitulado Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural, em convênio com a Faculdade de Serviço Social, visando à formação política de jovens provenientes do MST da região sudeste⁶⁰. Desta primeira experiência, ocorrida entre 14 a 23 de julho, participaram cerca de 320 jovens. (BEZERRA; RODRIGUES; PIZETTA, 2006, p. 9)

Com o êxito da iniciativa reconhecido por ambos os parceiros, a Escola Nacional Florestan Fernandes propõe a realização do curso Realidade Brasileira a partir dos Grandes Pensadores Brasileiros, que teve início em 2001, na mesma universidade. Diferentemente do anterior, este curso foi dividido em quatro módulos de aproximadamente 15 dias cada, coincidindo com o período de férias da universidade, que contou com a presença de 78 alunos do MST e de outros movimentos sociais. Além de aprofundar o debate sobre a realidade brasileira em relação ao primeiro curso, buscava-se abordar “os diversos aspectos da realidade brasileira, com base em autores clássicos, numa perspectiva histórica e contemporânea, analisando-a a partir dos grandes pensadores brasileiros, permitindo, assim, refletir sobre o destino e os rumos do país.” (BEZERRA, RODRIGUES, PIZETTA, 2006)

⁵⁹ Sobre as parcerias entre a Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora e a Escola Nacional Florestan Fernandes ver revista *Libertas* em www.revistalibertas.br

⁶⁰ Além dos jovens da região sudeste, participaram do curso militantes da Bahia e Mato Grosso.

A partir dessa experiência, a Escola Nacional Florestan Fernandes decidiu por estender o curso “Realidade Brasileira” para ampliar a formação dos seus militantes, através de convênios com outras universidades públicas do país, no primeiro semestre de 2003 (Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Maranhão, Universidade de Chapecó e Universidade Católica de Goiás). Em 2003, também na UFJF, teve início o curso de pós-graduação denominado Curso de Especialização em Estudos Latino Americano, a partir da demanda dos educandos que participaram do anterior, Realidade Brasileira. Além dessas experiências muitas outras foram organizadas nos estados, como veremos a seguir, configurando-se na necessidade da construção da Escola Nacional Florestan Fernandes.

3.3. A construção histórica da ENFF: A afetividade socialista⁶¹

Tá vendo aquele colégio moço
 Eu também trabalhei lá
 Lá eu quase me arrebento
 Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
 Minha filha inocente vem pra mim toda contente
 "Pai vou me matricular"
 Mas me vem um cidadão:
 "Criança de pé no chão aqui não pode estudar"
 Essa dor doeu mais forte
 Por que é que eu deixei o norte
 Eu me pus a me dizer
 Lá a seca castigava, mas o pouco que eu plantava
 Tinha direito a comer

Zé Ramalho

No belo trecho da composição de Zé Ramalho encontramos uma síntese daquilo que se configurou desde o advento do capitalismo, descrito exaustivamente por Marx, até os dias atuais, onde o homem, ao vender a sua força de trabalho, torna-se uma mercadoria. Parte do seu tempo, suas ações, suas habilidades e o produto do seu próprio trabalho são agora pertencentes a um outro, não mais a ele mesmo, do qual depende a sua sobrevivência. Dessa forma, o homem,

⁶¹ A Escola Nacional Florestan Fernandes como fruto da afetividade socialista foi o tema do discurso de Antônio Candido por ocasião da inauguração da biblioteca da Escola.

através da sua própria atividade vital transformadora de si e do mundo, se desumaniza, se estranha e se deseduca (ou é educado para atender a certos interesses). Por outro lado é possível criar resistências aos modos hegemônicos de dominação engendrados pelo capital, por meio do próprio trabalho, em busca da emancipação humana, como veremos na história da construção da sede da ENFF.

Neste sentido, descreveremos primeiramente o processo de construção do espaço físico da ENFF em Parateí, município de Guararema, a 60km da capital de São Paulo, enfatizando o trabalho voluntário como princípio educativo para milhares de sem-terra de várias partes do Brasil. Em seguida, analisaremos a construção permanente do projeto político-pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes, a partir de três cursos de formação desenvolvidos pelo MST, refletindo os objetivos, os avanços, as dificuldades e desafios que se apresentam neste percurso. Contudo, todo o acúmulo de experiências que convergem para a ENFF não se iniciou com a sua inauguração em 2005, mas, como vimos, emergiu da necessidade de ampliar a formação de quadros com uma leitura apropriada da realidade, criando estratégias para nela intervir.

Como já comentado, O MST no final da década de 1980 vê mais claramente a necessidade de autonomia diante dos atores sociais que estiveram presentes na sua gênese e, por isso, enseja a formação de seus integrantes em diferentes níveis. Então, em 1990, nasce na cidade de Caçador, no estado de Santa Catarina, o Centro de Capacitação e Pesquisa, onde era desenvolvido o Curso Básico de Formação de Militantes, o qual tinha como foco central à formação a partir do estudo sistemático e de uma prática organizativa. (Silva, 2005)

Neste percurso, segundo Geraldo Gasparin, da Coordenação Pedagógica da ENFF, a decisão de construir a nova sede da ENFF ocorreu ainda no ano de 1995 em uma reunião da Coordenação Nacional, no Estado do Espírito Santo, um dia após a morte de Florestan Fernandes. Seu nome foi indicado e aprovado por unanimidade nesta reunião, levantando-se, posteriormente, os argumentos para a defesa do nome do sociólogo a ser homenageado.

O MST vem sempre refletindo a necessidade que tem enquanto movimento de classe, que representa uma classe, no caso um extrato da classe dos camponeses. de permanentemente preparar seus quadros, de preparar seus militantes, de preparar seus dirigentes. Temos uma leitura que não é a classe dominante, não é a burguesia, não é o latifundiário que vai formar nossos quadros. Se nós

queremos autonomia política, ideológica, temos que preparar os nossos quadros. Então a Escola surge também com esse propósito e, fundamentalmente com ele, de ir preparando os quadros militantes da organização, do ponto de vista técnico, teórico, político-organizativo e surgiu também com o objetivo de ampliar o espaço de formação dentro da nossa militância e de ser um espaço também de articulação com outros movimentos sociais urbanos. (GERALDO GASPARIN, 2007)

A propósito da necessidade e do amadurecimento da formação de dirigentes e quadros do MST, no ano de 1998 tem início uma Campanha Nacional⁶² a fim de mobilizar os militantes a participar da edificação desse marco histórico dos movimentos sociais na construção de uma nova sede para a Escola. Além disso, a Campanha direcionava-se para fortalecer a dimensão educativa/coletiva fundamental para a consolidação da organização e aprofundamento dos elos com a sociedade brasileira e internacional.

Segundo Silva (2005), a responsabilidade da Campanha ficou a cargo da Coordenação Nacional, que incentivava as coordenações regionais a se mobilizarem por esta causa, criando três frentes de trabalho: distribuição de bônus para a sociedade, propagandas para estimular a base social e os organismos de governo. Na campanha internacional, organizada, também, pela Coordenação Nacional do MST, a estratégia para buscar apoio e recurso seguiu um rumo diferenciado, com a criação de comitês em cada país com representantes do Consórcio da União Européia e do próprio Movimento. (SILVA, 2005, p. 178)

Com o êxito da Campanha em âmbitos nacional e internacional, em julho de 1998 foi possível a compra do terreno no município de Guararema, no Estado de São Paulo, de 30 mil metros quadrados. A principal fonte de financiamento para a aquisição do terreno adveio da venda das fotos “Terra”, de Sebastião Salgado. O recurso oriundo da União Européia, possibilitou a reforma das casas já existentes, a compra de maquinários e o apoio aos recursos humanos utilizados na obra.

Observemos algumas considerações da arquiteta Lílian Lubochinski, que elaborou o projeto da ENFF com a Direção Nacional:

⁶² Mais detalhes da Campanha Nacional, ver *Cadernos de Formação* nº 29, 1998.

[...] o desafio era de não reproduzir nem a Casa Grande nem a Senzala que marcaram a história da injustiça no Brasil. Na ausência de uma linguagem do povo para edificações públicas fui buscar uma referência histórica que ultrapassasse a história do capitalismo. Trazer do Renascimento esta linguagem que priorizou uma arquitetura humanista, da escala humana, retomando um outro curso da história a fim de reelaborar a linguagem arquitetônica e seguir adiante. Os humanistas em busca do novo e de uma nova referência vão a Roma, na arquitetura, na política e no pensamento. A linguagem renascentista sai da vida contemplativa para entrar na vida ativa, da participação criativa. O MST hoje, dentro do contexto histórico brasileiro é formado por homens que tomam a iniciativa para a vida política. Esta arquitetura tem que falar esta linguagem da ação, na tentativa de reagir ao neoliberalismo e seu discurso único do mercado. (LUBOCHINSKI *apud* SILVA, 2005, p. 183)

Segundo a Coordenação Pedagógica da ENFF, inicialmente, havia duas decisões a serem tomadas em relação ao processo de construção: a primeira dizia respeito a escolha entre os moldes da construção civil tradicional e uma técnica artesanal alternativa, na área da permacultura. Escolhida a segunda, o Movimento optou por abraçar uma lógica diferente da industrial, adotando, por exemplo, a técnica do solo-cimento⁶³ na produção dos tijolos, menos agressivo ao meio ambiente.

A segunda decisão consistiu na possibilidade de disponibilizar a própria força de trabalho do Movimento ao invés de contratar uma empresa que se encarregasse pela obra, tendo como metodologia empregada o trabalho voluntário. A partir de então, os estados passaram a mobilizar e a discutir junto a sua base a importância da empreitada e as condições de trabalho que se desenvolveriam na ENFF, organizando as brigadas de trabalho, compostas por aqueles que se dispuseram a participar voluntariamente.

Silva (2005) ressalta que a grande maioria dos trabalhadores que formaram as brigadas era de recém-acampados⁶⁴, por causa do receio dos que estavam a mais tempo nos acampamentos de perderem o processo de pré-assentamento, enquanto os assentados apresentavam dificuldades em se ausentar da produção. Cada um dos estados do país onde o MST atua organizava entre 50 e 80 trabalhadores em sistema de brigada por um período de dois meses, sendo posteriormente substituída por uma de outro estado.

⁶³ Técnica que consiste na mistura de solo, cimento e um pouco de água, em proporções adequadas.

⁶⁴ Segundo a autora, esses trabalhadores haviam ingressado no Movimento, em média, há dois ou três meses.

O processo de construção da ENFF compreende o período de 22 de março de 2000 a 23 de janeiro de 2005, configurando-se em torno de 12 mil horas trabalhadas por 1000 pessoas (927 homens e 63 mulheres), representando 112 assentamentos e 230 acampamentos, os quais foram organizados em 25 Brigadas de Trabalhadores e Trabalhadoras Voluntários, representando 20, dos 23 estados, nos quais o MST se faz presente. (PIZETTA, 2007, p. 24)

Como descreve Ana Maria Justo Pizetta, no dia 22 de março de 2000 iniciou-se a construção da sede da ENFF, com a chegada da primeira brigada de trabalho, proveniente do Estado de Mato Grosso Sul. Durante a estada, eram garantidos aos trabalhadores(as), alimentação, alojamento, assistência médica e odontológica, além de estudos no período da noite.

Destacamos que antes mesmo do primeiro prédio ser erguido, as atividades desenvolvidas durante a edificação da ENFF transformavam aquele grande canteiro de obras em um espaço de formação escolar, técnica e política. Lá os trabalhadores tinham a oportunidade de ser alfabetizados, aprender novas técnicas para a construção da ENFF (a técnica de solo-cimento, além de paisagismos e, posteriormente, história da arquitetura) e, como boa parte dos voluntários era recém-chegada ao Movimento, conhecer e vivenciar na prática a estrutura político-organizativa do Movimento. Ademais, se vislumbrava que todo o aprendizado – tanto na área da construção civil, quanto na práxis político-organizativa vivenciada neste período – fosse replicado pelos militantes em assentamentos e acampamentos de onde provinham.



Brigada de Trabalho Voluntário

Foto: Prof. Ms Douglas Mansur.

Devemos salientar que pela própria trajetória de vida dos componentes das brigadas – e de modo em geral dos militantes do MST –, muitos já traziam experiências na área da construção civil, adquiridas em função de já terem migrado para as cidades, e foram aproveitadas de acordo com as necessidades. Este fato foi destacado por uma das entrevistadas ao apontar como característica marcante desse processo as diversas experiências de vida que se cruzavam na ENFF, seja na diversidade de profissões anteriores dos militantes (office-boy, varredor de rua, agricultor), seja em funções desempenhadas no Movimento (dirigente, assentados, acampados). Neste sentido, “todos estavam ali com um interesse em comum e como iguais, independente de sua formação ou lugar que ocupavam no Movimento, mesmo que as tarefas lá fossem diferenciadas”. (ROBERTA LOBO, 2007)

É por esta perspectiva que Pizetta (2007) destaca o aspecto emancipatório que o trabalho voluntário no processo de construção da Escola Nacional Florestan Fernandes começou a engendrar nos trabalhadores que lá estiveram, em contraposição ao caráter alienante assumido no modo de produção capitalista. A solidariedade e a dedicação demonstrada pelos militantes, bem como o interesse na construção de um projeto coletivo representado pela ENFF para o bem

comum de uma classe, possibilitou “enxergar”, mesmo que de forma incipiente, a criação de outras relações sociais na contramão da lógica hegemônica, como nos mostra um voluntário.

O trabalho voluntário desenvolvido na Escola Nacional mostrou que é possível trabalhar sem padrão, sem procurar o lucro e ao mesmo tempo ter todos, as vantagens de um bom salário [expresso em] comida, alojamento, higiene, conforto material, lazer e mais as vantagens da política alternativa de uma organização popular... participação nas decisões, ambiente solidário, sem submissão, conforto moral, companheirismo, saúde preventiva, segurança no trabalho, formação política, aquisição de conhecimentos teóricos e profissionais. (TERRIE *apud* PIZETTA, 2007, p. 27)

Do mesmo modo, Silva, enfatiza a transformação operada pelo trabalho voluntariado na ENFF ao propiciar a “transformação da condição de mercadoria para a condição de valor de uso social” (Silva, 2005, p. 222), possibilitando, assim, que o trabalhador reconheça também como seu o produto da sua atividade produtiva. Porém, ela nos alerta que:

Ainda que a ENFF seja visível o domínio do valor de uso, apontado, portanto, para a superação da relação dominante do valor de troca, não são exploradas as relações sociais de humanização dos sentidos, ou seja, a apreensão da objetivação concreta da ENFF na multiplicidade dos sentidos humanos decorrentes do processo de trabalho. É evidente que este avanço jamais será realizado de forma isolada, fazendo parte de um amplo processo histórico para além do próprio MST. (SILVA, 2005, p. 224)

Dessa forma, este processo foi marcado também por fortes contradições, pois se por um lado a permanência das brigadas favoreceu um espaço privilegiado de trocas e de formação para os acampados e assentados e demais profissionais envolvidos, por outro, apresentava inúmeras dificuldades. Assim, a troca das brigadas após 60 dias de trabalho no local diminuía o avanço da obra, pois era necessário capacitar os novos trabalhadores na técnica de solo-cimento, como aponta um dos coordenadores da ENFF:

Uma das primeiras dificuldades surgida é que a nossa militância, nossos companheiros e companheiras dos assentamentos não dominavam a técnica de construção do solo-cimento. Então até o processo de aprender, aprender pra depois construir, isso leva um tempo maior. O fato de a cada 60 dias nós trocávamos a brigada e ter que recomeçar tudo de novo isso dificultava, a técnica, o aprendizado da técnica, o avanço da obra, mas por outro lado foi um

momento importante, onde a gente podia fazer uma escola de formação dentro da Escola. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Com o decorrer do tempo, mais precisamente no ano 2002, o Movimento decidiu por instituir a formação de uma brigada de caráter permanente⁶⁵ como estratégia para agilizar a construção. Desse modo, a função principal da brigada permanente seria inserir e integrar os militantes das brigadas temporárias nos grupos de trabalho⁶⁶, facilitando o processo de capacitação, bem como a dinâmica da organicidade do trabalho desenvolvido na ENFF. Então, após a chegada dos novos voluntários a brigada permanente auxiliava a inserção nos grupos de acordo com a necessidade da obra, bem como em função das habilidades que eles demonstravam neste processo (SILVA, 2005, p. 213). Além do trabalho na obra e das atividades noturnas de formação, os militantes eram divididos em núcleos para organizar as tarefas domésticas, entre outras coisas. Através do sistema de rodízio semanal, um núcleo ficava responsável, por exemplo, pela arrumação do refeitório e, na semana seguinte, pelos banheiros, dormitórios etc.

Outro ponto a ser destacado é que mesmo com a perspectiva de engendrar pelo trabalho outras relações sociais, o Movimento também é marcado por contradições que mostram à sociedade onde está inserido e que se fizeram presentes durante a obra na ENFF. Silva (2005) aponta que foi possível identificar, por exemplo, que, como a presença majoritária nas brigadas era do sexo masculino percebia-se nas diversas atividades a cultura machista, tão presente em nossa sociedade como um todo.

Durante os cinco anos de trabalho para erguer a ENFF foram construídas três grandes estruturas: a primeira ocorreu em uma área de 1.044 m², onde, atualmente, foi erguido um amplo refeitório, uma cozinha industrial, uma pequena loja, na qual são vendidos livros, bandeiras, camisas e outros artigos, banheiros e uma área de convivência – onde são realizadas algumas atividades culturais e lazer.

⁶⁵ Segundo Silva (2005), na prática, a brigada já vinha se constituindo desde 2000 com os militantes que se destacavam no trabalho na Escola.

⁶⁶ Os grupos de trabalho eram: bloco de terra comprimido, hidráulica, elétrica, alvenaria, carpintaria, ferragem.



O segundo complexo está situado em uma área de 1.133 m² e conta com quatro alojamentos de dois andares cada, com capacidade para 200 pessoas, e uma sala de convivência. Como podemos ver na foto abaixo a energia consumida é através da captação de energia solar.



Foto: Douglas Mansur

Por fim, um terceiro edifício, com área construída de 2.100 m², conhecido como prédio pedagógico, que comporta quatro salas de aula, sendo duas com capacidade para 60 pessoas e uma outra para 80, um auditório para 200 pessoas, um telecentro⁶⁷, uma biblioteca com capacidade para 40 mil livros, inaugurada no dia 4 de agosto de 2006, com a presença do homenageado, professor Antônio Cândido.

⁶⁷ A proposta do telecentro é trabalhar com o sistema operacional alternativo Linux.



Mística na inauguração da Biblioteca com Heloisa Fernandes e Antônio Candido
Foto: Prof. Ms Douglas Mansur

Além das três grandes estruturas, a ENFF conta ainda com um espaço para a ciranda infantil batizada de “Saci Pererê”, em uma das antigas casas da fazenda, onde ficam os filhos dos residentes que trabalham na Escola e os filhos dos militantes que estão em curso. Há também uma grande lavanderia, uma pequena oficina, onde são construídos instrumentos musicais, como violino e violão, para as aulas de música⁶⁸, uma horta e uma área para criação de animais.

Segundo Geraldo Gasparin, a área construída corresponde à metade do projeto inicial, pois ainda estão previstos mais quatro alojamentos, a fim de dobrar a capacidade de acomodação dos militantes que participam dos cursos e atividades da Escola, e dos professores que,

⁶⁸ Na ocasião da última visita as aulas de música não estavam acontecendo.

atualmente, dormem com os educandos⁶⁹. Almeja-se construir um outro prédio, com salas administrativas, salas para os professores e a coordenação dos cursos, pois hoje os espaços reservados a eles são improvisados. Há um projeto de construção de um auditório, feito por Oscar Niemeyer com capacidade para mil pessoas, e de ampliação da área para a parte produtiva, visando ao auto-sustento da Escola (pomar, horta, criação de pequenos animais).

Considerando que a região onde a ENFF está situada é pobre, algumas atividades são desenvolvidas para a formação dos moradores locais, como, por exemplo, a abertura de vagas para as aulas de informática. Na ocasião da primeira visita a Escola nos foi relatado que este trabalho também tem um cunho estratégico-pedagógico, pois ao envolver a população local, trabalha-se a sua formação política, conquistando, futuramente, aliados que possam atuar na defesa da Escola, em caso de ocorrência de algum tipo de ofensiva.

3.4. A construção da proposta político-pedagógica da ENFF

Após o término da primeira fase das obras da estrutura física, a Escola Nacional Florestan Fernandes foi inaugurada em 25 de janeiro de 2005, passando a representar um marco na história dos movimentos sociais no Brasil. No mesmo ano, diversas atividades foram desenvolvidas por ela, estreitando cada vez mais os laços com universidades públicas e movimentos sociais que compõem a Via Campesina e movimentos urbanos.

Na semana anterior à inauguração foi realizado um seminário⁷⁰ com a presença de aproximadamente 800 pessoas, de mais de 30 países, entre representantes com experiência na área de formação em outras organizações sociais e demais convidados. Este evento foi de grande relevância para clarear o papel que a Escola poderia desempenhar a partir de então: entre uma universidade popular e uma escola de formação de quadros para o conjunto da classe trabalhadora. A resposta pode ser vista abaixo:

⁶⁹ Segundo o coordenador pedagógico, pretende-se criar um alojamento exclusivo para os professores com salas de estudos para planejarem as aulas, o que é dificultado em um dormitório coletivo, propiciando melhor infra-estrutura, pois muitos professores que participam dos cursos podem ter idades mais avançadas.

⁷⁰ Deste seminário nasceu o Primeiro Caderno de Estudos da ENFF: a Política de Formação de Quadros.

Evidentemente que no início se tinha essa dimensão: vamos fazer uma escola para os Sem Terra, vamos fazer uma universidade para os Sem Terra! Mas o seminário deu um outro caráter para a Escola e as intervenções que foram feitas naquele seminário apontavam neste sentido: olha, temos que ter um espaço onde efetivamente a gente consiga avançar do ponto de vista teórico, político, organizativo no conjunto da classe trabalhadora! Não é uma estrutura física que se projeta ser uma universidade, poderá sê-lo! Mas, ela tem a preocupação fundamental de preparar os nossos militantes, os nossos dirigentes da classe trabalhadora que pense um projeto de transformação de país e de sociedade. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Neste sentido, podemos considerar, a partir do exposto acima e da resposta à pergunta lançada no Folder da inauguração “o que queremos com a Escola Nacional?”, que atualmente os objetivos da ENFF consistem em:

- a) possibilitar uma prática intelectual e política capaz de produzir; conhecimentos científicos necessários à transformação da realidade;
- b) estimular a organização social, política e econômica dos trabalhadores;
- c) formar os construtores de uma nova sociedade;
- d) proporcionar o intercâmbio de conhecimentos;
- e) capacitar tecnicamente os militantes da reforma agrária.

Bogo (2005) identifica que a função principal de uma escola que visa à formação política deve estar centrada no aperfeiçoamento do processo de aumento da consciência dos militantes, com a intencionalidade de criar quadros com elevado nível de conhecimento para o avanço da luta. O autor ressalta, ainda, que uma escola com este objetivo não pode limitar a sua ação apenas a sua sede física, mas estar disseminada nos diversos espaços de acordo com a sua especificidade de cada proposta.

É a partir dessa perspectiva que a Escola Nacional Florestan Fernandes está estruturada, propondo, acompanhando e coordenando todos os cursos de formação superior, sejam eles em convênio com as universidades ou não, desde a pós-graduação, graduação ou cursos livres. Quando o Movimento se refere aos cursos superiores, não considera apenas aqueles de graduação, mas os cursos em um nível mais elevado de formação política, para dirigentes e formadores do MST e dos demais movimentos sociais que já passaram por outros processos de formação.

Dessa forma, consideramos a Escola Nacional Florestan Fernandes como o acúmulo histórico da experiência da formação desenvolvida pelo MST, tendo como objetivo principal a formação de quadros para a organicidade do Movimento e para o conjunto dos movimentos sociais. A ENFF não se resume à estrutura física em Guararema, mas é a proposta de concepção de formação do MST, em pleno processo de construção.

Entretanto, um dos principais desafios impostos pelo contexto atual da luta de classes no Brasil e no mundo e que tem interferências diretas na proposta da Escola Nacional, consiste na seguinte pergunta: Como fazer formação de quadros em um momento histórico marcado pelo descenso dos movimentos de massa? Como veremos nos cursos e atividades de formação da ENFF, a intencionalidade do Movimento demonstra uma posição ativa ao impulsionar a mobilização e organização do povo para mudar a correlação de forças, e quando se fizer presente o reascenso do movimento de massas que haja quadros preparados para conduzir a luta.

Mesmo diante de toda a complexidade da luta de classes, hoje, a formação engendrada pelo Movimento visa assumir um caráter massivo, como podemos visualizar pelos números de militantes e dirigentes que passaram pelas atividades apenas na sede da Escola Nacional Florestan Fernandes⁷¹. Segundo informações da Coordenação-Geral da ENFF de maio de 2005⁷² até o final de 2006, portanto em um ano e meio, 3.212 pessoas passaram pela Escola em processo de formação, curso, seminários e eventos. Envolveram 136 professores, todos voluntários, das mais diferentes universidades do Brasil e de outros países, especialmente da América Latina. Para 2007, de acordo com o planejamento feito, são aguardados em torno de 3.000 militantes e aproximadamente 115 professores.

Para analisarmos a complexidade dos cursos de formação, atualmente centralizados na Escola Nacional Florestan Fernandes, abordaremos em um primeiro momento os cursos formais (graduação, pós-graduação e extensão) em convênio com algumas instituições de ensino do Brasil. Posteriormente, analisaremos os cursos livres que se desenrolam na sede da Escola e as atividades pontuais de formação, como seminários, conferências, entre outras.

Os cursos de graduação e pós-graduação em parceria com as universidades brasileiras são contemplados, em sua maioria, com financiamentos oriundos do PRONERA, como é o caso dos

⁷¹ Segundo dados do MST, até o ano de 2002, mais de 53 mil pessoas passaram pelos mais diferentes cursos de formação (Bezerra, Rodrigues, Pizetta, 2006, p. 3).

⁷² Início do primeiro curso na nova sede da Escola Nacional Florestan Fernandes.

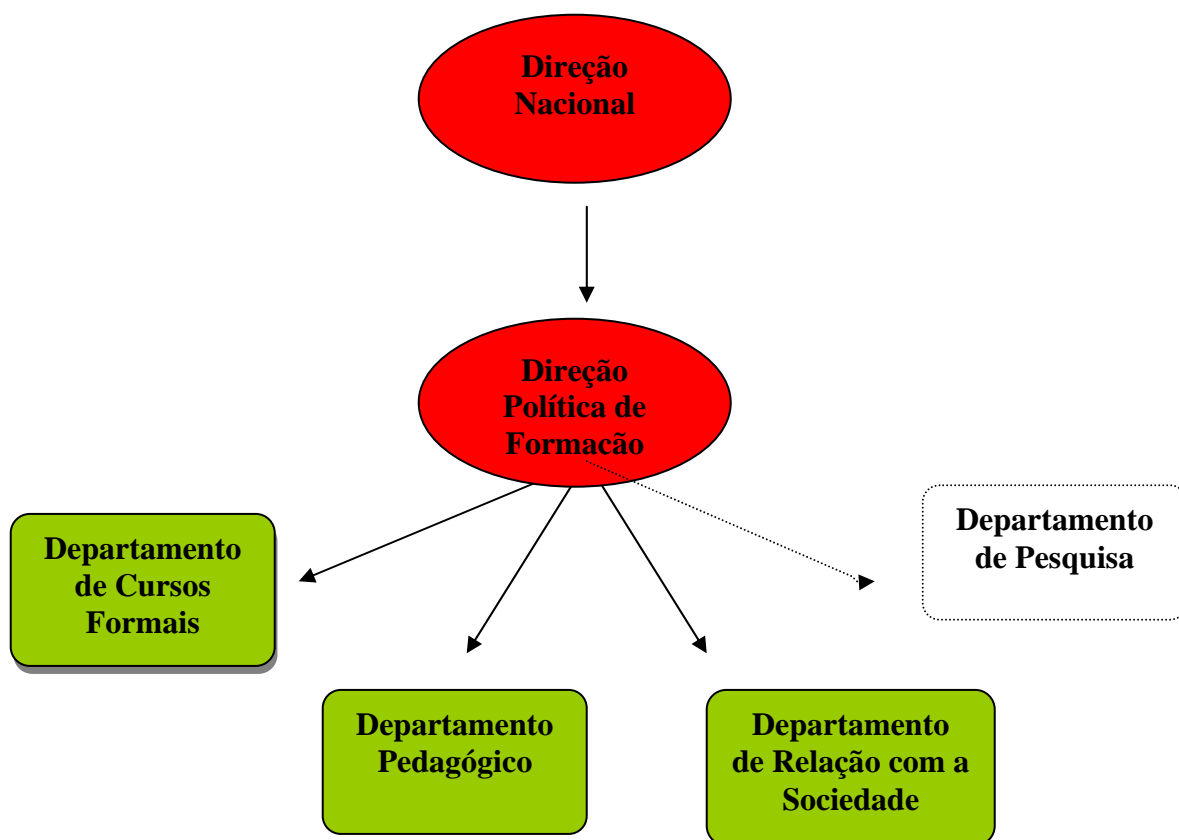
curso de História da Universidade Federal da Paraíba e o de Especialização em Estudos Latino-americanos, em Juiz de Fora, por exemplo. Outros cursos se enquadram como extensão, como é o caso do curso “Realidade Brasileira” e “Teoria Social e Produção de Conhecimento”.

Os cursos livres e as atividades são elaborados e aprovados no âmbito da escola, como é o caso do curso de Produção da Teoria – O Pensamento Político Brasileiro, abordado a seguir, tendo o movimento ampla liberdade para planejá-los de acordo com suas necessidades.

3.4.1. A Estrutura organizativa da Escola Nacional Florestan Fernandes

Diante da gama de atividades desenvolvidas pela ENFF, cabe entendermos, como ela está organizada. A Escola Nacional Florestan Fernandes é estruturada a partir de uma direção política, denominada Direção Política de Formação, constituída por representantes de vários setores organizativos do MST em nível nacional. Esta instância reuni-se a cada 45 dias e tem como responsabilidade pensar a política geral da Escola, as propostas pedagógicas, a metodologia, o programa mínimo da Escola, bem como propor alguns cursos de formação.

Internamente, a ENFF é composta por três departamentos para organizar as várias atividades que desenvolve: Departamento de Cursos Formais, Departamento Pedagógico e Departamento de Relações com a Sociedade. O primeiro tem como função propor e coordenar todos os cursos formais, que devem obedecer às exigências legais estabelecidas pelo MEC, como carga horária, currículo obrigatório, etc., além de dialogar com as instituições de ensino. O Departamento Pedagógico tem como principal responsabilidade à coordenação das atividades realizadas na própria sede da Escola, enquanto o terceiro, o Departamento de Relações com a Sociedade, como o próprio nome sugere, desempenha o papel de relações públicas junto à sociedade, articulando-se com professores e intelectuais, propondo atividades, como palestras, debates, eventos culturais, entre outras. A ENFF tem caminhado em direção à criação do quarto departamento, o Departamento de Pesquisa, visto que necessita avançar mais em relação a esta atividade, que ainda está em processo de discussão interna.



Além da divisão por departamentos há uma coordenação-geral incumbida de tratar de questões políticas e administrativas, como a manutenção da estrutura física, a busca de recursos para subsidiar as atividades na Escola etc. A ENFF, até maio de 2007, possuía também 25 militantes que lá residem permanentemente e atuam em diversas atividades internas, divididos em quatro setores. O primeiro é o setor de apoio pedagógico, que desenvolve atividades vinculadas aos trabalhos pedagógicos de formação, como a catalogação dos livros da biblioteca, na secretaria, no almoxarifado e no telecentro, por exemplo. O setor de moradia é aquele responsável pela estada das pessoas que lá se instalam, como a recepção, o transporte e a alimentação. O terceiro é o setor de produção, que coordena a parte de produção (hortaliças, verduras, a criação de animais) para o auto-sustento da Escola. E, por fim, o setor administrativo que tem como função organizar a manutenção da estrutura física, buscar financiamentos, prestar contas e pagamento das despesas.

Os 25 permanentes são divididos em quatro núcleos – em consonância com a estrutura organizativa da base no MST –, com seis a sete pessoas cada um, onde é discutida a política interna. Uma vez por mês é realizada uma assembléia-geral para avaliar o processo organizativo

interno, além de debate sobre algum tema da atualidade, que conta algumas vezes com um convidado para estimulá-lo.

No mesmo sentido, as turmas que participam dos cursos oferecidos também são estruturadas por núcleos, tendo entre suas atividades principais, além dos estudos e debates em grupo, tarefas, com duração em torno de uma hora por dia, relacionadas à manutenção do espaço físico, como à limpeza das salas, o refeitório e os dormitórios. Dessa forma, um curso com 60 militantes resulta em, aproximadamente, oito núcleos com sete ou oito pessoas, elegendo dois coordenadores cada um, de ambos os sexos, para compor a coordenação da turma junto com um ou dois integrantes da Coordenação Pedagógica da Escola. Esta coordenação tem entre suas tarefas acompanhar o andamento e o aproveitamento da turma no que se refere aos estudos, relacionamentos e disciplina.

Alguns militantes em curso também integram quatro equipes internas, divididas em: saúde/esporte/lazer, equipe de infra-estrutura dos cursos, equipe de disciplina e equipe de comunicação. Caso haja, por exemplo, três cursos simultaneamente, as equipes são formadas por dois militantes de cada turma, totalizando seis pessoas que na primeira equipe citada, se preocuparão com questões relativas à saúde, ao esporte e ao lazer do conjunto dos cursos na Escola. A segunda equipe volta sua atenção aos reparos e à manutenção da infra-estrutura. A equipe de Disciplina é responsável pelo cumprimento dos horários, bem como pela segurança nos finais de semana para liberar os militantes permanentes para o descanso. A equipe de comunicação é responsável pela comunicação visual, pelo acesso à internet, murais e exposições que acontecem permanentemente no espaço da Escola.

O processo de indicação dos militantes para a participação nos cursos, seja para os de graduação, extensão ou cursos livres, é definido, em última instância, pelas direções estaduais que conhecem melhor o perfil político dos militantes da sua base, obedecendo a certos critérios previamente estipulados pela ENFF. No início de cada ano a Escola Nacional envia a programação dos cursos a serem realizados e alguns critérios para cada estado, que ficam incumbidos de promover uma ampla discussão, a fim de designar o companheiro que fará as atividades de formação. Obviamente, nos cursos de graduação, por exemplo, é preciso que o militante indicado tenha o nível médio completo, assim como para outros cursos é preciso ter passado por atividades de formação anteriores. Porém, com raras exceções, o militante indicado,

além de demonstrar dedicação para o estudo, deve ter alguma responsabilidade política na organização, seja nos núcleos, nas brigadas, nos setores, na direção estadual ou nacional, sobretudo para os cursos livres que acontecem na sede da Escola.

Além desses critérios, na distribuição das vagas são levadas em consideração: a abrangência do curso (nacional ou estadual), a proximidade com o local onde será realizado e o tamanho da base social de cada estado. Estados com grande base social geralmente possuem maior número de vagas, da mesma forma que é favorecido o estado ou região onde serão realizadas as aulas de formação, visando reduzir os custos de deslocamento dos militantes.

Todos os militantes que passam pelo processo de formação no MST nos cursos formais e livres, desde os técnicos aos de nível superior, contam com um responsável político para o seu acompanhamento sistemático, mesmo após o término das atividades de aula. Este acompanhamento tem como finalidade ajudar no aprofundamento do processo formativo, pois, como já dissemos, uma das características é que a formação seja permanente, cabendo ao responsável atentar-se para o aproveitamento e desempenho nos estudos, na participação bem como promovendo leituras e debates.

A partir da estrutura político-organizativa dos cursos descrita acima, fica clara a intencionalidade de produzir uma efetiva participação de todos os militantes que estão em atividades de formação, trazendo dinamicidade à Escola. Podemos constatar que os princípios organizativos não são apenas regras que burocratizam e engessam o funcionamento da Escola, como também nas demais instâncias do MST, pois estão vinculadas organicamente ao cotidiano da práxis do Movimento.

Como vimos no capítulo anterior sobre os princípios pedagógicos, os cursos de formação também primam pela auto-organização dos educandos, envolvendo-os ativamente e responsabilizando-os pelo funcionamento do curso. Do mesmo modo, buscam proporcionar que os militantes vivenciem experiências de gestão democrática, integrando-se na coordenação dos cursos, dos núcleos, nas equipes e nas demais atividades propostas, o que está em consonância direta com o princípio organizativo da direção coletiva.

Para qualquer espaço que se diga efetivamente democrático e vise ao bom funcionamento do coletivo é preciso estabelecer critérios claros que devem ser respeitados, mas, sobretudo, que estimule a participação de todos. Para isso, vemos a importância novamente dos princípios

organizativos do MST na prática dos cursos, tanto no que diz respeito à divisão de tarefas quanto à disciplina. Não queremos com isso afirmar que não existam conflitos e contradições a partir desta estrutura organizativa, até mesmo porque democracia não representa um estado harmônico, como a própria luta do MST nos mostra.

Cabe ressaltarmos que esta metodologia de trabalho não se resume aos cursos internos da ENFF, mas a todo o conjunto de atividades de formação em qualquer lugar que seja realizado, incluindo-se aqueles desenvolvidos nas universidades. Porém, como demonstraremos nos exemplos de dois cursos realizados no espaço da universidade e um na própria ENFF, é possível haver adaptações de acordo com a realidade local.

3.4.2. Os cursos formais em convênio com as universidades

Segundo a Coordenação-Geral da ENFF, os convênios com as universidades para os cursos formais (pós-graduação, graduação ou de extensão), ultrapassam, hoje, o expressivo número de mais de 50 parcerias com instituições de ensino em diversas regiões do país, além dos convênios com a Universidade de Caracas e com a Escola Latino-americana de Ciências Médicas de Cuba. Este número é maior se levarmos em consideração outros cursos que já foram encerrados em diversas instituições, além daqueles que ainda estão em negociação.

Já dissemos anteriormente que o Departamento dos Cursos Formais tem como uma das suas principais tarefas propor a abertura de cursos e coordenar as ações para que ela se efetive. Mas esta tarefa também pode ser desempenhada pelos setores que identificam as necessidades locais e sugerem a criação de um curso visando supri-las, participando assim do acompanhamento mais diretamente. Por exemplo, o setor de produção de um determinado estado, ao identificar a demanda de formação de quadros na área de Agronomia, pode propor e dialogar com os parceiros nas universidades para a criação de um curso nesta área, mas estará sempre acompanhado pelo departamento que centraliza todas as iniciativas.

Respeitando o princípio da divisão de tarefas, há um núcleo específico para acompanhar todos os cursos em nível de graduação vinculados à ENFF, tendo como objetivos principais:

- a) Unificar a compreensão dos conteúdos de filosofia, economia política e história, apropriando-se do método da análise marxista;
- b) Discutir e aprofundar os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, bem como possibilitar conhecimentos gerais da cultura;
- c) Aprofundar os temas ligados ao processo de organicidade do MST, da Via Campesina e do Projeto Popular;
- d) Formar monitores para que multipliquem processos de formação nos estados dentro de cada área específica;
- e) Complementar a formação do curso regular (formal), fazendo o contraponto às concepções mais conservadoras que orientam estes cursos. (MST, 2007)

Um outro núcleo é responsável pelos cursos de pós-graduação e extensão que compreende o nível de especialização (*stricto e lato sensu*), como o que acontece em Juiz de Fora – Curso de Especialização em Estudos Latino-americanos –, e em Campinas – mestrado e doutorado – na área de Sociologia.⁷³ Seus objetivos compreendem:

- a) sedimentar a compreensão dos temas de filosofia, economia política e história, visando à aplicação do método dialético nas elaborações, análises e intervenções na realidade sobre o qual os quadros atuam;
- b) preparar nossos quadros para ampliar e intensificar a formação de base na sociedade com uma formação universal referenciada na ideologia da classe trabalhadora;
- c) formar a partir da problematização do conhecimento e do debate das idéias, questionando o próprio conhecimento para avançar na formulação do novo;
- d) formar pesquisadores e professores para atuarem em diferentes escolas, níveis e áreas da formação de acordo com a área do conhecimento específica; (MST, 2007).

O processo para estabelecer os convênios para a realização de novos cursos, hoje, está sob a coordenação principal do Departamento de Cursos Formais, que centraliza as negociações com os departamentos, reitores e/ou professores das instituições de ensino. Porém, isso não quer dizer que os militantes que atuam nos estados não se envolvam neste momento, especialmente em função dos contatos preexistentes, já que muitas vezes o diálogo é facilitado por professores que participaram de algumas atividades junto ao MST.

Antes da criação do referido departamento, a iniciativa para propor a abertura de um novo curso ficava a cargo dos estados apesar de serem discutidos pelos representantes de cada estado

⁷³ Este curso ainda não começou apesar de já estar confirmado o número de vagas e de bolsas de estudo.

que compunham a Direção Nacional, a partir das demandas absorvidas localmente. Atualmente, mesmo sendo discutido em outras instâncias, é preciso passar pelo Departamento de Cursos Formais que irá coordenar os contatos para iniciar a negociação. A partir daí, como já nos referimos, a busca por parcerias se dá através de contatos anteriores com docentes e/ou departamentos que mantêm certa proximidade com o Movimento, facilitando o trâmite. Além da iniciativa interna do Movimento há casos que ocorrem em sentido contrário, quando são da própria universidade e/ou professores que procuram o MST, interessados em firmar algum convênio.

Contudo, os trâmites necessários para a formalização de um curso, em especial de graduação e pós-graduação, é um processo que pode levar anos e até mesmo não chegar a se concretizar, por causa da burocracia interna que dificulta o processo e/ou por questões políticas-ideológicas. Exemplo disso, é a longa negociação que acontece entre a ENFF e a Universidade de São Paulo para a criação do curso de Pedagogia da Terra, como aponta a professora Heloisa Fernandes.

Há universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, que não os querem como coletividade, exigindo que desistam, enquanto alunos, do seu pertencimento e aceitem diluir-se nas turmas acadêmicas. Curiosamente, a Faculdade de Educação aprovou o convênio e já tem os professores, que se ofereceram, voluntariamente, para a realização do projeto, mas a Reitoria se recusa a assiná-lo! (FERNANDES, 2007, p. 16)

Ou seja, como se evidencia, muitas vezes por trás do discurso da legalidade camufla-se a discussão política-ideológica que nega a socialização e a produção de conhecimento à classe trabalhadora, tanto para o Movimento Sem-Terra quanto para a população como um todo. Como nos fala Sader: “Foi a ação dos sem-terra que consagrou o direito ao trabalho dos que querem trabalhar em terras improdutivas. Foram eles que conseguiram demonstrar que nem tudo que é legal é legítimo.” Façamos nossa essa afirmação estendendo-a não só ao aspecto econômico, mas também no que se refere à formação da classe trabalhadora.

Neste sentido, podemos visualizar que a ENFF encontra, por um lado, facilidade para ampliar diálogo em algumas instituições de ensino e, por outro, muitas resistências para a efetivação de parcerias. Neste processo de negociação marcado pelas disputas ideológicas, a

política da ENFF está voltada para a elaboração, em conjunto com os departamentos e professores das universidades, como nos casos analisados a seguir, dos cursos realizados no Rio de Janeiro. Contudo, outras vezes, principalmente nos cursos de graduação, esbarram com inúmeros problemas internos na universidade, principalmente quanto à flexibilidade na proposta curricular ou na metodologia de trabalho utilizada pelo MST. Assim, internamente, discuti-se a pertinência ou não da proposta ou como podem criar estratégias para influenciar diretamente nos cursos.

Têm casos que não tem abertura, às vezes você faz curso e a gente analisa a grade, a proposta para o aluno, vale a pena? Nós vamos nos apropriar do conhecimento técnico, científico e de uma formação político que se dá em outros espaços? Às vezes nós optamos e fazemos. Têm outros que se não tem abertura, bom, tem o interesse político da própria universidade em manter o convênio com o MST de fazer o curso, mas a proposta curricular, a metodologia não nos ajuda, então não fazemos. Sempre há um diálogo interno no Movimento, é pensando quem acompanha, qual dos setores. Tem alguns cursos, por exemplo, que tem a tal, disciplina optativa, então é ali que nós conseguimos, inclusive, indicar alguns professores, indicar disciplinas. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Outro problema enfrentado ocorre por ocasião da entrada de uma nova coordenação nos departamentos onde o curso está alocado ou mudanças na Reitoria que havia estabelecido o convênio, contrárias à continuação da atividade. Nestas situações, é de grande importância a atuação dos docentes envolvidos para “costurar” novamente as relações internas.

Desse modo, podemos observar que a relação entre as instituições de ensino superior e a ENFF não é um processo linear, muito menos homogêneo em todas as experiências onde são realizados os cursos, visto que é marcada por inúmeras contradições, avanços e recuos. Uma das ações propostas pela ENFF visa qualificar os militantes responsáveis pelas diversas parcerias que estão à frente das negociações em seus estados com as universidades para discutir metodológica e pedagogicamente a organização dos cursos, como o conteúdo, a coordenação coletiva, o convênio estabelecido etc. Denominado curso de Coordenação Política-pedagógica (CPP) é caracterizado como um curso livre e será realizado na própria sede da Escola Nacional Florestan Fernandes.

Traremos agora, sucintamente, duas experiências de cursos formais em duas universidades federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro, categorizados como cursos de

extensão O primeiro foi o curso de abrangência estadual Realidade Brasileira, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), e o segundo, Teoria Social e a Produção de Conhecimento, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para dirigentes nacionais. Cabe apenas mencionar que os dois tiveram início antes da inauguração da Escola, o que reforça a idéia que a ENFF não é apenas a estrutura física em Parateí, mas a proposta da concepção de formação engendrada pelo Movimento.

Realidade Brasileira em parceria com a UFF

Os primeiros contatos entre o MST e a Universidade Federal Fluminense para a realização do curso Realidade Brasileira aconteceram ainda no final do ano de 2001, por solicitação do Movimento aos docentes da instituição do Departamento de História (Virginia Fontes e Marcelo Badaró) e do Departamento de Sociologia (Ana Motta). Logo após as primeiras reuniões e demonstrado o interesse por ambas as partes, decidiu-se formar um núcleo entre os professores citados e representantes do Movimento para pensar qual seria o perfil do curso e do convênio em questão.

Segundo uma das coordenadoras, o convite inicial feito era para organizar um curso de formação que tivesse abrangência nacional, mas por causa de uma necessidade do próprio MST, acabou-se por restringi-lo à militância do estado do Rio de Janeiro. Cabe esclarecer que apesar da iniciativa ter partido do MST, o curso foi planejado e executado para os militantes de diversos movimentos e sindicatos deste estado e não somente para si.

Inicialmente buscou-se estabelecer um projeto de extensão que envolvesse os diferentes departamentos de onde provinham os professores participantes e que se propunham a sediar o curso, mas por questões burocráticas internas da instituição – que acarretaria despesa despendido para costurar este convênio entre os diferentes departamentos – optou-se por sediá-lo no Departamento de História.

Segundo Virginia Fontes, uma das propostas foi, desde o início, envolver o maior número de professores possíveis de diferentes departamentos, para que não se configurasse apenas como mais uma atividade de sala de aula. A intencionalidade dessa proposta era que pelo convívio e

pela troca de experiências dos docentes com um movimento social da importância do MST pudesse se configurar, também, como um espaço de formação dos próprios profissionais. Assim, o curso contou com a experiência de docentes de diversos departamentos da instituição, como História, Geografia, Letras, Cinema, Educação Economia, entre outros.

Por este prisma podemos frisar que o próprio processo de construção do curso já se configurou como um importante processo de formação para todos os envolvidos, seja pela oportunidade de conhecer mais detalhadamente a metodologia empregada pelo MST a partir das experiências já desenvolvidas em convênio com outras universidades, seja pela contribuição que os docentes trouxeram para a elaboração do curso que se iniciaria.

(...) foi muito interessante entrar em contato com a estruturação que eles fizeram porque era uma modalidade de organização do curso muito diferente da que vem sendo feita na universidade. Já tinha os módulos, já tinha uma metodologia própria de trabalho do MST, formas de organização da turma. E aos poucos a gente foi descobrindo outros elementos que o MST trazia. A contribuição que a gente podia dar era onde a gente conhecia intelectualmente, onde é que estão os debates, várias publicações pra aqui, pra cá, pra esse tema, para aquele outro tema. Então nós fizemos uma discussão muito interessante a partir do programa que o MST propôs a partir do curso que já existia. A gente falou: se somos nós que vamos organizar seria interessante a gente tentar explorar o máximo possível dos elementos que a gente tem de melhor qualidade dentro da universidade. E a gente foi construindo juntos. E foi uma coisa muito interessante porque não houve hora nenhuma, nenhum problema com relação ao MST, e as coisas eram muito francas. (VIRGINIA FONTES, 2007)

As reuniões de elaboração do curso e do perfil do convênio atravessaram todo o ano de 2002, trazendo no formato final algumas modificações em relação as anteriores. O curso continuou sendo estruturado em etapas, porém não mais por autores, como nas experiências anteriores em outras instituições de ensino, e sim de acordo com o processo histórico brasileiro. Neste sentido, visava-se, a partir do contexto histórico, apreender os debates que existiam em torno desses autores clássicos, suas obras e conceitos. O curso foi organizado em 12 módulos, sendo distribuídos por diversos professores que tinham a responsabilidade de coordená-los⁷⁴ e liberdade de montar as aulas segundo os critérios que considerassem os melhores para a produção

⁷⁴ Cabe salientar que alguns professores coordenaram mais de um módulo e outros dividiram a coordenação, sendo que nenhum docente foi remunerado.

do conhecimento para a especificidade da turma. Além disso, todos os coordenadores dos módulos eram também convidados para participar da coordenação integrada do curso.

Uma outra adaptação no formato do Realidade Brasileira consistiu na distribuição temporal dos módulos, visto que o curso acontecia durante um final de semana (sábado e domingo) a cada mês, por um período de dois anos, totalizando 468 horas/aulas. Cabe salientar que os cursos formais promovidos pelo MST, obedecendo à pedagogia da alternância, em muitos casos, são divididos em quatro ou cinco módulos em média, variando de 15 a 20 dias ininterruptos cada um, com os participantes voltando, posteriormente, as suas atividades até retornarem às salas de aula. Da mesma forma, no caso dos convênios com as universidades, as atividades são realizadas, geralmente, de acordo com o período das férias da instituição, como observamos na experiência de Juiz de Fora. Mesmo com este novo formato, no caso da UFF, percebemos que se mantiveram em consonância com a Pedagogia da Alternância, sendo divididos em tempo-escola e tempo-comunidade – como descrito no capítulo anterior.

A justificativa para a adaptação na metodologia ocorreu dada às particularidades de muitos dos militantes concentrarem suas atividades em um contexto urbano, no caso do Estado do Rio de Janeiro. Desse modo, a organização do curso avaliou que haveria grande dificuldade por parte dos participantes, sejam os educandos ou dos educadores, em afastar-se de suas atividades laborais e/ou de militância desenvolvida durante a semana para dedicarem-se ao curso integralmente, por um período de duas ou três semanas consecutivas, por exemplo. Alguns dos participantes eram provenientes de movimentos e entidades que atuavam no centro urbano em setores, como, por exemplo, o portuário, e dessa forma mantinham uma rotina de trabalho que impossibilitava o afastamento durante os dias de semana. Como veremos, esta é uma dificuldade que não se restringe apenas ao contexto urbano, pois a grande carga de responsabilidade atribuída àqueles que participam dos cursos formais tem um impacto significativo no que se refere à assiduidade e rotatividade nos cursos.

A partir das considerações acima, podemos levantar algumas questões que se destacam sobre a metodologia de trabalho dos cursos de formação. A primeira refere-se à forma de trabalho que não assume um caráter enrijecido, estando em constante processo de construção, haja vista às condições objetivas e subjetivas para a sua aplicação. Assim, é necessário ter flexibilidade diante das especificidades de cada região e estado onde se desenvolvem as atividades de formação, de

acordo com as demandas existentes e os objetivos que se pretende alcançar, mesmo havendo princípios gerais que norteiam a sua organização.

No entanto, como avalia Virginia Fontes, se por um lado o objetivo desta adaptação era facilitar a presença de militantes que atuam em um contexto urbano, por outro, o encontro mensal trazia algumas “conseqüências”, principalmente no que diz respeito ao menor convívio entre os educandos.

(...) isso também foi um teste para a metodologia coletiva do MST, porque esse período da turma ficar junta 15 dias era uma coisa excelente, porque as pessoas se conhecem, as desavenças aparecem e você tem tempo de construir, superar as pequenas desavenças. É tempo de ver como a gente, muitas vezes, está mal-educado socialmente. Pode ser um processo educativo, afetivo, afetuoso. As pessoas vão estudar juntas, vão brincar juntas. Isso fazia falta aqui. A gente tentou fazer isso em fins de semana. O sucesso foi relativo, eu não diria 100%. (VIRGINIA FONTES, 2007)

Outro ponto que deve ser ressaltado e que pode nos demonstrar o grau de exigência sobre a formação política depositada por este curso, diz respeito à extensa carga horária – 468 horas/aula, o que em suma é maior do que a carga horária para a obtenção de um título de mestre nas universidades. Os coordenadores avaliaram no final do curso de extensão que tal carga horária estipulada tornou-se muito “pesada” para os educandos.

A turma, como já comentado, era composta por militantes do MST do Estado do Rio de Janeiro e de outros movimentos sociais e entidades, incluindo representantes da Associação dos Docentes da UFF (ADUFF) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), que também apoiaram para firmar o convênio com a universidade⁷⁵. Outro ponto refere-se à heterogeneidade na escolaridade de cada participante, contando com algumas pessoas que cursavam o nível superior e outras com apenas o fundamental incompleto. Apesar da baixa escolaridade de alguns participantes acarretarem certas dificuldades na parte escrita, isto não significava que os mesmos tinham uma participação menos ativa, ao contrário, pois demonstraram grandes experiências na prática da militância e maior desenvoltura da oralidade.

⁷⁵ Segundo Virginia Fontes para que o curso acontecesse foi de grande importância o apoio dos pró-reitores da universidade.

Nos dias de curso os educandos que chegavam na sexta-feira à noite, retornando no mesmo período do domingo, eram instalados em um prédio do DCE, já que a universidade, infelizmente, até os dias de hoje, não possui alojamentos. Cabe ressaltarmos que um dos grandes problemas enfrentados pelos educandos referia-se justamente às precárias condições físicas do prédio (sem luz, janelas, limpeza adequada, entre outras coisas) onde residiam nos finais de semana, por ser o único, por suas dimensões, disponível para abrigá-los.

Eu aprendi a admirar o MST em muitos aspectos, e um deles foi a coragem de enfrentar as condições as mais adversas [o prédio que se alojavam]. Não tinha janelas, não tinha vidro nas janelas, cada vez que você chegava os banheiros estavam completamente entupidos, não tinha água, e isso pra quem viaja vai passar um final de semana num curso não ter como tomar um banho, nem ir ao banheiro.. (VIRGINIA FONTES, 2007)

Outra dificuldade apresentada no decorrer do curso, segundo a avaliação da própria coordenação consistiu na baixa assiduidade de vários participantes, evidenciando-se alguns motivos principais, como: a dificuldade enfrentada no período pelos movimentos sociais, inclusive de ordem financeira, para enviar seus representantes ao curso; as atividades da militância que em alguns momentos coincidiam com os dias já programados de aula. A alta rotatividade dos participantes em muito foi creditada também à grande carga horária programada para o curso.

Observou-se ainda um grande número de evasão, atingindo cerca de um terço dos alunos. Os principais motivos observados, além da carga de trabalho que impossibilitava a dispensa de militantes pelos movimentos sociais, foram a gravidez, e a mudança de região de alguns militantes que passaram a residir em outro estado, entre outros.

O processo de avaliação dos educandos não visava apenas focar individualmente o educando atribuindo uma nota ao seu trabalho de conclusão de curso, mas buscava avaliar a trajetória do aluno e da turma durante os dois anos de participação a partir de um processo coletivo. Atualmente, o curso está em sua segunda edição com algumas adaptações a partir da experiência anterior.

Curso Teorias Sociais e Produção do Conhecimento.

A idéia de organizar o Curso Teorias Sociais e Produção do Conhecimento é fruto da preocupação do MST, em finais da década de 1990, em aprofundar a formação de quadros e dirigentes para o Movimento e para o conjunto dos movimentos sociais que compõem a Via Campesina. O curso visava possibilitar aos dirigentes maior compreensão diante da complexidade da realidade brasileira e mundial a partir das transformações do capital, (re)visitando o instrumental teórico do marxismo. Para tanto, chegou-se a conclusão que seria de grande importância lançar mão da filosofia, objetivando repensar a própria formação dos dirigentes do Movimento, ainda muito baseada na herança da antiga esquerda brasileira.

Neste sentido, após identificar esta sua necessidade de formação, o MST procura criar em parceria com alguma universidade no Rio de Janeiro um curso de graduação em filosofia que atendesse tal demanda. Após negociar com algumas instituições de ensino superior e não lograr êxito optou por transformá-lo em um curso de extensão, que foi aceito e conveniado pelo Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para a elaboração da proposta, além dos dirigentes⁷⁶ do MST, contou-se com o apoio de professores de diversos departamentos desta universidade, como o de Serviço Social, Filosofia e Educação, além de docentes de outras instituições de ensino superior, inclusive os que participaram do curso Realidade Brasileira desenvolvido na UFF. O curso teve duração de dois anos – de fevereiro de 2004 a fevereiro de 2006 –, sendo dividido em cinco etapas de aproximadamente duas semanas cada uma, durante o período de férias da UFRJ.

O curso foi estruturado de forma a abordar dois eixos principais: um que enfatizava a dimensão histórica e outro à dimensão filosófica, objetivando não apenas apresentar as principais idéias dos filósofos em questão, mas contextualizar o período histórico que marcava a produção de cada autor. Neste sentido, a partir da segunda etapa, o curso foi dividido em disciplinas que aprofundavam os seguintes temas:

1. Construção da Dialética a partir da História da Filosofia.
2. Formação do Estado Moderno I.
3. Formação do Estado Moderno II.

⁷⁶ O curso foi coordenado pelo Setor Nacional de Formação por intermédio do Escritório Nacional do Rio de Janeiro.

4. Ideologia e Consciência Social.
5. Teoria da Organização Imperialismo e os desafios da Realidade Atual.
6. Realidade Brasileira.

Apenas para termos uma idéia da abrangência e densidade do curso Teoria Social e Produção de Conhecimento, os educandos tiveram acesso a pensadores desde a filosofia clássica (Platão e Aristóteles), à filosofia cristã (Santo Agostinho e São Tomás de Aquino), como também Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx, Gramsci, Lukács, Escola de Frankfurt, Thompson, entre tantos outros. Como já comentado, além da teoria apresentada por estes autores, trazia-se a discussão sobre o contexto histórico vivenciado por cada um dos filósofos. Segundo uma das coordenadoras, o curso, em sua última etapa, foi pensado para uma atualidade da realidade brasileira a partir de pensadores clássicos do Brasil, como Florestan Fernandes, Caio Prado Junior, Rui Mauro Marini, apenas para citar alguns, a fim de pensar a partir do processo histórico o momento político que atravessávamos⁷⁷.

Cabe destacar que o curso foi programado para ter uma abrangência nacional e neste sentido, a primeira turma era composta de dirigentes de diferentes “gerações” do Movimento que desempenhavam alguma tarefa, também, em nível nacional. Além destes, a turma era composta por integrantes de outros movimentos sociais, totalizando 80 participantes. Dessa forma, neste espaço de formação reuniram-se tanto os dirigentes que participaram diretamente da fundação do MST como pessoas muito jovens, consideradas da terceira geração, mas que já assumiam responsabilidades nos quadros nacionais da organicidade do Movimento.

Outro ponto interessante a ser levantado, mas que não foi objeto de investigação, é que a construção de um curso que consegue reunir diferentes gerações pode trazer consigo um rico espaço de troca, como também ressaltar alguns conflitos internos.

Segundo Roberta Lobo, a primeira edição do curso de Teoria Social e Produção do Conhecimento representou um grande impacto para o MST, haja vista que:

Você tinha apenas um grupo, uma ou duas pessoas na verdade dentro de todo o movimento escrevendo e refletindo filosoficamente. Com esse curso se rompeu

⁷⁷ No momento da discussão desta última etapa é importante lembrar que o país atravessava uma grande crise política no governo Lula.

isso. Todos começaram a escrever. Porque a gente também tinha um método, a gente exigia um trabalho no final do curso, e a partir de então nós criamos se eu não me engano, cinco linhas de pesquisa. Na verdade nós na segunda etapa pedimos que eles trouxessem as questões que eles queriam discutir. A partir desse mapeamento das questões nós criamos então cinco linhas de pesquisa. (...) esse curso foi um impacto muito grande porque revolucionou internamente o movimento, tanto nessa perspectiva de novos conteúdos, na perspectiva de desmonopolizar a produção do conhecimento, mais pessoas produzindo internamente. Então, quebrou certa hierarquia também nessa idéia da produção do conhecimento. (ROBERTA LOBO, 2007)

As cinco linhas de investigação citadas acima, construídas a partir das problemáticas levantadas pela turma, foram: Estado e Lutas Sociais, Cultura e Consciência de Classe, Trabalho, Filosofia da Práxis, Atualidade do Capital, Teoria da Revolução. Para a confecção do trabalho escrito em cada uma dessas linhas havia um professor e monitores⁷⁸ responsáveis pelo acompanhamento coletivo e individual. Ao final, foi realizada uma apresentação da década do trabalho desenvolvido de acordo com as linhas de pesquisa.

Como no caso do curso Realidade Brasileira, houve uma considerável parcela da turma que não chegou a concluir o curso, sendo que dos 80 educandos que iniciaram em 2004, apenas 60 completaram a quinta etapa em 2006. Além da dificuldade em isolar-se por um determinado período das tarefas que desempenham, como também vimos no caso anterior, este curso trouxe uma outra problemática para a formação do MST.

O Movimento tem como princípio o fato de a formação ser massiva. No entanto, em um curso com tal densidade, foi um curso denso, ainda que para nós seja um curso básico, em termos que a gente está introduzindo problemáticas que precisam ser aprofundadas (...). Então, não adianta ser uma turma muito massiva, ainda que o movimento tenha métodos (...) Porque na verdade, o que é que acontece, a tradição oral do movimento é muito forte. Então consegue pegar a aula, consegue até dar conta das leituras, mas na hora da escrita fica complicado. (ROBERTA LOBO, 2007)

Após a avaliação dos coordenadores diante da densidade contida neste curso optou-se para que para a próxima turma, já em andamento, fosse reduzido o número de participantes, passando para 50, bem como houvesse uma seleção mais criteriosa do perfil dos militantes na indicação feita pelos estados. Essa redução pode trazer facilidades, principalmente no que se

⁷⁸ Os monitores que participaram do curso eram doutorandos do Departamento de Serviço Social.

refere aos trabalhos dos docentes e monitores envolvidos, que poderão ter mais disponibilidade para acompanhar as pesquisas desenvolvidas pela turma.

Algumas constatações podem ser feitas pelo perfil dos educandos da segunda turma, principalmente no que diz respeito ao aumento da escolarização, sobretudo, daqueles que já possuem nível superior – em alguns casos são educandos já formados nos cursos em parceria do MST e com as universidades. Entretanto, não se pode ignorar que mesmo com o grau de escolaridade muitas vezes menor, o acúmulo de experiências trazido pelos militantes e dirigentes favorece para que a reflexão teórica seja muito elevada, em função do:

Nível de acúmulo de práxis política, de formação também dessa formação que o MST deu ao longo desses 22 anos. Então é muito forte, é muito denso, as discussões são muito densas, por isso que a gente tenta desmistificar essa idéia da própria escrita, não é uma produção acadêmica qualquer, a gente tem que produzir e que essa produção faça sentido. (ROBERTA LOBO, 2007)

Uma das educandas vinculada ao Coletivo Nacional de Educação relata a importância do curso de Teoria Social e a Produção de Conhecimento no desenvolvimento da organicidade do Movimento, a partir da reflexão da prática com base nos referenciais teóricos apresentados:

Na minha opinião esse curso tem sido muito importante, a gente tem um acúmulo, a militância do MST tem um acúmulo do ponto de vista do acúmulo da organicidade, dos princípios, da luta, dos objetivos do conhecimento. Mas a gente não tem esse acúmulo teórico do conhecimento científico, do conhecimento político que foi construído ao longo da humanidade nessa perspectiva da transformação. Então aqui a gente tem a oportunidade de relacionar a nossa prática, o nosso jeito de organizar, de construir o movimento e de conduzir o processo de luta com o que já foi teorizado, o que já foi escrito, com os outros processos de luta que aconteceram. E existe, a partir daí a necessidade da gente construir com mais segurança os caminhos da luta através de transformação. Então pra gente esse curso é muito importante, toda a militância que está aqui tem clareza do objetivo desse curso, do objetivo de estar aqui estudando que é para de fato qualificar a nossa ação dentro da organização e também a nossa compreensão enquanto papel da nossa ação militante. Agora a gente compreende que é muito mais complexo, é muito mais denso do que a gente imaginava que tem que ser a nossa ação militante, a nossa ação na base, a nossa ação no movimento que a gente faz parte. (DIVINA, Coletivo Nacional de Educação).

3.4.3 Os Cursos livres

Como já mencionamos, o Departamento Pedagógico da Escola é responsável pelos cursos superiores⁷⁹ que acontecem na própria sede da Escola, em Guararema. Em sua maioria, são cursos livres (ou informais), que visam ao aprofundamento da formação política, o que indica já terem passado por outras atividades de formação – dos militantes que possuem alguma tarefa na estrutura organizativa do MST e que já tiveram outras experiências no campo da formação. Assim como nos cursos formais há dois núcleos para coordenar as ações em nível de graduação e pós-graduação e extensão, existe também um outro núcleo responsável pelos cursos livres, tendo como objetivos:

- a) Elevar o nível teórico filosófico do conjunto dos dirigentes estaduais e nacionais, dos coordenadores setores do MST, através do domínio da teoria e do método marxista, com todo o seu legado;
- b) Vincular a formação aos desafios e às deficiências orgânicas do conjunto do MST para impulsionar o salto de qualidade da nossa organização;
- c) Formar quadros políticos para o conjunto da organização, com capacidade de interpretar e intervir na realidade complexa e difícil que estamos vivendo, no sentido de preparar a organização para os embates mais acirrados que enfrentaremos na luta de classes. (MST, 2007)

Na sede em Guararema, desde o ano de 2005, já foram realizados diversos cursos livres, tanto com abrangência nacional quanto estadual, destacando-se entre eles o de História Política no Brasil – História da Luta de Classes, Economia Política da Agricultura, Curso de Sociologia Rural, Produção da Teoria – O Pensamento Político Brasileiro. A ENFF tem como uma das suas metas, na medida do possível, regionalizar estes cursos, diminuindo os custos, e também para atingir um maior número de dirigentes.

Com a necessidade crescente de ampliar a consciência política-organizativa da sua base diante da conjuntura atual, o MST tem se preocupado em multiplicar a militância que esteja atuando diretamente junto às famílias dos acampamentos e assentamentos, objetivando dar um

⁷⁹ Lembremos que curso superior não se resume aos cursos de graduação e extensão.

salto qualitativo na luta. Segundo a Coordenação-Geral da ENFF, esta é uma das principais demandas atualmente do MST, pois:

É uma demanda concreta atacar um problema nosso que é o baixo nível de consciência política-organizativa do nosso povo que é facilmente cooptado pela idéia de que conquistada a terra, conquistado crédito pare-se de lutar, então: o meu alcance, a minha luta é enquanto não resolvo o meu problema econômico. Nosso problema na verdade é um problema político, maior é um problema da classe como um todo. É elevar o nível da consciência, passar do primeiro estágio da consciência meramente reivindicatório para uma consciência política. É o desafio dos movimentos ou não, ou retroceder como algumas organizações que achavam que avançavam. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Com tal propósito um dos cursos já iniciado em 2007 foi o de Formação de Formadores que tem como público-alvo dois coordenadores estaduais do setor de formação de cada um dos estados onde o Movimento está organizado, para que possam, posteriormente, multiplicar o que aprenderam. O curso tinha como finalidade capacitá-los em regras para comunicação e expressão, oratória, questão de gênero, discussões sobre a realidade brasileira, entre outros temas, para o trabalho na base. Após o término da primeira fase, os participantes retornaram ao local de origem, tendo como tarefa principal replicar esta experiência para uma turma de 50 militantes que, conseqüentemente, multiplicariam para outros, atingindo a base social do Movimento.

Como no caso específico desse curso para o setor de formação, o MST preocupa-se também com a militância que tem atuado nos demais setores que compõem a sua totalidade da estrutura organizativa. Neste sentido, teve início em abril de 2007, na própria sede da ENFF, um curso para os militantes do Setor de Frente de Massas que são responsáveis por estabelecer os primeiros contatos, na mobilização para as ocupações realizadas pelo Movimento. Além dele estão planejados para o mesmo ano, cursos específicos para os setores de Gênero, Cultura, Produção, Saúde, Comunicação e de Direitos Humanos, compostos de cinco etapas e com duração de dois anos e meio.

Serão realizados ainda cursos para a formação político-organizativa dos coordenadores de brigadas para também aprofundar a questão do método do trabalho de base, da comunicação, além de quatro grandes áreas: teoria do MST, Filosofia, História e Economia política. Esta é mais

uma tarefa assumida pela Escola, pensando justamente em atingir, por intermédio dos coordenadores, a formação da base:

[...] porque é desses cursos que já se começa junto com as direções estaduais a mapear os militantes que vão vir para os cursos nacionais. Então há um processo de formação de base continuada para poder já ir indicando o pessoal pra níveis mais aprofundados em outros espaços, na Escola Nacional. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Outra ação para onde o MST tem dirigido sua atenção, hoje, é a de estreitar laços com os movimentos sociais urbanos, visando ao fortalecimento das suas organizações, especialmente a partir da formação política da juventude dos grandes centros. A leitura sobre a conjuntura atual tem indicado ao Movimento que mesmo existindo várias experiências de resistência por parte dos jovens brasileiros nas cidades, há uma grande lacuna na área de formação.

Podemos perceber a intencionalidade do MST de expandir e reforçar alianças de classe visando à construção de um projeto popular para o Brasil, buscando unificar as diferentes estratégias e concepções de luta e tendo no horizonte o socialismo. Ao mesmo tempo é visível que em tempos de contra-revolução, como o que vivemos atualmente, a luta pela reforma agrária precisa agregar outros setores populares para alterar a correlação de forças, pois o complexo agroindustrial-financeiro no Brasil tem avançado a passos largos, como fica latente nas discussões sobre o biocombustível.

Como vimos no primeiro capítulo, a classe dominante tem difundido constantemente a idéia de que a reforma agrária não é mais necessária para o desenvolvimento do campo, alardeando os recordes atingidos pelo agronegócio e sua importância na economia brasileira. Assim, o “avanço” do MST em direção às regiões urbanas é mais uma estratégia para integrar outros atores sobre a sua bandeira de luta – a reforma agrária –, sobretudo, em seguir paulatinamente na construção de um projeto socialista para o Brasil. Entendemos, por esta perspectiva, que a estratégia do Movimento consiste em fortalecer as organizações sociais camponesas e urbanas para que no momento em que haja um cenário de reascenso do movimento de massas no país a juventude esteja preparada para organizar a luta.

Neste sentido, a ENFF propõe atualmente um curso para a juventude brasileira que atua nos grandes centros urbanos nas mais variadas frentes, como nas organizações comunitárias, jovens do hip hop, grafiteiros, por exemplo. Inicialmente, o curso foi organizado para uma turma

de cem jovens do Estado do Rio de Janeiro, outra de Minas Gerais e mais duas de São Paulo, mas a intenção é disseminá-lo pelas capitais do Brasil, ainda em 2007, com a mesma metodologia e um programa mínimo. A proposta consiste em promover a compreensão sobre a realidade brasileira, com base em autores brasileiros como Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Celso Furtado e Rui Mauro Marini, entre outros, entendendo a formação da sociedade brasileira política, sociológica, econômica e socialmente.

Outro exemplo que demonstra a aproximação entre o MST e os jovens urbanos pode ser percebido através da iniciativa de ministrar um curso na própria sede da Escola, específico para cem jovens integrantes da maior ala da torcida organizada do time de futebol do Corinthians, a Gaviões da Fiel.

Uma outra prioridade na área de formação para o MST é desenvolver cursos e articular as experiências de representantes que atuam na área da formação em diversos movimentos sociais de toda a América Latina. Há um núcleo na Escola Florestan Fernandes denominado “Núcleo de Cursos Latino-americano” que agrupa todos os cursos organizados e desenvolvidos por movimentos sociais latino-americano, sejam eles livres ou formais. Seus principais objetivos são:

- a) Formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, para fortalecer a nossa organização naquelas áreas específicas (saúde, produção, comunicação etc.);
- b) Formar sujeitos com visão crítica da realidade e disposição para atuar na luta política contribuindo com a transformação dessa realidade;
- c) Estreitar e ampliar os laços de solidariedade e internacionalismo da classe trabalhadora, fortalecendo a sua articulação, principalmente a Via Campesina. (MST, 2007).

No mês de julho de 2007 terá início o Curso Latino-americano de Formação de Formadores, que além da importância da troca de experiências em estreitar os laços com outras lutas que acontecem na América Latina, apresenta uma nova adaptação a da metodologia do MST. Ele será realizado na sede da Escola e foi planejado para ocorrer durante o período de cinco meses ininterruptos, diferentemente de todos os outros que seguem a pedagogia da alternância⁸⁰. A proposta é aprofundar a discussão sobre a conjuntura latino-americana e capacitar

⁸⁰ Como já descrito, os cursos de formação em geral seguem a pedagogia da alternância, que é composta pelo tempo-escola – momento em que os educandos dedicam-se às atividades de estudo – e tempo-comunidade – quando voltam

os dirigentes metodológica e pedagogicamente para que possam contribuir no amadurecimento das suas organizações.

Neste sentido, entendemos que a proposta do MST consiste em dar novo fôlego à luta de classes pelo continente, ratificando as análises de Anderson (2004) ao destacar que na América Latina situa-se o gérmen das alternativas para o enfrentamento ao imperialismo estadunidense, por suas particularidades de uma história contínua de transtornos revolucionários e lutas políticas radicais, e pela densidade dos movimentos sociais.

Como já detalhamos, os dois cursos em parceria com universidades públicas, destacaremos a seguir a experiência de um curso livre realizado na sede da Escola Nacional Florestan Fernandes.

O curso “A Produção da Teoria – O Pensamento Político Brasileiro”

O curso A Produção da Teoria – O Pensamento Político Brasileiro foi um dos primeiros realizados na sede física da Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, coordenado pelo professor de filosofia Paulo Arantes da Universidade de São Paulo (USP), em conjunto com a coordenação pedagógica da ENFF. Segundo Paulo Arantes, o convite para integrar a coordenação do curso foi pessoal e não por convênio com a USP, sendo solicitado a desenvolver um curso considerado pelo Movimento como de nível superior informal, que aprofundasse o debate sobre o pensamento político brasileiro. O curso abrangia temas como literatura, psicanálise, cultura de massa, pensamento político brasileiro clássico, e teve uma abordagem sociológica e econômica, além da experiência de sociólogos interpretando os movimentos sociais (PAULO ARANTES, 2007).

O curso foi estruturado em quatro etapas, de aproximadamente quatro semanas cada⁸¹, iniciando em junho de 2005 e finalizando suas atividades em fevereiro de 2007, tendo como público-alvo 60 formadores e dirigentes do MST e de outros movimentos sociais. O perfil da

para sua base a fim de experienciar na prática os conteúdos aprendidos, e desenvolvendo tarefas designadas na sala de aula. O período entre as etapas varia de acordo com a programação de cada curso.

⁸¹ A primeira etapa ocorreu em julho de 2005, a segunda em setembro do mesmo ano, a terceira em março de 2006 e a quarta em fevereiro de 2007. As aulas aconteciam de segunda a sábado, tendo o domingo para descanso.

turma era basicamente de jovens, apesar de contar com alguns militantes que participaram da fundação do Movimento, e mantinha certa equidade em relação ao gênero.

Os professores convidados para ministrarem as aulas foram, em sua maioria de São Paulo, principalmente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da USP, no intuito de reduzir os custos de deslocamento para a sede da Escola. Segundo Paulo Arantes o envolvimento dos professores da USP nesta atividade visava aproximá-los e mostrar a seriedade na formação desenvolvida pelo MST e, conseqüentemente, estreitar os laços entre esta universidade e o Movimento, já que, de certo modo, a USP tem apresentado resistência em relação ao Movimento.

Além deles, foram convidados em torno de 12 participantes de um seminário quinzenal, realizado na USP e coordenado pelo mesmo professor, para auxiliarem nas atividades como monitores.⁸² A função destes monitores consistia em apresentar anteriormente à turma, o tema, as principais idéias e obras do professor conferencista do dia, a fim de facilitar a assimilação do conteúdo a ser trabalhado, haja vista as dificuldades apresentadas no aproveitamento por alguns educandos.

Neste sentido, a experiência do trabalho diário dos monitores demonstrou não só um salto qualitativo na assimilação dos debates, como também apresentou melhores resultados junto à turma ao se comparar aos momentos das conferências dos professores. A partir dessa constatação, o coordenador do curso decidiu reduzir gradativamente a participação dos professores conferencistas da USP e ampliar a atuação dos monitores nas aulas. Para Paulo Arantes, esta foi uma grande inovação que o curso de Produção da Teoria – O Pensamento Político Brasileiro trouxe em relação à metodologia de formação do MST, já que:

eu comecei a perceber que o que estava funcionando mesmo era a aula paralela dos professores. Jovens bem preparados, mestrandos, doutorandos, com formação em Sociologia, política, História do Brasil, Economia, politizados e militantes. Eles não estavam como se fosse um cursinho, era militância mesmo, e tornaram-se amigos do pessoal (...) eu acho que nós conseguimos com que eles terminassem com esse falso prestígio, essa ansiedade por ter “medalhão” da USP dando aula lá. É formação de quadro? É. É para ser de bom nível? É. Então, por que um jovem, mestre de 25 anos, não pode falar sobre capitalismo e escravidão? Precisa chamar uma sumidade qualquer? Ele conhece toda a obra da sumidade. Aí na segunda, na terceira etapa, já começou a funcionar. (PAULO ARANTES, 2007)

⁵³ Cabe destacar que os monitores eram, em sua maioria, mestrandos e doutorandos que atuam como professores de universidades particulares e, muitos deles, militantes sociais.

Dessa forma, após a primeira etapa que contou com grande presença de professores nas exposições dos temas, ampliou-se a participação dos monitores nas conferências, sendo que na última etapa eram eles que, majoritariamente, ministravam as aulas. Segundo o coordenador, com a mudança, não houve resistências por parte da coordenação pedagógica da ENFF, mas, inicialmente, ocasionou um certo “estranhamento”, por causa da intencionalidade em contar com o apoio dos docentes da USP para acelerar o processo de abertura do curso de graduação de Pedagogia da Terra na mesma instituição⁸³, pleiteado pelo MST há anos. Apesar do fato, o coordenador do curso afirma que não houve nenhum tipo de imposição ou empecilho para a adaptação realizada no curso.

Não é que teve resistência, mas eles estranharam. Nesse momento estava, e ainda está, em litígio o reconhecimento do curso a Pedagogia da Terra no Instituto de Educação, está parado no conselho universitário. Então, naquele momento eles queriam mostrar que a Escola Nacional era séria, os professores da USP davam aulas lá também, portanto um convênio com eles seria inteiramente procedente, justificado e assim por diante. E eu compreendia essa necessidade. Mas depois quando vi que isso não ia sair mesmo, que estava trancado, fui desanimando. E a última etapa, que foi a mais interessante, para mim decisiva, foi só com os monitores. (PAULO ARANTES, 2007)

Acreditamos que a atuação dos monitores atingiu tamanho êxito não por demérito das exposições dos docentes, mas por duas principais questões: pela metodologia utilizada e por causa da relação que pôde ser estabelecida no convívio cotidiano entre eles e a turma. No primeiro caso, quando os educandos eram preparados para as conferências dos professores da USP, a turma era dividida em três grupos para discutir o tema, o que, de certa maneira, favorecia, em função do menor número de participantes; um espaço mais propício para se obter mais esclarecimentos sobre o tema. O outro ponto diz respeito ao envolvimento dos monitores no curso, visto que além de acompanharem ativamente a turma, alguns ficaram alojados na Escola durante o período da última etapa. Dessa maneira, como já visto, pôde se estabelecer um vínculo maior entre todos, aproximando-os nos espaços formais e informais. De acordo com o coordenador, o envolvimento entre eles foi tão significativo que, além das amizades que a

⁸³ Segundo artigo de Heloisa Fernandes, a Faculdade de Educação da USP já aprovou o convênio, mas a Reitoria da mesma universidade tem se recusado a assiná-lo.

convivência cotidiana proporcionou, um dos monitores decidiu tornar-se um militante do Sem Terra e outros ainda atenderam a um pedido da Escola de colaborar com um “curso preparatório” para os militantes que participariam de seleção para o ingresso em universidades.

Ademais, a presença constante dos monitores teve grande importância na última etapa quando os educandos deveriam apresentar um trabalho escrito de conclusão do curso para, posteriormente, exporem publicamente para a turma e a coordenação do curso. Como nas outras experiências, a turma também era muito heterogênea em relação à escolarização dos militantes, sendo que muitos apresentaram dificuldades para construir suas propostas e desenvolvê-las, fato este que os deixou muito apreensivos. Para ajudá-los, os educandos puderam contar com o acompanhamento de três monitores em período integral⁸⁴, não se restringindo apenas aos horários do curso, mas a qualquer momento que necessitassem de auxílio, inclusive a altas horas da noite.

Este processo foi fundamental para a turma, pois se alguns educandos já traziam seus trabalhos definidos, outros demonstravam dificuldade em elaborar o objeto a ser estudado. No entanto, diante da situação adversa para muitos, o coordenador do curso ressalta as surpresas advindas de um projeto coletivo no MST:

Aí você vê o que é o MST. Na primeira reunião a turma, o que é que eu vou fazer, qual é o meu projeto, passar o meu rascunho para os monitores eles fazerem a primeira avaliação e ver para onde é que vai caminhar o projeto. Alguns vieram e disseram olha, nós não tivemos tempo, nem condições, nem capacidade. Não me sinto à altura, mas não tenho idéia do que fazer. Assim que dois ou três relataram essa situação alguém se levantou em nome do coletivo e disse: queremos cumprimentar os companheiros que vieram lá de “caixa prego” e vão aceitar esse desafio aqui e vão fazer esse trabalho aqui. E eles fizeram! Aí acontecem os milagres. (PAULO ARANTES, 2007)

Tendo em vista a abrangência e densidade das aulas, os trabalhos abordavam diversos temas vinculados à realidade vivenciada na base e nos setores que atuam, bem como enfatizavam as dificuldades impostas pelo agronegócio. Os temas predominantes foram sobre educação, indústria cultural, o trabalho, economia solidária, a influência nefasta do programa bolsa-família nos assentamentos, entre outros.

⁸⁴ Os monitores fizeram uma escala com a finalidade de atender a esta demanda.

A avaliação final sobre o curso foi de que apesar da riquíssima experiência para o Movimento, ao se levar em consideração a relação custo-benefício – os custos com deslocamento dos militantes de diversas partes do Brasil e toda a infra-estrutura necessária, a dificuldade dos mesmos em se ausentar das responsabilidades – chegou-se à conclusão que o resultado final não atendeu às expectativas iniciais. O interesse da Escola Nacional Florestan Fernandes, segundo Paulo Arantes é em massificar os cursos pelos estados, a fim de tentar solucionar ou ao menos minimizar os problemas. Ainda para este coordenador, um outro ponto positivo refere-se à reaproximação de professores com histórico de militância na esquerda da USP que puderam convergir em torno desta iniciativa, encontrando novo fôlego em suas práticas.

Gente que está mais ou menos adormecida da USP, alguns já aposentados que já estão meio cansados de falar para um público de classe média que não está nem aí numa aula, que pouco te inspiram. E lá eles se transfiguraram, deram aulas que há muito tempo eu não via eles darem. (PAULO ARANTES, 2007)

Apesar da importância do curso creditada pelo Movimento, que trouxe mais uma experiência na sua metodologia, não haverá outra edição em âmbito nacional, pois, segundo Paulo Arantes, a intenção é regionalizá-lo:

foi bom como experiência mas não vamos repetir mais esses cursos aqui na escola tentando trazer os melhores das várias regiões. e nem sempre vem os melhores tem várias responsabilidades. Nós vamos multiplicar esse tipo de curso, massificar, na linguagem deles, nas regiões. Então vamos multiplicar esses cursos nas várias regiões, massificá-los. (PAULO ARANTES, 2007)

De acordo com Paulo Arantes, um dos maiores méritos do Movimento consiste no interesse dos militantes em ter contato com as mais variadas formas de conhecimento, como, por exemplo, pela psicanálise. Para ele, a crítica de muitos setores conservadores da sociedade que vêem a formação desenvolvida pelo MST como algo doutrinário, dogmático e que se limita apenas à tradição marxista, é um grande equívoco, pois:

a curiosidade deles não tem limites. Os alunos e a abertura do pessoal do conselho pedagógico, eles convidam um cara, confiamos, então, faça... e o limite era dado pelo professor... Olha, vamos parar de dizer besteira, isso não interessa,

vamos mudar. Mas isso nunca aconteceu, era sempre mais, querendo mais, aprendendo mais coisas, isso é um negócio impressionante. Então não é um curso de doutrinação, é um curso que em certa maneira torna mais maleável, mais inventivo o pensamento social e político deles. Eles querem isso, não ter preconceito, conhecer coisas novas, lidar com os problemas internos. Então tem uma função civilizadora indiscutível. Não é só a formação de um quadro marxista para um enfrentamento na frente de massa, é mais do que isso. É um lugar em que eles com gente diferente. (PAULO ARANTES, 2007)

3.4.4. Atividades Pontuais

Além dos cursos formais e livres a ENFF desenvolve algumas atividades pontuais – e não por isso de menor importância – voltadas aos professores, aos quadros da organização e demais intelectuais, em formato de conferências, seminários, ciclos de debates e círculos de leitura. Segundo o Programa de atividades, os principais objetivos são:

- a) fazer o debate dos grandes temas da atualidade nas diversas áreas do conhecimento;
- b) fazer pesquisas e elaborações sobre temas que aparecem como grandes desafios para o MST e para o conjunto da classe trabalhadora;
- c) manter uma relação mais próxima dos intelectuais e dos dirigentes do MST, articulando experiências de luta e de vida pessoal e coletiva, com o conhecimento científico na perspectiva da produção de análises e novos conhecimentos;
- d) manter a atualidade do debate do socialismo e dos grandes desafios para a sua construção nesse contexto de luta de classes;
- e) vincular os objetivos da Escola à estratégia do MST, garantindo a “vigilância” ideológica e política (de princípios, de comportamento). (MST, 2007).

Apenas para exemplificar as atividades pontuais que foram planejadas para o ano de 2007, podemos citar duas conferências que versarão sobre a vida e obra de Caio Prado Junior, em comemoração aos cem anos do seu nascimento, e sobre Paulo Freire, após dez anos de sua morte.

3.. 5. Os desafios da ENFF

Diante do exposto podemos apontar algumas questões gerais que atravessam a totalidade da formação produzida pelo MST, principalmente durante os últimos anos, quando o Movimento tem voltado grande parte dos seus esforços para a formação de quadros visando ao fortalecimento da organicidade interna e de outros movimentos. Apesar de muitos avanços apresentados pelas iniciativas da Escola Nacional Florestan Fernandes, inúmeras dificuldades e desafios despontam neste processo, pois a realidade constantemente exige respostas para o cotidiano da luta.

Uma dessas dificuldades apresentadas nos cursos de formação, sejam eles formais ou livres, e que apareceram no discurso dos coordenadores nas três iniciativas discutidas neste trabalho, é justamente sobre os elevados custos necessários para o seu funcionamento, principalmente os de abrangência nacional. As despesas relativas ao transporte para o deslocamento dos militantes e professores⁸⁵, a alimentação, entre outras, exige uma avaliação prévia sobre o custo-benefício para sua operacionalização. Desse modo, reunir militantes de diversos estados brasileiros em um curso na sede da ENFF ou em alguma universidade tem sido um empecilho para que a organização expanda cada vez mais a sua atuação⁸⁶.

Entre as estratégias para enfrentar tal impedimento está a de regionalizar alguns cursos oferecidos, visando, com isso, atingir o caráter massivo da formação. Outra frente de ação é a Campanha em Solidariedade a Escola Nacional Florestan Fernandes, lançada no ano de 2006, objetivando contar com a solidariedade de diversos colaboradores nacional e internacionalmente para continuar com mais vigor o trabalho da Escola. Cabe salientarmos que os recursos que mantém a Escola Nacional provém da contribuição de diversos simpatizantes, de ONGs, de entidades e dos convênios com as universidades. Os residentes permanentes da ENFF, como os educadores que participam dos cursos de formação, não recebem por seu trabalho de apoio e pela militância à causa do Movimento.

Fora a questão econômica, alguns problemas se concretizam no andamento dos três cursos descritos, representando um grande desafio a ser superado pela Escola Nacional Florestan Fernandes. O primeiro está relacionado à dificuldade dos militantes e dirigentes em afastar-se de suas responsabilidades nos estados, o que ocasiona alto índice de ausência em sala de aula e

⁸⁵ Em muitos casos, os professores arcam com o próprio custo do transporte.

⁸⁶ Conforme informação do MST, um educando em cada uma das etapas representa um investimento em transporte de aproximadamente quatrocentos reais e, em alimentação, trinta reais por dia. Se levarmos em consideração que muitos cursos têm em média quatro dias, o custo aproximado em apenas uma etapa por militante chega a quase dois mil reais.

evasão. Talvez, até mais difícil que a sobrecarga de trabalho que por vezes inviabiliza a presença dos militantes e dirigentes em sala de aula, seja a disponibilidade de tempo necessária a uma rotina de estudos e reflexão para o desenvolvimento da sua formação quando se encontraram em meio às tarefas pelas quais são responsáveis. Como nos fala Virgínia Fontes, este fenômeno está diretamente relacionado à situação de fragilidade atual enfrentada por muitas organizações sociais que participam dos cursos, tornando inviável a presença constante dos seus representantes:

Em alguns momentos, as atividades dos militantes coincidiam com as atividades do curso. Você não pode adivinhar quando monta a grade curricular. Então se você faz um curso muito longo, fica muito mais difícil para as entidades assegurarem a presença. Em situações, talvez, em que as entidades populares estejam um pouco mais fortalecidas, não é tão problemático, mas em situações, em momentos, que elas estão mais fragilizadas isso é um agravante. (VIRGINIA FONTES, 2007)

Somando-se a esta questão, evidenciamos a avaliação convergente entre os coordenadores entrevistados e a coordenação-geral da ENFF sobre a relação entre a densidade teórica dos cursos e o perfil de alguns militantes indicados pelos estados. Mesmo respeitando o caráter massivo que a formação do MST se propõe, torna-se necessário adequar a metodologia e os conteúdos apresentados às exigências do perfil dos militantes, pois de acordo com a avaliação da coordenação-geral da ENFF:

Nós havíamos projetado para os cursos aqui, colocamos uma exigência teórica bastante grande nos primeiros cursos e o perfil da nossa militância não é aquele desejado, não bate o nível da exigência dos cursos. Então esta situação está fazendo com que a gente reflita sobre o nível de exigência já que perfil não é de quadros, mas de militantes que possam ser quadros um dia. Essa defasagem entre aquilo que projetamos e aquilo que realmente é, entre o romântico, o ideal e o real, temos que encurtar essa distância do ponto de vista pedagógico, metodológico. Essa é uma dificuldade que nós encontramos aqui na Escola Nacional. Temos condições evidentemente de superar essa contradição e avançar, basta acertar os tempos daquilo que nós pensamos e daquilo que realmente é. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Na maioria dos casos, a turma tem como uma das características mais marcantes a heterogeneidade, principalmente no que se refere ao nível de escolarização entre os participantes, tendo alguns educandos curso superior completo e outros sequer concluíram o ensino fundamental. Todos os entrevistados comentaram que, se por um lado constataram dificuldades de alguns educandos na parte escrita, por outro, o acúmulo de experiência na organização proporciona riqueza dos debates, agilidade na compreensão dos temas trabalhados e na relação instantânea com os processos da atualidade vividos na sua atuação.

Muitas vezes esses estudantes têm uma oralidade maior do que os que são escolarizados, que tem um nível de escolarização muito alta que ficam muito intimidados para falar, que se retraem e que não têm uma participação mais ativa. Então isso aí compensa, tende a compensar. (...) Eles dominam menos as regras cognitivas, epistemológicas e acadêmicas, no que a academia tem de melhor e no que tem de pior, mas são sedentos, são muito rápidos; essa rapidez deles é uma coisa que impressiona e atrapalha. A gente está dando uma aula sobre o Brasil de 1930, aí você jogou uma coisa lá eles já estão fazendo a associação com as formas contemporâneas e fazem muito rapidamente e muito bem feito. Lógico, causa um problema, é um salto. É muito interessante porque muitos fazem a intervenção com uma agilidade mental extraordinária, de uma qualidade de intervenção extraordinária. (VIRGINIA FONTES, 2007)

Ou como nos fala uma das coordenadoras dos cursos de Teoria Social e Produção do Conhecimento, sobre a qualidade das reflexões desenvolvidas pelos dos educandos a partir das suas experiências política-organizativa:

é impressionante como que às vezes a gente passa dez anos, sete anos, na universidade para ter algum acúmulo, assim no campo das (ciências) humanas, história e filosofia, e todos esses que eram dirigentes, e não tem tempo para estudar, só estudam esse tempo que eles se isolam, como que o salto de qualidade na reflexão teórica era impressionante. (ROBERTA LOBO, 2007)

Contudo, mesmo com uma maior rapidez pela “bagagem” trazida da práxis política do militante, ressaltada pelos entrevistados, há uma disparidade entre o tempo necessário para o amadurecimento que requer o conhecimento apreendido – e não só para o militante Sem Terra, mas para qualquer um – e as respostas imediatas que o mundo político exige cotidianamente diante do cenário “sombrio” dos dias atuais. Dessa forma, o tempo-comunidade da pedagogia da

alternância é marcado por contradições pelas urgências advindas da necessidade em intervir na realidade constantemente.

Quando esses estudantes voltam para os eu estado, é o mundo da política que exige deles respostas tendo que atuar como dirigentes. E o conhecimento, ele precisa de um tempo. O tempo do conhecimento não é o mesmo tempo da política. Então essa combinação que às vezes eu acho de fato o maior desafio, como combinar o tempo da reflexão, da produção teórica no momento em que você é o dirigente. Eles não podem voltar para o seu estado e : vou tirar uma semana para maturar tudo isso que eu aprendi e tentar elaborar um texto (...) Como que a gente concebe essa união entre o tempo para a política e o tempo da produção do conhecimento? Isso é um desafio para pensar, que nem sei se o movimento vai ter resposta, porque nós também não temos. É um desafio, um desafio grande mesmo que aí é da esquerda que se propõe a também produzir conhecimento. (ROBERTA LOBO, 2007)

Como podemos ver, são várias as questões que ainda precisam ser discutidas para avançar na formação de quadros voltadas à organicidade do MST e para os demais movimentos sociais. Um dos problemas mais difíceis que emergem, hoje, fruto da própria contradição de um Movimento que não está fora da sociedade capitalista, é a preferência dos militantes pela opção em graduar-se nos cursos universitários em detrimento dos cursos livres. Dessa forma, o MST tem refletido sobre esta posição, questionando se o interesse dos militantes é em graduar-se para atuar também na organização de massas ou apenas para ter uma profissão reconhecida legalmente e que lhe possa ser útil para conseguir um emprego. Sobre esta questão, Bogo (2005) aponta que apesar do objetivo ser a formação de quadros políticos, este fato: “revela mais uma virtude do MST que é a de levar para a universidade jovens, filhos de lavradores, que jamais teriam como estudar”. Contudo, no mesmo texto, o autor indica que “é possível melhorar o aproveitamento destes cursos tendo uma coordenação pedagógica e política da Escola Nacional Florestan Fernandes”. (BOGO, 2005, p. 31)

No debate com as instituições de ensino superior, outros tantos desafios estão postos para que se consiga concretizar a proposta de formação para a classe trabalhadora. Um primeiro aspecto na luta para “romper as cercas do latifúndio do saber”, refere-se à grande resistência imposta para o diálogo que as instituições de ensino superior têm demonstrado. Para tanto, é preciso que o Movimento conheça bem os meandros a serem percorridos, agenciando diversos atores internos para que possam aglutinar as forças favoráveis a sua entrada:

É preciso que a gente consiga conectar lutas, que o movimento conheça universidade de dentro e ela se abra para essa discussão, uma abertura maior da universidade. A gente precisaria que esse contato abrangesse todo um leque da instituição universitária, desde os alunos, até a alta hierarquia da formação universitária, passando pelas entidades representativas. Então a gente precisa que os cursos toquem vertical e universalmente a universidade. E não é fácil isso. Aí é uma área de tensão, porque muitas vezes nem a universidade está preparada para discutir com o MST, nem o MST está preparado, nem conhece o funcionamento universitário. (VIRGINIA FONTES, 2007)

Por mais que nesta tarefa o MST possa contribuir de forma mais incisiva no interior das universidades, não cabe apenas a ele o papel de romper com estas cercas, sendo necessário “conectar as lutas”. A “ocupação das universidades”, pela coletividade dos sem-terra pode intensificar uma ação junto com o corpo docente e discente e demais instâncias internas para a construção de um novo espaço de socialização e produção do conhecimento, até então cerceada para os mais pobres. Dessa forma, um dos possíveis caminhos é a articulação por um projeto político alternativo de universidade, diferente daquela comentada no capítulo anterior, como neoprofissionais, heterônomas e competitivas (SGUISSARDI, 2000). Um passo importante nesta direção pode ser dado pela articulação dos próprios docentes de diversas partes do país que já participam das atividades junto ao Movimento, em torno de ampliar o debate sobre uma proposta popular para a universidade brasileira.

Ao mesmo passo que a coletividade das turmas dos sem-terra deve ser integrada à dinâmica das instituições, devemos lembrar que a luta do Movimento não pode se restringir a ela, pois o acesso ao conhecimento é negado à grande maioria da população brasileira. Nesta luta integrada dentro da universidade, um dos pontos de pauta pode ser a abertura dos mesmos cursos ministrados pela parceira universidade/ENFF, para o público em geral, já que são planejados para que se sejam cursos de excelência.

Por que é que esses cursos não estão abertos para todo mundo? a gente precisa desses cursos para todo mundo. Mas a gente precisa desses cursos tal com eles estão formulados pelo MST. E não como a Fundação Roberto Marinho gostaria que eles fossem, porque a Fundação Roberto Marinho já tem os seus cursos de responsabilidade social. E consegue emplacar esses cursos inclusive dentro da universidade, e inclusive dentro da universidade pública, através de MBAs pagos. Então a gente precisaria hoje conseguir emplacar, esse é um desafio

gigantesco, conseguir emplacar, que esses cursos fossem cursos abertos, sem vestibular, para público, tal como estão implantados, não outros. Com recursos que os alunos possam entrar, que a gente consiga converter esses cursos... com diplomas efetivos. E por que é que um curso de MBA em corte e costura dá diploma e o nosso curso com 500 horas não é considerado nem uma graduação nem uma pós? (VIRGINIA FONTES, 2007)

Em suma, a partir desse discurso podemos vislumbrar que quando falamos em ampliar as iniciativas, fruto da parceria entre ENFF/universidade, estamos nos referindo à disputa política que também é travado no seio da universidade, por um projeto de formação da classe trabalhadora e, de forma mais ampla, um projeto de sociedade.

Por estes motivos é que consideramos a Escola Nacional Florestan Fernandes, em pleno processo de construção da sua concepção político-pedagógica, representando ao mesmo tempo o ponto de chegada de uma trajetória e o ponto de partida para a construção de “uma nova história”. Desde já podemos apontar a ENFF como uma iniciativa de dimensões inéditas na história da esquerda brasileira, pelo êxito na empreitada em buscar a autonomia política do Movimento em relação àqueles que estiveram presentes em sua fundação, inovando ao investir maciçamente na formação de quadros para a continuidade da luta como nunca antes feito. Anteriormente, tivemos algumas experiências nesta área, em especial a do Partido Comunista e, em menor grau, a do Partido dos Trabalhadores, que não colocou a formação política em primeiro plano.

Um dos principais argumentos sobre o diferencial trazido pelo MST na sua proposta de formação humana em comparação às atividades de outros movimentos anteriores e dos partidos políticos diz respeito à “abertura ao novo”, pelo grande interesse em ter contato com as diversas formas de conhecimento. Assim, negamos que a proposta de formação seja de criar uma escola de doutrinação, como noticiado pela revista *Veja* que, tendenciosamente, considera que o Movimento “criou sua própria versão das madraçais – os internatos religiosos muçulmanos em que crianças aprendem a recitar o Corão e dar a vida em nome do Islã”. Como nos fala Paulo Arantes:

Lá não é escola de doutrinação, pelo contrário, eu estou em experiência, quarenta e poucos anos de janela, em tudo quanto é movimento político, não é curso, por exemplo, vamos chamar de estudos revolucionários. Em São Paulo na

década de setenta que era o fim de semana estudando Marx/Engels, Marx/Engels, Marx/Engels. É o que menos tem. Eles estudam a realidade brasileira, a realidade latino-americana, literatura brasileira, pensamento político brasileiro e, dependendo do curso, economia solidária, agronomia, agronegócio, biotecnologia, psicanálise; é o movimento mais arejado da história do MST no Brasil. (PAULO ARANTES, 2007)

Para evidenciar ainda mais a abertura do Movimento, podemos citar a experiência do trabalho de duas psicanalistas que atuam voluntariamente no espaço da Escola oferecendo terapia para aqueles que se interessarem. Esta iniciativa surgiu após de uma conferência dada por uma professora que trazia a discussão sobre a psicanálise a partir de uma visão crítica da sociedade e que constatou, ao final, o interesse de alguns militantes da turma em participar do processo analítico. O coordenador do curso informou a coordenação da escola, a qual aceitou prontamente a solicitação e, desde então, atuam na Escola.

Enfatizamos que na última visita de campo, em maio de 2007, como nos informou com a coordenação, a Escola vem passando por um processo de avaliação da sua atuação nos dois anos desde a sua inauguração, a fim de pensar desde o aprendizado até o momento quais os rumos poderão ser seguidos. Recordemos que o primeiro curso de nível superior de Pedagogia da Terra, em parceria com uma universidade, foi há apenas dez anos, e a ENFF ficou com a enorme tarefa de centralizar as iniciativas de formação de quadros em mais de 50 parcerias e diversos cursos e atividades em somente dois anos de existência. Desse modo, podemos concluir que ainda é prematuro ter uma proposta política-pedagógica consolidada e definir mais claramente os rumos que a Escola deverá assumir daqui por diante, ainda que seja no mesmo caminho que vem trilhando atualmente. Até mesmo porque, uma escola de formação de quadros tem suas atividades determinadas a partir do reascenso ou o descenso dos movimentos de massas.

Entretanto, percebemos a intenção de se criar um currículo mínimo ao qual serão submetidos todos aqueles que passem por qualquer um dos cursos propostos pela ENFF, a fim de oferecer uma mesma base formativa para os militantes, reforçando a identidade coletiva do MST. Como aparece nos objetivos dos cursos apresentados acima, o currículo mínimo tem como objetivo “Unificar a compreensão dos conteúdos de filosofia, economia política e história, apropriando-se do método da análise marxista”. Além disso, há o interesse de futuramente contar com um corpo docente permanente que poderá acompanhar mais sistematicamente os educandos.

A ENFF tem proporcionado a convergência de diversos militantes, intelectuais de várias frentes de atuação, do campo e da cidade, visando romper com as amarras do capital, e também ocupando o “latifúndio do saber”. Segundo o entendimento da Escola,

A ENFF tem sido um espaço de referência de debate, da produção intelectual, de muitos intelectuais da esquerda brasileira, não só do Brasil, mas da América Latina. Bem pretensioso isso, mas para cá tem ocorrido vários intelectuais renomados do mundo; temos feito inúmeros debates com professores, com intelectuais. A ENFF é um espaço também que sinaliza para os movimentos sociais que nós só vamos avançar na luta de classes se avançarmos com consciência de classe, de forma organizada; e, para isso, o estudo é fundamental. Lembrando uma idéia de Lênin de que “não há movimento revolucionário se não houver teoria revolucionária”; e a teoria não vem da própria luta, vem de você buscar os elementos que a humanidade produziu, que a classe trabalhadora produziu, que as experiências históricas foram ensinando. A Escola para mim, nesse contexto histórico, é um espaço de elaboração, de sistematização das experiências, um espaço de resistência do pensamento da esquerda, um espaço onde de fato a gente pode permanentemente construir experiências na área da formação, dialogando, vivenciando; é um espaço para muitas estratégias. Ela é o começo, está surgindo (...). Mas, por enquanto, ela tem sido um espaço de referência, de articulação, para o conjunto da Via Campesina, dos vários movimentos sociais urbanos, sobretudo da região de São Paulo; ela tem possibilitado isso, de pensar processos de formação para nossa militância, para os movimentos. (GERALDO GASPARIN, 2007)

Considerações Finais

O Monte e o Rio

Na minha pátria tem um monte.
Na minha pátria tem um rio.

Vem comigo.

A noite sobe o monte.
A fome desce ao rio.

Vem comigo.

E quem são os que sofrem?
Não sei, porém são meus.

Vem comigo.

Não sei, porém me chamam
e nem dizem: “Sofremos”.

Vem comigo.

E me dizem:
“Teu povo,
teu povo abandonado
entre o monte e o rio,

com dores e com fome,
não quer lutar sozinho,
te está esperando, amigo.”

Ó tu, a quem eu amo,
pequena, grão vermelho
de trigo,
a luta será dura,
a vida será dura,
mas tu virás comigo.

Pablo Neruda

Buscamos analisar durante o presente trabalho a concepção de formação humana engendrada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que durante os 23 anos de existência trouxe ao cenário político brasileiro a urgência da reforma agrária. Se hoje milhares de pessoas possuem terra para viver e trabalhar não podemos creditar as conquistas à boa vontade de nossos governantes, mas sim à luta travada no campo, sobretudo pelo MST.

Mais especificamente no campo da formação humana buscamos situar os diversos avanços trazidos pela experiência ainda em construção do Movimento, destacando a insistência em reivindicar para a classe trabalhadora o direito de entrar não somente na terra, mas no campo do conhecimento. Como vimos, se a princípio o foco direcionava-se para a luta pela escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, foi a partir do amadurecimento das reflexões, fruto do seu processo de organização, que o Movimento ampliou sua proposta desde a educação infantil à universidade. Desse modo, a educação é encarada, sobretudo, como estratégia política, pensando a formação de intelectuais na luta pela reforma agrária e estendendo-se para a construção do socialismo.

A educação se tornará realidade no campo se ela ficar colada ao movimento social. Mais ainda acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma valores, nova cultura, provoca processo em que desde a criança, ao adulto, novos seres humanos vão se constituindo. (ARROYO, 2005, p. 69)

Assim, quando falamos em desenvolvimento do campo, falamos, sobretudo, do desenvolvimento das relações sociais, do homem do campo, da sua existência, como nos dizia Prado Junior (1979). Para tal, a formação humana em movimento pelo MST tem se caracterizado pelo questionamento da concepção de homem e de sociedade hegemônica, ao mesmo tempo em que revitalizou alguns princípios educativos e formativos na direção da emancipação do sujeito.

Para além da terra, para além do conhecimento, o Movimento busca através da práxis político-organizativa recriar uma outra ética e uma outra moral, baseada nos valores do companheirismo, da solidariedade, da pertença a uma coletividade que rompe com o individualismo tão presentes nos dias atuais. Um caminho, contudo, que também guarda suas contradições, seus desafios e incertezas diante de um cenário que cada vez mais (re)produz a

miséria, o desemprego e a fragmentação nas lutas sociais, impossibilitando que cheguemos a um denominador comum para convergir nossas forças.

A concepção de formação humana está diretamente relacionada aos valores assumidos. A Escola do MST busca por meio da prática política organizativa pensar outros valores diferentes daqueles propagados pelo capitalismo, como o individualismo, o competitivismo. Destacamos a importância do trabalho cooperativo, que além de apontar para outras formas de relações econômicas enseja outras formas de se relacionar com o outro, com o mundo, diferentes do individualismo.

Por isso, o trabalho político de formação requer, obrigatoriamente, uma pedagogia libertária que seja ao mesmo tempo uma autopedagogia capaz de unir teoria e prática e de levar adiante a reforma intelectual e moral em diálogo com a classe que vive do próprio trabalho. Em suma, a transformação cultural deve minar as trincheiras e casamatas em que se abrigam os dominantes e o Estado. E esse processo somente pode pulsar nas lutas do povo. (LEHER, 2005b)

Consideramos que a grande força atual do MST, e que também é motivo de atenção por parte das elites conservadoras e neoconservadoras, consiste precisamente nisto: o Movimento ter percebido que é fundamental romper modos de produção capitalista, além de propor alternativas nas várias esferas – políticas, econômicas, sociais, culturais e humanas. Podemos assim afirmar que o MST em sua atuação encarnada na proposta da Escola Nacional Florestan Fernandes nega as concepções fatalistas do fim da história e busca engendrar uma nova cultura.

Da preocupação com atividades educativas para crianças, criação de suas próprias escolas em assentamentos e acampamentos com uma metodologia própria, ao investimento na formação dos quadros que possam fortalecer a organização social, o MST vem criando um novo jeito de fazer política. Podemos com isso entender a afirmação de Oliveira (2001), ao afirmar que o MST é a novidade real da política brasileira e que mais uma vez o vetor popular dominado está inventando a política. Para o autor, O MST é realmente o único movimento que agora coloca em cheque o projeto hegemônico, no Brasil, deslocando para o eixo de uma ação não consentida.

Entretanto, com a força do agronegócio liderado por grupos econômicos ligados ao capital financeiro internacional e defendido pelo Estado presenciamos o impacto perverso que tem causado no campo, tanto na concentração de terras quanto de renda. Fartos são os subsídios para poucos grupos e escassas são as políticas públicas que garantam o direito de milhões de

brasileiros, como vimos na dura realidade da educação da população do campo. Mais grave ainda é se pensarmos as opções que restam à juventude que consegue concluir o ensino fundamental, precisando deslocar-se para as cidades para ingressar no ensino médio, que nada tem haver com a realidade em que se vive, sobretudo, quando se trata de ensino profissionalizante. Desse modo, não estamos falando de escolhas que podem ser tomadas pelo jovem e sua família, em viver, se formar e trabalhar na área urbana, mas em não poder decidir estudar e ficar no campo.

Neste sentido, um dos grandes focos do Movimento, atualmente, consiste em reivindicar que se amplie a oferta de vagas para o nível médio e que seja de qualidade, estando vinculado à realidade do campo. Vimos que a baixa e precária escolarização traz também empecilhos no processo de formação política dos militantes dos movimentos sociais, principalmente no que tange à parte escrita para muitos que freqüentam os cursos.

Porém, a questão é muito mais complexa quando se trata de manter a juventude no campo, não podendo ser resumida a oportunidades de educação e trabalho rural, pois a todo tempo é veiculado que o modo de vida urbano representa o “moderno”, enquanto o camponês é tido como o atrasado, o ingênuo etc. Faz-se necessário, entre outras coisas possibilitar que os bens culturais possam “chegar” e “sair” do campo, valorizando as diversas expressões culturais presentes em nosso povo.

É evidente que existe a preocupação por parte do Movimento na permanência do jovem para que eles possam dar continuidade à luta de seus pais, principalmente diante de um cenário político onde pouco se avança. No entanto, isto não quer dizer que exista uma formação tendenciosa para retê-los, pois se assim o fosse não haveria tantos jovens nas grandes cidades fazendo cursos e nem a aproximação entre as expressões artísticas de movimentos culturais urbanos, como o hip hop, por exemplo.

Na mesma direção a juventude urbana aparece como uma das frentes na área de formação, como vimos nos cursos que já estão acontecendo no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, com a proposta de estendê-los a outras capitais do Brasil. A estratégia política consiste em fortalecer as organizações a quem pertencem e capacitá-los para organizar o povo, especialmente, em momentos de reascenso do movimento de massas. O MST, com isso, passa a estreitar laços com os movimentos sociais urbanos na perspectiva de construção de um projeto popular para o Brasil, onde a reforma agrária – apesar de ser sua bandeira principal – passa a servir como base

para massificar a luta com vistas ao socialismo. Em várias publicações do Movimento é possível identificar a necessidade de superar a dicotomia entre campo/cidade.

Inicialmente, não estava entre os nossos objetivos discutir sobre a proposta do Movimento no trabalho com a juventude, mas tornou-se presente durante a pesquisa de campo a importância dada a este segmento da população por parte do MST. Evidenciou-se que grande parte das turmas de militantes que participavam dos cursos realizados era composta por pessoas ainda jovens, como nos foi relatado. Acreditamos ser de grande relevância o aprofundamento desta questão para melhor compreensão sobre a formação no MST.

Em geral, constata-se que a ENFF busca priorizar o desenvolvimento da organicidade do Movimento e de outros movimentos sociais, especialmente aqueles que compõem a Via Campesina, dedicando-se à formação dos coordenadores de brigadas e setores, e dos responsáveis pelas parcerias com as universidades. A intenção manifesta é de elevar o nível da consciência político-organizativa visando um salto de qualidade do Movimento e preparando os futuros quadros da organização. Apesar disso, a concepção de formação da ENFF ainda é um processo em construção marcado por diversas dificuldades e desafios que despontam neste trajeto.

Nesta travessia às universidades podem participar, em conjunto, nessa nova proposta para que os efeitos sejam sentidos tanto na ENFF, quanto nelas próprias, produzindo alternativas de enfrentamento à lógica de privatização no campo teórico e no das práticas. Da mesma forma que a ENFF tem buscado tecer parcerias com as diversas instituições de ensino pelo Brasil, o contrário também poderia se concretizar, utilizando-se o espaço da ENFF para desenvolver atividades voltadas ao público em geral.

Nos poucos dias que passamos na Escola Nacional Florestan Fernandes, foi possível ouvir os relatos, participar de eventos e festividades e, em um primeiro momento, percebermos que ela caminha em direção à construção de novos valores. Vivenciamos uma experiência simples, mas muito significativa por ocasião de uma das caminhadas pela ENFF quando acompanhamos a visita guiada junto com um grupo de estudantes de uma universidade pública. Nesta ocasião, o militante que nos guiava, se deparou com uma coluna de um dos prédios, ficou olhando-a de cima a baixo, e depois nos contou, com um sorriso, que ajudara a erguer aquilo que para nós, até então, era apenas uma parede. Esta cena demonstrou-nos a pertença que ele tinha daquele local, que significava horas de trabalho embaixo de sol e chuva, como ele mesmo comentou. Para nós,

que antes desse episódio buscávamos refletir friamente a função que o trabalho assume no capitalismo, o seu valor de uso e de troca, como também o processo humanizador que como princípio educativo e formativo o trabalho pode ter, como naquela obra. Enfim, o trabalho para além do salário no fim do mês para a sobrevivência. Talvez aquele militante tenha nos feito compreender que uma teoria só pode fazer sentido se tiver efeito prático na vida das pessoas, ou melhor, não foi Marx e Gramsci que nos fizeram entender o militante, mas sim o contrário.

Um outro fato igualmente simples aconteceu na festa de inauguração da biblioteca da Escola, em agosto de 2006, quando os que ali ainda estavam decidiram, após o término comemoração, continuar a confraternização em outro lugar. Imediatamente, sem que fosse necessário o pedido de alguém, todos começaram a escolher o local, incluindo os coordenadores da Escola. Em seguida, como precisávamos saber em qual dormitório ficaríamos alojados, nos apresentaram um outro militante, responsável pelas acomodações, que imediatamente nos indicou o local. Mais uma vez, pudemos perceber que os princípios organizativos do MST como disciplina consciente e divisão de tarefas não constituem meramente regras que são seguidas porque alguém as estipulou, mas têm um sentido real no funcionamento da organização de massas.

Neste trabalho foi possível problematizarmos algumas das principais questões presentes na formação humana no MST, nos dois anos da Escola Nacional Florestan Fernandes. O rumo que a Escola irá seguir ainda é assunto em aberto, pois o momento requer a avaliação dos avanços e retrocessos nesse período. Mas podemos concluir que se a concepção de formação do MST ainda está por se edificar, é inegável que alguns passos já foram dados, seja na tentativa de romper o “latifúndio do saber”, forçando a entrada de integrantes da classe trabalhadora nas universidades, seja para dar início à construção de nova ética, visando à formação de um novo homem e de uma nova mulher, pautada em valores de solidariedade e companheirismo, marcas do MST.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDERSON, Perry. O Papel das Idéias na Construção de Alternativas. In BORON, Atílio (org). Nova Hegemonia Mundial: alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociais, 2004, p. 37-52.

ANDRADE, Márcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. 2004. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br/downloads/ensaiointrodutorio.pdf> acesso em 23/05/2006.

ANTUNES, Ricardo. Adeus Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 2000.

_____. A Dialética do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ARBEX JUNIOR, José. Uma Escola Contra a Escravidão. Caros Amigos, São Paulo, ano III, n. 98, p. 15-15, Mai. 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Direito do Trabalhador à Educação. In Gómez, Carlos Minayo. Et al (org). Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. pg.138-165.

_____. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: Revista eletrônica Currículo Sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun 2003, disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>> Acesso: 14/04/2005.

_____; CALDART, Roseli. Salete, MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma Educação Básica do Campo. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-18.

BEZERRA, Cristina Simões, RODRIGUES, Mônica Aparecida Grossi, PIZETTA, Adelar João. A Parceria UFJF/ Escola Nacional Florestan Fernandes – MST: a experiência e produção de conhecimentos do Curso de Especialização em Estudos Latino Americanos. In: Revista Eletrônica Libertas Fev. 2007 p.1-22. Disponível em: <www.revistalibertas.ufjf.br/edicao_especial> Acesso em 08/03/2007

BOGO, Ademar. Lições da Luta pela Terra. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

_____. A Educação Escolar e a Formação Política. In Desafios da Formação, Setor de Formação, 2003. p. 17-38

BONAMIGO, Carlos Antônio. Pra Mim foi uma Escola: o princípio educativo do trabalho cooperativo. Passo Fundo: UFP, 2002.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Lei No. 601, 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmária sem preenchimento das condições legais. bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm > Acesso em 25 set. 2005.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, (1946). Disponível em: < <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/brazil46.html> > acesso em 30 de set. 2005.

BRASIL. Lei nº. 4.504 de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br> Acesso em 15 de out. de 2005.

CALDART. Roseli Salette. O MST e a formação dos Sem Terra. O Movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P; FRIGOTTO, g. (orgs). A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001, p. 125-144.

_____. Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. mimeo. 2002.

_____. A Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. A Escola do Campo Em Movimento. In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli. Salette e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma Educação Básica do Campo. Petrópolis: Vozes, 2005, p 87-132.

_____. Movimento Sem Terra: Lições da Pedagogia. In: Revista eletrônica Currículo Sem Fronteiras, v.3, n.1, p. 50-59, Jan/Jun 2003, disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>> Acesso: 14/04/2005.

_____. CERIOLI, Paulo Ricardo e FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In Por uma Educação Básica do Campo (orgs) ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART. Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna Vozes, Petrópolis, 2005, p. 21-52.

CASTEL, ROBERT. As Metamorfoses da Questão Social. In: Globalização: fato e mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

COLETTI, Claudinei. Neoliberalismo e Burguesia Agrária no Brasil. In Lutas & Resistências, Londrina, v.1, set. 2006. p. 131-145. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/lr131-145.pdf> > Acesso em 11 de dez. 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MST: formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Brasil: 500 de luta pela terra, 1999, disponível em: <www.mst.org/biblioteca/reformagr/500anos> Acesso em: 13 janeiro de 2006.

_____. A Formação do MST no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. 20 Anos do MST e a Perspectiva aa Reforma Agrária no Governo Lula, 2004, pg 1- 21. Disponível em: < www2.prudente.unesp.br/.../Produção%20NERA> acesso em set. 2005.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Por uma Educação Básica do Campo. Petrópolis: Vozes, 2005, p 133-145.

FERNANDES, Heloisa. Em Busca da Universidade Pública e Popular: a Escola Nacional Florestan Fernandes. mimeo 2007..

FLORESTA, Leila. Escolas dos Acampamentos/Assentamentos do MST: uma Pedagogia para revolução? Campinas: UNICAMP, 2006, 217p. Tese (doutorado) – Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Wanderley (Orgs). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 241-288.

FURTADO, Celso. Pequena Introdução Sobre o Desenvolvimento: São Paulo: Ed. Nacional, 1989.

GALEANO, Eduardo. As Veias Abertas da América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Felix & ROLNIK, Sueli. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: VOZES, 2005.

GENTILI, Pablo. A Falsificação do Consenso. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria Glória. Mídia, Terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Cadernos do Cárcere, vol. 2. Trad., Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Cadernos do Cárcere, vol. 3. Trad., Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAZIANO, José. Velhos e Novos Mitos do Rural Brasileiro. 2001. p. 37-50. Disponível em: <www.grupochorlavi.org/debate/velhosynovos>. acesso em 17 de jun. 2006.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HARVEY, David. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSWAM, Eric. Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ITERRA. Alternativas de Escolarização dos Adolescentes em Assentamentos e Acampamentos do MST. Cadernos do ITERRA, ano III, nº 8, Veranópolis/RS, nov. de 2003.

_____. Pedagogia da Terra. Cadernos do ITERRA, ano II, nº 6, Veranópolis/RS, Dez 2002.

_____. Método Pedagógico. Cadernos do ITERRA, ano IV, no. 9 Veranópolis/RS, Dez 2004.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, Roberto. Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil, mimeo. 2005a.

_____. Marxismo e Universidade. 2005b. Disponível em: <www.ipp-uerj.net/outrobrasil> Acesso em 20 nov. 2006.

_____. Educação, Formação e Conflitos Sociais: por uma autopedagogia libertária. Disponível em: <www.lpp-uerj.net/outrobrasil> acesso em 08 de outubro de 2006.

LIMA, Katia Regina de Souza. Reforma da Educação Superior nos anos de Contra-Revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. Niterói: UFF: 2005, 323pg. Tese de (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

MARTINS, José de Souza. Os Camponeses e a Política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes: 1981.

_____. O Cativo da Terra. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política, in Fernandes, Florestan. (org) K, Marx, F. Engels: História, São Paulo: ÁTICA, 1983.

MÉSZAROS, István. Marx: A Teoria da alienação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

_____. Para Além do Capital. Campinas: Boitempo, 2002.

_____. Educação para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENDONÇA, Maria Luisa. Avaliação dos Programas de Crédito Fundiário do Banco Mundial no Brasil. 2006. Disponível em < <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=1886> > Acesso em 19 set. de 2006.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Politizando a “Sociedade do Conhecimento” sob a Ótica do Pensamento de Gramsci. Boletim Técnico do SENAC. 2006, p. 18-29.. Disponível em: <www.senac.br/informativo/BTS/321/bts32_1-artigo2.pdf Acesso em 29/09/2006>

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. A Constituição e o Desenvolvimento de Formas Coletivas de Organização e Gestão do Trabalho em Assentamentos de Reforma Agrária. Caderno de Cooperação Agrícola nº 11, 2004.

_____. Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação no. 08. In: Dossiê MST Escola. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005a, p.159-179.

_____. Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. Caderno de Educação nº 9. In: Dossiê MST Escola. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005b, p. 199-231.

_____. O que Queremos com as Escolas dos Assentamentos. Caderno de Formação nº. 18. In: Dossiê MST Escola. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005c, p. 31-37.

_____. Escola Trabalho e Cooperação. Boletim de Educação no. 4. In: Dossiê MST Escola. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005d, p. 89-103.

_____. O Funcionamento das Brigadas do MST. Setor de Formação, São Paulo, 2005e.

_____. As Perversidades do Agronegócio para a Sociedade Brasileira. 2006. Disponível em <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=1862>> Acesso em 30 de mar. 2006.

_____. Programa de Cursos a Serem Abertos pela Escola Nacional Florestan Fernandes. Mimeo, 2007.

NOSELLA, Paolo. A Escola de Gramsci. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A Longa Marcha do Camponato Brasileiro: Movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000300015&script=sci_arttext > Acesso em: 21/08/2005.

_____. Os Mitos sobre o Agronegócio no Brasil. Revista Sem Terra. São Paulo. ano VI, nº. 24, p. 14-19, maio/junho 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. A Nova Hegemonia da Burguesia no Brasil dos Anos 90 e os Desafios de uma Alternativa Democrática. In FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Teoria e Educação no Labirinto Social. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 51-77.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses.. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Wanderley (Orgs). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, p. 67-108.

PISTRAK, Moisei. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PIZZETTA, Adelar. O Imperialismo e o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2005. <Disponível em:< <http://www.sedes.org.br/Centros/Cepis/O%20imperialismo> > Acesso em fev. 11 de fev. 2007.

PIZZETA, Ana Maria Justo. Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: um processo de formação efetivo e emancipatório. In Revista Eletrônica Libertas. Fev. 2007. Disponível em: <www.revistalibertas.ufjf.br/educacao_especial > Acesso em 08 de mar. 2007,

PRADO JUNIOR, Caio. A Questão Agrária no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RAMOS, Marise. O Público e o Privado nas Políticas de Educação Profissional no Brasil. Disponível em: <<http://www.flacso.edu.gt/docs/educacion/ponenciaseducaclacso>> Acesso em : 25 de jan. 2006,

SADER, Emir. A Vingança da História. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

SGUISSARDI, Valdemar, A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva. In: Mancebo, Deise. e FÄVERO, Maria. De Lourdes de Albuquerque (org). Universidades: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-53.

SILVA, Maria Roberta Lobo. A Dialética do Trabalho no MST: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes. Niterói: UFF: 2005, 323p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SOARES, Alexandre Bárbara. Psicologia, Comunidades e Intervenções: olhares em (des)construção, UERJ: 2001, 143p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

STÉDILE, João Pedro. A Questão Agrária Hoje. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1994.

_____. O Modelo Agrícola Neoliberal do Brasil. Mimeo. 2006.

STÉDILE, João Pedro e Fernandes Bernardo Mançano. Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

THOMAS JUNIOR, Antonio. Reestruturação Produtiva do Capital no Campo, no Século XXI, e os Desafios para. 2002. Disponível em: < <http://www.ub.es/geocrit/sv-87.htm>> Acesso em 02 set. 2006.

VEIGA, José Eli. Diretrizes para uma Nova Política Agrária. In Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável, NEAD, 2000. Disponível em: < www.econ.fea.uesp.br>. Acesso em 23 de out. 2006.

PROGRAMA DE CURSOS A SEREM ABERTOS PELA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES

Apresentamos a seguir, uma série de cursos superiores e em parceria com Universidades, da Escola Nacional Florestan Fernandes. Quando aqui falamos em cursos superiores, não necessariamente são cursos de graduação. Trata-se de cursos num nível mais elevado de formação política, para dirigentes e formadores do MST e de outros movimentos sociais, que já passaram por outros processos de formação.

Além desses cursos, outros já estão em andamento em diferentes Estados e em parceria com diferentes Universidades e, não aparecem nesse programa.

I. CURSOS DE NIVEL SUPERIOR – Informais e Técnicos

1. Curso de Biossegurança

Público alvo: Agrônomos, professores e técnicos agrícolas - 130 por turma

Tempo de aula: 10 dias cada etapa.

Módulo 1: de 23 de agosto a 05 de setembro

Módulo 2: previsto para novembro

Local: Brasília-DF - Fassinca

Coordenadores: Silvio Valle (Fiocruz), Rubens Nodari (UFSC) e Ciro (ENFF)

Distribuição de Vagas: - Região sul (RS, SC e PR): 5 vagas por estado; Região sudeste (SP, RJ, MG e ES): 5 vagas por estado; Região centro-oeste: (RO, DF, GO, MT, MS) 6 vagas por estado; Região nordeste (BA, AL, PI, CE, SE, RN, PB e PE): 6 vagas por estado; Região amazônica: (TO, PA e MA): 5 vagas por estado. Mais 20 vagas para os demais movimentos da Via Campesina.

2. Curso Latinoamericano de Agroecologia (Convênio ENFF- UFPR- Venezuela)

Público alvo: Agrônomos e técnicos agrícolas, professores - 100 alunos

Tempo de aula: 2 meses e meio por etapa – 7 etapas – 3 anos e meio

Início: Primeira etapa: 23 de agosto a 11 de novembro.

Local: Assentamento Lapa – Lapa/PR (primeira etapa na ENFF)

Professores Coordenadores: José Tardin, Peter Rosset - Univ. Califórnia e Pardoal (ENFF)

Distribuição de Vagas: PR = 10 vagas; SP, RS, PE, MS, SC e SE = 5 vagas cada Estado; Os demais Estados = 3 vagas cada. Mais 20 vagas para os demais movimentos da Via Campesina.

3. História Política no Brasil – História da Luta de Classes

Público alvo: Dirigentes e Formadores do Movimento Social Brasileiro, MST e Via Campesina – 60 alunos

Tempo de aula: 3 semanas cada Etapa . 3 etapas – 1 ano e meio

Períodos: Duas etapas durante 2005 e uma terceira em 2006

Início: 04 a 16 de julho

Segunda etapa: 05 a 23 de setembro

Local: ENFF

Professores Coordenadores: Neuri Rossetto, Roberta Lobo e Virginia/Badaró - UFF

Distribuição de Vagas: PR, SP, MS, RS, PE, CE, = 3 vagas; Demais Estados = 2 vagas.
Mais 12 vagas para os demais Movimentos.

4. Economia Política da Agricultura

Público alvo: Formadores, dirigentes e agrônomos: 60 alunos

Tempo de aula: Três semanas cada Etapa. 3 etapas – 1 ano e meio

Primeira etapa: 23 de maio a 11 de junho

Segunda Etapa: 13 de outubro a 02 de novembro

Local: ENFF

Professores Coordenadores: João Pedro e ENFF

Distribuição de Vagas: PR, SP, MS, RS, PE, CE, = 3 vagas; Demais Estados = 2 vagas.
Mais 12 vagas para os demais Movimentos.

5. A Produção da Teoria - O Pensamento Político Brasileiro

Público alvo: Formadores e Dirigentes do MST e dos Movimentos Sociais - 60 alunos

Tempo de aula: três semanas por etapa. 3 etapas – 1 ano e meio.

Local: ENFF

Período: duas etapas em 2005 e uma em 2006

Primeira etapa: 13 a 30 de junho de 2005.

Segunda etapa: 05 a 23 de setembro de 2005.

Professores Coordenadores: Neuri Rosseto/Adelar Pizetta (ENFF) e Paulo Arantes - USP

Distribuição de Vagas: PR, SP, MS, RS, PE, CE, = 3 vagas; Demais Estados = 2 vagas.
Mais 12 vagas para os demais Movimentos Sociais.

6. Metodologia do uso da Arte e da Cultura no Processo de Formação e Educação

Público alvo: Formadores e Professores do MST e dos Movimentos Sociais - 100 alunos

Tempo de aula: Uma etapa de três semanas

Local: ENFF

Período: 01 a 17 de julho de 2005.

Professores Coordenadores: Evelaine (ENFF) e Iná Camargo.

Distribuição de Vagas: PR, SP, RS, PE, MS, CE e SE = 5 vagas cada Estado; Os demais Estados = 3 vagas cada. Mais 20 vagas para os demais movimentos da Via Campesina.

7. Curso de Sociologia Rural

Público alvo: Formadores, Professores e Dirigentes - 60 alunos

Tempo de aula: 3 semanas por etapa – 3 etapas – 1 ano e meio

Etapas: duas etapas em 2005 e uma etapa em 2006

Primeira etapa: 25 de julho a 12 de agosto de 2005.

Segunda etapa: 18 de novembro a 05 de dezembro.

Local: ENFF

Professores: Marcelo Buzetto (ENFF), Leonilde Medeiros (UFRRJ)

Distribuição de Vagas: PR, SP, MS, RS, PE, CE, = 3 vagas; Demais Estados = 2 vagas.
Mais 12 vagas para os demais Movimentos.

8. Imperialismo e Conjuntura Internacional

Público alvo: Formadores, membros do coletivo de RI, dirigentes - 100 alunos

Tempo de aula: 3 semanas – 1 etapa

Período: a confirmar 12 a 30 de outubro

Local: ENFF

Professores Coordenadores: Dulcinéia (ENFF), Roberta Traspadini (UNAM), Felix Sanchez (PUC), Milton Rondó e Breno Altman

Distribuição de Vagas: PR, SP, RS, PE, MS, CE e SE = 5 vagas cada Estado; Os demais Estados = 3 vagas cada. Mais 20 vagas para os demais movimentos da Via Campesina.

9. Seminário Internacional sobre o Pensamento Latinoamericano

Público alvo: Formadores de Base do MST – 500

Local: Rio de Janeiro - convênio com UFF/RJ

Tempo: 5 dias

Período: 13 a 17 de outubro

Professores Coordenadores: Kima e coletivo do Rio

Distribuição de Vagas: Em média, 20 formadores por Estado.

II. CURSOS SUPERIORES EM CONVÊNIO COM UNIVERSIDADES – Extensão Graduação e Especialização

1. Curso de Especialização em Economia Política – Pós Graduação

Público alvo: Agrônomos, Formadores, Dirigentes com Curso Superior - 60 alunos

Duração: 4 etapas - dois anos

Etapas: três semanas de estudo - Três etapas – uma em 2005 e depois 2 por ano

Início: previsão para setembro de 2005.

Locais: Convênio com a Universidade Federal do Espírito Santo, e o curso a realizar-se no CIDAP, São Mateus.

Professores Coordenadores: Reinaldo Carcanholo (UFES), Roberta Traspadini (UNAM) e Rogério Mauro (ENFF)

Distribuição de Vagas: PR, SP, MS, PE, BA, ES = 3 vagas; Demais Estados = 2 vagas. Mais 12 vagas para os demais Movimentos.

2. Curso de Mestrado em Economia Política a Distância

Em estudo sua viabilidade com Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Coordenadores: Reinaldo Carcanholo (UFES) e Rogério Mauro (ENFF).

3. Curso de Especialização em Economia Política da Agricultura

Público alvo: Agrônomos, Dirigentes e Formadores com Curso Superior – 50 alunos - em especial da região nordeste do país.

Tempo de duração: 4 etapas de um mês cada – 2 anos.

Local: Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Paraíba

Professor Responsável: Prof. Heleno (UFPB), e João Pedro (ENFF)

Proposta de iniciar: uma etapa no segundo semestre de 2005 e depois, 2 por ano

Distribuição de Vagas: A Regional nordeste distribui as Vagas.

4. Curso de Pós-Graduação em Estudos Latinoamericanos (turma 2)

Público alvo: Dirigentes e Formadores dos movimentos sociais, com Curso Superior e, ter feito o Curso Realidade Brasileira – 80 alunos

Tempo de duração: dois anos, 4 etapas de 4 semanas

Local: Universidade Federal de Juiz de Fora.

Início em janeiro de 2006.

Professores Coordenadores: Maria Gorete (ENFF) e Roberta Traspadini (UNAM)

Distribuição de Vagas: Já foi feita a distribuição.

5. Curso de Mestrado em Sociologia

Público alvo: Formadores e Dirigentes da Visa Campesina, com curso superior – 30 alunos

Tempo de duração: 4 etapas de um mês cada – 2 anos

Local: Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Paraíba

Professor Responsável: Raminho (ENFF) e Prof. Lemuel (UFCG)

Proposta de iniciar: janeiro de 2006

Distribuição de Vagas: Já foram distribuídas as vagas.

6. Graduação em Gestão em Organizações Sociais e Cooperativas - Graduação

Público alvo: Militantes que atuam na área de administração, Formadores, com segundo grau completo – 60 alunos

Local: ENFF e Fundação Santo André/SP

Duração: 8 períodos de 50 dias cada – 4 anos

Professores Responsáveis: Maria Gorete (ENFF), Marcelo Buzetto e Fundação Sto André

Início: 28 de junho a 16 de agosto de 2005, depois, duas etapas por ano.

Segunda etapa: 25 de outubro a 9 de dezembro

Distribuição de Vagas: O Coletivo de Administração e Projetos já fez a distribuição das vagas.

7. Curso de Pós-Graduação em Agroecologia - Especialização

Público alvo: Agrônomos, Professores, Técnicos e Militantes do Setor de Produção, com Curso Superior – 60 alunos

Local: ENFF - UFSC e outros Centros de Formação

Professores Responsáveis: Pardal (ENFF) e Pinheiro (UFSC)

Duração: 2 anos – 6 Etapas

Início: 25 de julho a 06 de agosto

Distribuição de Vagas: O Setor de Produção Nacional, já fez a distribuição das vagas.

8. Curso de Filosofia – Teorias Sociais e Produção do Conhecimento - Extensão

Público alvo: Dirigentes e Formadores dos Movimentos Sociais – 60 alunos

Período de aula: três semanas – 5 etapas – 2 anos e meio

Duração do curso: uma etapa em 2005 e depois, duas por ano

Local: UFRJ - RJ

Professores Coordenadores: Elemar (ENFF), Roberta (UFJF), Marildo e Maria Lídia (UFRJ)

Distribuição de Vagas: PR, SP, MS, RS, PE, CE, = 3 vagas; Demais Estados = 2 vagas.
Mais 12 vagas para os demais Movimentos.

Coordenação da ENFF
São Paulo, outubro de 2005.

PLANO DE ATIVIDADES/CURSOS para 2007 – 2008 (Proposta)

ATIVIDADES	Nº	Período	Local
I. Núcleo de Graduação			
01. Curso de História – 6ª Etapa	60	1/5 a 7/6	UFPB
02. Curso de Geografia	60		ENFF/Unesp
03. Curso de Ciências Agrárias – 6ª	60	18/4 a 7/6	UFPB
04. Curso de Gestão em Organizações Sociais	60	?	Sto. André
05. Cursos de Agronomia	240		SE, PA, BA e MT
06. Cursos de Letras	120		PA e BA
07. Cursos de Pedagogia			
08. Curso de Direito	60		GO
09. Curso de Arte e Educação	60		PI
10. Curso de Psicologia	60		RN
11. Curso de Ciências Sociais	60		MS
12. Curso de Serviço Social	60		RJ
13. Licenciatura em Educação do Campo			
14. Segunda turma de História ⁸⁷	60		UFPB
II. Núcleo de Pós Graduação e Extensão - Especialização			
01. Curso de Teorias Sociais e Produção do Conhecimento – Filosofia	50	15 a 27/01 16 a 31/07	UFRJ
02. Curso de Especialização em Estudos Latino Americano	50	5 a 25/02 julho	UFJF
03. Curso de Especialização em Economia Política	50	29 a 17/2 julho	UFES
04. Curso de Mestrado em Sociologia – 1ª e 2ª turma	10		UFMG
05. Curso de Especialização em Educação Popular em Saúde	50		UFSC
06. Curso de Especialização			UFSC

⁸⁷ Em negociação.

em Agroecologia			
07. Especialização em EJA			
08. Mestrado em Agroecologia	12		Espanha
III. Cursos Livres por Temas Específicos			
	Nº	Período	Local
01. Curso da Produção da Teoria (Pensamento Político Brasileiro)	20	5 a 17/02	ENFF – OK
02. Curso de Sociologia Rural	20	5 a 17/02	ENFF – OK
03. Curso de Formação de Formadores – I, II e III etapas.	50	24/2 a 6/3 julho setembro	ENFF 1ª quinzena
04. Curso de Formação para as CPPs	80	13 a 30/03	ENFF
05. Curso de Formação de Quadros em Cultura e Comunicação	60	19– 31/3	ENFF
06. Curso de Direitos Humanos	60	?	ENFF
07. Formação para Dirigentes da Frente de Massas (Ver o nome)	80	25/4 a 5/5	ENFF
08. Curso Teorias Sociais e Produção do Conhecimento- Turma III	50	15 dias - agosto	ENFF
09. Curso de Teorias Sórias e Produção do Conhecimento Intensivo	30	3 meses jul. a set	ENFF
10. Economia Política da Agricultura	45	20 dias	ENFF
11. Cursos para Juventude Meio Urbano – SP, MG e RJ	300 ⁸⁸	Abril a dezembro	ENFF e Estados
Cursos Livres por Temas Específicos em outros Espaços⁸⁹			
	Nº	Período	Local

⁸⁸ Cada Turma de Jovens teria 100 participantes e, em cada turma se reúne um final de semana por mês.

⁸⁹ Esses cursos teriam como base curricular o do curso de Teorias Sociais e Produção do Conhecimento. Na reunião do Setor de Formação Nacional e do Coletivo de Direção Política da Formação vamos definir melhor.

01. Curso para a Formação das CPPs do Nordeste	50	20 dias Maio	Caruaru ou Quissamã
02. Curso para a Formação de Formadores – 5 turmas	250	20 dias Maio	5 Regionais
03. Curso para a Formação de Dirigentes das Brigadas – 5 turmas	500	20 dias abril	5 Regionais
04. Curso Básico para a Formação de Militantes – 3 turmas simultâneas – Priorizar a FM	300	60 dias Julho e agosto	NE/Amazônica Centro Oeste Sudeste/Sul

IV. Núcleo Latino-americano	Nº	Período	Local
01. Curso para Militantes do Cone Sul	100	11/04 -11/05	RS ou PR
02. Curso de Formadores da Via Campesina Internacional	50	5 a 9/06	ENFF
03. Curso Latino-americano em Agroecologia	70		Lapa
04. Cursos em Cuba: Medicina, Agronomia, Artes, Zootecnia, Economia, etc....			Cuba
05. Curso de Agroecologia	60		Venezuela
06. Curso de Medicina	60		Venezuela
07. Curso de Educadores Populares da América Latina		outubro	ENFF
08. Conferências, Jornadas Latino -americana.	1.500 ⁹⁰	Agosto	CE, RJ e BSB

V. Atividades Pontuais – A programar	Período	Atividade	Local
01. Conferências	Ano todo	<ul style="list-style-type: none"> • 100 anos do nascimento de Caio Prado • Paulo Freire – 10 anos da morte • Temas da atualidade 	ENFF

⁹⁰ Com o intuito de potencializar a vinda de intelectuais e dirigentes de outros países da América Latina, a sugestão é organizarmos três conferências para o mesmo período, priorizando a participação de militantes por regiões: a) Conferência em Fortaleza: 500 militantes do Norte e Nordeste; b) Conferência em Brasília: 500 militantes do Centro Oeste; c) Conferência do RJ: 500 militantes do Sudeste e Sul.

02. Seminários	outubro	90 anos da Revolução Russa Outros processos revolucionários	ENFF
03. Ciclos de Debate	Agosto	<ul style="list-style-type: none"> • Semana Florestan Fernandes • Debate sobre outros importantes intelectuais 	ENFF
04. Grupos de Estudo ⁹¹	Ano todo	Estudo sobre marxismo	ENFF
05. Círculos de Leitura	Ano todo	Via Correio eletrônico	ENFF
06. Atividades Culturais	Ano todo	Testemunhos históricos e conforme programação cultural da ENFF Entrega de placas – homenagens	ENFF

CPP da ENFF: Nei, Claudinha, Rosmeri, Geraldo, Maria Gorete e Pizetta

São Paulo, fevereiro de 2007.

⁹¹ Aqui seriam constituídos grupos de estudo pr área do conhecimento. Ex.: Grupo de estudo de História; Grupo de Estudo de Geografia, de Filosofia, de Marxismo, etc...

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Docentes

1. Apresentação da pesquisa
2. Apresentação do docente (instituição de ensino, formação, atividades desenvolvidas, etc.)
3. Quando iniciou sua participação junto ao MST? Por que?
4. Quando iniciou as atividades de formação no MST?
5. Qual a proposta do curso desenvolvido?
6. Como foi planejado? Como foi a elaboração da ementa? O que se pretendia abordar? Quais as referências que nortearam o planejamento? Houve participação do Movimento?
7. Como foi o processo de implementação? Houve resistências pela Universidade ou com o corpo docente?
8. Quem participou do curso? Onde foi realizado? Sabe dizer como foram selecionados os educandos? Carga horária, duração, etc.
9. Como eram os educandos? Poderia traçar um perfil dos educandos (faixa etária predominante, escolaridade, origem, etc.). Como avalia a participação dos educandos? Poderia fazer um paralelo com os alunos de outras turmas em que você trabalha/trabalhou?
10. Quais foram e de onde eram os docentes envolvidos? Como se deu a escolha dos docentes? Quem mais contribuiu para a execução do curso?
11. Como foi o processo avaliativo?
12. Esse curso terá continuidade? Como será? Para os mesmos educandos?
13. Existe alguma dificuldade no desdobramento dessa experiência?
14. Como você avalia a importância dessa experiência para sua prática profissional? E para a universidade?
15. De um modo em geral, como você analisa a proposta de formação humana do MST? Qual o diferencial?

16. Qual a importância da Escola Nacional Florestan Fernandes neste contexto? No que ela pode contribuir? Como se articula com esses cursos?
17. Em sua opinião quais as maiores ainda lacunas existentes? O que ainda precisa ser encarado nesta formação?

ROTEIRO DE ENTREVISTA - Coordenação da ENFF

1. Quando e por quais motivos ficou evidenciada pelo Movimento a necessidade de construção da ENFF?
2. Quais foram os objetivos iniciais que nortearam sua construção? O que pretendiam? Os objetivos ainda são os mesmos?
3. O que destacaria no processo de construção física da ENFF?
4. Quais foram os maiores desafios internos e externos para a concretização da ENFF? Houve (ou há) resistências internas? Como foi a relação com o entorno, com o poder público e os de demais setores da sociedade?
5. Como tais desafios foram superados?
6. Como a Escola é organizada? Quais são as principais diretrizes?
7. Quais são os principais conceitos e referências (teóricas e práticas) da ENFF?
8. Quantos e quais cursos/atividades são desenvolvidos hoje em dia? Destes cursos quais são ou foram realizados nas próprias instalações da ENFF e quais são desenvolvidos em convênios com as universidades?
9. Como são estabelecidos os convênios com as universidades? Há alguma exigência?
10. Quais são as maiores dificuldades encontradas na relação com as universidades?
11. Como é o processo de planejamento dos cursos (internos e nos convênios)?
12. Como é feita a escolha dos educandos para participar de um determinado curso? E do corpo docente?
13. : Que cursos são prioritários hoje? Por que?
14. Qual é o público que mais visita a ENFF?
15. Quais foram as principais conquistas desde a inauguração?
16. Quais são as maiores dificuldades vividas pela ENFF hoje em dia?
17. O que significa a ENFF no contexto histórico vivenciado pelo MST hoje?
18. Como avaliam a importância da ENFF para a sociedade brasileira?
19. Quais são principais metas para os próximos anos?