



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA D'AGOSTINI

**A EDUCAÇÃO DO MST NO CONTEXTO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Salvador – Bahia

2009

ADRIANA D'AGOSTINI

**A EDUCAÇÃO DO MST NO CONTEXTO
EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zülke Taffarel

Salvador-Bahia

2009

UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

D127 D'Agostini, Adriana.
A educação do MST no contexto educacional brasileiro /
Adriana D'Agostini.
- 2009.
205 f.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade
de Educação,
2009.

1. Educação do campo - Brasil. 2. Educação - Brasil. 3.
Educação - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. I.
Celi, Nelza Zülke Taffarel. II. Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.917340981 - 22 ed.

ADRIANA D'AGOSTINI

**A EDUCAÇÃO DO MST NO CONTEXTO EDUCACIONAL
BRASILEIRO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 27 de março de 2009.

Banca Examinadora

CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL (orientadora) _____
Doutora em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia, UFBA

CÉLIA REGINA VENDRAMINI _____
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

GUIOMAR INEZ GERMANI _____
Doutora em Geografia, Universidad de Barcelona (Espanha)
Universidade Federal da Bahia, UFBA

CLÁUDIO DE LIRA SANTOS JÚNIOR _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia, UFBA

ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO _____
Doutor em Ciências da Educação, Université de Paris VIII - França
Universidade Federal da Bahia, UFBA

DEDICATÓRIA

Aos Trabalhadores Rurais Sem Terra e aos operários urbanos,
especialmente à operária Helena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Professora Celi Nelza Zülke Taffarel por todo aprendizado e orientação tanto acadêmico, como militante e de vida.

À Banca, Professora Célia Vendramini (UFSC), Professora Guiomar Inês Germani (Geografar-UFBA), Professor Claudio de Lira Santos Junior, Professor Roberto Sidnei Alves Macedo e Professora Celi Nelza Zülke Taffarel pela orientação e pelo aprendizado deste momento.

Aos professores do CECES/UPR/Cuba, especialmente a Juan Silvio Cabrera Albert, que nos receberam tão bem e nos proporcionaram uma experiência acadêmica muito valorosa.

Ao Mauro, companheiro de todas as horas, pelo apoio, carinho, incentivo e auxílio.

À Tina Franchi pelo apoio, revisão e principalmente pela amizade. À Leri pelo abstract.

Às grandes mulheres da minha família nas quais me espelho: Olímpia, Nair, Ruth, Gema e Helena. E aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas e pai.

Ao grupo LEPEL, na pessoa do coordenador Claudio de Lira Santos Junior. Aos amigos.

À CAPES pela concessão de bolsa, ao PPGE/FACED/UFBA e seu quadro de professores.

Aos MST nacional e baiano pela oportunidade de trabalho conjunto, que possibilitou a elaboração desta tese. Aos Trabalhadores Rurais Sem Terra, lutadores de fibra que resistem às investidas destrutivas do capital.

Não somos os melhores

*A vida repartida dia a dia
com quem vinha querendo que a vida
pudesse um dia ser vida,
posso dizer que alguma coisa aprendi
(primeiro com amargura,
depois com essa dolorida lucidez
que nos ensina a ver nossa feiúra).*

*Aprendi, por exemplo, que não somos
os melhores. Custou mas aprendi.
Tempo largo levei para enxergar
que era de puro desamor a chama
que crescia no olhar do companheiro.*

*Não somos nem melhores nem piores.
Somos iguais. Melhor é a nossa causa.*

*Todos os que chegamos dessas águas
barrentas e burguesas, para dar
(pouco soubemos dar) uma demão
na roda e transformar a vida injusta
dos que conhecem mesmo a banda podre,
mostramos a nós mesmos, mais que aos outros,
a face verdadeira que levamos.*

*É repetir: melhor é a nossa causa.
Mas no viver da vida, a vida mesma,
quando é impossível disfarçar,
quando não se pode ser nada mais
do que o homem que a gente é mesmo,
na prática cotidiana da chamada vida,
que é a verdadeira prática do homem,
fomos sempre e somente como os outros,
e muitas vezes como os piores dos outros,
os que estão do outro lado,
os que não querem, nem podem, nem pretendem
mudar o que precisa ser mudado
para que a vida possa um dia
ser mesmo vida, e para todos.*

Thiago de Mello

RESUMO

A presente tese tem como objeto de estudo a proposta educacional do MST. Objetivou analisar e debater a educação do MST dentro do contexto educacional brasileiro, indicando seu caráter e sua importância, principalmente na década de 1990, como uma afronta e contraposição as políticas educacionais neoliberais e atualmente diante da crise mundial do capital, demonstra a necessidade de construção de propostas educacionais de classe voltadas a emancipação humana e ao projeto histórico socialista. Neste sentido, após a pesquisa bibliográfica e documental confirmaram-se as hipóteses levantadas a partir do problema de pesquisa que foi delimitado da seguinte forma: como se situa a educação do MST no contexto educacional brasileiro? Quais suas contradições, dificuldades e possibilidades de tornar-se uma educação de classe para a emancipação humana no sentido de indicar elementos de superação da sociedade de classes? A partir dos dados da realidade, das idéias pedagógicas no Brasil, da análise da proposta de educação do MST e do levantamento das contradições apresentadas pela produção acadêmica foi possível localizar e analisar a educação do MST no contexto educacional brasileiro e afirmar que da década de 1990 em diante ela tem sido o movimento de educação de classe que mais oferece resistência as políticas educacionais neoliberais. Isso se dá a partir de seus princípios, suas práticas pedagógicas e da pressão política. Porém uma educação para além do capital dentro de uma sociedade capitalista sempre será desenvolvida por e com contradições, entre elas destacamos a relação entre Movimento e Estado e a relação teoria/prática. Apontamos a possibilidade de superação destas contradições através da adoção e aprofundamento teórico no materialismo histórico dialético e contribuimos com argumentos sobre necessidade e a atualidade desta teoria do conhecimento para a educação do MST.

Palavras-chave: Educação brasileira, Educação do Campo, Educação do MST

ABSTRACT

The present thesis has as object of study the educational proposal of MST and aims at analyse and debate the MST education in the Brazilian educational context, indicating its character and its importance, mainly in the decade of 1990, as an affront and contraposition to the neoliberal educational policies and nowadays in face of the world crisis of capital, demonstrating the necessity of construction of educational proposals of class directed to human emancipation and to the socialist historical project. In this way, after the bibliographic and documental research we confirmed the hypothesis made from the research problem that was delimited in the following way: how does the MST education situate in the Brazilian educational context? What are its contradictions, difficulties and possibilities of being an emancipatory education in sense of taking elements that can overcome class struggle? Starting from data of reality, from pedagogical ideas in Brazil, from the analyse of the MST proposal of education and from survey of the contradictions presented by the academic productions we could locate and analyse the MST education in the Brazilian educational context and assert that from 1990 decade it has been the movement of class education that more offers resistance to the neoliberal educational policies. This occurs from its principles, its pedagogical practices and political pressure. However an education beyond capital inside a capitalist society will always be developed by and with contradictions, among them we detail the relation between Movement and Bourgeois State and the theory/practice relation. We indicate the possibility of overcoming these contradictions by the adoption and deepen in the dialectic historical materialism and we contribute with the arguments of necessity of this knowledge theory and how current it is.

Key-words: Brazilian education, field education, MST education.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objeto de estudio la propuesta educacional del MST y buscó analizar y debatir la educación del MST en el contexto educacional brasileño, indicando su carácter y su importancia, sobretodo en la década de los 1990, como una afronta y contraposición a las políticas educacionales neoliberales, y en la actualidad, delante de la crisis mundial del capital, demuestra la necesidad de construcción de propuestas educacionales de clase mirando la emancipación humana y el proyecto histórico socialista. En esta dirección, después de la pesquisa bibliográfica y documental, las hipótesis presentadas se confirmaran a partir del problema de investigación que fue así delimitado: ¿cómo se sitúa la educación del MST en el contexto educacional brasileño? ¿Cuáles sus contradicciones, dificultades y posibilidades de venir a ser una educación de clase para la emancipación humana en el sentido de indicar elementos de superación de la sociedad de clases? Partiendo de los datos de la realidad, de las ideas pedagógicas en Brasil, de la análisis de la propuesta de educación del MST y de la identificación de las contradicciones presentadas en las producciones académicas, fue posible localizar y analizar la educación del MST en el contexto educacional brasileño y afirmar que en la década de los 1990 y adelante ella representa el movimiento de educación clasista que más ofrece resistencia a las políticas educacionales neoliberales. Esto ocurre a partir de sus principios, sus prácticas pedagógicas y por la presión política. Pero la construcción de una educación mas allá del capital desde el interior de la sociedad capitalista siempre será desarrollada por y con contradicciones, de las cuales destacamos la relación entre el Movimiento social confrontacional y el Estado burgués, y la relación teoría/práctica. Al final, destacamos la posibilidad de superación de estas contradicciones por medio de la adopción y profundización teórica en el materialismo histórico dialéctico, y contribuimos con argumentos sobre la necesidad y la actualidad de esta teoría del conocimiento para la educación del MST.

Palabras llave: Educación brasileña, Educación del Campo, Educación del MST

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/Sindicato Nacional
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CINTERFOR – Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
- CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação
- CPB – Confederação de Professores do Brasil
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério
- IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
- MEC – Ministério da Educação
- MEC/USAID – Ministério da Educação e Cultura/
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional para Avaliação de Alunos
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROMEDLAC - Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004 37
Tabela 2	Número de pessoas de 10 anos ou mais, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação do domicílio – Brasil e Regiões Geográficas– 2004 42
Tabela 3	Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004 43
Tabela 4	Número de funções docentes por grau de formação e localização segundo o nível de ensino – Brasil e Grandes Regiões – 2005 48
Tabela 5	Taxa de docentes por nível de formação segundo o nível de formação e localização – Brasil – 2002/2005 48

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	34
A situação da educação no Brasil.....	34
CAPÍTULO II.....	53
As tendências educacionais e suas conseqüências práticas no Brasil.	53
1. Pedagogia Tecnicista: 1969 – 1980.....	55
2. Pedagogias contra-hegemônicas: 1980 - 1990	62
3. Pedagogias neoprodutivistas: 1990-2001	74
4. Educação na Atualidade: 2002-2009.....	83
5. A relação entre as idéias pedagógicas no Brasil e a educação do MST	96
CAPÍTULO III	106
A Educação do MST no contexto brasileiro	106
1. A proposta educacional do MST.....	112
2. Contradições na Educação do MST: o que apontam as produções acadêmicas.....	124
2.1 Análise da produção do conhecimento sobre educação do MST ...	131
3. Análise das principais contradições da educação do MST.....	144
4. A Importância e a Necessidade da Teoria para a Educação do MST.....	149
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES.....	187
ANEXOS.....	201

INTRODUÇÃO

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da práxis – é uma questão puramente escolástica. (MARX, 1986, p.125-126)

O presente estudo tem por **objeto** a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no sentido de localizá-la no contexto educacional brasileiro, reconhecer e salientar a importância e necessidade de sua contribuição para a construção de uma educação de classe voltada para a emancipação humana. Este estudo está articulado com a pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, que tem o compromisso com a construção do conhecimento no intuito de contribuir com a luta de classes, pela perspectiva da classe trabalhadora.

Por educação compartilhamos da concepção teorizada por Saviani (2007) que acredita ser a educação a forma de produzir em cada indivíduo singular a humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens. O homem não nasce humanizado ele se torna humanizado no convívio e nas relações com os outros e esta relação inclui a escola e a educação sistematizada para a apropriação dos bens materiais e imateriais produzidos por cada geração. Reivindicamos uma educação de classe por entender que no atual modelo de

produção da vida há uma negação do conhecimento à classe trabalhadora, impedindo assim o avanço da luta de classes por falta dos elementos necessários para pensar e compreender a realidade atual.

A partir das experiências e trabalhos do Grupo¹ e do estudo das produções sobre educação e MST pôde-se constatar problemáticas, dificuldades e contradições que permeiam a tentativa de construção de uma perspectiva revolucionária de educação, conformando o que tem sido identificado como educação do campo. O conceito de educação do campo foi desenvolvido inicialmente no interior do MST e demais movimentos sociais do campo que a partir da pressão política e das reivindicações para que o Estado assumisse a educação pública no/do campo tomou a dimensão de política pública. Entretanto, há diversos “novos movimentos sociais”, organismos de classe, governos, ONG’s, etc. que têm utilizado a terminologia com os mais diversos sentidos, o que indica a necessidade de cuidado ao tratarmos do tema. Em relação a esse conceito é necessário um aprofundamento da reflexão no sentido de esclarecer sua vinculação com uma dada teoria do conhecimento, que para nós é o materialismo histórico dialético, com uma pedagogia socialista coerente ao projeto histórico para além do capital.

Esta pesquisa delimitou-se a investigar o lugar que a educação do MST ocupa no contexto educacional brasileiro, principalmente da década de 1990 até o presente momento, de crise mundial do capital, que acirra as contradições na luta de classes e que pode contribuir no avanço da classe trabalhadora e dos movimentos confrontacionais para a superação da sociedade de classes.

¹ D’Agostini, Adriana. et al. **Relatório Técnico do PRONERA/UFBA**, Faced/UFBA: Salvador-BA, 2005. (mimeografado); D’Agostini, Adriana. et. al. **Relatório Técnico da Atividade Curricular em Comunidade (EDC/ACC 456)**, Faced/UFBA: Salvador-BA, 2006. (mimeografado); D’Agostini, Adriana. et al. **Relatório Técnico da Atividade Curricular em Comunidade (EDC/ACC 456)**, Faced/UFBA: Salvador-BA, 2007 (mimeografado).

Assim como para Tilton (2006, p.6), ao utilizarmos a terminologia “movimentos sociais confrontacionais” ou “movimentos de lutas sociais”, o fazemos com duas intenções: a primeira, para indicar a necessidade de estudos acerca da função dos movimentos sociais atuais na disputa pela hegemonia na luta de classes, identificando suas ações com a perspectiva de construção do projeto histórico socialista. A segunda é para demarcar nossa posição contrária às classificações pós-modernas de alguns autores que situam movimentos como o MST na categoria “novos movimentos sociais”. Esta categoria substitui a centralidade das categorias classe social e luta social por “sujeitos populares”, “atores sociais”, buscando novas identidades, marcas culturais, etc., retirando a historicidade e esvaziando o conteúdo da construção de um projeto histórico para além do capital. Esta perspectiva tem ocasionado um vazio teórico que não auxilia no entendimento de quais projetos e interesses estão em confronto, uma vez que qualquer e todo agrupamento em manifestação é denominado de “movimento social”, sem preceder uma análise mais detalhada da materialidade da luta de classes. Ainda que este não seja nosso objeto de estudo, avaliamos ser importante o destaque e a indicação da necessidade de aprofundamento dos estudos acerca desta problemática.

A partir da delimitação do objeto deste estudo e da localização da educação do MST na luta estabelecida para a construção da proposta educacional da classe trabalhadora em contraposição às políticas educacionais neoliberais, o **problema** de pesquisa foi assim delimitado: como se situa a educação do MST no contexto educacional brasileiro? Quais suas contradições, dificuldades e possibilidades de tornar-se uma educação de classe para a emancipação humana no sentido de indicar elementos de superação da sociedade de classes?

Localizado e delimitado o problema, que para tal exigiu uma primeira aproximação com os documentos, produções teóricas e dados da realidade, levantamos como **primeira hipótese** que: por seus

princípios e bases, mesmo que contraditórios, da década de 1990 até os dias atuais, a educação do MST é a que mais se caracteriza como uma educação que resiste às políticas e tendências neoliberais para a educação, demonstrando elementos de confronto à lógica educacional do capital.

No entanto, como já dissemos, esta educação de resistência apresenta contradições inerentes a uma educação que se quer emancipadora dentro de um contexto capitalista, principalmente através da relação capital e trabalho, e trabalho e educação. Essas contradições são frutos da realidade da luta de classes num momento histórico de profunda desagregação da esquerda, com a cooptação e intimidação dos setores fundados em uma perspectiva revolucionária, ocasionada pela crise estrutural do capital. Sua expressão é identificada nas fragilidades internas, nas políticas de consenso, e o corrente perigo de “cair no canto da sereia” e deixar-se seduzir e impregnar pelas propostas e discursos “neo”, “pós”. Desta contradição surge nossa **segunda hipótese**: que a secundarização da teoria e a fragilidade teórica permite desvios da prática política e educativa, e que, portanto, para a materialização da educação do MST e para sua consolidação como uma pedagogia socialista e a superação de tal fragilidade, faz-se necessário a adoção e aprofundamento da base teórica do materialismo histórico dialético.

Com este estudo temos como **objetivo** contribuir com a construção de uma perspectiva emancipatória de educação para a classe trabalhadora, através da explicitação das principais contradições presentes na educação do MST e possibilidades de superá-las. Com isto, pretendemos contribuir com a construção teórica para uma educação que radicalize a posição contrária à educação do capital.

A problemática foi constatada, por um lado, a partir da análise da situação educacional brasileira, da realidade das escolas do campo e das escolas dos assentamentos de reforma agrária, além das

reivindicações dos movimentos de lutas sociais do campo, e por outro, dos balanços da produção do conhecimento sobre a educação do MST. Somou-se a isto a atuação profissional/militante da pesquisadora junto ao MST e sua formação acadêmica, principalmente através do estudo das produções acadêmicas sobre o objeto. Primeiramente, pela prática profissional junto aos projetos de educação do campo com o MST, principalmente via Secretaria de Educação do MST-Bahia, pelo Pronera-UFBA e a pela relação estabelecida entre Universidade e Movimentos de Lutas Sociais propiciada por estes projetos. Outro elemento importante foi a atuação como professora em cursos de formação de professores no Ensino Médio Normal e Magistério, e em Pedagogia da Terra do MST em parceria com universidades públicas, que nos colocaram em contato direto com o objeto em estudo e os problemas da realidade educacional brasileira, explicitando contradições da formação de educadores e das próprias práticas pedagógicas nas escolas do MST.

A formação acadêmica da pesquisadora, realizada inteiramente no âmbito do ensino público (UFSM, UFSC e UFBA), permitiu constatar os problemas da realidade educacional brasileira e encaminhou o trabalho com determinados referenciais teóricos – que nunca são neutros, vale destacar – que foram sendo exigidos pela prática pedagógica e pelo processo de pesquisa, permitindo realizar as escolhas da fundamentação teórica presente nesta pesquisa. A formação acadêmica e teórica foi possibilitada principalmente pelo grupo de pesquisa LEPEL/FACED/UFBA, no qual a produção do conhecimento e a pesquisa estão voltadas para a formação pedagógica e política tanto dos professores e dos pesquisadores, quanto dos militantes culturais.

Nosso processo metodológico orientou-se a partir do problema científico e das hipóteses levantadas. Partimos da análise crítica dos dados da realidade educacional brasileira (discutidos no primeiro capítulo); das idéias pedagógicas hegemônicas e das reformas

neoliberais que se sucederam na década de 1990 (abordadas no segundo capítulo); e da ação, da pressão política e da construção da proposta educacional de classe efetivada pelo MST (apresentada no terceiro capítulo).

Nesta direção, adotamos como base teórico-metodológica o materialismo histórico dialético com as categorias empíricas e de análise elaboradas por Marx, Engels, Lênin e Lukács e das relações trabalho e educação desenvolvidas por Frigotto, Kuenzer, Taffarel e Saviani. Compreendemos que no quadro dessas relações, a educação, suas concepções e efetivações são basilares para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e das construções da resistência às concepções conservadoras no campo educacional. No desenvolvimento deste estudo procuramos analisar em que sentido a educação do MST, mesmo com todas as contradições explicitadas, contribui para se contrapor às reformas educacionais neoliberais e superar uma educação que não promove o desenvolvimento da consciência de classe e não fornece subsídios (no caso, o conhecimento) com vistas à emancipação da classe trabalhadora, mas sim assume a função de (mediada) reprodução do capital.

Tomamos como foco do estudo a pesquisa bibliográfica e documental na perspectiva materialista histórica dialética. Iniciamos apropriando-nos dos dados contidos nos documentos oficiais que revelam as estatísticas da realidade da educação brasileira, realizando comparações entre campo e cidade, no sentido de frisar a diferença e o agravamento dos problemas da educação do MST. Da mesma forma, analisamos as tentativas de implementação da educação do campo, mas não para colocar cidade e campo como oposição, senão para demonstrar suas relações intrínsecas. Frisamos, também, as diferenças regionais, pelas quais se evidencia a desigualdade no desenvolvimento do Brasil. Outras fontes importantes para a pesquisa

foram os próprios documentos e materiais do MST sobre sua proposta educacional e a produção acadêmica sobre a educação do MST.

Centramos nosso estudo no período entre a década de 1990 até início de 2009. A delimitação deste período não foi aleatória. Este intervalo de tempo abrange o início da implantação das políticas neoliberais no Brasil, com a gestão Collor de Melo (com a seqüência de Itamar Franco), toda a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1999-2003), a primeira e a metade da segunda gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009). É o período em que no Brasil aprofundam-se as mudanças no modo de produção capitalista (sua radicalização) com os ajustes estruturais, a reestruturação produtiva, a reforma do Estado, e, de acordo com estudiosos como Frigotto(2002), Kuenzer (2002), Taffarel (2008), Leher (2002), Lima (2007), Moraes (2004), entre outros, foi o período em que se concretizaram importantes mudanças na política educacional e, conseqüentemente, na prática educativa.

Este processo de reformas neoconservadoras, que já sinalizava seu percurso na década anterior, acentuou-se na década de 1990, quando o Brasil, em vários níveis e de modo mais enfático, adequou-se às políticas de cunho neoliberal estabelecidas em âmbito internacional para a América Latina, alguns países asiáticos e África.

Melo (2004) demonstra que na década de 1990, no Brasil, acentuou-se de fato o processo de mundialização do capital e, conseqüentemente, de mundialização da educação através da intervenção e financiamentos dos organismos internacionais. Também Shiroma, Moraes e Evangelista (2003) analisam que foi na gestão Collor de Melo que se deflagrou o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, que fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com graves conseqüências aos brasileiros. As autoras destacam a sintonia entre a exaltação às forças de mercado livre e auto-regulado e a hegemonia conservadora sobre as formas de

consciência social e suas ressonâncias nas tendências e práticas educativas.

Para a efetivação do processo de mundialização da educação na América Latina, durante a década de 1990 foi gerada uma vasta documentação pelos organismos multilaterais (UNESCO, CEPAL, ONU, Banco Mundial, BIRD, entre outros). Estes documentos subsidiados por meio de diagnósticos, análises e propostas a todos os países da América Latina e Caribe propõem um ideário salvacionista a respeito do papel da educação do século XXI, voltada para o desenvolvimento social sustentável. Os documentos mais significativos que determinaram a educação desta década são: *Conferência Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990); *Conferência Mundial sobre Educação Superior* (UNESCO, 1998); *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, CEPAL/UNESCO (1992); *Relatório Delors/ UNESCO* (1993-1996); *Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe / PROMEDLAC* (publicado em 1982, mas divulgado e incrementado a partir de 1990); *Prioridades y estrategias para la Educación/ BM* (1995). Essa documentação passou a orientar a definição das políticas educacionais no país.

Ainda que de forma breve, é necessário destacar que as reformas educacionais desencadeadas na década de 1990 estão baseadas na idéia de alívio à pobreza, de inclusão social através do respeito à diversidade cultural e local efetivada por políticas focais e afirmativas, como pode ser constatado em Leher (2002) e Melo (2004). É neste contexto que se localiza o reconhecimento e adoção de medidas concretas sobre a educação do campo, que a partir da luta, da pressão e reivindicação dos movimentos sociais do campo foi aceita e está em implementação pelo Estado, ainda que com muitas contradições, desvios e cooptação. Isto pode ser constatado, por exemplo, na aprovação das "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", resolução CNE/CEB 1.2002, que resultou de

pressões dos movimentos de lutas sociais no campo frente ao Estado e seus governos.

A educação do campo pode ser uma estratégia² útil tanto para os Movimentos de lutas sociais como para o Estado. Para a compreensão do desenvolvimento lógico e histórico desta afirmação faz-se necessário apontar pelo menos duas formas distintas, mas não excludentes, de entender a educação do campo. A primeira está pautada na construção do Movimento por uma Educação do Campo, assim definida:

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). (KOLLING; NERY & CASTAGNA, 1999, pp.28-29, grifo no original)

Um dos traços fundamentais da constituição do Movimento por uma Educação do Campo, e também para sua conceituação,

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26, grifos no original)

² Por tática compreendemos os diferentes planos e ações traçados concretamente para atingir o objetivo estratégico final. A estratégia nos leva ao objetivo final e pode ser de dois tipos: os objetivos estratégicos parciais perseguidos em cada etapa particular da luta; e os objetivos estratégicos finais que determinam o ponto de chegada. A relação entre uma estratégia parcial e uma estratégia final, assim como a relação entre estratégia e tática é uma relação entre o todo e a parte. (HARNECKER, 2003)

Já a síntese de Saviani (2008), inclusa em seu “glossário pedagógico”³, apresenta a terminologia “pedagogia do campo” com a seguinte definição:

“Pedagogia do campo” é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado *educação básica do campo*. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos “povos do campo”. [...] (SAVIANI, 2008, p.172)

A segunda forma de compreender a educação do campo busca uma fundamentação teórica e um posicionamento político, com o qual corroboramos, e pode ser apreendido na elaboração de Vendramini (2008):

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a educação do campo deve ser considerada como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. [...] Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. [...] Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. (VENDRAMINI, 2008, pp.4-10)

³ Na terceira parte da obra “A Pedagogia no Brasil: história e teoria”, Saviani (2008) sistematizou um glossário pedagógico que contém 45 verbetes. Ao longo do texto nos apropriamos de 11 dessas definições que influenciam e/ou são influenciadas pela proposta pedagógica do MST.

Além de concordarmos com a autora, destacamos nesta tese a necessidade da apropriação da filosofia marxista (concepção de mundo e de homem) e do materialismo histórico dialético como teoria para a produção do conhecimento e para a intervenção prática e política. Desta forma, visamos uma educação do campo capaz de ler a realidade e identificar os confrontos e disputas externos e internos de projetos para o campo e para a educação dos trabalhadores do campo, que dificultam a elaboração dos pressupostos da educação do campo e sua materialização, seja ela desenvolvida no movimento confrontacional MST, ou com e para os trabalhadores camponeses em geral.

Portanto, a educação do campo na perspectiva dos movimentos de lutas sociais é uma estratégia para garantir inicialmente acesso à educação, mas fundamentalmente para a universalização de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo Estado para a reprodução social do capital. Já na perspectiva do Estado, a educação do campo é mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam “incluídos” na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema capitalista. Na maioria dos documentos do Estado acerca da educação do campo identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza.

No primeiro capítulo desta tese os dados apresentados e analisados demonstram que a escolarização da classe trabalhadora no Brasil é atualmente uma das piores do mundo, conforme dados divulgados pelo INEP. Os dados apresentados por agências de estudos

e pesquisas permitem identificar a precariedade da educação brasileira. Os estudantes brasileiros estão entre as últimas posições na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o PISA (2001)⁴, aplicado a uma amostra de adolescentes com 15 anos de idade de 41 países. Na média das três áreas avaliadas – leitura, matemática e ciências – o desempenho brasileiro ficou em penúltimo lugar. Os dados revelados pelo PISA vêm confirmar a grave crise por que passa a educação brasileira. O atraso escolar no Brasil é evidente nos altos índices de reprovação e abandono escolar, na desigualdade social, na baixa renda da população e na qualidade das escolas. A situação agrava-se no campo porque as escolas são insuficientes e/ou não correspondem em suas propostas pedagógicas às necessidades da formação do trabalhador do campo, na perspectiva de sua emancipação.

A partir dos dados da realidade de 8.679 escolas rurais, localizadas em 5.595 assentamentos, em 1.651 municípios brasileiros, levantados e sistematizados pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PNERA (2005) pode-se afirmar que as características centrais das escolas do campo são:

- Problemas de Estrutura Física: escolas inadequadas ao funcionamento do ensino, ou seja, a maioria das escolas conta com uma sala de aula multisseriada, sem banheiro ou com banheiro precário, cozinha com merenda industrializada, sem biblioteca e materiais didáticos suficientes;

- Problemas Políticos: a maioria dos professores sabe da existência das diretrizes da educação do campo, porém não as conhece; as escolas são mantidas em sua maioria pelas prefeituras, que tem projetos educacionais antagônicos ao projeto do MST; a

⁴ A avaliação é coordenada mundialmente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição que reúne 30 países e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (Unesco). Da América Latina o único país que integra esta Organização é o México. No Brasil, o responsável pela realização do PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

maioria das escolas oferece apenas alfabetização e o primeiro segmento do ensino fundamental, apresentando grande demanda para os demais níveis de ensino, especialmente para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio;

- Problemas Pedagógicos: a formação inicial de um grande número destes professores é de nível médio, poucos com nível superior em andamento e raros com nível superior completo. Há deficiência na formação continuada e, apesar dos Movimentos realizarem Encontros de Educadores e formação local em serviço, isso ainda não demonstra alterações significativas nem na prática, nem na elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Aponta-se como problema de fundo a falta de uma teoria do conhecimento consistente que oriente a formação dos professores e sua prática pedagógica.

Dos problemas identificados na PNERA, praticamente todos vem sendo denunciados pelos Movimentos de luta social do campo, como o MST, há décadas. Exemplo destas denúncias está, por exemplo, no Caderno 1 da coleção “Por uma educação básica do campo” (KOLLING; NERY & CASTAGNA, 1999, p. 44).

Esta situação da educação brasileira, desafio constante para pesquisadores, professores e gestores públicos, passa pela necessidade da valorização da escola pública e do magistério⁵. Entretanto, para um correto diagnóstico aliado a uma organização que articule força política para implementar as transformações necessárias, é indispensável a apreensão de instrumentos teórico-práticos que viabilizem a correta interpretação dos nexos causais dos fatores históricos envolvidos.

⁵ Note-se que ao nos referirmos à valorização, não o fazemos como os liberais ou os “neo” que a relacionam apenas às questões subjetivas, como a auto-estima, o reconhecimento público da importância da educação e do trabalho dos docentes, etc. Além destes aspectos, consideramos fundamental as melhorias substantivas nas condições materiais que permitem um reconhecimento de fato da importância da educação, como o aumento no financiamento, melhoria na infra-estrutura, nos salários dos trabalhadores em educação, nas condições de trabalho, de acesso e permanência, etc.

Assim, a opção teórica, apoiada pelo projeto histórico socialista, exige uma teoria do conhecimento capaz de explicar a realidade, expor as contradições e apontar as possibilidades de superação. Portanto, concordando com Frigotto (1999), que demarca a dialética materialista histórica enquanto uma postura (concepção de mundo), enquanto método (que permite a apreensão radical da realidade) e enquanto práxis (que possibilita a busca de transformação e de novas sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica) e assumimos o materialismo histórico dialético como a teoria capaz de melhor apreender as leis gerais do desenvolvimento social.

Ao assumirmos tal teoria, o fazemos porque esta parte das condições reais e não as perde de vista nem por um momento. Suas condições são os homens, mas não vistos e plasmados através da fantasia, mas em seu processo de desenvolvimento real e empiricamente registrável, sob a ação de determinadas condições. Tão logo se expõe este processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos, ainda abstratos, como o é para os empiristas, ou uma ação imaginária de sujeitos imagináveis, como o é para os idealistas. (MARX e ENGELS, 1986, p.26-27).

Essa compreensão pressupõe uma direção epistemológica dada ao conhecimento apreendido e que orienta a seleção, organização e sistematização teórico-metodológica deste estudo. Assim, entendemos a educação como uma das possibilidades de apropriação do processo de constituição da humanidade, através do acesso aos bens materiais e imateriais construídos historicamente. O ser social se constrói não só do meio, nem de potencialidades inatas ou determinações abstratas, mas principalmente da interação com o meio e com os demais homens através do trabalho, pois ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, transformando-a para garantir seus meios de vida, a natureza exerce influência sobre o ser humano, que se transforma neste processo, possibilitando um salto qualitativo na histórica formação do ser social. Nas condições reais de vida na atualidade,

neste modo de organização social para a produção da vida, a educação do MST expressa na particularidade e na singularidade de um Movimento de luta social as contradições gerais da relação trabalho-capital e a determinação subjetiva provocada pelo trabalho alienado, que impregna a ação educativa destas contradições.

Consideramos o momento atual propício para avanços nos estudos de nosso objeto de investigação e especialmente para teorizar sobre a educação do MST, pois ao mesmo tempo em que a conjuntura revela uma maior complexidade para a atuação dos movimentos de luta social, o campo está voltado à agenda do debate político. Na atualidade o campo assume centralidade na disputa de projetos políticos e de desenvolvimento do país, tendo como concepção de desenvolvimento dominante o agronegócio, e como contraponto a ação de movimentos de lutas sociais camponesas que reivindicam a reforma agrária, sendo o MST o de maior expressão e clareza política.

Para compreender a expressão da luta de classes no campo e seus respectivos projetos políticos faz-se necessário definir agronegócio. Stédile (2007), organizador da coletânea de sete livros sobre "A questão Agrária no Brasil", define agronegócio como a articulação entre as empresas transnacionais - que são parte do capital internacional e financeiro que domina a agricultura no Brasil - e os grandes proprietários de terra - os chamados fazendeiros modernos, ou latifundiários. O agronegócio também chamado de *agribusiness* ou *agrobusiness* é o conjunto de negócios nacionais e internacionais relacionados à agricultura em grande escala para exportação, baseada no plantio de grãos ou criação de rebanhos em grandes extensões de terra. Estes negócios, via de regra, fundamentam-se na propriedade latifundiária, bem como na prática dos arrendamentos. O agronegócio é a expressão do desenvolvimento do capitalismo no campo, que pela forma que toma exige uma ampliação de mercado, que vai desde o latifúndio (a mecanização/modernização, os insumos agrícolas, as empresas de

manufaturas, os portos e demais meios de transportes para o escoamento da produção) às empreiteiras, abarcando também a movimentação do capital financeiro.

É evidente que a partir deste contexto econômico, social e político a aristocracia rural brasileira defende o projeto neoliberal e seus ajustes estruturais – com sua política para educação rural, ou literalmente, com o esforço político que o governo está realizando para transformar a educação dos camponeses e trabalhadores rurais em políticas focais e afirmativas, com graves desvios teóricos e tentativas de cooptação dos Movimentos – tendo como resultante que o Estado burguês não permite a construção efetiva de um sistema público de educação do campo. O que vem acontecendo, em grande parte, na atual conjuntura política, é a apropriação indevida, por parte do Estado, de termos e discursos construídos pelos movimentos de lutas sociais que confunde, ilude e desmobiliza a massa dos trabalhadores rurais.

Concordamos com Caldart (2004), para a qual o desafio que se impõe hoje aos sujeitos da educação do campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso construir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta educação voltada à realidade e às necessidades do campo.

Assim, pretendemos contribuir na elaboração teórica, na construção e disseminação de concepções e idéias que permitam uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre capital, trabalho, campo e a educação. Trata-se de explicitar as contradições e, na busca por superá-las, construir e elaborar os próximos passos da luta de forma orgânica, coesa e coerente, evitando ao máximo fazê-lo de forma mecânica e artificial.

Para isso, novamente concordamos com Caldart (2004) que são fundamentais três aspectos: manter viva a luta pela educação do campo; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser

feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Acrescentamos apenas que sempre com a referência no projeto histórico claramente definido e buscando aporte na teoria para melhor apreender o movimento do real.

Com a análise dos documentos e da bibliografia, tivemos condições de demonstrar que os dados (contidos nos relatórios de projetos, nos cursos, nos diálogos com os sujeitos da educação do campo registrados em Cadernos de Campo por ocasião de outras investigações da pesquisadora e do Grupo LEPEL) quando explicados a partir da materialidade das relações sociais em que se constituem indicam as tendências da luta de classes. Assim, nos é permitido indicar que quando referenciados na dinâmica dos processos do sociometabolismo do capital, estes dados vão demonstrando as características e elementos constituintes do processo de luta dos contrários presentes na constituição da educação do MST e do próprio Movimento. Com isso é permitido desvendar a processualidade histórica, identificando os nexos presentes em cada momento dos elementos particulares com a totalidade histórica.

A revisão crítica da produção do conhecimento acerca da educação do MST também seguiu na perspectiva de identificar como o movimento da luta social empreendida pelo Movimento, especialmente no campo educacional, tem sido apreendida e explicada teoricamente. Portanto, procedemos de forma a identificar quais trabalhos acadêmicos levantam problemas, dificuldades e contradições sobre nosso objeto de estudo, analisamos os procedimentos e referenciais utilizados por eles e selecionamos para o nosso trabalho teórico somente os que apresentaram coerência e referência ao projeto histórico e à teoria do conhecimento, ou por sua inserção na prática educativa como referência para a formação e desenvolvimento do processo educativo da educação do MST.

Com a explicitação das contradições centrais presentes na formulação teórica e na prática educativa do Movimento pretendemos

demonstrar a necessidade da teoria do conhecimento que possibilite apreender o real em seus nexos e determinações, reconhecendo a tendência do desenvolvimento de tais nexos causais, possibilitando a construção da teoria pedagógica socialista enquanto possibilidade de essência para a superação positiva de tais contradições, relacionadas à construção do projeto histórico socialista.

Segundo Kosik (1976),

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é a passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento. [...] O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. (KOSIK, 1976, p.36-37)

Marx faz uma distinção entre o método da investigação e o método da exposição. Nesta pesquisa, buscamos proceder de acordo com Kosik (1976) quando explicita três graus da investigação, compreendendo:

1. "minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos os detalhes históricos aplicáveis e disponíveis" (KOSIK, 1976, p.37). Os materiais dos quais nos valem para este momento dizem respeito: a) à realidade educacional no Brasil (ênfase especial à educação do campo e em áreas de reforma agrária), através das pesquisas oficiais dos órgãos governamentais: o Censo Escolar (2007), PNERA/INEP (2005), PNAD/IBGE (2004); Panorama da educação do campo (2006, MEC); b) à questão agrária no Brasil,

através dos clássicos que proporcionam o entendimento necessário para que a prática pedagógica do MST possa superar o praticismo e alcançar a organicidade necessária para se contrapor à educação do agronegócio; c) à investigação das tendências pedagógicas desenvolvidas no Brasil a partir da referência de Saviani em suas obras “História das idéias pedagógicas no Brasil” (2007) e “A pedagogia no Brasil: história e teoria” (2008), a fim de localizar a educação do MST no contexto de construção e implementação das idéias pedagógicas e de reconhecer as origens que lhe dão suporte teórico-prático; d) à investigação minuciosa nos próprios documentos e produção do MST; e) à produção acadêmica realizada por pesquisadores comprometidos com a classe trabalhadora – Vendramini (2000), Camini (1998), Machado (2003), Caldardt (2004), Taffarel (1993, 2004, 2005, 2007), Tilton (2006), Xavier Neto (2005), Araujo (2007) e Bahniuk (2008) – a fim de verificar as contradições, os problemas e as possíveis soluções apresentadas pelos mesmos para, a partir daí, fundamentarmos uma de nossas hipóteses sobre a necessidade de apropriação da base teórica marxista.

2. “Análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material” (KOSIK, 1976, p.37). Com este procedimento buscamos identificar o movimento interno e a trajetória do objeto em sua relação com as partes e a totalidade concreta.

3. “Investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento” (KOSIK, 1976, p.37). Na seqüência, o autor afirma que a “exposição já é o resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria”. A explicitação ou exposição é um método de transformação necessária do abstrato ao concreto. “A dialética materialista [...] é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade; é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 1976, p.39).

Para tanto, buscamos identificar os nexos e as contradições presentes na materialização dos princípios que regem a proposta educacional do MST considerando a luta de classes que no campo se expressa no confronto de projetos antagônicos para o desenvolvimento do campo e aponta-se como possibilidade de superação o aprofundamento/retomada dos clássicos que produziram prática e teoricamente experiências educacionais comprometidas com a formação cultural da classe trabalhadora.

Inicialmente fizemos uma busca de teses e dissertações no portal CAPES com as palavras-chave “educação” e “MST” para compor o banco de dados do LEPEL (1994-2004). Depois, pelos resumos selecionamos os estudos que apresentam afinidade teórica e se dispõem a identificar contradições nas escolas e/ou na proposta de educação do MST. Selecionamos, então, nove teses e dissertações que correspondessem aos critérios estabelecidos: afinidade teórica, levantamento de contradições. Alguns trabalhos, um estudo anterior e outros posteriores ao período do banco de dados, foram selecionados pela importância e influência na formulação educacional do MST, os demais devido à afinidade teórica, a abrangência dos estudos e principalmente porque estes nove estudos apresentaram e identificaram contradições, dificuldades e possibilidades de superação das mesmas.

Vale destacar que optamos por apresentar a metodologia de forma geral na introdução e desenvolvê-la em cada capítulo de forma mais específica, ao invés de formular um capítulo à parte sobre a metodologia, que corre o risco de ser apenas pró forma e não realizar a articulação entre o real pesquisado e a sistematização/exposição do objeto em estudo. Buscamos sempre manter a coerência na exposição com os processos da pesquisa, mas sabendo que estes momentos não se confundem, dada a independência do real em relação ao pensamento, e o complexo processo de apropriação do real concreto como concreto pensado. Ou seja, demonstrar a relação entre o

singular, o particular e o geral no próprio processo de exposição, e não apenas anunciar categorias que virtualmente garantiriam este processo. Portanto, os limites que com certeza o presente estudo tem devem-se mais às limitações da pesquisadora do que de problemas da teoria do conhecimento, o que demonstra o atual grau de desenvolvimento da pesquisadora.

Acreditamos que a relevância do presente estudo está no fato de trazer à tona e de forma sistematizada argumentos que demonstram a resistência da classe trabalhadora a partir da educação deste Movimento social confrontacional no contexto das reformas neoliberais; de apontar as contradições da construção de uma educação na perspectiva da emancipação humana por dentro de uma sociedade capitalista; e demonstrar a atualidade e a necessidade da teoria do conhecimento, o materialismo histórico dialético, para a construção e fortalecimento de uma educação para além do capital.

CAPÍTULO I

A situação da educação no Brasil

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (MÉSZÁROS, 2005, p.25-26, grifos no original)

Ao iniciarmos o presente capítulo com a epígrafe acima, o fazemos com a intencionalidade de demonstrarmos o grau de desenvolvimento e a situação educacional no Brasil, que converge para a manutenção da alienação da nossa população como forma necessária

para a internalização de valores e atitudes que convém ao desenvolvimento do capitalismo dependente num país periférico. Assim, organizamos o capítulo com os dados da realidade articulando a educação brasileira em geral com a educação no/do campo, que por sua vez se expressam e influenciam também a educação do MST, considerando que a articulação entre geral, particular e singular se mantém e pode ser constatada, por um lado, pelas determinações e regularidade dos dados apresentados a partir do real e, por outro, pelas diferenças políticas, teóricas e práticas dos projetos societários em disputa no campo brasileiro.

Em tempos de barbárie, a educação é importante para os dois grandes projetos de desenvolvimento que estão em disputa no Brasil: desenvolvimento da agricultura camponesa na perspectiva do MST, ou seja, de construção de outra sociabilidade humana a partir de um projeto popular para o Brasil, e a proposta de desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo agrário representado pelo agronegócio – aprofundando o projeto capitalista e suas nefastas conseqüências.

Vê-se, pois, que a educação tem um forte caráter classista, ainda que na maioria das vezes este seja um aspecto negligenciado nas pesquisas, ou ocultado intencionalmente pela classe burguesa e seus apologetas nas teorias que lhes são orgânicas e/ou funcionais. A Constituição Brasileira garante a todos o direito à educação, o que significa que todos deveriam passar pelas escolas, e, portanto, passar sob a orientação pedagógica dos educadores, através da educação formal. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2007, o Brasil está quase atingindo a universalização do ensino básico, com um percentual bruto de 97%. Entretanto, é importante considerar, como demonstra Mézáros (2005), que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu tanto ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital como também para gerar e transmitir os valores morais que legitimam os interesses dominantes

através da internalização, ou seja, de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica imposta. Para o autor húngaro,

[...] uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2005, p.45)

Os dados apresentados por agências de estudos e pesquisas oficiais demonstram que mesmo a educação institucionalizada a serviço do capital apresenta-se precária. A educação pública no Brasil é atualmente uma das piores do mundo, conforme dados divulgados pelo MEC/INEP (2001, 2004, 2005, 2006 e 2007).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MEC, 2001) já tinha constatado que 59% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura. Situação alarmante em um país que em pleno século XXI, e sendo uma das maiores economias do mundo, apresenta uma média nacional de 13,6% de analfabetismo, e entre os que têm acesso à escola apresenta esse índice altíssimo de dificuldade de ensino-aprendizagem.

A incidência de analfabetismo é ainda mais preocupante na área rural. Segundo dados da PNAD/2004, 25,8% da população adulta (de 15 anos ou mais) da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana esse índice é de 8,7%, consolidando a média nacional de 13,6%. É importante ressaltar que o índice de analfabetismo aqui considerado não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos de quatro anos de estudo – quarta série do ensino fundamental. Pela realidade que se constata nos assentamentos da reforma agrária, se essa população for contabilizada teremos números estupefacentes. Na tabela 1 podemos conferir essa disparidade entre a zona rural e urbana.

Tabela 1- Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio - Brasil e Grande Regiões - 2000/2004

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	10,3	8,7	29,8	25,8
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	16,9

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

Referência: MEC/INEP, *Panorama da Educação do Campo, 2006*, p. 10.

De acordo com os dados da tabela 1, também ficam evidentes os acentuados desníveis regionais. A região Nordeste que detém a maior proporção da população residindo na zona rural (28,5%) também concentra o maior índice de analfabetismo, ou seja, 37,7%. E de acordo com os dados da PNERA (2005), só contabilizando os assentamentos desta região esse índice é de 31,4%. Em contraste, a região Sul apresenta o menor percentual de analfabetismo da população rural (10,4%). Todavia, mesmo nesta região, onde a proporção de analfabetos é bem menor, o contraste é grande se comparada com a população urbana (5,4%). Porém, se no sul do país a análise for feita somente nos assentamentos, o índice de analfabetismo é de 23,5%, ou seja, também é elevado. Esses números são alarmantes. Se buscarmos as causas, veremos quem são os integrantes das áreas de reforma agrária: os expropriados de todos os meios de produção. Portanto, precisamos de uma atenção especial para essas áreas, com políticas públicas efetivas e que tratem o problema com a atenção e as medidas necessárias para possibilitar o desenvolvimento sócio-político e econômico da zona rural. Por parte dos Movimentos confrontacionais, a ampliação das lutas é essencial, dado o acirramento da disputa pela conquista da terra, pela

assistência técnica, crédito e condições dignas de vida (moradia, educação, saúde, lazer, saneamento básico, etc.).

Outra fonte de dados importante sobre a situação da educação em nosso país, em relação aos demais países, tem sido o PISA⁶. O INEP (PISA, 2001) avaliou que o desempenho dos alunos das nações participantes do PISA está diretamente relacionado aos gastos em educação. Para chegar a esta conclusão, o INEP a partir dos dados levantados pelo PISA comparou o gasto médio dos países por aluno, desde o início da educação fundamental até os 15 anos de idade, com o desempenho médio nas áreas avaliadas. Os dados do Brasil são de um gasto acumulado por aluno (até os 15 anos) de US\$ 10 mil, superando apenas a Indonésia e o Peru. Os países com os maiores gastos são a Áustria, com cerca de US\$ 76 mil, e os Estados Unidos, com média de US\$ 73 mil. Sabemos também que o Brasil tem um investimento em educação de aproximadamente 3,5% do PIB (Produto Interno Bruto), sendo que, para cumprir as rebaixadas metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) seria necessário um investimento de aproximadamente 10% do PIB nacional. Sob nosso ponto de vista, essas metas estabelecidas pelo PNE não são adequadas para uma transformação significativa na educação, mas somente de preparo do trabalhador para melhor adaptação à reestruturação produtiva. Entretanto, concorda-se que um aumento percentual do PIB no investimento educacional é de extrema importância e urgência, pois as próprias conclusões do estudo dos dados do PISA (2006, p. 2) confirmam: “a tendência é que quanto maior o gasto, melhor é o desempenho na avaliação”. No Brasil, ainda se está longe de termos um financiamento razoável para a melhoria concreta do ensino e, sem uma ampliação significativa no financiamento, a crise na educação tende a agravar-se, ao contrário da maior parte da propaganda

⁶ Apesar de termos convicção de que há sérios problemas na forma como este tipo de avaliação tem sido elaborada e aplicada no mundo todo, para o objetivo que buscamos no momento os dados obtidos no PISA podem ser utilizados. Entretanto, chamamos a atenção para a ineficácia deste tipo de avaliação quando se busca identificar as causas pelas quais os estudantes não aprendem os conteúdos mínimos para determinado nível de escolarização nos diferentes contextos.

governamental.

As principais evidências da crise e do atraso escolar no Brasil, além dos altos índices de analfabetismo, são os índices de reprovação e abandono escolar, decorrentes, sobretudo, da desigualdade social e da baixa qualidade das escolas públicas para a classe trabalhadora. A situação agrava-se no campo. Assim como vimos acerca da diferença acentuada em relação ao índice de analfabetismo entre campo e cidade, os outros aspectos educacionais seguem a mesma tendência devido às condições físicas e sócio-culturais serem insuficientes, inadequadas, ou por não corresponderem em suas propostas pedagógicas às necessidades da formação para emancipação do trabalhador do campo.

A partir das lutas sociais empreendidas por coletivos políticos como o MST – que estão na origem da concepção de educação do campo⁷, conquista dos movimentos sociais – é que se vêm levantando a situação real e as demandas para elaboração de políticas públicas, sendo clara a necessidade de construção de escolas no/do campo, desde o espaço físico adequado até a ampliação do acesso e permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade, qualificação social e profissional, que respeite a cultura, a diversidade e a necessidade de desenvolvimento local. Claro está também que esta meta é inviável de realizar-se dentro da concepção de Estado e do sistema social em que se vive.

Entretanto, os dados educacionais, em si mesmos, não permitem a compreensão das causas da realidade em que se encontra a educação. Portanto, buscamos ampliar a análise com dados que situam a condição socioeconômica, quantificando a população, em termos físico e sociocultural, que permitem compreender a situação do

⁷ Apesar de que em muitas produções acadêmicas atuais, como por exemplo, as dos CPCs do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2008), pode-se constatar um corte na história e o não reconhecimento das iniciativas e da produção do MST para a construção do Movimento por Educação do Campo.

Brasil rural sobre o aspecto educacional, além de demonstrar a necessidade de fortalecimento da educação do campo para a consolidação de uma concepção de desenvolvimento sustentável. Buscamos nas pesquisas e levantamentos de órgãos de competência reconhecida, como do IBGE (2000 e 2004), INEP/MEC (PISA 2001; CENSO ESCOLAR 2005 e 2007; PNERA 2005; PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006), os dados que permitem traçar um diagnóstico mais elaborado acerca desse contexto.

Sobre a distribuição espacial da população brasileira, os dados mais recentes fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2004, realizada pelo IBGE, mostraram que a tendência de urbanização verificada nas últimas décadas está sendo mantida, embora nos últimos anos tenha se desacelerado. A proporção de pessoas residindo na zona rural em 1980 era de 32% e declinou para 17% em 2004. Ou seja, uma redução de quase 50% nos últimos 24 anos. Contudo, este percentual representa um expressivo contingente de 30,8 milhões de pessoas.

Segundo o Censo/IBGE (2000), quanto ao capital físico, a desigualdade fica evidenciada ao comparar o rendimento real médio mensal da população economicamente ativa. Enquanto na zona rural apenas 6,6% apresentam rendimento médio acima de 3 salários mínimos, na zona urbana concentram-se 24,2%. Na categoria de "sem rendimento" está 27% da população residente na zona rural, enquanto na zona urbana esse contingente corresponde a menos da metade desse percentual (11,6%). Para a análise desses dados, é importante considerar que no meio rural a subsistência não está vinculada somente ao rendimento salarial, pois alguns contam com a própria produção ou a troca simples entre camponeses para subsistência da família.

Porém, chamamos a atenção para essa situação: com a reorganização do campo a partir da perspectiva do agronegócio, os camponeses, produtores de alimentos e matérias-primas, estão

submetidos ao assalariamento, ou seja, tem sua força de trabalho tão explorada quanto os operários urbanos, e estão sujeitos a problemas sociais semelhantes aos da cidade, inclusive a fome. Isso quando não são simplesmente expropriados de qualquer possibilidade de trabalho. Estes fatos demonstram um antagonismo, mas não uma contradição entre campo e cidade. Concorde-se com Vendramini (2008, p. 2) que afirma:

É preciso, ainda, considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, intensificação e informalização do trabalho e a carência de políticas públicas. Hoje mais de 80% da população brasileira vive na cidade; em 1956, pela primeira vez a renda do setor industrial superou a da agricultura; na Europa, em 1850, a população urbana ultrapassava a rural; no mundo, esse movimento acontece no século XXI.

Considerando ainda a questão da renda mensal, a desigualdade regional também caracteriza o Brasil rural. Enquanto na região Sul a faixa de rendimento acima de três salários mínimos concentra 8,9% da população rural, na região Nordeste este percentual corresponde a 2,7%. A condição desfavorável da região Nordeste fica ainda mais evidente ao verificar-se que mais de três quartos da população rural tem rendimento médio inferior a um salário mínimo, como nos mostra a tabela 2:

Tabela 2 - Número de pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas, por categoria de rendimento real médio e situação do domicílio - Brasil e Regiões Geográficas - 2004

Brasil e Região Geográfica	Situação do domicílio	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, economicamente ativas										
		Total	Classe de rendimento									
			Até 1/2 SM	Mais de 1/2 a 1 SM	Mais de 1 a 2 SM	Mais de 2 a 3 SM	Mais de 3 a 5 SM	Mais de 5 a 10 SM	Mais de 10 a 20 SM	Mais de 20 SM	Sem rendimento	Sem declaração
Brasil	Urbana	75.741.787	7,1	15,4	28,9	11,2	12,0	7,7	3,3	1,2	11,6	1,6
	Rural	17.118.341	16,3	22,5	21,2	5,6	3,9	1,9	0,6	0,2	27,0	0,9
Norte	Urbana	4.897.374	7,1	21,5	29,6	10,2	9,6	5,7	2,1	0,7	12,8	0,7
	Rural	2.030.855	8,9	21,4	22,2	6,1	5,2	2,3	0,6	0,4	32,5	0,5
Nordeste	Urbana	17.014.318	16,0	24,3	25,0	6,5	6,2	3,9	1,8	0,7	14,7	1,0
	Rural	7.600.656	25,2	25,7	15,9	2,7	1,0	0,5	0,1	0,0	27,8	1,1
Sudeste	Urbana	36.325.549	4,2	11,7	29,2	12,9	14,1	9,0	3,9	1,3	11,2	2,6
	Rural	3.345.441	10,6	24,2	28,0	7,8	5,1	2,6	0,7	0,4	19,8	0,9
Sul	Urbana	11.821.370	4,3	11,8	31,6	13,5	14,7	9,5	3,9	1,4	8,7	0,7
	Rural	3.142.846	8,3	15,6	23,3	8,9	7,7	4,1	1,5	0,3	29,6	0,6
Centro Oeste	Urbana	5.683.176	4,9	15,0	32,7	11,4	12,2	8,0	3,9	1,9	9,6	0,4
	Rural	998.543	7,4	16,9	29,7	9,5	6,5	3,1	0,9	0,4	25,1	0,4

Fonte: IBGE - PNAD 2004 (tabela 1867 do SIDRA); Tabela elaborada pela DTDIE.

Referência: MEC/INEP, *Panorama da Educação do Campo, 2006, p. 9.*

As condições socioculturais e políticas estão intimamente ligadas às condições físicas e econômicas, então, notam-se índices assustadores também para as questões sociais, tão em voga hoje no Brasil e no mundo. Percebe-se mesmo empiricamente que tanto no campo quanto na cidade a contradição está entre o rico e o pobre, ou seja, é uma questão de classe e não um simples antagonismo entre campo e cidade, como as próprias pesquisas oficiais expõem.

Por exemplo, quanto ao nível de instrução e o acesso à educação da população rural, os dados da PNAD/2004 mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de 4 anos e corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, que é de 7,3 anos. As diferenças em termos de escolaridade média da população rural e urbana são acentuadas em todas as regiões do país. Mesmo na região Sul, que apresenta a maior média de anos de estudo para a população rural (5 anos), prevalece um abismo de 2,7 anos se comparada com a urbana. O quadro é mais crítico no Nordeste, onde a média é 3,1 anos de estudo na zona rural, que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3 anos)⁸. Vejamos a tabela 3:

⁸ Segundo as análises da SECAD sobre essa estatística, a população rural levaria mais 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década. Isso nos dá uma medida da brutal disparidade

Tabela 3 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões - 2001/2004

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004; Tabela elaborada pela DTDIE.

Referência: MEC/INEP, *Panorama da Educação do Campo*, 2006.

Quando analisados os dados relativos à frequência escolar constata-se uma grande disparidade entre os diferentes níveis de ensino, tendo bons índices no primeiro segmento do ensino fundamental e a quase inexistência do ensino médio na zona rural. Hoje há uma taxa de atendimento de 97,1% para a população de 7 a 14 anos e uma taxa de frequência líquida de 93,8% no ensino fundamental para essa mesma faixa etária. Ou seja, como já foi dito, o acesso em termos nacionais está bastante próximo da universalização do ensino. Porém, considerando apenas a população rural, essas taxas caem para 90,6% no Norte e 89,7% no Nordeste.

E ainda, quando considerada a taxa de frequência líquida no ensino médio, a situação apresenta-se muito precária em todo o país. Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o ensino médio. Na área rural, o quadro é ainda mais crítico, pois aproximadamente um quinto dos jovens está frequentando o ensino médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio. Apenas as duas

existente entre a população urbana e rural em termos de escolaridade. (MEC/INEP, 2006).

regiões mais desenvolvidas do país, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. Mas mesmo nessas regiões prevalecem acentuadas discrepâncias entre a população urbana e rural. Na região Sudeste, 60% dos jovens urbanos estão no ensino médio, índice que se reduz para 35,1% para os jovens do campo. Na região Sul os percentuais são 54,6% e 48,2%, respectivamente (PNAD, 2004⁹).

A situação insatisfatória da educação básica na zona rural pode ser analisada também a partir da taxa de distorção idade-série, que revela o nível do desempenho escolar e a capacidade do sistema educacional de manter a frequência do aluno em sala de aula. O problema manifesta-se desde as séries iniciais do ensino fundamental que apresentam uma distorção idade-série de 41,4% dos seus alunos. Esta questão reflete-se nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com uma defasagem ainda maior, de aproximadamente 56%. O ensino médio registra uma taxa ainda mais elevada, que chega a 59,1% dos alunos da área rural.

Outro importante fator que contribui negativamente para as condições da educação do campo, contraditoriamente, é o transporte escolar, que tem se configurado como um impedimento de materialização da educação do e nos assentamentos. Ainda que a educação do MST tenha como princípio formar educadores do campo para o campo, que sejam conhecedores da realidade camponesa, da luta pela terra, da sabedoria popular e possam inter-relacionar os conhecimentos desta prática com os conteúdos clássicos que são necessários para uma formação humana voltada à emancipação dos trabalhadores, para o desenvolvimento do processo educativo não bastam estas considerações na formação dos educadores. Além de ser necessário conhecer, analisar, sistematizar e sintetizar conhecimentos clássicos e construir conhecimentos novos e necessários – e com isso

⁹ Esses dados foram reconfirmados e atualizados pelo CENSO ESCOLAR 2007, com variações percentuais mínimas.

poder vislumbrar a possibilidade de concretizar outra perspectiva de desenvolvimento para o campo – é necessário que as escolas estejam inseridas num contexto que permita buscar na realidade das relações em que o coletivo produz sua vida e a própria educação os elementos essenciais do processo de transmissão/produção do conhecimento. Portanto, outra medida dos órgãos públicos que é preocupante e um impedimento para a realização desta concepção da educação do MST é o transporte escolar ao fechar as escolas do campo e levar as crianças para escolas urbanas, sendo que a política de transporte escolar poderia ser utilizada para a articulação da escola com o entorno em que se produz a vida em suas relações sociais.

De acordo com o Censo Escolar de 2007, no caso do ensino fundamental de 1^a a 4^a série, por exemplo, das 1.442.726 crianças atendidas em 2007, 42,6% foram transportadas para escolas localizadas na área urbana. Esse percentual aumenta nas séries finais do ensino fundamental. Dos 1.835.530 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, devido à falta de escolas rurais que oferecem ensino de 5^a a 8^a série. Na zona rural a oferta de escolas com ensino médio é de apenas 4,3%. Portanto, na quase inexistência do ensino médio em área rural, 90% dos estudantes atendidos pelo transporte escolar público freqüenta o ensino médio nas escolas urbanas. O mais grave deste processo é que, como mostram estudos na área¹⁰, os alunos da zona rural ao continuarem seus estudos numa escola urbana passam por uma série de situações constrangedoras, como por exemplo, o preconceito em relação ao camponês, a falta de referências concretas e a substituição por outras urbanas (e não as necessárias para o desenvolvimento sócio-cultural e político do campo), que muitas vezes os leva ao abandono escolar, o que contribui para o êxodo rural dos jovens, juntamente com o parco desenvolvimento das forças produtivas na agricultura camponesa.

¹⁰ Entre outros, ver Camini (1998), Vendramini (2000), Bahniuk (2008).

Em relação à organização das escolas de educação básica na área rural, em especial aquelas que oferecem o ensino fundamental, o Censo Escolar 2007 reafirmou que 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essas escolas atendem 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas, resultando em turmas com, aproximadamente, 26 alunos. Cerca de 20% das escolas rurais são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. As demais são escolas mistas (multisseriadas e seriadas), que respondem por um quarto das matrículas (CENSO ESCOLAR, 2007).

As escolas multisseriadas têm um único professor, que além da atividade docente, acumula outras tarefas administrativas voltadas para manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes, a ter que conciliar também as atividades de limpeza e preparo da merenda escolar. A situação que se coloca quanto à adequação das turmas multisseriadas é bastante problemática. Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado, e, principalmente, na ausência de uma infra-estrutura básica – material e de recursos humanos qualificados – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam transformar-se numa boa alternativa para o meio rural, desde que tenham um projeto político pedagógico coerente para atender os anseios da comunidade em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. Porém, para que realmente seja uma proposição viável, a formação de professores e a organização escolar devem romper com a seriação, com as disciplinas e conteúdos isolados, além de pautarem-se em problemáticas reais e sociais e nos conteúdos clássicos que auxiliem a compreender e resolver os problemas locais, como apontam autores como Freitas (2005) e Pistrak (2000).

No entanto, o quadro atual revela as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses professores, o que interfere negativamente no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola.

Outros fatores importantes na análise educacional são a formação, a valorização e as condições de trabalho dos professores, que em geral permanecem precárias, e que no caso específico da área rural, são ainda piores, sobretudo em relação ao salário e à infraestrutura das escolas. Além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função da falta ou das péssimas condições das estradas e da falta de financiamento para locomoção.

De acordo com o INEP/MEC (CENSO ESCOLAR, 2007) existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo, representando 15% dos profissionais em exercício no país, e são, em sua maioria, os menos qualificados (com menos anos de formação) e os que recebem os menores salários.

Quanto ao nível de escolaridade dos professores, a pesquisa do INEP/MEC (CENSO ESCOLAR, 2005) revela que na zona rural, no ensino fundamental de 1ª à 4ª séries, apenas 21,6% dos professores têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes – o que já é absurdo. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores sem formação docente atua nas regiões Norte e Nordeste. Realidade esta vista e comprovada por nossa experiência junto ao PRONERA-UFBA.

Segundo a pesquisa do INEP, esse índice vem decaindo. Este grupo de professores com formação apenas no ensino fundamental diminuiu de 8,3% para 3,4% do total de professores em exercício nas escolas rurais. No entanto, devem-se considerar ainda como leigos aqueles professores que apesar de terem formação em nível médio não possuem formação pedagógica específica para o exercício da docência, como podemos verificar nas Tabelas 4 e 5, abaixo.

Tabela 4 - Número de funções docentes por grau de formação e localização segundo o nível de ensino Brasil e Grandes Regiões - 2005

Região geográfica	Total		Funções Docentes por Grau de Formação (%)					
			Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Ensino Fundamental - 1ª a 4ª								
Brasil	615.745	205.820	2.913	6.913	265.426	154.349	347.406	44.558
Norte	44.992	33.426	176	1.846	27.299	28.444	17.517	3.136
Nordeste	152.709	112.919	1.539	3.797	89.822	90.501	61.348	18.621
Sudeste	273.078	31.828	658	449	104.793	20.695	167.627	10.684
Sul	93.926	20.134	416	408	29.179	10.547	64.331	9.179
Centro-Oeste	51.040	7.513	124	413	14.333	4.162	36.583	2.938
Ensino Fundamental - 5ª a 8ª								
Brasil	742.285	106.534	93	187	92.569	49.728	649.623	56.619
Norte	44.974	15.658	4	60	9.914	9.830	35.056	5.768
Nordeste	185.657	50.956	66	57	49.227	29.664	136.364	21.235
Sudeste	335.726	16.214	16	14	17.633	4.686	318.077	11.514
Sul	117.254	17.879	1	22	8.845	3.224	108.408	14.633
Centro-Oeste	58.674	5.827	6	34	6.950	2.324	51.718	3.469
Ensino Médio								
Brasil	493.601	14.822	7	5	20.524	1.676	473.070	13.141
Norte	29.268	1.823	1	5	978	359	28.289	1.459
Nordeste	115.045	5.114	3	0	9.726	869	105.316	4.245
Sudeste	236.700	4.057	0	0	5.086	197	231.614	3.860
Sul	77.326	2.590	0	0	2.788	121	74.538	2.469
Centro-Oeste	35.262	1.238	3	0	1.946	130	33.313	1.108

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pela DTDIE.

Referência: MEC/INEP, *Panorama da Educação do Campo, 2006, p.26.*

Tabela 5 - Taxa de docentes por grau de formação segundo o nível de atuação e localização - Brasil - 2002/2005

Nível de atuação / localização	Percentual de Docentes por grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Ensino Fundamental 1ª a 4ª						
Urbana	0,8	0,5	61,1	43,1	38,1	56,4
Rural	8,3	3,4	82,9	75,0	8,8	21,6
Ensino Fundamental 5ª a 8ª						
Urbana	0,2	0,0	20,7	12,5	79,1	87,5
Rural	0,8	0,2	56,8	46,7	42,4	53,1
Ensino Médio						
Urbana	0,1	0,0	10,4	4,2	89,5	95,8
Rural	0,2	0,0	21,8	11,3	78,0	88,7

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada pela DTDIE.

Referência: MEC/INEP, *Panorama da Educação do Campo, 2006, p.26.*

A partir das pesquisas e estatísticas já apresentadas sobre a educação e educação na zona rural do IBGE (2000), PNAD (2004), do INEP/MEC (PISA, 2004; CENSO ESCOLAR 2007) e baseados mais especificamente na Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – PNERA (2005), além de nossa própria observação nas áreas de reforma agrária, pode-se identificar que os dados da realidade de 8.679 escolas rurais localizadas em 5.595 assentamentos em 1.651 municípios brasileiros apresentam problemáticas gerais, como:

1. A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, pois possuem estruturas inadequadas ao funcionamento do ensino: um quarto dos estabelecimentos de ensino nos assentamentos funcionam em instalações improvisadas, como galpão, rancho, paiol, casa de farinha, casa de professor, igreja e outros; 29,3% são construções provisórias; 23,9% têm cobertura de zinco ou amianto e 6,1% de palha ou sapé; 68,2% possuem cozinha e, apenas 7,6%, refeitório para os alunos; 48% têm apenas uma sala de aula e 22,8%, duas salas; a maioria não possui banheiro ou tem banheiro precário; a merenda é industrializada; a maioria não tem biblioteca, e os materiais didáticos, quando tem, são insuficientes. Os dados da PNERA (2005) mostram claramente que muitas escolas carecem de água tratada adequadamente: 40% possuem cacimba, cisterna ou poço para abastecimento a estudantes e professores; 30%, poço artesiano; e 10,2% utilizam a rede pública de água e esgotos. Um total de 20% dos estudantes assentados bebe água sem nenhum tratamento. Quanto à rede elétrica pública, chega a apenas 60% dos estabelecimentos; 7% utilizam lampião e 21,1% não tem sequer este tipo de iluminação. Cerca de 75,2% das escolas

não têm acesso a nenhum dos meios de comunicação de massa.

2. 70,5% das salas de aula rurais são multisseriadas. Essas classes multisseriadas apresentam educação de baixa qualidade, por ausência de um projeto político pedagógico adequado e de formação dos professores para isso;
3. A falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
4. A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, que sirvam para orientar e não punir e reprimir;
5. Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
6. Precarização do trabalho docente;
7. A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e do transporte escolar;
8. A falta do calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. A adaptação do calendário deveria integrar o currículo de forma a estabelecer uma relação entre trabalho camponês e educação do campo, o que não ocorre;
9. A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade. A formação inicial de um grande número destes professores é de nível médio, raros com nível superior completo e poucos com nível superior em andamento. Além disso, há uma deficiência na formação continuada, apesar dos Movimentos realizarem Encontros de Educadores e formação local em serviço, isso ainda não mostra alterações significativas na organização do trabalho pedagógico destas escolas.

Em síntese, a decadência educacional constatada a partir dos dados da educação em geral está presente ainda de forma mais aprofundada nas escolas e na formação dos professores do campo e, por sua vez, também no interior da educação do MST. Isto pode ser afirmado a partir dos dados e tabelas apresentados nesse capítulo, em que demonstramos que a situação das condições físico-estruturais, políticas e pedagógicas no meio rural são ainda mais acentuadas que no meio urbano.

Acreditamos que a situação da educação no campo brasileiro ainda é resquício da concepção coronelista e latifundiária da formação agrária no Brasil, ou seja, grande extensão de terras, monocultura, produção de matéria-prima para exportação, utilização de mão-de-obra desqualificada, e, portanto, barata. Assim mantém-se a concepção de que o trabalhador do campo não necessita de conhecimento sistematizado, e, portanto, de escolarização.

Apesar de o agronegócio ser uma expansão e modernização da agricultura capitalista no Brasil, é tão conservador que não só mantém, mas aprofunda a necessidade dos pilares centrais da agricultura dependente. O agronegócio responsável pela modernização conservadora do campo com a mecanização e a reestruturação do mundo do trabalho precisa de trabalhadores com qualificações e competências diferenciadas e especializadas. Porém, esse universo é tão pouco significativo em número de trabalhadores e sua formação que ainda não foi necessário ao capital alterar a escola do campo.

As reivindicações, a luta pela terra e por educação realizada pelos Movimentos de lutas sociais do campo é que pressionam e denunciam esse caos educacional. O MST, em sua tentativa de educar os assentados e acampados (e seus militantes) numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, tem afrontado a concepção conservadora do agronegócio. A proposta de educação do MST é avançada no sentido da construção de uma educação para a emancipação da classe trabalhadora, porém, desenvolve-se por

contradições dentro do processo de mundialização da educação e nas condições materiais reais apresentas neste capítulo.

CAPÍTULO II

As tendências educacionais e suas conseqüências práticas no Brasil.

Marx nunca opõe qualquer concepção "positiva" às soluções burguesas, porque o comunismo é abolição das relações burguesas, ou seja negação, depois síntese nova. Não admite portanto a idealista educação que vem de ex ducere, conduzir fora de, prover, abstraindo e autonomizando. Fala de libertação do homem na base de um mundo material, completamente revolucionado para socializar e desenvolver o homem em todos os sentidos, após ter operado a fusão da cidade e do campo, do ensino e da produção, do trabalho manual e do trabalho intelectual, de tal forma que o homem deixará de ser uma pessoa "privada", mas um homem social – se o comunismo tem um sentido. (DANGEVILLE, 1978, p.32)

Neste capítulo, pretendemos discutir e compreender historicamente como se constituíram as tendências pedagógicas no Brasil e suas conseqüências, pois os dados e críticas estabelecidos no capítulo anterior decorrem do conjunto da situação real da economia, da política e do desenvolvimento social do país, que por sua vez, seguem as tendências de desenvolvimento mundial do capital. O percurso demonstra que a educação vai se delineando de acordo com as necessidades históricas do desenvolvimento das forças produtivas

no sentido de adaptar-se para cumprir sua função social, a de reprodução do sistema e do *status quo*.

Para essa discussão fundamentamo-nos nas obras “História da Idéias Pedagógicas no Brasil” e “A Pedagogia no Brasil: história e teoria” de Saviani (2007 e 2008, respectivamente), com contribuição de outros autores para melhor compreender a questão. Sempre que possível e de forma coerente estabelecemos as devidas relações com a educação do MST, que segundo indícios levantados adiante, configura-se como o movimento de educação de resistência e da classe trabalhadora mais forte, organizado e diferenciado que se desenvolveu no Brasil até hoje.

Em “História da Idéias Pedagógicas no Brasil”, Saviani (2007, p.19-20) estabelece uma periodização em quatro grandes períodos, são eles:

1º Período (1549-1759): monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou período heróico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Stidiorum* (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da "educação popular", pedagogias da prática, pedagogias crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);
3. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)".

Desta periodização da história das idéias pedagógicas no Brasil elaborada por Saviani, apropriamo-nos especificamente de parte do 4º período, porque é onde localiza-se o surgimento da Educação do MST¹¹.

1. Pedagogia Tecnicista: 1969 – 1980

É necessário compreender o período de transição de uma fase para a outra, então, de acordo com a periodização da citação acima, a terceira etapa do terceiro período é caracterizada pela crise da pedagogia nova, de cunho humanista, que traçou severas críticas à

¹¹ Desde 1981 o MST e as famílias acampadas começam a se preocupar com a orientação educacional e com a continuidade da escolaridade das crianças acampadas. Depois de muitas tentativas, experiências e acúmulos de força, entre 1989 e 1990 estrutura-se um setor de educação e inicia-se a elaboração de uma proposta educacional do Movimento. Várias pesquisas sobre isso podem ser acessadas, algumas delas são: BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: memorial das Letras, 1999; MORRISAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular; 2001; FERNANDES, Bernardo Mançano, **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000 e SUE, Branford & ROCHA, Jan. **Rompendo a Cerca: a História do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004; MST, Caderno de Educação Nº 13, **Dossiê MST Escola: Documentos e estudos de 1990 - 2001**, Iterra/Veranópolis, 2005.

pedagogia tradicional e logrou cambiar completamente o foco central da educação, que passa do domínio do conteúdo pelo professor, que o repassava aos alunos (o que Paulo Freire chamou de educação Bancária), para ter como centro os alunos, suas vivências e a necessidade de aprender a aprender. Esta concepção entra em crise quando o momento histórico exige que a educação se volte às exigências do desenvolvimento das forças produtivas para o processo de industrialização dos países subdesenvolvidos e, com a influência dos golpes militares e da ditadura, inicia-se a articulação e desenvolvimento da educação tecnicista.

Na primeira etapa do quarto período (1969-1980) há a predominância da pedagogia tecnicista. Esta tendência pedagógica surge num período de mobilizações tanto do campo popular com as Ligas Camponesas lideradas por Francisco Julião, pelos sindicatos de operários urbanos, os estudantes de todos os níveis e os movimentos de cultura popular; quanto às mobilizações e articulações da classe dominante, empresarial. Nesse período criam-se institutos (IBAD, IPES) e programas (como MEC-USAID) a fim de desenvolver e implantar no Brasil a pedagogia tecnicista, uma forma de conter as manifestações populares que reivindicavam melhoria e universalização do ensino. Porém, esses institutos e programas possuíam uma proposta e concepção educacional para responder às demandas do setor empresarial, que estava em pleno desenvolvimento no Brasil. Sob a ditadura, toda a reforma educacional acelerou-se, tornando-se ideologicamente mais acirrada e também repressiva aos que resistiam a essas reformas. Saviani (2007) demonstra através dos documentos e do Simpósio de Reforma da Educação de 1964 que havia uma forte ligação entre educação, escolarização, formação técnica profissional com o desenvolvimento econômico e social do país:

O "documento básico" foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram

os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na seqüência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão-de-obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SAVIANI, 2007, p.340)

Isto resultou no ensino médio profissionalizante, na integração entre ensino superior de formação técnica e as empresas e, fundamentalmente, na pedagogia tecnicista, predominante por toda uma década. Apesar das resistências e da adoção de outras tendências pedagógicas nas políticas educacionais brasileiras, atualmente é possível detectar resquícios desta concepção, uma vez que esta tendência pedagógica está pautada na teoria do Capital Humano, que é fortemente desenvolvida nos dias de hoje. Sobre as políticas educacionais desta época, Saviani (2007) diz que:

Esse sentido é traduzido pela ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos na valorização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação

do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
(SAVIANI, 2007, p. 342)

Sob a perspectiva da classe dominante essas políticas educacionais e a formação tecnicista tiveram êxito que podem ser comprovados pelos números e estatísticas deste período histórico¹² e, pedagogicamente, podem ser evidenciadas na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas do Programa MEC-USAID introduziram no Brasil.

A consequência desta tendência pedagógica para a população brasileira foi a ampliação da escolarização, porém de forma controlada para que o trabalhador adquirisse os conhecimentos e habilidades mínimas de leitura, escrita e cálculo exigidas pelo mercado de trabalho, perpetuando o caráter seletivo, excludente e a dicotomia entre trabalho manual e intelectual – entre teoria e prática. Os currículos reproduzem essa dicotomia com a separação entre disciplinas/conteúdos humanistas e técnicos.

Entre os críticos desta tendência, além de Saviani, veremos algumas contribuições de Frigotto e Kuenzer, principalmente para pensar a relação entre trabalho e educação.

Kuenzer (1997) contextualiza que:

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o mundo da "educação", que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação

¹² Ver Saviani, 2007.

existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo.

A partir de 1964, em decorrência da proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, apresentada como ideário da ditadura militar, ocorrem significativas transformações ao nível formal, na estrutura do sistema de ensino e de formação profissional. (KUENZER, 1997, p. 15)

A tendência pedagógica tecnicista tem aporte teórico na teoria do capital humano que, segundo Frigotto (1999), é considerada um “retorno”¹³ à economia política clássica, denominada concepção neoclássica, que atrela desenvolvimento econômico à formação e treinamento. Portanto a educação é considerada o principal capital para o ser humano, produtora de capacidade de trabalho, ou seja, mais um investimento possível. Com isso o processo educativo é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, atitudes e de transmitir determinados conhecimentos necessários ao desenvolvimento das forças produtivas. E a partir do que os indivíduos são capazes de aprender, de sua capacidade cognitiva, depende seu sucesso social, ou seja, uma falsa justificativa para a ascensão ou fracasso na sociedade. Essa capacidade também é medida pela disciplina, respeito à hierarquia e a funcionalidade/objetividade das técnicas e processo de trabalho.

Assim, a escola amplia mais uma de suas funções, a de ser um mecanismo de controle social do sistema capitalista. A perspectiva tecnicista oferece metodologia e/ou tecnologia educativa adequada para tomar a educação como um investimento, ou seja, uma educação geradora de um tipo de capital, o “capital humano”. Tanto a teoria do capital humano como a pedagogia tecnicista estão fundamentadas filosoficamente no positivismo, a partir da concepção funcionalista de homem e da sociedade burguesa. Segundo Frigotto (1999, p. 53-54):

¹³ Um retorno em termos de teoria geralmente é uma atualização teórica a partir do real, porém mantendo princípios e questões ideológicas.

A teoria do capital humano, fundada nos supostos neoclássicos – apologia da sociedade burguesa – para manter-se terá de ser circular; ou seja, em vez de ser a teoria instrumento de elevação do senso comum a consciência crítica, será uma forma de preservar aquilo que é mistificador deste senso comum.

De acordo com o mesmo autor, esta concepção é reducionista e estabelece dupla mediação produtiva no movimento global do capital: no nível de adestramento geral, básico e funcional à produção capitalista; e no reforço a meritocracia. Portanto o fracasso escolar e a desigualdade social tornam-se um problema individual, mascarando a raiz dos problemas sociais que é a sociedade de classes.

Na América Latina o desenvolvimento da teoria do capital humano e das políticas públicas aportadas na mesma segue a trajetória das relações imperialistas no âmbito da dominação econômica, política e social. É na década de 1960 que se intensificam as ações e o surgimento de órgãos internacionais de planejamento no âmbito econômico, político e social como a UNESCO, por exemplo, difusora desta teoria nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento¹⁴. Esses órgãos vão tomar como lema que a educação e a qualificação são a panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões e indivíduos, propondo ações assistencialistas e educativas voltadas ao desenvolvimento, pois para eles o problema da desigualdade é um problema de não qualificação. Isto, segundo Frigotto (1999, p.149) “nos leva a apreender o erro economicista de considerar as relações econômicas – determinantes em última instância – como relações técnicas, e não como relações sociais e de classe”.

¹⁴ Segundo Paludo (2001, p. 72) “A difusão da teoria do Capital Humano, como forma de solucionar as desigualdades entre países e indivíduos, e de promover desenvolvimento, principalmente econômico, foi rápida nos países do terceiro mundo e nos latino-americanos. Esta difusão aconteceu, principalmente, por meio da ação dos organismos multilaterais: no plano internacional BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, entre outros e, no plano regional, CEPAL, OREALC, CINTERFOR”.

Na escola a ênfase na eficiência e produtividade faz com que haja uma organização do processo educativo baseado na organização empresarial, porque a divisão técnica, hierárquica e meritocrática do trabalho escolar reflete a divisão social do trabalho do modo de produção vigente.

Tem-se a educação como uma prática social, política e técnica que se articula de acordo com o momento histórico de produção da vida. Na perspectiva tecnicista, reduz-se a educação à sua dimensão técnica e há uma assepsia das dimensões política e social (obviamente apenas em nível formal, pois estas dimensões permanecem e são fortalecidas). Sua função técnica é formar recursos humanos, produzir capital humano. Para compreender a real dimensão da função social da teoria do capital humano é fundamental entender que essa perspectiva surge em período de crise do capital. Para recompor-se nesse período de crise e buscar um novo ciclo de expansão imperialista foi necessária uma intervenção forte do Estado. Na América Latina, este processo surge e é implementado junto com a instauração das ditaduras, que para desenvolver-se, no âmbito da educação, exigiu o esvaziamento da escola e de seu conteúdo político e social, mascarando-a com uma pretensa neutralidade científica pautada no desenvolvimento econômico como uma forma de ascensão social. Segundo Frigotto (1999), no Brasil essa perspectiva permitiu além de desenvolver política educacional contrária aos interesses da classe trabalhadora, também justificar a concentração do capital para a classe burguesa aliada ao capital internacional.

Porém, a educação enquanto prática social expressa relações de classe com interesses antagônicos. A contradição está em que, apesar de a educação ser uma mediação de controle social para a preservação e conservação dos interesses capitalistas, pode também articular os interesses da classe trabalhadora, na contradição maior entre capital e trabalho, uma vez que esta luta pelo acesso efetivo ao

saber elaborado, historicamente sistematizado e acumulado, pode contribuir para a organização da classe.

Entretanto, a organização da classe trabalhadora exige, dentre outros elementos, a articulação da organização revolucionária com uma teoria que permita apreender, explicar e agir sobre o real. No campo educacional, portanto, é necessário o avanço na elaboração da perspectiva de compreender e superar a correlação de forças entre as classes. Concordamos com Frigotto (1999, p. 227) que afirma:

O avanço desta perspectiva está condicionado ao movimento de correlações de forças externas e internas à escola. Num e noutro caso demanda a ampliação de formação de quadros de intelectuais progressistas politicamente compromissados com a luta e interesse da classe trabalhadora, teórica e tecnicamente instrumentalizados não apenas para entender a realidade na sua complexidade e diversidade, mas principalmente para transformá-la.

Nesta perspectiva a educação do MST é no momento atual chamada a avançar em sua organização, politização e teorização para contribuir com a organização dos trabalhadores rurais Sem Terra na compreensão do momento histórico da luta de classes, pois estamos cientes da relação e da determinação entre o avanço da necessidade da reforma agrária e do acirramento da luta de classe com a educação para a emancipação da classe trabalhadora.

2. Pedagogias contra-hegemônicas: 1980 - 1990

Diante das contradições e tensões da luta de classes, na década de 1980 e 1990 ocorre o fim da ditadura e a abertura política do Brasil através do fortalecimento das lutas sociais. Com isso, as

pedagogias que estabelecem essa correlação de forças entre as classes sociais também se fortalecem. É sabido que a educação popular e as tentativas de construções de propostas educacionais de cunho popular no Brasil sempre existiram, desde a colônia com os Jesuítas e em todos os demais momentos da história brasileira. Porém, nessa tese focamo-nos no movimento de educação popular desenvolvido na década de 1980 que influenciou a educação do MST mais diretamente.

Paiva (1973) demonstra que algumas tendências de educação popular têm um recorte classista e marxista e que em determinados momentos históricos contribuíram significativamente com a luta de classes.

A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que detêm o poder quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença, quanto à possibilidade de sua utilização, reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições do sistema, as crises, o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem à ordem vigente. (PAIVA, 1973, p.23)

Para Paludo (2001), nos anos 1970 e 1980 foi possível estabelecer fortes conexões interativas entre os intelectuais orgânicos e as classes populares que viabilizaram a afirmação do “Campo Democrático Popular”¹⁵ no Brasil e, conseqüentemente, uma nova concepção e prática de educação popular que se constituíram em práticas político-pedagógicas orientadas pela práxis humana. Esse

¹⁵ As ilusões sobre a construção e afirmação do “campo democrático popular” da década de 1970 e 1980 já foram rompidas com a não radicalização dos programas de governo dos partidos que se localizavam nesta formulação política, que optaram pela implementação do ideário neoliberal e que aplacaram as mobilizações populares com políticas focais, afirmativas e assistencialistas, que corrompem, cooptam e imobilizam os movimentos sociais.

contexto político de luta social e de construção do Campo Democrático Popular no Brasil acumulou forças e experiências para que entre 1981-1990 surgisse a proposta educativa do MST.

Buscaremos, então, analisar a educação nesse contexto histórico e, para tal, consideramos a sistematização elaborada por Saviani (2007), que identifica as pedagogias contra-hegemônicas em: pedagogias da educação popular, pedagogias da prática, pedagogias crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica.

Saviani (2007) nos diz que na educação a particularidade da década de 1980 foi a busca de teorias que se constituíssem como alternativa à pedagogia oficial (tecnicista) e, principalmente, que se contrapusessem a ela. Neste contexto surgem muitas formulações contra-hegemônicas como: pedagogia de educação popular, pedagogia libertadora, pedagogia libertária, pedagogia da prática, pedagogia crítico social dos conteúdos, pedagogia histórico-crítica, pedagogia social, pedagogia socialista, pedagogia comunista. O comum entre todas essas denominações e diferentes elaborações foi a busca de uma educação alternativa com o desafio de servir aos interesses da classe trabalhadora e da transformação social radical.

Na década de 1980, o contexto histórico permite a criação de vários órgãos de organização e possibilidade de veiculação de produções críticas e de esquerda na área como a ANDE, ANPED, CEDES, CPB, CNTE, ANDES (os últimos dois filiados à CUT, sendo que no último período o ANDES-SN desfilhou-se desta Central Sindical), depois a organização das Conferências Brasileiras de Educação, que inaugurou essa nova fase da educação brasileira e demonstrou a emergência de concepções contra-hegemônicas. Todo esse forte movimento dos profissionais da educação foi marcado por contradições e ambigüidades que, segundo Saviani (2007, p. 412), abarcava “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista”. Essa movimentação contribuiu para a

construção do campo crítico e de resistência às políticas educacionais hegemônicas, bem como para a expressão das idéias populares, que se centravam na necessidade da educação escolar e na valorização do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado.

Segundo Saviani (2007), entre 1980 e 1991 houve duas grandes tendências contra-hegemônicas em pauta: a primeira tendência estava atrelada a Paulo Freire e a concepção libertadora em afinidade com a teologia da libertação¹⁶ e em segundo plano nas idéias libertárias da tradição anarquista. Politicamente a principal referência foi o PT e o debate sobre a distinção entre o público e o estatal.

A segunda tendência, com apoio da ANDE e da sua revista, inspirava-se no marxismo, entendido de diversas maneiras e com diferentes aproximações, sendo que havia os que mantinham uma visão liberal e, portanto se atinham apenas à crítica às desigualdades sociais e à busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas, tomando a educação como um direito; outros que se atinham em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapusesse à liberal. Aqui a proximidade política ocorria principalmente com os partidos comunistas e, secundariamente, com o PT. O debate e as lutas travadas por esta tendência foi principalmente a defesa intransigente da escola pública.

Essas duas tendências se desdobraram em pedagogias: a primeira no que Saviani (2007) chamou de pedagogias da “educação popular” e as “pedagogias da prática”, a segunda tendência na “pedagogia crítico-social dos conteúdos” e na “histórico-crítica”. Vejamos brevemente cada uma destas pedagogias, suas contribuições e seus limites.

As propostas inspiradas na concepção libertadora se intitulavam “educação popular” e contribuía para a organização dos movimentos populares através de uma educação do povo, pelo povo,

¹⁶ São seus representantes: Frei Beto, Marcos Arruda e Pedro Pontual.

para o povo e com o povo em contraposição a uma educação da elite. A crítica de Saviani (2007), com a qual temos acordo, é que se manejava a categoria “povo” em substituição à “classe” e tentavam conceber uma autonomia popular irreal, como se o povo fosse uma categoria intrínseca e transcendente e pudesse não ser determinado histórica e politicamente pelas condições reais de existência.

Contudo, os movimentos populares e a educação popular foram responsáveis por agrupar, agregar, organizar e elevar o padrão político e cultural dos participantes dos círculos de cultura e dos movimentos populares, principalmente através da alfabetização concebida como um ato político de ler o mundo (FREIRE, 2004).

Paludo (2001) faz uma distinção entre a “educação popular” e a educação das classes populares, a partir de uma compreensão da educação pública ou não, como uma prática social construída historicamente, mediada por sujeitos políticos e recursos que articulam campos de forças políticas, teóricas e culturais. Portanto, a educação é entendida como um espaço de disputa de hegemonia, próprio da modernidade. Com o projeto de modernização/desenvolvimento do Brasil passa-se a assumir com mais veemência a bandeira burguesa por educação pública. Para as classes populares coube o ensino primário e profissional, para as outras classes o ensino secundário e universitário.

Por conseguinte, a Educação Popular pode ser compreendida em dois sentidos: como educação para as classes subalternas, que pode também ser entendida como a escola pública. Esta surge pelo viés do Estado burguês com a necessidade de qualificação do trabalhador que, em determinado momento histórico, entre a ruptura feudal e transição para o capitalismo, quando foi necessário universalizar a educação para que os trabalhadores pudessem adquirir competências, capacidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento das forças produtivas. E assim permanece até os dias

de hoje, com a teoria do capital humano e a pedagogia da Qualidade Total.

A esse respeito Paiva (1973, p. 305) afirma que

[...] na medida em que caminhamos para a universalização do ensino elementar, a educação das massas tende a perder a importância política que adquiriu nos últimos 60 anos. Até lá, entretanto, apesar da interferência dos técnicos em favor da racionalização do investimento realizado nesse campo, ainda podemos esperar que a educação do povo – e especialmente a educação dos adultos – seja organizada em função de objetivos políticos imediatos.

Outro sentido de compreender a Educação Popular foi o surgimento na década de 1960/70, do Movimento de Educação Popular, que é uma concepção de educação que resulta em várias práticas pedagógicas. Este movimento educacional surge com a teoria da libertação, com Paulo Freire e o movimento de alfabetização de jovens e adultos, com a “pedagogia da prática” e com as experiências socialistas, tanto do leste europeu como de Cuba, Nicarágua, Chile, e com a efervescência dos movimentos de lutas sociais.

Observamos que a trajetória de luta política pela abertura política no Brasil foi violenta e que a efervescência popular foi contida com coerção. Há vários tipos de violência e de coerção: uma delas é dada pela construção do falso consenso, que quando analisada pela ótica das classes populares permite desvelar os mecanismos de recomposição da hegemonia; outro elemento de controle social e coerção importante é a educação, que está sempre de acordo com a correlação entre as mudanças na direção do desenvolvimento econômico (o grau de desenvolvimento das forças produtivas) e o reordenamento político através de políticas educacionais e projetos políticos pedagógicos que garantem a função social da escola (com forte expressão da luta de classes), a mediação consciência-mundo

para a solidificação das concepções e propostas hegemônicas. Paludo (2001, p. 80) adverte:

E por isso é tão importante que o movimento da educação, como prática social instituída e instituinte das relações sociais, isto é, das relações culturais, políticas e econômicas e como espaço de construção hegemônica, não seja dissociado do movimento das forças políticas que disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional. Do contrário, não se conseguiria pensar/praticar e propor políticas, processos ou percursos educativos que efetivamente sejam alternativos, de um lado, às proposições hegemônicas, quando estas não correspondem às necessidades das classes subalternas e, de outro, que somem na perspectiva de transformações mais profundas capazes de solapar a aceitação dos pressupostos que sustentam a materialidade (objetivo) e a racionalidade (subjetivo) que legitimam esta forma de organização social que é "intrinsecamente" excludente.

Ressaltamos que o movimento da educação popular no Brasil seguiu e segue as tendências históricas internacionais, ou seja, tinha-se acúmulo de experiências e formulações de três grandes forças políticas: a libertária, a comunista e a socialista. Todas as três pautavam-se na construção de um poder popular guiado por um projeto histórico de sociedade, cada um com suas particularidades e diferenças táticas e estratégicas. Para isso orientavam-se pelo

[...] movimento internacional dos trabalhadores; às idéias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político. (PALUDO, 2001, p. 85)

A autora ainda acrescenta a esse acúmulo as múltiplas experiências concretas que ocorreram na América Latina, como na Nicarágua, Chile e Cuba. Nesse contexto, o processo educativo estava

atrelado às necessidades, exigências e interesses das classes populares, com a função de contribuir para a formação da consciência e da organização de classe dos oprimidos e marginalizados.

Esses processos educativos estavam pautados principalmente na relação entre teoria e prática da construção do conhecimento através da concepção dialética análise/síntese da prática social. A educação popular na década de 1980 é vista por Paludo (2001) como um processo criativo, sistemático e intencional fundamentado na concepção dialética, nos métodos ação/reflexão/ação, ver/julgar/agir e na prática/teoria/prática, que se tornaram marco referencial da educação popular no Brasil.

Também inspirados na concepção libertária e em consonância com os princípios anarquistas surgem as “pedagogias da prática”, que tinham como fundamento a categoria “classe”. Segundo Saviani (2007) um de seus primeiros representantes foi Odair do Santos que em 1985 publicou “Esboço para uma pedagogia da prática”, no qual desenvolveu que o ato pedagógico tem uma carga política, colocando questões como: educação para que? Para quem? Como? Bem como sobre a produção e distribuição do conhecimento, posicionando-se sempre ao lado da classe trabalhadora, com objetivo de contribuir para alterar radicalmente o eixo “transmissão-assimilação” para a transformação do trabalho pedagógico da escola. Então, articula a prática pedagógica com os interesses políticos da classe trabalhadora através da solução de problemas sociais de forma prática.

Segundo a sistematização de Saviani (2007), essa perspectiva também foi adotada por Miguel Arroyo e por Maurício Tragtenberg. Miguel Arroyo (1986) critica a escola existente e diz que a luta de classes está expressa na escola. Para construir a escola voltada aos interesses das classes subalternas é necessário destruir o projeto educativo burguês e seus pedagogos. Esse autor compreendia a educação como um processo de produção, portanto, prática e relacionada com o trabalho.

Já Maurício Tragtenberg (1980) critica a escola capitalista, evidenciando as falsas identificações ou inversões que opera ao ser submetida ao modo de produção vigente e a burocracia do mesmo. Defendia os princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores como a autogestão, a autonomia do indivíduo e a solidariedade.

Essa tendência significou uma retomada de consciência dos direitos e da necessidade de integração social qualificada da classe trabalhadora. Segundo Paludo (2001, p. 102)

[...] foi um tempo forte de tomada de consciência das relações entre a educação, o protagonismo político das classes subalternas, sua participação efetiva nas decisões – o que supõe participação, e a construção de um novo projeto de sociedade.

Na segunda tendência das pedagogias contra-hegemônicas encontram-se a proposta de Libâneo, “Crítico-social dos conteúdos” e a elaborada pelo próprio Saviani e colaboradores, a “histórico-crítica”.

Entre 1982 a 1985, o professor Libâneo lança sua proposta pedagógica Crítico-social dos Conteúdos, inspirada em Snyders (1977), que tem primazia nos conteúdos de ensino. O referido autor centra-se sobre a discussão da didática crítica buscando apoio em vários clássicos como Snyders, Manacorda, Suchodolski, Schimied-Kowarzik e inova com Klingberg, Danilov e Skatrin, ou seja, em sua maioria autores da escola soviética. Saviani (2007) salienta que além desses autores da área da didática ele também lançou mão dos trabalhos da psicologia educacional com Vigotski, Leontiev, Luria e Petrovsky. Esse grau de complexidade dos estudos e a formulação com os autores soviéticos fizeram com que Libâneo obtivesse destaque e se diferenciasse do grupo anterior¹⁷, que também levam em conta as

¹⁷ O grupo anterior refere-se aos formuladores da Pedagogia da Prática, principalmente representado por Arroyo, que na década de 1990, na prefeitura de Belo Horizonte, implementou a escola Plural, que tinha como fundamento os 4 pilares da educação para o

referências soviéticas, porém não lograram ultrapassar os limites liberais das questões educacionais.

Para Libâneo o papel principal da escola é difundir conteúdos vivos, atrelados à realidade social. Então os conteúdos do ensino devem ser os conteúdos culturais universais, analisados e trabalhados a partir do papel da escola, da escolha dos conteúdos, dos métodos de ensino, do relacionamento professor-aluno, dos pressupostos da aprendizagem e da prática escolar. Cabe ao professor garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e ainda ajudá-los a ultrapassar os limites da experiência imediata (ruptura). Segundo Saviani (2007) essa lógica fica atrelada ao acesso à escola e à educação formal, problema ainda não superado na sociedade brasileira. A contribuição de Libâneo para colocar a educação a serviço da transformação social foi em sua proposição de modelos educacionais de ensino que permitem estabelecer a relação conteúdos universais-realidades sociais.

A pedagogia “histórico-crítica” tem sua maior expressão no professor Dermeval Saviani, principalmente com as obras “Pedagogia histórico-crítica” (2003a) e “Escola e Democracia” (2003b), além de muitas outras produções do autor e de colaboradores como Gasparin (2003), Scalcon (2002), Geraldo (2006), entre outros.

Esta pedagogia é fundamentada na concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico e tem afinidades com as bases psicológicas da Escola de Vigotski. Para Saviani (2007, p. 419-420) “a educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desta concepção e do método dialético organiza um método pedagógico que parte da prática social e retorna a ela, assim apresentado por Saviani (2007, p. 420):

século XXI, alinhados aos organismos multilaterais: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser. E a educação popular seguiu um rumo parecido com a Educação Cidadã.

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

É importante salientar que Saviani (2007, p.420) diz que esta teorização é de inspiração marxista e não uma transposição dos clássicos do marxismo para uma teoria pedagógica, ou seja, a pedagogia histórico-crítica “é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico”.

O período histórico entre 1980 e 1990 foi um período de mudanças, de abertura, de esperança, de reorganização e de efervescência dos movimentos populares e de lutas sociais. No campo da educação, como vimos, também foi muito produtivo com várias formulações e experiências interessantes que na década seguinte irão perder força e algumas se engajar às reformas políticas conservadoras.

Paludo (2001) diz que as tendências contra-hegemônicas da década de 1980 se organizaram, lutaram e tentaram influenciar politicamente a construção da Constituição de 1988 para uma educação comprometida com a transformação social, pública e de qualidade para as classes populares. O movimento de organização popular foi importante, mas com desfecho pouco significativo no contexto das políticas públicas da época.

Paludo (2001) explica que no fim da década de 1980 o “Campo Democrático Popular” sofre grandes abalos, o que se pode chamar de crise devido a

Derrota nas eleições de 1989, a disseminação das teses do fim das utopias (Fukuyama, 1992), a queda do socialismo real (1989) e o decorrente abalo mundial da esquerda, encantamento (transformismo, segundo Gramsci) de setores do Campo Democrático e Popular pela figura do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, a hegemonia político/ideológica do *projeto de modernidade*, a crise sociocultural vivida desde os anos de 1980, o direcionamento excludente dado ao processo de desenvolvimento, principalmente na última década são alguns dos fatores mencionados pela literatura para explicar a crise do CDP. Igualmente, estes são alguns dos fatores usados para explicar as dificuldades de elaboração de alternativas para esta mesma crise. (PALUDO, 2001. p.118)

Diante deste contexto, Saviani (2007) localiza a década de 1990¹⁸ como um período de refluxo político e, conseqüentemente, retrocesso também nas formulações contra-hegemônicas da educação. Isto está expresso nas pedagogias da “educação popular” e libertária, em sua proposta da “Escola Cidadã”, coordenada pelo Instituto Paulo Freire, concretizada neste período, na qual incorporam referências neoliberais e pós-modernas como os pilares e princípios do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI¹⁹ e os sete saberes necessários à educação do futuro

¹⁸ Implementação da nova Constituinte e início das implantações de fato de reformas neoliberais na América Latina.

¹⁹ No Brasil foi publicado em forma de livro: “Educação: Um tesouro a descobrir” - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors em 1998. Este relatório apresenta quatro pilares básicos a um novo conceito de educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser. Esses pilares que fundamentam as reformas neoliberais na educação brasileira e são criticados por nós e pelos estudiosos críticos da área que dão aporte teórico a esta tese.

proposto por Edgar Morin²⁰. A mesma coisa acontece com a proposta da “Escola Plural” coordenada por Arroyo.

Na atualidade, Libâneo continua seus estudos na área da didática e da pedagogia, seu livro ainda é reeditado e bem vendido no Brasil, mas não retomou de forma explícita a proposta pedagógica “crítico social dos conteúdos”. E a pedagogia “histórico-crítica” continua produzindo e resistindo à onda neoconservadora.

É no solo fértil da luta de classes no campo que vamos localizar, provavelmente, um dos mais significativos confrontos com a pedagogia neoconservadora que é a educação do MST, que na presente tese é analisada como uma possibilidade de essência para a construção profícua de uma educação de classe que resiste política e ideologicamente a este período histórico de ampliadas formulações pós-modernas e consolidações de políticas educacionais neoliberais – focais, afirmativas, redistributivas e assistencialistas.

3. Pedagogias neoprodutivistas: 1990-2001

As formulações pedagógicas para a consolidação das políticas educacionais neoliberais, ou seja, o neoprodutivismo e suas diferentes roupagens como o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, provocaram um recrudescimento da luta no campo educacional, sendo o período com grande número de intelectuais da esquerda assumindo a tarefa de administrar o Estado capitalista e,

²⁰ Os sete saberes são: erro e ilusão, o conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar à compreensão, ética do gênero humano.

capitulando para as formulações da Terceira Via²¹ ou simplesmente assumindo abertamente uma postura reacionária.

No período de 1991-2001, e pode-se afirmar que até o momento atual (março de 2009), há o predomínio em todas as dimensões da educação brasileira (formação de professores, currículos escolares, práticas pedagógicas, produção do conhecimento e políticas educacionais) do neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Com a crise do modelo capitalista iniciada na década de 1970, houve um redirecionamento do fordismo para o toyotismo. Essa nova condição social reforçou a importância da educação escolar voltada à adaptação, à flexibilidade e à polivalência que exigem o domínio dos conhecimentos básicos como habilidade de leitura e escrita, de conceitos gerais e abstratos da matemática, além da capacidade de trabalhar em grupo de forma tranqüila e criativa. Essa nova condição dada à educação é retomada na década de 1990 ainda com mais veemência, porém agora com grande ênfase ao sistema financeiro além do produtivo, ou seja, atualiza-se o sentido da teoria do Capital Humano para uma forma neoprodutivista. Segundo Saviani (2007) uma das diferenças básicas agora é que não é mais função do Estado e

²¹ Tendo no sociólogo britânico Anthony Giddens um de seus maiores expoentes intelectuais e no ex-primeiro ministro britânico Tony Blair um de seus maiores defensores e insufladores, a Terceira Via tem seu escopo na noção ideológica de que na atualidade não há mais a necessidade e a possibilidade do socialismo, mas que o capitalismo deve ser *modificado*, e para tal é preciso *humanizar* o capital por uma terceira via entre capitalismo e socialismo. Assentada num conjunto de idéias e postulados liberais, a Terceira Via coloca no seu horizonte estratégico a modernização da social-democracia, buscando conciliar a flexibilidade econômica norte-americana com a proteção social "a La" européia, deixando claro que não tem um projeto político ancorado à superação do capitalismo. No Brasil, teve sua maior expressão com o governo de Fernando Henrique Cardoso, demonstrando sua complementaridade com as políticas de cunho neoliberal. Atualmente, confunde-se com sua nova denominação: *Governança Global*. Para uma apreensão aprofundada, ver: GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Editora UNESP, 1996; _____. **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2002; COGGIOLA, Osvaldo. A Atualidade da Revolução Operária. In: COGGIOLA, Osvaldo; KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do Capital?** São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda, 1995; PETRAS, James. Introdução: ressurgimento do imperialismo euro-americano. In: VELTMEYER, Henry. **Hegemonia dos Estados Unidos no novo milênio**, Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

seus órgãos reguladores promoverem a qualificação dos trabalhadores para o mercado e a realização do pleno emprego e, sim, passa a ser de responsabilidade do indivíduo o investimento em si próprio para ser competitivo no mercado de trabalho. Esse redirecionamento põe novamente a educação a serviço da produtividade e finalmente a transforma em uma prestação de serviço lucrativa para a iniciativa privada.

O neo-escolanovismo é atualmente difundido a partir do lema “aprender a aprender”, que para Saviani (2007, p. 429) desloca o

[...] processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

A comprovação da subserviência da educação ao processo de reestruturação produtiva pode ser identificada no movimento internacional de revigoramento do lema “aprender a aprender” presentes nos documentos como o “Relatório Jacques Delors” (1998) e, especificamente no Brasil, nos PCNs, orientados pelo relatório citado e também baseado no neoconstrutivismo, sobretudo a partir da assessoria do psicólogo Cesar Coll.

Duarte (2001) chama a atenção para o ecletismo dos documentos supracitados, inseridos na lógica do “capitalismo globalizado”, contribuindo para manutenção da hegemonia da concepção liberal-burguesa de homem, de sociedade e de educação. O referido autor denuncia em suas obras a apropriação pós-moderna da obra de Vigotski feita por vários estudiosos da educação. Os

argumentos que dão sustentação a essa afirmação é a defesa e a aceitação tácita da:

1. centralidade das interações discursivas (a linguagem) na constituição do ser social;

2. de concepções multiculturais por oposição ao princípio da existência de uma cultura de valor universal a ser transmitida pela escola;

3. abordagem epistemológica centrada no singular e no cotidiano, por oposição à categoria de totalidade;

4. interação lingüística como um processo social e democrático de construção coletiva do saber, através da “negociação” de significados culturais;

5. influência entre alunos como uma interação mais democrática do que a relação hierarquizada, entre professor e aluno;

6. necessidade de romperem com paradigmas “já superados” de racionalidade científica. (DUARTE, 2001, p. 22-23)

Duarte (2001) considera tanto o escolanovismo como o construtivismo e suas versões neo como concepções negativas do ato de ensinar, pois uma de suas hipóteses é que o construtivismo retoma de forma variada muitas das idéias fundamentais da Escola Nova. As características comuns são o pragmatismo, a forma em detrimento do conteúdo, a relação centrada no aluno e o próprio aprender a aprender. Esses deslocamentos do processo de ensino-aprendizagem acabam por esvaziar a escola dos conhecimentos construídos pela humanidade para valorizar o cotidiano, o imediato, o efêmero.

O “aprender a aprender” é apresentado como a possibilidade de ser competitivo no mercado de trabalho. O lema envolto por um discurso humanista, porém de termos vagos, sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação adaptativa do indivíduo na sociedade vigente. Formar indivíduos criativos nesta perspectiva significa desenvolver a capacidade de encontrar novas formas de ação

e resolução de problemas que permitem melhor adaptação ao processo de produção e reprodução do capital.

De acordo com Duarte (2001, p. 47-48)

Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo [...] Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação.

E é esta também a visão da Comissão Internacional da UNESCO responsável pelo conhecido relatório "Jacques Delors", que identifica três grandes desafios para a educação do século XXI: o desenvolvimento humano sustentável²², a compreensão mútua entre os povos e a vivência concreta da democracia. E ainda, a comissão atrela o desenvolvimento econômico não mais às necessidades de expansão do capital, mas sim à educação e a ciência, o que justifica dizer que estamos na sociedade do conhecimento e da informação.

Esse discurso é muito limitado e irreal e isso pode ser constatado através das experiências desenvolvidas nos países ditos do "terceiro mundo" em conjunto com a UNESCO, UNICEF, etc. Esses projetos pautam-se no desenvolvimento humano sustentável, que tenta convencer as pessoas que viver bem e com qualidade de vida é adaptar-se às condições locais de forma a potencializar o que eles podem oferecer para serem explorados de forma sustentável; que

²² A comissão defende a concepção de desenvolvimento humano sustentável na perspectiva de humanização do capitalismo.

compreensão mútua entre os povos é a aceitação e o respeito à condição de cada um e que a experiência da democracia se concretiza com o voto e a pluralidade dos partidos políticos. Sabe-se que isso é um discurso enganador, pois não há possibilidade de materializar e superar os citados desafios sem uma transformação radical de projeto histórico, sem a quebra da propriedade privada e da família tradicional.

O neoconstrutivismo, também chamado de pedagogia das competências, mantém fortes laços com o escolanovismo, principalmente pela matriz teórica da obra de Piaget, pelo pragmatismo e pelo entendimento de que a inteligência não é um órgão que imprime e reproduz os dados da realidade, mas que constrói os conhecimentos a partir das vivências cotidianas – essas idéias pragmáticas, imediatas, pautada apenas nas subjetividades e num “ingênuo” ecletismo que vêm seduzindo muitos professores no Brasil.

O próprio documento dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 50) diz que o termo construtivismo denomina a convergência de aspectos positivos e de contribuições que cada teoria pode dar para orientar a educação brasileira. Isso, segundo Freitas (1995), caracteriza tão bem o ideário neoliberal e contribui para a despolitização da sociedade e a cooptação dos setores progressistas da educação.

Segundo Saviani (2007) o neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências, que resultam nas assimilações necessárias para a adaptação do comportamento do indivíduo ao meio natural e material através das competências cognitivas e pelas competências afetivo-emocionais ditadas pela “mão invisível do mercado”.

Para Duarte (2000) a adesão de muitos professores brasileiros ao ideário construtivista deve-se ao processo de sedução a partir do discurso humanista, moderno/atual, pela imediaticidade das experiências cotidianas, espontâneas e pragmáticas, carentes de reflexão e rigor lógico. É muito provável que essa sedução é

concretizada porque os professores estão imersos em um cotidiano alienado, de desvalorização de sua profissão e em um universo psicológico neurótico e estressante, o que facilita a sedução e a adesão a propostas educacionais de pretensas soluções rápidas e esperançosas.

Kuenzer (2002) demonstra também em sua pesquisa que esta capacidade de sedução das “pedagogias toyotistas”, inclusive de intelectuais e professores progressistas, está na apropriação em seu discurso, mesmo que de forma indevida, de termos e categorias da pedagogia socialista, como formação integral das diversas dimensões humanas, politécnica, superação da fragmentação do trabalho, a relação teoria e prática, transdisciplinaridade, entre outros termos, que acabam confundindo e dissimulando esta concepção pedagógica.

O construtivismo é a expressão da função máxima da educação neste contexto, pois desenvolve ao “máximo a capacidade adaptativa imposta pela sociedade aos indivíduos, que precisam desenvolver tal capacidade adaptativa para poderem sobreviver” (DUARTE, 2001, p. 52).

A última etapa da periodização histórica sistematizada por Saviani foi denominada de neotecnicismo, que aparece novamente a partir da necessidade de formação de força de trabalho através da relação entre escola-empresa. Também pautada nas pedagogias das competências, porém com especificidades para ajustar os indivíduos aos princípios da Qualidade Total, ou seja, racionalidade, eficiência e produtividade. Nas empresas substitui-se qualificação por competências e nas escolas passa-se do ensino de conteúdos através das disciplinas para o ensino por competências para resolver determinados tipos de situação problema, com objetivo de maximizar eficiência, portanto, produtividade.

Kuenzer (2002) confirma que no âmbito da “pedagogia toyotista” há um redirecionamento: as capacidades mudam e são chamadas de competências, as habilidades psicofísicas passam a ser

competências cognitivas complexas e assim por diante, porém sempre com o objetivo de atender às exigências e demandas do processo de produção e valorização do capital.

Assim as reformas impulsionadas na década de 1990 nos diferentes países em desenvolvimento tinham como objetivo a redução de custos, de encargos e investimentos públicos buscando transferir ou dividir responsabilidades através das parcerias com a iniciativa privada, garantindo o princípio neoliberal de Estado mínimo – na verdade, com o objetivo de transferência dos fundos públicos para o setor privado. No Brasil essas reformas efetivaram-se entre 1995 e 2001, inclusive com apelos para dividir as responsabilidades com a própria sociedade civil através, por exemplo, das campanhas como “Acorda Brasil está na hora da escola” e “Amigos da escola”.

Gentili (1995) chama esse momento político para a educação de “Nova Direita” e o caracteriza pelas privatizações inclusive de aspectos educacionais, já que não lograram privatizar de fato as universidades. A adoção do controle da Qualidade Total na educação foi um critério fundamental para transformá-la em mercadoria e não se distingue em nada os critérios de qualidade do mundo empresarial para o campo educacional, os quais são: “adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade” (GENTILI, 2002, p.157).

Saviani (2007) caracteriza que agora em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza o processo, como recomenda o toyotismo. Desloca-se a ênfase do processo para o resultado e a avaliação dos resultados é que busca garantir a eficiência e a produtividade. Isso fica claro com o sistema nacional de avaliação proposta pela LDB (9394/96) que atrela o financiamento, investimento, a distribuição de verbas aos critérios de avaliação da eficiência e produtividade. E dentro desta lógica, os dados estatísticos apresentados no primeiro capítulo não deixam de ser justificativas

(desculpas) para o baixo investimento em educação no Brasil – o que é muito contraditório e também um círculo vicioso, pois quanto pior a educação menos parâmetros para investimentos. Porém sem os devidos investimentos não haverá uma melhora na qualidade da educação.

De acordo com Saviani (2007) uma das características inerentes ao modelo toyotista e que o diferencia do fordismo é a capacidade de capturar a subjetividade do trabalhador para o Capital. E é nessa dimensão que ocorre a tentativa de transpor o conceito de Qualidade Total da empresa para as escolas, pois

[...] nessa dimensão, "Qualidade Total" significa conduzir os trabalhadores a "vestir a camiseta da empresa". A busca da qualidade implica, então a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. (SAVIANI, 2007, p. 438)

E ainda,

Consumado o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a "pedagogia corporativa", que se dissemina principalmente no ensino de nível superior, com o beneplácito da própria política educacional. (SAVIANI, 2007, p. 438)

Kuenzer (2002, p.84-86) estabelece uma caracterização mais detalhada que diferencia a organização taylorista/fordista da organização toyotista. O primeiro está pautado na dualidade estrutural (divisão social e técnica do trabalho); na fragmentação curricular que corresponde a esta dualidade; nas estratégias taylorizadas de formação de professores; no plano de carreira e salário por tarefas realizadas, não permitindo desenvolver sentido de pertença à escola; e na fragmentação do trabalho dos pedagogos. Já o segundo modelo

caracteriza-se pela crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais; pela capacidade de trabalho em grupo e resolução de problemas de forma rápida, flexível e criativa; pela internacionalização/globalização, simplificação das tarefas braçais, porém que exigem maior escolarização para operar novas máquinas e tecnologias. E ainda o toyotismo exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, comunicação clara e precisa, uso de diferentes linguagens, eleger prioridades, avaliar procedimentos. Essa diferenciação pode ser vista nas políticas educacionais, principalmente no ensino superior e na formação continuada dos trabalhadores realizada a partir da década de 1990. Apesar de aparentemente as exigências acima citadas desta tendência educativa parecerem positivas, elas o são só no plano do discurso, porque na sua efetivação ficam no plano da superficialidade, do imediatismo e da relação causa-efeito.

4. Educação na Atualidade: 2002-2009

A pesquisa de Saviani (2007), com a qual temos acordo e na qual nos fundamentamos, encerra-se em 2001. Porém com auxílio de autores críticos da área e das discussões sobre a educação atual ousamos dizer, já que este não é nosso objeto de estudo e merece aprofundamento, que no período de 2002 a início de 2009 tivemos ações, políticas e desenvolvimento teórico que reforçaram e aprofundaram as concepções neoprodutivistas explicitadas no item anterior.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) preparou a discussão e os projetos para a implementação das reformas

educacionais sintonizadas aos ajustes necessários ao capital e o governo Lula da Silva aprofundou, implementou (e está implementando) essas reformas, sobretudo por encontrar um ambiente mais favorável, já que amplos setores que resistiam às políticas neoliberais do governo FHC foram iludidos pela origem do partido do Presidente, ou cooptadas e chamados para gerir o Estado burguês, gerenciando a crise do capital e aplicando as reformas e ajustes.

Essas políticas educacionais começaram a ser implementadas no Brasil a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e tiveram continuidade e aperfeiçoamento no governo Lula da Silva (2003-2009), com a LDB, os PCNs, o FUNDEB e a reforma universitária, com os sistemas de avaliação educacional.

Esperava-se que o governo Lula da Silva revogasse os decretos e projetos do governo anterior e assumisse a posição e concepções progressistas apontadas pelos movimentos docentes e demais movimentos de lutas sociais, porém fez exatamente o contrário. Além de cooptar muitos militantes e intelectuais da educação, reafirmou as concepções conservadoras disfarçadas de humanistas e seus projetos que perpetuam nas ações e nas políticas educacionais para que elas continuem exatamente como sempre foram.

As políticas educacionais do governo Lula da Silva, não podem ser vistas fora das questões políticas decorrentes do confronto Trabalho-Capital. Estas políticas educacionais estão centradas em três grandes eixos, que são:

a) o problema do analfabetismo: entre 15 a 50 milhões de brasileiros não estão plenamente integrados no mundo das letras;

b) a educação básica: o Brasil situa-se em um dos últimos lugares no mundo no que se refere à educação e tem um dos piores resultados educacionais entre todos os países do mundo – os dados estão expostos no capítulo 1;

c) mudanças na universidade brasileira: universidades públicas foram preteridas, abandonadas e com metas de privatizações internas e as particulares crescem com recursos públicos, porém o crescimento ocorre nos números de matrículas, mas sem reflexos na melhoria da qualidade do ensino.

Taffarel (2005, p.2) faz um balanço dos primeiros anos do governo Lula e afirma que

[...] considerando a construção histórica de uma alternativa de governo dos trabalhadores, que veio sendo corroída ao longo dos tempos, pela política da concessão, conciliação de classe, com a constituição de um governo que tem em seu centro a alta burguesia, controlando os negócios e com alguns trabalhadores que adotam para si os valores e práticas da classe dominante, corrompendo, degenerando, destruindo patrimônios históricos e legados importantes da classe trabalhadora e contribuindo para o não atendimento das reivindicações dos trabalhadores. A disposição para reivindicar justiça, realizar apurações e punição em todos os setores é forte e clara. Os atingidos pela destruição reagem por dentro do Movimento Estudantil, do Movimento Popular, por dentro dos sindicatos, do partido e da entidade científica.

Taffarel denuncia que o governo Lula da Silva ilude o povo com políticas focais, afirmativas, assistencialistas e de alívio à pobreza, e continua implementando as reformas neoliberais. Isto pode ser constatado quando

[...] o eixo das reformas, desarticulado, por exemplo, dos elementos constitutivos da SEGURIDADE SOCIAL, a saber Previdência, Saúde do Trabalhador e Assistência Social, bem como, do Projeto FOME ZERO, desarticulado da Reforma Agrária reivindicadas pelos trabalhadores rurais, dos eixos da educação: erradicação do analfabetismo em quatro anos, o eixo da educação básica e as mudanças da universidade, anunciadas pelo governo LULA, surgem em um contexto de manutenção da política econômica, cujo ponto central de estabilidade é o pagamento das dívidas externa e interna, o que tem implicado na perda de direitos adquiridos, na

descontinuidade de programas na área social e no não-investimento adequado na educação. (TAFFAREL, 2005, p.4, grifo no original)

A educação básica no Brasil busca a universalização e, como já vimos nos índices, está em torno de 97%. Porém esse índice está atrelado somente ao número de matrículas e não à permanência e ao número de saída dos estudantes. Há a meta de universalização da educação básica, mas o número de escolas, de professores, as condições materiais e o próprio financiamento não estão sendo alterados significativamente para atingir a meta.

O FUNDEB, sucessor e herdeiro dos muitos problemas do FUNDEF e também de ilusões criadas ao redor deste Fundo, tem sido indicado pelo governo como o elemento central da política educacional que irá permitir um salto de qualidade na educação, com a valorização do magistério, pela universalização da educação básica, entre outros elementos. Sem entrar na necessária crítica às políticas dos Fundos, por fugir do objeto de nosso estudo, apenas indicamos que apesar do governo apontar o FUNDEB como uma superação, estudiosos como Davies (2008) nos mostram que isso não ocorre de fato: a arrecadação, os seus mecanismos e suas formas de redistribuição não são adequados para solucionar tais problemas. O fato de criar rubricas específicas de acordo com as políticas focais (rubrica para educação infantil, fundamental, médio, educação indígena, educação do campo, educação especial) demonstra uma concepção de fragmentação das ações educativas.

Quanto às políticas para a educação profissional, Frigotto (2005) afirma que elas seguem com as mesmas concepções, tratando a integração do ensino médio e profissionalizante com uma visão reducionista de simultaneidade entre o ensino profissional e o ensino médio. Isso afirma a continuidade da política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por

competências voltada para a empregabilidade, adequada aos princípios neoliberais²³.

Já o ensino superior é o que passou por maiores modificações e redirecionamento em seu percurso histórico. Lima (2007) chama a reforma universitária iniciada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e efetivada pelo governo Lula da Silva de “reforma universitária consentida” e Taffarel (2005) de “reforma fatiada”. Pois esta reforma foi criada a partir de políticas educacionais²⁴ de desresponsabilização do Estado com a educação superior através da redução de verbas públicas e com estímulos ao empresariamento. Isto é, a partir das parcerias público-privado e uma privatização interna como uma forma de superar a crise educacional, que na verdade serviu para justificar as reformas propostas para que se efetivasse no Brasil a meta de mercadorização da educação, já que desde 1998 a educação foi considerada pela OMC uma prestação de serviço, que pode ser ofertada pelo Estado ou pela iniciativa privada igualmente.

Baseados no estudo de Lima (2007) sistematizam-se como ações e/ou eixos políticos e pedagógicos configurados como estratégias da reforma universitária em curso no Brasil e, pode-se dizer, inclusive, que são eixos da política educacional como um todo:

- ⇒ A articulação entre a teoria do capital humano com o capital social – nova elaboração teórica que dá suporte às reformas estruturais do neoliberalismo e da crise do capital;
- ⇒ O crescente empresariamento da educação superior, principalmente com a ampliação das parcerias público-privado (ex.: ProUni) e a ampliação das universidades corporativas (ex.: Universidade Petrobrás), ampliação do

²³ Para aprofundar o assunto ver Frigotto (2005) que demonstra como essa continuidade de concepção, de ações e de políticas de educação profissionalizante ocorre em projetos como Proeja, Projovem, Escola de Fábrica, todos pautados nos princípios de inclusão social e alívio a pobreza.

²⁴ Ver quadros explicativos e comparativos sistematizados por Lima (2007, p. 137-144).

FIES e outros financiamentos privados. Essas são medidas para a manutenção do capital que necessita através dos projetos educacionais desenvolver a estratégia de alívio à pobreza, de governabilidade e de mundialização tanto da educação, como do capital;

- ⇒ A ampliação da privatização interna das universidades públicas que pode ser verificada na regulamentação das fundações de direito privado a elas vinculadas, na cobrança de taxas e mensalidades, no corte de vagas para contratação de trabalhadores da educação, e o mais radical até o momento, a isenção e/ou renúncia fiscal para os empresários do ensino superior;
- ⇒ Uma aparente democratização do acesso, com as políticas focais e afirmativas²⁵ e uma pretensão de universalização do acesso a partir da Educação à Distância, organização das turmas e cursos para que tenham mais alunos por professor, aligeiramento dos cursos através da flexibilização dos currículos de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Porém críticos do projeto alertam que estas são estratégias de certificação em larga escala para cumprir metas estabelecidas pelos organismos internacionais para firmar financiamentos, que não atende de fato a democratização do acesso ao ensino superior. Para isso, acabam por subdividir e independizar o papel do ensino superior a partir de universidades (criação do conhecimento) e instituições de ensino superior (atualização do conhecimento)²⁶;

²⁵ Sobre esta temática, entre outros ver FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. **As ações afirmativas na educação superior**: política de inclusão à lógica do capital. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

²⁶ Todos esses elementos estão presentes nos projetos Reuni e na Universidade Nova, os dois em implementação no Brasil, sendo a UFBA um dos projetos-piloto.

- ⇒ Gerenciamento empresarial das instituições de ensino, com máximo de eficiência e lucratividade com o mínimo de dispêndio – Qualidade Total.
- ⇒ A criação da política de inovação tecnológica (lei nº 10.973) do Ministério de Ciência e Tecnologia. Segundo Lima (2007, p. 175),

A inovação tecnológica é concebida como a capacidade de absorção/adaptação de tecnologias, pois não se trata de uma política de estímulo à produção de ciência e tecnologia, mas de compra e adaptação de pacotes tecnológicos, utilizando uma lógica absolutamente adequada às políticas de abertura comercial e estímulo à entrada de capital internacional.

- ⇒ A inclusão digital e a adoção das TICs e a EAD como panacéia para a resolução dos problemas históricos denunciados no âmbito da educação;
- ⇒ Pedagogicamente, acredita-se estar na sociedade da informação e/ou do conhecimento e que a formação deve pautar-se no lema “aprender a aprender”;
- ⇒ Avaliação com lógica produtivista e meritocrática feita de forma externa sob os critérios do controle da Qualidade Total;
- ⇒ Os objetivos educacionais estão voltados para a produtividade, competitividade e adaptabilidade a conformação social estabelecida.

Ou seja, a educação brasileira, no período de 2002 a 2009, segue exatamente a tendência mundial dos ditames do capital. A

mundialização da educação continua em pleno desenvolvimento²⁷. A última tendência pedagógica descrita por Saviani, a neoprodutivista, ainda é a predominante nas políticas e práticas educacionais no Brasil.

Identificamos que os dados da realidade têm confirmado as hipóteses apontadas por Taffarel (2008a, p. 3-4) em relação às políticas em geral e, principalmente, às políticas educacionais brasileiras:

- 1) Prevaecem hegemonicamente no Brasil teorias reformistas, anti-revolucionárias, tanto na produção do conhecimento quanto nos subsídios de política pública nas áreas de educação [...];
- 2) É necessário avançar, reagir, resistir, por rupturas e saltos qualitativos, para novas sínteses em patamares teórico-práticos mais elevados, superando os desvios teóricos, rompendo ilusões, lutando contra o fetichismo, o irracionalismo e o idealismo, buscando a referência clássica marxista;
- 3) Existem reações, sim, na luta concreta, que buscam construir e erguer outros pilares para a produção do conhecimento científico e para a escolarização, e esses pilares já podem ser reconhecidos e são: o combate ao irracionalismo, ao pós-modernismo, aos “giros” e “viradas” idealistas, buscando consolidar uma consistente base teórica marxista, avançar na consciência de classe, na formação política e na organização revolucionária, como contraponto aos pilares da educação defendidos pela UNESCO para o mundo;
- 4) Ventos de esquerda ainda sopram na América Latina, contraditoriamente, e o marxismo, enquanto filosofia, o materialismo histórico dialético enquanto epistemologia e, o socialismo enquanto projeto histórico estão recolocados mais fortes do que nunca, pela sua aderência ao real, como referência para tratarmos da produção do conhecimento científico e das políticas públicas na perspectiva do projeto histórico para além do capital.

²⁷ Sobre a mundialização da educação, recomendamos o estudo de MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**. Alagoas: Edufal, 2004.

Por fim, baseados em Taffarel (2006) chamamos a atenção sobre a investida do capital, através de uma roupagem de esquerda, que age com coerção, cooptação, persuasão e também por conflitos, para destruir e enfraquecer todos os Movimentos de lutas sociais que se disponham a levar a frente a luta de classes, transformando-os em organizações passivas, que dependem de recursos e financiamentos do capital Estatal, empresarial e especulativo. Organizações que comprometem a formação política de todos os que dela se aproximam porque despolitizam e alienam os sujeitos políticos, comprometendo com isto a consciência da classe, sua ideologia, seus aparelhos, suas formas de luta.

No momento atual, verificamos que é inevitável trazer para a análise o abalo mundial que estamos vivenciando desde setembro de 2008, pois a crise do capital que é anunciada desde a década de 1970 atinge seu auge. O imperialismo, principalmente representado pela economia do império Estadunidense, entra em colapso: quebram bancos, grandes grupos financeiros, o setor imobiliário, as bolsas de valores estão em baixa, férias coletivas aos trabalhadores, demissão em massa, redução de salários, redução de carga horária. O mercado não consegue se "autocontrolar" e cai por terra o princípio número um do neoliberalismo, a não intervenção do Estado na regulação do mercado. Para "controlar" a crise os Estados (de todos os países centrais do sistema mundial do capital) tiveram que, ou melhor, ainda estão injetando dinheiro público nas grandes transnacionais, formulando pacotes de controle para amenizar uma crise que se anuncia como a maior já vivida na história do capitalismo e que, segundo os prognósticos apresentados por economistas e cientistas políticos, o mundo vai precisar de no mínimo dez anos para se restabelecer economicamente.

Para a América Latina, podemos evidenciar que a crise atinge a todos com um Estado que investe recursos públicos para 'salvar o mercado', com grande parte das empresas demitindo em massa, o que

causa problemas para a previdência social, além do agravamento de outros problemas sociais.

Porém, podemos verificar algumas ações interessantes como a proposta de fim da dolarização americana nas transações internacionais entre alguns países, com alguns países da América Latina comercializando em suas moedas próprias (locais). Também está em discussão a construção do Banco Internacional da América Latina, orientado pela revolução bolivariana em curso na Venezuela, Bolívia e Equador, como uma forma de integração econômica latino-americana e de diminuição da dependência da moeda norte-americana. Essas são ações que podem fortalecer os ventos de esquerda que estão soprando na América Latina, como diz Taffarel (2008a).

E diante disto tudo, como fica a educação, que está toda sendo reformada a partir das devidas adequações neoliberais? Estas reformas serão validas para as novas tendências de reorganização que vão surgir? Se o capitalismo conseguir se reorganizar, quais são as tendências para a educação? Vemos este momento como uma possibilidade de reorganização da classe trabalhadora e dos movimentos de lutas sociais e dos organismos de classe para a efetivação de outro projeto histórico, já tão debatido e almejado pelos trabalhadores. Essas são questões para refletir, para fortalecer a resistência e a organização da classe. Já que neste momento não queremos ficar em vãs especulações, apontamos a necessidade de aglutinar forças e reforçar a necessidade de aprofundamento da teoria e da ação revolucionária. Cabe então perguntar: que contribuições o MST em seus 25 anos de luta pela terra, pela reforma agrária, pela soberania alimentar e pela educação pode apresentar neste momento histórico de acirramento da luta de classes?

Tem-se contribuições no sentido teórico, ideológico e prático dos formuladores do Movimento, que estão organizando a militância para ações futuras, como podemos ver nos escritos de Bogo, Stedile, Oliveira, por exemplo. Bogo (2009) afirma que nestes 25 anos de

existência do MST tem-se muito a comemorar, porque foram muitas as vitórias e tem-se muito a fazer porque são grandes os desafios. As ofensivas são constantes e as formas de luta como as ocupações de terras, acampamentos, marchas, ocupações de prédios públicos, vigílias, trabalho voluntário, doações de produtos, *etc.*, que contribuiu para consolidar o MST em todo o país se acirrarão devido ao grau e necessidade da luta de classes neste momento de crise do capital.

A formação humana e política são fundamentais para alicerçar o Movimento e sua base militante. As lideranças assumem responsabilidades importantes neste processo de formação, pois indicam e orientam para as tendências mais avançadas da luta de classes. Portanto, concordamos com Bogo (2009) que nesta trajetória a formação e a escolarização

[...] não foi apenas uma decisão política, mas uma tarefa constante. Cuidar das consciências foi cuidar do destino da organização. A inovação nos métodos de formação massiva e prolongada abriu o caminho para atingir todos os níveis de consciência de nossa base. O sucesso das escolas de ensino básico nos assentamentos, os programas de alfabetização de adultos reafirmam que o MST tem uma visão particular do que significa a reforma agrária no século 21.

Bogo (2009) considera que três aspectos destacam-se no sentido da afirmação e continuidade do MST nestes 25 anos: ser um movimento nacional, considerar o coletivo familiar a sua base e ter escolas e formação educacional própria. Sobre o terceiro aspecto afirma:

Qualquer organização política ou social tem mais do que uma estrutura organizativa, programa, normas, princípios e simbologia; tem também as suas idéias e concepções ideológicas. Esta percepção levou o MST a confiar na preparação de suas próprias lideranças através da criação de seus próprios espaços de formação. Os cursos básicos, de dirigentes e formadores tornaram-

se formas confiáveis de lidar com a consciência e interligá-la com as atividades e tarefas. (BOGO, 2009)

Considerando o momento atual, de auge da crise do capital, a formação política e de massa organizada pelo MST toma uma dimensão ainda mais importante, a de transição da luta específica, da reforma agrária, para alavancar a luta geral. Stédile (2009) em texto elaborado para o MST, reconhece que a classe trabalhadora como um todo ainda não consegue identificar a importância do momento histórico para o avanço da luta de classes e aponta o que fazer nesse momento de acirramento das contradições inerentes do capital e trabalho e, portanto, a necessidade de organização das massas para a superação deste projeto de sociedade:

[...] a Via Campesina internacional precisa colocar todas as suas energias, para articular todas as forças populares em nível internacional, nos nossos países, e nos continentes, tomando a iniciativa de realizar um movimento que possa estimular a luta política e obtermos algumas vitórias nessa situação de crise. Algumas bandeiras que podem motivar a mobilizações em todo mundo:

1. Pelo Fim do dólar como moeda internacional.
2. Pelo Fim da OMC, FMI, Banco Mundial e substituí-los por uma nova ordem internacional, que gere outros organismos, com participação da sociedade e das forças populares.
3. Pela Retirada imediata de toda e qualquer força militar estrangeira de todos os países do mundo. Começando pela retirada do Afeganistão, Iraque e Haiti. E de todas as bases militares estrangeiras existentes (mais de mil).
4. Defender uma nova ordem econômica da produção mundial, que se fundamente na prioridade da produção de alimentos, geração de emprego, moradia digna e educação para todas as pessoas.
5. Pelo controle e soberania popular sobre as riquezas naturais: terra, água, petróleo, minérios, energia e biodiversidade. A defesa da soberania alimentar e energética. Mas agora uma soberania nacional e popular. (STEDILE, 2009, p.4)

E orienta que é necessário aos organizadores das massas e da classe trabalhadora do campo e da cidade:

1. Convocar reuniões nacionais de todas as forças populares existentes, de forma unitária, para debater os processos de mobilização popular diante da crise.
2. Convocar reuniões continentais de todas as forças populares.
3. Preparar uma grande mobilização popular, em todos os países e a nível mundial.
4. Enfrentar as empresas transnacionais e os bancos estrangeiros em todos nossos países, com ações de massa.
5. Se articular com governos progressistas e propor a convocação de uma Conferência internacional extraordinária de todos os países periféricos, não alinhados, com a participação de governos e forças populares.
6. Construir desde logo a realização de uma manifestação mundial, com greve geral, passeatas, e ações diretas, no dia 15 de março de 2009. (STEDILE, 2009, p.4)

Na mesma perspectiva, Oliveira (2009), em texto elaborado para orientação da militância do MST, chama os trabalhadores do campo e da cidade a ocuparem as fábricas e empresas falidas ou que estão em processo de demissão massiva de trabalhadores.

Neste contexto de organização da classe trabalhadora, no auge de crise do capital, além da organização dos movimentos de lutas sociais, principalmente o MST²⁸, encontramos também forças partidárias e organizações internacionais dos trabalhadores que contribuem com formulações políticas que orientam a classe. Neste contexto localizamos o "7º Congresso da 4ª Internacional"²⁹, que aponta a necessidade e atualidade da revolução socialista, e o "10º

²⁸ Ver Anexo A: Carta do 13º Encontro Nacional do MST, 2009.

²⁹ Gluckstein, Daniel. Crise financeira, crise do capital e a atualidade da revolução, IN: **Revista Verdade**: Revista Teórica da Quarta Internacional, nº62/63, jan/2009, pp.44-58.

Encontro Internacional dos Partidos Comunistas e Operários”³⁰, realizados neste ano, que analisando a crise do capital também estão recolocando a necessidade de construção do projeto socialista como alternativa de superação do capitalismo.

Essas reflexões sobre a orientação política da classe trabalhadora em momento de confronto acirrado da luta de classes é necessária para recolocar a importância e necessidade de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana que contribua para a superação da sociabilidade posta. E atualmente, nesta perspectiva, as práticas educativas mais concretas podem ser identificadas no MST.

5. A relação entre as idéias pedagógicas no Brasil e a educação do MST

Ao trazer a especificidade desta tese, ou seja, a hipótese de que da década de 1990³¹ até hoje a proposta de educação do MST é a que apresenta uma forma mais contundente de resistência no campo da educação, podendo ser reconhecida em seus princípios, concepções e práticas pedagógicas a possibilidade de confronto e de superação da escola capitalista. Isto fica ainda mais evidente quando se busca consolidar a teoria do conhecimento materialista histórico dialético para ler a realidade, criticá-la e buscar sua superação, tendo no horizonte histórico o projeto socialista.

A partir do estudo das tendências pedagógicas no Brasil, localizamos a educação do MST como uma das tendências

³⁰ Logregatte, Priscila. Socialismo é a alternativa, IN: **Revista Princípios**, nº 99/2008, fev/2009, pp. 43-48.

³¹ Ver a tese de Coleti (2005) que defende que na década de 1990 o MST foi a organização política mais resistente, combativa e denunciadora das políticas neoliberais no Brasil.

educacionais de classe que nas últimas duas décadas tem apontado claramente seu projeto histórico. Teoricamente tem tentado fazer uma síntese do desenvolvimento das teorias pedagógicas que se contrapõem à educação do capital, apesar de todas as contradições e dificuldades para a materialização de sua proposta educativa; e tem realizado uma prática concreta em seus assentamentos e acampamentos, que podem ser constatadas na orientação de seus militantes em relação à luta de classes.

Com base em Saviani (2008), a partir do glossário pedagógico elaborado na terceira parte de seu livro "A pedagogia no Brasil: história e teoria" podemos demonstrar as relações entre a educação do MST e outras pedagogias afins apontando elementos de uma possível síntese das tendências pedagógicas contra-hegemônicas. Consideramos que a educação do MST é parte orgânica de algumas pedagogias contra-hegemônicas por carregar em sua origem e desenvolvimento elementos desta totalidade a partir de aproximações teóricas e/ou práticas. Em relação a outras pedagogias ela mantém relações de influências recíprocas e como uma tática política de ampliação da educação em quantidade e qualidade para a classe trabalhadora.

A educação do MST surge com forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios filosóficos. A educação do MST pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas.

A educação do MST aproxima-se da educação popular em seus dois sentidos, já tratados anteriormente, ou seja, na luta pela escola pública e no movimento de educação popular, que é uma concepção pautada em valores humanos e na transformação social e que compreende a educação como um ato político.

Em relação à pedagogia da prática, com base em Saviani (2008) podemos afirmar que a educação do MST tem em comum um de seus formadores intelectuais, a saber, Miguel Arroyo. Também tem uma inspiração libertária e as duas posicionam-se como uma educação de classe, que partem da prática social e da possibilidade de resolução dos problemas de forma autônoma, prática e solidária. Portanto, a pedagogia do MST contempla os elementos fundamentais da pedagogia da prática. Nossa crítica está na constatação de que ao tentar solucionar os problemas da prática social isso ocorre de forma imediatista e pragmática, por uma super valorização da prática cotidiana sobre a teoria.

Com relação à proposta educativa do MST e a teoria histórico-crítica, nos documentos não se encontra uma relação explícita, pode-se dizer inclusive que há uma omissão das contribuições que esta teoria educacional traz para a educação brasileira. Acreditamos que o aporte da teoria histórico-crítica pode auxiliar na materialização da educação do MST por ter a prática social como ponto de partida e de chegada, por considerar fundamental a relação entre a ascensão do saber popular ao saber escolar (conhecimento sistematizado) e na passagem do senso comum para a consciência filosófica e enfim por ser uma proposta fundada na dialética materialista.

O MST luta pelo fim da propriedade privada da terra, dos meios de produção e da exploração do trabalho a partir da construção do projeto histórico socialista e, por vez, também identifica em sua educação a influência da pedagogia socialista. Nesta tese apontamos a necessidades de uma pedagogia socialista que se contraponha à escola capitalista e, em outro momento histórico superior a este, desenvolva as condições necessárias para a construção da pedagogia comunista.

Sobre a pedagogia socialista Saviani (2008, p. 201-202) afirma:

As idéias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX. Também chamadas de

“socialismo utópico”, essas idéias propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção da sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo. Seguindo essa orientação, no Brasil os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino. Deve-se observar que, no contexto do “socialismo científico”, a expressão “pedagogia socialista” é assimilada e por vezes, identificada com “pedagogia comunista”.

Identificamos que o MST utiliza-se do termo pedagogia socialista, assim como Taffarel (1993), não de forma idealista no sentido salvacionista e utópico, mas sim na acepção do socialismo científico como exposto por Marx e Engels. Ou seja, o socialismo científico é resultado lógico e histórico da luta de classes na sociedade capitalista, que é objetiva e subjetiva porque através da concepção materialista da história e da descoberta da teoria do valor pode ser apreendida pelo pensamento como reflexo da realidade na consciência dos homens. O desenvolvimento histórico das principais contradições inerentes da produção capitalista, os “antagonismos de classe” e a “anarquia do mundo da produção”, atingirão um grau de desenvolvimento em que o proletário tomará o poder. Com o fim das classes sociais, no processo de transição, o Estado controlador irá perder sua necessidade de existência até a humanidade dar mais um salto ontológico, que significa passar do “reino da necessidade para o reino da liberdade” (ENGELS, 1981, p. 163).

Tanto o MST em seus materiais e nas produções de pesquisadores como Taffarel³², Kuenzer, Frigotto, Freitas, Saviani, entre outros, vem sendo defendida uma pedagogia fundamentada no materialismo histórico dialético que articule trabalho, educação, produção e auto-organização. Para isso tem-se baseado na fundamentação teórica dos pedagogos e psicólogos soviéticos que com a revolução socialista construíram e sistematizaram experiências educacionais pautadas no marxismo. Portanto, há uma sistematização elaborada por Krupskaya, Pistrak, Makarenko, Davidov, Vigotski, entre outros, que nos indicam elementos pedagógicos e a possibilidade de uma educação socialista ou, como eles a denominaram, uma pedagogia social³³.

Para Pistrak (2000, p. 8) a pedagogia social é “uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social”. Para esta pedagogia é fundamental a relação entre teoria e prática, o trabalho social e útil na escola, uma organização do ensino em forma de Complexos que possibilite a compreensão da história da natureza e a história dos homens para uma apropriação da realidade atual e, através da auto-organização dos estudantes, construir as condições materiais necessárias para a superação dos problemas científicos identificados a partir da prática social. Assim, o que chamamos de currículo é por eles denominado de ‘programas de vida escolar’, pois agora a escola não é mais somente o local de repasse de conteúdo, mas é um lugar de produção social e o trabalho está articulado aos objetivos gerais da educação – a produção da humanidade em cada indivíduo de forma que ele possa ser um novo homem.

³² A professora Celi Taffarel ministra uma Disciplina chamada Pedagogia Socialista, Teoria Marxista e Currículo, no programa de pós-graduação em educação da FACED UFBA, que se apóia nesta perspectiva de pedagogia socialista, ou seja, que tem como pressuposto a teoria marxista para a educação.

³³ Esta pedagogia social não corresponde à proposta de pedagogia social fundamentada em Durkheim, como pode ser encontrada em Saviani (2008, p. 200).

Destacamos que assim como o projeto histórico socialista seria uma organização social de transição entre a sociedade capitalista e a comunista, a pedagogia socialista seria uma transição para a pedagogia comunista. De acordo com Saviani (2008, p. 175),

[...] neste contexto teórico a pedagogia socialista seria uma pedagogia da fase de transição, enquanto a pedagogia comunista corresponderia ao advento da nova sociedade, a sociedade comunista com a qual emergiria um novo homem plenamente desenvolvido.

Para a construção da pedagogia socialista faz-se necessário a crítica radical à escola capitalista e a construção de propostas educativas que cumpram especialmente duas funções sociais: a primeira de internalizar valores e atitudes contrários aos do regime social do capital, e a segunda de desenvolvimento dos instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo.

Em relação à primeira, de internalização de valores e atitudes, é preciso identificar que os valores mais em voga hoje são o individualismo, o egoísmo, a competição exacerbada, o consumismo fútil, entre outros. Então a pedagogia socialista está pautada em valores humanistas e socialistas como a coletividade, o trabalho coletivo, a socialização da riqueza produzida, a solidariedade de classe e o desenvolvimento máximo das potencialidades de cada indivíduo. A segunda função de uma pedagogia socialista, do desenvolvimento dos instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo, requer um processo especial para a apreensão de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos que permitam tal processo, ou seja, o conhecimento científico a partir do materialismo histórico dialético. E é esta perspectiva de educação que defendemos para a classe trabalhadora, tanto do campo como da cidade.

Ainda sobre a pedagogia comunista Saviani (2008, p. 175) apresenta que:

A pedagogia comunista inspira-se no marxismo-leninismo. Tendo em vista que essa corrente considera que o desenvolvimento das sociedades se dá pela ação dos homens na história, as novas formas sociais superam as anteriores incorporando os elementos antes desenvolvidos, os quais se integram no acervo cultural da humanidade. Assim sendo, o desenvolvimento da nova sociedade e da nova cultura exige a apropriação, por parte das novas gerações do patrimônio construído pelas gerações anteriores. [...] O papel fundamental da educação será, pois, possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias à construção da nova sociedade e da nova cultura.

Saviani (2008) reconhece que há pedagogias e termos que dizem respeito especificamente à educação desenvolvida no campo e que elas estabelecem diferentes relações entre si.

Consideramos a relação entre educação do MST e a educação do campo como uma relação de influências recíprocas, que apresentam semelhanças e diferenças que correspondem ao desenvolvimento histórico de cada uma. As reivindicações e lutas sociais do campo, alavancadas principalmente pelo MST, resultaram em conquistas políticas para a constituição da educação do campo, tendo como tática a formação dos educadores do campo. Saviani (2008) também identifica uma aproximação entre pedagogia do campo e educação dos movimentos sociais, assim como uma afinidade teórica com a educação popular, a pedagogia libertadora e com a pedagogia da prática.

Outra denominação importante é a de pedagogia da terra, que apresenta duas concepções: uma é a de ecopedagogia, com a defesa do cosmo e do universo a partir do desenvolvimento da consciência através das tendências ecológicas e do desenvolvimento sustentável, que tem respaldo teórico em Löwy, Gadotti, entre outros autores; e a

segunda, na perspectiva construída pelo MST, que leva em consideração a luta pela terra, a ocupação da terra, a resistência para manter os acampamentos, a vida nos assentamentos, os processos de territorialização, o trabalho na terra. E é neste sentido que surgem os cursos de graduação em Pedagogia da Terra para garantir a formação de professores do MST e demais movimentos de luta pela terra.

A relação entre educação rural e educação do MST é de uma contradição antagônica, pois cada uma está determinada por uma posição de classe inconciliável. A educação rural surge no Brasil desde 1910 e se fortalece principalmente a partir da década de 1950 devido ao êxodo rural, que estava transformando-se em um grave problema social para as cidades. Nesse período foi necessário estabelecer políticas que redirecionassem os camponeses para o meio rural e uma das táticas do Estado para resolver o problema foi a educação rural, principalmente com a criação de escolas Normais rurais que estavam ligadas à perspectiva e ao lema "Instruir para poder sanear". Esta concepção estava articulada à idéia de desenvolvimento agrário e, de acordo com Paiva (1973, p. 129):

Nesse clima de "ruralismo" educacional fundam-se associações destinadas a favorecer o desenvolvimento da educação rural. Difundem-se as idéias do ruralismo pedagógico mexicano e a metodologia de suas missões rurais; organizam-se cursos de capacitação do magistério rural. [...] Nesse movimento há de tudo: a mobilização em favor das artes populares, o humanismo que se manifesta muitas vezes na preocupação com a difusão cultural, o desejo de elevar a qualidade do ensino e adequar a escola ao meio rural (através do assessoramento pedagógico aos professores), a assistência a divulgação sanitária. De modo geral, tais missões se distinguem por um caráter marcadamente assistencial e por falta de profundidade em sua ação; tanto aquelas que foram organizadas e influídas pelos renovadores quanto aqueles que partiam de um absoluto empirismo e da improvisação.

A diferença entre educação do MST e a educação rural já está implícita em suas diferentes origens, pois a educação do MST surge no

contexto de luta pela terra, que necessita uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. Podemos dizer que a educação do MST é uma educação da classe trabalhadora enquanto que a educação rural está vinculada ao Estado e à burguesia nacional para resolver inicialmente o problema do êxodo rural de forma assistencialista, para conter a mobilização popular por demandas educacionais, entre outras. Atualmente, mesmo que com outra perspectiva político-pedagógica, contraditoriamente, quem vem cumprindo este papel é a educação do campo. Portanto, a educação do MST e a educação rural são parte da contradição antagônica posta no âmbito da luta de classes.

A partir da análise realizada foi possível constatar elementos das diversas perspectivas pedagógicas que compõem a proposta educativa do MST. Algumas perspectivas são teoricamente incongruentes como, por exemplo, a pedagogia libertária, a libertadora e a pedagogia da terra na perspectiva de Gadotti, porém todas se encontram no campo da “ampla esquerda” e, portanto, de alguma forma influenciaram a educação do MST. Já a educação do campo surge da luta ancorada pelo MST, porém torna-se cada vez mais eclética, como foi constatado por Vendramini (2008).

Das relações aqui estabelecidas, as que são diretamente antagônicas e estão em oposição na luta de classes é a da educação do MST com a educação rural e, em termos mais gerais, as tendências denominadas neoconservadoras: neoconstrutivistas, neoprodutivistas e neotecnicistas.

De acordo com esta análise estamos reforçando a necessidade de uma precisão teórica e política maior para o aperfeiçoamento e para a possibilidade de materialização da educação do MST, pois certo eclétismo identificado na constituição da proposta educacional do MST é resultado de uma secundarização da teoria, que perpassa toda a educação brasileira e a formação inicial e continuada dos professores.

Deste modo, indicamos novamente a necessidade da filosofia marxista (concepção de mundo, de homem e de educação), da teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético e do projeto socialista como horizonte histórico para que a educação do MST realmente se torne uma educação de classe capaz de contribuir para a revolução.

CAPÍTULO III

A Educação do MST no contexto educacional brasileiro

As raízes da identidade revolucionária, seguindo a lei da negação da negação, enquanto avança matêm a mesma resistência contra as raízes da contra-revolução, embora precisemos retirar-lhes o limo do tempo, fortalecê-la pelo estudo, pela força da juventude organizada e por todas as forças sociais de oposição, que reinventam os próprios meios de luta, dando-lhes características atuais do novo projeto revolucionário. [...] O revisionismo contra-revolucionário é perverso porque cumpre um papel complementar nas trincheiras da contra-revolução. Imaginando ser apenas um elemento da crítica, é um forte aliado das forças do capital, pois confunde o pensamento das gerações mais jovens que perdem as referências anteriores e tornam-se seguidoras de insinuações teóricas, formuladas por caprichosos agentes do abstrato. (BOGO, 2008, p.20-22)

Para compreendermos e discutirmos a educação do MST é fundamental entendermos o que causa a necessidade de sua existência, e esta pode ser explicada pelo entendimento da questão agrária no Brasil.

A questão agrária no Brasil ou a luta de classe no campo sempre existiu, desde o dito “descobrimento” com as capitanias hereditárias, depois as sesmarias, a escravidão, a lei de terras, o fim oficial da escravidão/trabalho livre ou assalariado, a grilagem, a disputa por reforma agrária através das lutas das Ligas Camponesas,

dos sindicatos rurais e agora pelos movimentos de lutas sociais do campo, que tem sua maior expressão no MST. Hoje, as contradições no campo brasileiro em geral podem ser reconhecidas e estabelecidas a partir da luta de classe pela posição do capital, representada no campo pelo agronegócio, pelas resistências da classe trabalhadora, especialmente através dos movimentos de luta pela terra e dos sindicatos.

Sabemos que o capital sustenta-se pela propriedade privada e pelas elevadas taxas de lucro. Para isso, pauta-se numa maneira de organizar a produção da vida que se baseia na expropriação e exploração das forças produtivas, ou seja, da matéria-prima, dos meios de produção e da força de trabalho.

Stedile (1994 e 2005a, b) faz uma importante organização histórica das discussões clássicas sobre a questão agrária no Brasil através da organização de coletâneas dos principais textos e artigos de teóricos que discutiram a questão agrária no país. Primeiramente, este autor apresenta a discussão desde a colonização do Brasil, de 1500 até 1960 – quando culmina com o golpe militar e a elaboração do Estatuto da Terra e legalização da propriedade privada no Brasil. Neste momento histórico trata-se da colonização, da formação do latifúndio, do sistema escravocrata, da monocultura de produtos de exportação para a Europa, do atraso das técnicas e instrumentos de trabalho e de cultivo. Posteriormente, com a abolição da escravatura, tem-se um processo de aceleração da urbanização e do colonato no sul do país, o que traz uma reconfiguração territorial para o Brasil e um impulso para o desenvolvimento das características capitalistas na agricultura brasileira.

Tanto em 1946³⁴ como na década de 1960, a discussão sobre a reforma agrária estava pautada no debate político realizado pela direita e também pela esquerda estavam centradas no atraso da

³⁴ Em 1946 a discussão sobre reforma agrária se agudiza com o objetivo de fazer com que ela se torne lei na reforma da Constituição Brasileira.

agricultura e na necessidade de desenvolvimento do capitalismo no campo. Os argumentos que confluíam entre as diferentes e até opostas tendências políticas era que o latifúndio agrário é um atraso para o desenvolvimento do campo, pois estava fundado na monocultura, na exportação, na superpopulação rural e, conseqüentemente, com mão-de-obra barata e pouco especializada, com técnicas e instrumentos de trabalho arcaicos.

Porém, na época os objetivos de defesa da reforma agrária por essas diferentes correntes políticas eram muito distintos, pois a esquerda acreditava que o capitalismo agrário devia desenvolver-se para que as condições revolucionárias pudessem se estabelecer. Já a burguesia nacional acreditava que com o desmembramento da terra haveria maior possibilidade de modernização, fortalecendo o mercado interno, possibilitando a tributação sobre a terra, e isso traria um desenvolvimento econômico e uma movimentação industrial favorável ao Capital. Sob o ponto de vista da esquerda, a reforma agrária seria uma solução da questão agrária, enquanto que para a aristocracia rural a reforma agrária seria uma solução dos problemas agrícolas. Mas a expansão do capitalismo no campo mostrou que o próprio sistema resolveu o problema agrícola no país, o que fez a burguesia nacional desinteressar-se pela reforma agrária que até hoje não aconteceu e a questão agrária toma, a partir desse momento, dimensões cada vez maiores.

Gonçalo (apud STEDILE, 1994, p. 56) nos diz que

A reforma agrária, passando os latifúndios para as mãos dos camponeses, suprimiria *“as relações pré-capitalistas”* – isto é, resolveria a questão agrária – e faria aumentar a produção, uma vez que colocaria as terras ociosas dos latifúndios em cultivo, decidindo a questão agrícola.

O desenvolvimento das relações de produção capitalistas na agricultura brasileira conseguiu grandes avanços na solução dos problemas agrícolas, relacionados à produção propriamente dita. Mas esse desenvolvimento

só fez agravar a questão agrária, ou seja, o nível de miséria da população rural brasileira.

É necessário salientar que as propostas de reforma agrária neste contexto eram de desapropriação com indenização de latifúndios improdutivos, que não estavam cumprindo com sua função social³⁵ e, principalmente, de expansão da fronteira agrícola para o centro-oeste e terras amazônicas.

Outro momento histórico delimitado por Stedile (1994 e 2005b) foi a discussão sobre a questão agrária no Brasil entre 1960 e 1980. Neste período havia uma necessidade de compreender o movimento do desenvolvimento econômico no Brasil e a situação real da questão agrária para as formulações sobre a problemática no processo de democratização do Brasil. Autores como Frank, Wrigth, Prado Jr., Marini, Vinhas, Rangel, Oliveira, entre outros, defendem a tese que historicamente o Brasil não teve propriamente uma relação econômica feudal, mas sim relações com gênese capitalista e inicialmente pré-capitalistas e não capitalistas, que serviram e ainda servem de estratégias de acumulação de capital aos fazendeiros. Ou ainda, como defende Gorender (apud STÉDILE, 1994), uma teoria da dependência, também conceituada de capitalismo dependente.

Gorender (apud STÉDILE, 1994) chama atenção para a dinâmica histórica da formação econômica do Brasil:

Há uma dinâmica nesse relacionamento, que é a própria historicidade. Se tudo é desde o começo capitalismo, então não há história, porque tudo já é, desde o começo, uma mesma coisa. No entanto, no capitalismo, no seu

³⁵ Segundo o Estatuto da Terra – Lei n 4.504, de novembro de 1964 – em seu artigo 2, §1 – A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem e a cultivem.

relacionamento com outros modos de produção, vai mudando; se num certo momento precisa de modos de produção pré-capitalistas para a acumulação de capital, para crescer, em outro momento, já crescido, já amadurecido, com outra tecnologia mais avançada, o que interessará a ele será dissolver esses modos de produção pré-capitalistas e reorganizar suas forças produtivas à maneira capitalista, ao que nós também já estamos assistindo no Brasil, ao menos em parte. (GORENDER, apud STÉDILE, 1994, p.19)

Na sua forma atual, a lógica capitalista industrial e bancária nacional e internacional entra no campo com mais ênfase a partir da década de 1960, com a Revolução Verde. Esta consistiu na mudança das bases tecnológicas da produção agropecuária, que passou a sustentar-se na dependência dos insumos industriais (máquinas, equipamentos, fertilizantes, venenos), constituindo-se num movimento que aliou propaganda, crédito, assistência técnica, armazenamento, comercialização e industrialização dos produtos – ou seja, uma estratégia de integração do campo à lógica industrial. No fim da década de 1970, já se identificava o esgotamento desta concepção de produção para o campo, pois as famílias começavam a perder suas terras para os bancos ou leiloá-las para pagar suas dívidas. Os latifundiários, por sua vez, criaram a situação ideal para adquirir mais terras por um preço muito baixo. Conseqüentemente, tem-se uma ampliação do proletariado rural e da aglomeração nos grandes centros urbanos, com êxodo rural e o agravamento dos problemas sociais.

Na década de 1980, com o agravamento da situação social e econômica no Brasil, os movimentos sociais do campo se organizam com mais força e originalidade em suas formas de resistência, utilizando-se do método das ocupações. Esses movimentos surgem cada qual com suas formas próprias de organização, porém em sua maioria pautados em princípios como a coletividade, a solidariedade e a formação política para a construção de um novo projeto de nação capaz de gerir vida digna para todos.

As coordenadas políticas para o desenvolvimento do campo apresentam sinais de crise desde a década de 1970. Atualmente esta crise se acirra é evidente nos conflitos entre o agronegócio e os movimentos de lutas sociais do campo. O agronegócio é o próprio latifúndio disfarçado, atualizado, que garante os princípios do sistema capitalista com suas políticas neoliberais. Porém, agora modernizado, encontra-se na era da transgenia, ou seja, além dos insumos industriais e da predominância do trabalho assalariado, centra-se também na dependência das sementes.

A realidade atual do campo brasileiro e suas contradições – com o predomínio do agronegócio - apontam para projetos de sociedade que se confrontam. Um alicerçado na propriedade privada e na exploração do trabalho alienado e outro projeto pautado na sociedade socialista, na sociedade que supere a divisão social do trabalho e, portanto, extinga as classes sociais. Cada um desses projetos de sociedade exige um projeto educacional diferente.

Portanto, na perspectiva dos movimentos de lutas sociais confrontacionais juntamente com a luta pela terra está articulado uma proposta de educação de classe, mesmo que num primeiro momento em sentido aberto e informal, como a formação política dos militantes. Essa educação de classe, dos anos 1990 em diante, tomou uma dimensão que vai desde as questões educativas informais como as marchas, ocupações, as organizações, etc., até a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a elevação de escolarização, a educação profissionalizante, a graduação na universidade e a pós-graduação.

Foi a partir das iniciativas e das lutas políticas do MST por educação que se conquistou importantes projetos e programas governamentais para a educação dos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento por uma Educação do Campo, que desde 2002 obteve reconhecimento em lei da necessidade e especificidades da educação no e do campo (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo). Essas

políticas educacionais focais expressam-se ainda de forma fragmentada, como apontado anteriormente, em rubrica específica no FUNDEB, programas especiais para formação de professores, elevação de escolaridade e alfabetização de jovens e adultos, que ainda são insuficientes para eliminar o problema do analfabetismo e a distorção idade-série nas escolas do campo.

Deste modo, na seqüência deste capítulo apresentamos uma síntese da concepção e da organização da educação do MST³⁶ e sua importância para a formação da consciência de classe e para as lutas sociais. Buscamos situar esta proposta educacional no contexto da educação brasileira a partir do que já foi fundamentado no capítulo anterior, além de apontar as contradições e dificuldades para a materialização desta proposta em uma sociedade capitalista. Para isso apropriamo-nos dos documentos e produções do próprio Movimento e das produções acadêmicas que consideramos relevantes para o levantamento dos problemas e estudos das contradições da educação do MST.

1. A proposta educacional do MST³⁷

Para esse tópico tomamos como referência o Dossiê MST Escola (MST, 2005)³⁸ porque esta produção reúne os principais documentos e

³⁶ Optamos por não recontar a história do surgimento da educação do MST, pois em quase todas as produções acadêmicas e outras produções do Movimento ela está presente, portanto recomenda-se: MORRISAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular; 2001; FERNANDES, Bernardo Mançano, **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000; MST, **Caderno de Educação Nº 13**, Dossiê MST Escola: Documentos e estudos de 1990 - 2001, Iterra/Veranópolis, 2005; entre outras.

³⁷ Este estudo já foi realizado de forma mais aprofundado por ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

³⁸ Índice Temático do documento analisado encontra-se no Apêndice A.

estudos produzidos pelo MST sobre a sua proposta de educação. Nesta coletânea fica visível que a produção coletiva do MST sobre educação ocorreu intensamente entre 1990 a 2001 e que depois deste período as produções dos membros que formam o Coletivo Nacional de Educação são de caráter acadêmico e individual. Por um lado, esse fato é positivo porque há a necessidade de realizar pesquisas em nível de pós-graduação, conferir o caráter acadêmico e envolver as universidades com as causas do MST e com as demandas sociais. A partir da obtenção dos títulos acadêmicos por membros do Movimento, também foi possível assumir as responsabilidades com os cursos formais junto às universidades, garantindo maior integração entre MST e universidade, tanto na construção dos projetos dos cursos como para assumir a coordenação e ministrar aulas nestes cursos. Isso também qualificou a possibilidade de formulação de políticas públicas para a educação do campo. Por outro lado, a organização de materiais didáticos para atingir os professores da base do MST ficou estagnado e as pesquisas acadêmicas, algumas analisadas no próximo item, identificam dificuldades, contradições, fragilidades dos professores da base em relação à complexidade da proposta de educação do MST.

O Dossiê possibilita identificar uma trajetória de construção da educação do MST que vai desde a preocupação inicial de o que fazer com as crianças, como orientá-las, como continuar com sua escolarização, etc., passando pelas primeiras experiências, pela necessidade de formação específica, a concepção de escola, o aporte teórico inicial, a construção das escolas nos acampamentos e assentamentos, a luta pelas demandas da educação, o material didático que dá subsídios para o professor materializar essa educação "diferente" das escolas do Estado até essa última fase de teorização da construção do sujeito Sem Terra e sua pedagogia do Movimento.

Traremos os elementos fundamentais desta proposta educacional, algumas críticas e possibilidades, para no próximo item analisarmos conjuntamente com as demais produções acadêmicas que

identificaram as contradições e dificuldades de implementação desta proposta nas escolas do MST.

A partir das primeiras preocupações com a educação das crianças acampadas surge a pergunta: que educação? Tem que ser diferente da educação proporcionada pelo Estado, mas diferente em que? Ancorada no documento básico do MST aprovado no seu 6º Encontro Nacional, em 1991, a primeira certeza é que esta educação “diferente” tem que auxiliar na formação dos militantes do MST e de outros movimentos sociais com afinidade de projeto político para o avanço da produção e da organização coletiva. A segunda certeza é que esta educação tem que partir da realidade vivida pelos Sem Terra, a fim de proporcionar conhecimentos e experiências concretas para a superação desta realidade. Para este momento histórico e para o grau de desenvolvimento das reflexões sobre educação, foi possível definir como princípios para esta educação:

- a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
- b) integrar a escola na organização do assentamento;
- c) formação integral e sadia da personalidade da criança;
- d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
- e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
- f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
- g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento; (MST, 2005, p.29)

Portanto, com essas primeiras reflexões, dúvidas, experiências e estudos, construiu-se uma concepção de educação pautada na formação *omnilateral*, com base na realidade da luta pela terra, no trabalho e na produção a partir dos princípios da cooperação, do trabalho coletivo e socialmente útil. Assim, construíram um

planejamento curricular em todos os âmbitos, através de temas geradores, conteúdos socialmente úteis e na relação trabalho, produção e estudo, ou seja, na relação teoria e prática de forma orgânica e verdadeira.

Mais tarde, essa concepção de educação possibilitou ao Coletivo Nacional de Educação elaborar/sistematizar os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, nos quais se podem reconhecer prontamente os princípios humanistas e socialistas, elementos da teoria marxista, das pedagogias contra-hegemônicas (principalmente da obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, a influência dos pedagogos russos e do cubano José Martí) e o socialismo como horizonte histórico. Vejamos:

a) Princípios Filosóficos:

1. Educação para a transformação social;
2. Educação para o trabalho e a cooperação;
3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;
5. Educação como processo permanente de formação e transformação humana.

b) Princípios Pedagógicos:

1. Relação entre teoria e prática;
2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
3. A realidade como base da produção do conhecimento;
4. Conteúdos formativos socialmente úteis;
5. Educação para o trabalho e pelo trabalho;
6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;

7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
8. Vínculo orgânico entre educação e cultura;
9. Gestão democrática;
10. Auto-organização dos/as estudantes;
11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras;
12. Atitude e habilidade de pesquisa;
13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2005, p.161-177).

Portanto, reconhecemos na Pedagogia do Movimento e em seus princípios a contribuição da educação popular, principalmente da obra de Paulo Freire com a idéia de “aprender a ler o mundo”, “todo ato pedagógico é um ato político” e através da sistematização curricular em temas geradores e redes temáticas presente no Caderno de Educação nº 1, publicado em 1992 e que compõem o Dossiê (MST, 2005, p. 51-81). Nesse texto novamente identifica-se a importância da educação do MST pautar-se na realidade e na estruturação de um currículo centrado na prática. Para o Coletivo Nacional de Educação esta possibilidade está na transformação da realidade em temas geradores que problematizam essa realidade, articulam os conteúdos necessários para o seu entendimento e compreensão e retornam à prática social através da possibilidade de resolução dos problemas levantados por professores, alunos e comunidade.

Outras contribuições que identificamos através da análise do Dossiê são acerca das pedagogias da prática através de Arroyo e Tragtemberg, sendo que o primeiro é um intelectual e formulador de muitas das questões educacionais do Movimento. Em seus textos, há uma supervalorização da prática, apesar de tratar da relação teoria

prática, atribui maior ênfase a prática. Tanto nos documentos como em alguns cursos formais de formação de professores é clara a influência da experiência do leste europeu com os pedagogos socialistas (Krupskaia, Pistrak, Makarenko, sob orientação de Lênin). Há também referência ao cubano José Martí, com sua concepção de educação em valores, perspectiva que perpassa toda a educação cubana e também é adotada pelo MST.

O MST e sua educação têm como eixo orientador de suas ações a luta de classes no campo e a convicção de construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova educação pautada nos fundamentos/valores socialistas e humanistas como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros.

Porém esses princípios sob nosso ponto de vista e das pesquisas estudadas³⁹ estão sendo tratados tanto na formação de educadores como nas escolas do MST de forma superficial, imediatista, ficando na esfera do cotidiano, do praticismo e do empirismo, conseqüência das questões sociais a que a classe trabalhadora está submetida e às condições materiais que determinam a educação no Brasil. Essa constatação está articulada a outra questão importante: da influência predominante da pedagogia da educação popular e da pedagogia da prática e de seus idealizadores na orientação assumida e na formação de muitos dos intelectuais orgânicos do Movimento, sobretudo no período inicial de suas formulações. Agregado a isso é evidente que os professores das escolas do Movimento têm uma formação extremamente deficitária, como demonstrado nos dados da realidade apresentados no primeiro capítulo, com uma base teórica muito frágil, com falta de conhecimento específico, pedagógico e filosófico para dar conta de uma proposta tão complexa.

³⁹A produção acadêmica estudada foi Vendramini (2000), Camini (1998), Machado (2003), Caldardt (2004), Taffarel (2005), Tilton (2006), Xavier Neto (2005), Araujo (2007), Bahniuk (2008).

A partir da análise dos textos do Dossiê também foi possível constatar uma diferença de abordagem e de linguagem nesta trajetória, inclusive no próprio Dossiê dos primeiros textos para o penúltimo texto de 1999. A linguagem, por exemplo, é mais acadêmica, identificam-se terminologias próprias de teorias pós-modernas e podemos afirmar que começa a aparecer certo ecletismo na formulação da proposta de educação do MST. Exemplo disso são as diferentes pedagogias que compõem a pedagogia do Movimento exposta no Dossiê MST (2005, p. 201-205) com linguagem mais subjetiva e com uma mistificação do camponês, do trabalho na terra, da cultura e da democracia. Esse movimento pode ser constatado quando explicam como e porque foram elaborados alguns textos ali expostos.

[...] todos eles são produtos de muitas cabeças e muitas mãos e se caracterizam como sistematização de experiências coletivas: valorização da prática e de seus sujeitos, e diálogo com teorias produzidas desde a mesma perspectiva de classe e de ser humano. (MST, 2005, p. 10).

Já quando comparado com o texto do Caderno de Educação nº 9 “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental” (MST, 2005, p.199-231) observamos uma diferença significativa na forma e no objetivo.

A função deste texto é contribuir com os Sem Terra e com as educadoras e os educadores que atuam no campo, e em especial nas áreas de Reforma Agrária, na organização de uma Escola voltada para atender os educandos e educandas do campo, levando em conta a caminhada e o acúmulo pedagógico do MST e do Projeto Popular para o Brasil. (MST, 2005, p. 199)

A idéia de projeto popular para o Brasil vem dos textos de Cesar Benjamim e compõem o “Movimento por Educação do Campo”, que já vinha delineando-se neste período histórico e, como

identificamos antes, tem uma relação de influência recíproca entre educação do MST e educação do campo. Portanto, esta influência pode ser constatada no Caderno de Educação nº 9, no qual o Coletivo de Educação do Movimento faz uma sistematização muito didática de como organizar a escola do MST. Com base nos estudos de Caldart, esquematizam o que chamam de matrizes pedagógicas, que são “algumas práticas e vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação” (MST, 1999, p. 6). Enumeram oito pedagogias, que são: pedagogia da luta social; da organização coletiva; da terra; do trabalho e da produção; da cultura; da escolha; da história e da alternância.

Nesta produção (Caderno de Educação nº 9) fica claro a preocupação em desenvolver de forma orgânica a relação entre educação, movimento de luta social e assentamento, sempre pautado na realidade, nas decisões e construções coletivas, na auto-organização dos sujeitos. Para que isso se concretize, o Coletivo de Educação sugere várias formas de organizar a escola, como: grupos de atividades, sala de aula, brigadas de trabalho, coletivos pedagógicos, assembléia, conselho escolar, plenária, coordenação ou direção escolar. Todas as ações, espaços e tempos⁴⁰ educativos devem ser planejados pelo coletivo, com avaliação coletiva, num ambiente educativo propício, com mística, exposição e compreensão dos símbolos do MST.

Todos os cadernos e materiais didáticos do Movimento são de linguagem acessível, coerente e expõem a proposta com clareza, mas há uma dificuldade de distribuição e acesso desse material. Nas pesquisas acadêmicas analisadas constatamos que grande parte dos professores das escolas do MST não teve acesso a esse material e parte dos que tiveram não conseguiram dimensionar a importância e a proposta de fato (D'AGOSTINI, 2005; CAMINI, 1998). Essa situação melhora significativamente com os professores que participam dos

⁴⁰ Por exemplo: Tempo aula, T. trabalho, T. oficina, T. esporte/lazer, T. estudo, T. mutirão, T. coletivo pedagógico.

cursos de formação do MST e nos cursos de escolarização, principalmente os de ensino médio e superior promovidos pelo PRONERA, que proporcionam uma abertura para a Pedagogia do Movimento.

Outro aspecto que avaliamos importante destacar nos textos que compõem o Dossiê MST Escola (MST, 2005) e pela importância que assume na proposta educacional é a relação entre ensino e trabalho e ensino e produção. Assim como para Pistrak (2000) e Makarenko (2005), é esta relação que possibilita a base real e material para a educação. Da mesma forma, o MST propõe uma educação integral na qual a partir do trabalho real das crianças na horta, no viveiro, na criação de animais, no artesanato, nas oficinas de mecânica, marcenaria, serigrafia, nas questões de limpeza e organização da própria escola, etc., se vincule os temas geradores e a necessidade do conhecimento científico. Em algumas pesquisas analisadas e nos relatórios das atividades e projetos do grupo LEPEL (D'AGOSTINI, 2005, 2006 e 2007) constata-se que esta relação tem sucesso quando realizada em assentamentos que a produção e sua condição de produção existem de forma adequada. Porém, na maioria dos assentamentos, com um projeto de reforma agrária fragmentado e paliativo realizado em terras arrasadas, sem assistência técnica e crédito – com baixa produtividade – esta relação torna-se artificial, muito frágil e mantém a dicotomia entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual. Ainda que nas produções e documentos do MST trate-se da indissociabilidade entre teoria e prática e da educação para e pelo trabalho, a educação e produção, na maioria das vezes, são tratadas como dois momentos pedagógicos distintos, como duas atividades isoladas, já que a realidade produtiva destes assentamentos também se configura assim. Na citação abaixo percebemos a supervalorização da prática e um entendimento superficial do que vem a ser teoria.

[...] estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais.

Relacionar prática e teoria nos processos pedagógicos, na escola, significa organizar o currículo em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das estudantes, respostas que só saberão dar se estudarem muito e se pensarem bastante para relacionar o que encontram nos livros com o que a professora está dizendo, com coisas que os pais já disseram, com o que já observaram em outras situações parecidas, com o que estão discutindo entre eles. (MST, 2005, p. 165)

Este é um dos motivos (a compreensão superficial da relação teoria e prática) que justifica a defesa e a importância de nossa tese, principalmente da segunda hipótese, a necessidade da adoção e aprofundamento da filosofia marxista e da teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético.

Outro aspecto fundante da proposta educacional do MST, que é tratado de forma coerente nas produções, mas muitas vezes entendido de forma simplificada, é a categoria realidade, que por falta de informações e instrumentos de pensamento capaz de apreender a realidade concreta, em alguns momentos pode ser entendida como cotidiano (o dia-a-dia), ou seja, somente no plano imediato, porque é mais fácil e simples de ser reconhecido.

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. (MST, 2005, p. 51)

Para trabalhar com a categoria realidade de forma aprofundada é necessário adquirir instrumentos de pensamento para ser capaz de realizar uma análise de conjuntura, ou seja, traçar as devidas relações entre o geral, o particular e o singular. Conseguir explicar como uma

situação cotidiana é determinada e/ou condicionada por questões mais amplas do nosso modo de produzir a vida exige um método, exige atualização e compreensão dos fatos políticos e econômicos, exige acesso tanto aos clássicos como às notícias, aos dados locais, nacionais e internacionais. A realidade é o que estrutura a vida, é todo o mundo objetivo, é tudo o que existe materialmente, portanto possível de ser conhecido, refletido na consciência do homem.

Ainda, outro aspecto identificado na produção escrita e em debates, nos espaços de formação, nas aulas, *etc.*, é que no último período se tem trabalhado com a noção de que a Pedagogia do Movimento e a formulação sobre educação do MST é idêntica às formulações e práticas da educação do campo, e que de certa forma pode ser identificado no caderno de educação nº 9 (MST, 2005, p. 199/231). Em nossa análise isso não tem fundamentação na realidade. Reconhecer que o MST está na raiz do surgimento da educação do campo, tanto como estratégia para aglutinar forças para a conquista de políticas públicas, como na construção de uma crítica contundente à educação realmente existente no campo contribuindo para o desenvolvimento da teoria pedagógica, não equivale a dizer que a educação do MST é o mesmo que educação do campo, apesar desta última incluir e fundamentar-se nela. A educação do campo está pautada na educação do camponês no sentido de desenvolvimento social e humano do campo e de seus sujeitos. Já a educação do MST é fundamentalmente uma educação de classe, pautada na luta de classes pela especificidade da luta pela terra.

Concordamos com a análise crítica que Vendramini (2008) realiza em sua pesquisa e que também tem correspondência com a análise do Banco de Dados sobre Educação e MST do LEPEL, que apontam a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas no campo teórico das formulações sobre educação do campo. Estas produções vão desde a concepção materialista histórica dialética até análises

fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade. A autora chama a atenção que:

Nos cadernos da articulação nacional por uma educação do campo, aparecem as expressões: educação para o desenvolvimento; educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe; democratização da escola e gestão; presença do lema *aprender a aprender*, fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; educação como humanização; pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias. (VENDRAMINI, 2008, p.6)

E ainda,

No último caderno "Por uma educação do campo", há um texto de Jesus (2005) intitulado "Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo". Visando uma crítica ao paradigma moderno, propõe aspectos paradigmáticos que ampliam as condições de construção de um projeto de educação emancipatória *, centrado: na educação e os seus sujeitos; na educação e o espaço vivido; na temporalidade; na educação como relação entre ciência e saberes; na relação sujeito e objeto. Tais aspectos ou noções se aproximam, a nosso ver, de uma concepção pós-moderna, a qual desencadeia práticas relativistas, subjetivistas, pragmáticas e imediatistas, não conseguindo alcançar os reais problemas da educação e do campo. (VENDRAMINI, 2008, p. 6 - nota do autor)

Constata-se que as formulações da concepção de educação do campo têm buscado sustentação em categorias como: cultura, identidade e diferenças e, em certa medida, negando ou secundarizando a categoria trabalho como fundante do ser social.

Obviamente, estas questões referentes à teorização sobre a educação têm implicações diretas tanto no desenvolvimento da teoria pedagógica e educacional, quanto na prática, que sem uma apreensão

* A emancipação não é compreendida no sentido marxista de superação da alienação, numa perspectiva revolucionária. (VENDRAMINI, 2008, p. 6 - nota do autor no original)

das relações sociais realmente existentes fica refém do praticismo e de ilusões que poderiam ser evitadas.

Portanto, buscamos, no próximo item, identificar algumas das contradições importantes que os estudos têm apresentado na educação do MST, e no item 4 deste capítulo traça-se uma discussão teórica sobre os princípios marxistas para a produção do conhecimento e, conseqüentemente, da educação. Pensamos que nossa contribuição teórica é instigar o debate sobre o projeto histórico, a teoria do conhecimento e a construção de práticas pedagógicas pautadas nestes princípios que ultrapassem os limites do praticismo, para uma reflexão filosófica que oriente uma práxis concreta.

2. Contradições na Educação do MST: o que apontam as produções acadêmicas

Antes de entrar de fato em cada estudo selecionado faz-se necessário a apropriação das categorias de análise. Quando se privilegia as categorias "realidade", "contradição" e "possibilidade" o fazemos levando em consideração, segundo Cheptulin (2004), os seguintes pressupostos:

Se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos também seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições (CHEPTULIN, 2004, p.335).

A categoria contradição é aqui entendida conforme desenvolvida por Cheptulin (2004), ou seja, na perspectiva de uma categoria de análise que permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram

em conflito e a sua possibilidade de superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialética materialista histórica. Sendo esta uma categoria básica, passa-se a pormenorizar o entendimento aqui adotado a respeito da categoria "contradição" e as contradições já possíveis de ser apontadas para essa pesquisa através da análise das teses e dissertações selecionadas e que serão apresentadas no próximo item.

Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento que se reconheça a formação material em que ocorre o seu aparecimento e o seu desenvolvimento, ou seja, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio ao outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição.

Portanto, todo o conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, ou seja, em seus aspectos e tendências contrárias próprias de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Esses contrários e essas contradições representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a "luta" dos contrários. Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão. No entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, supõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade, que é a unidade dos contrários.

Esta unidade dos contrários mostra o que é comum aos contrários que estão inter-relacionados, pois fazem parte de uma mesma formação. Os contrários são, portanto, aspectos diferentes de uma única e mesma essência, coincidem entre si, mas também se excluem, pois se têm a mesma essência diferenciam-se nas determinações desta essência. Um exemplo disso são os projetos de formação humana para o campo, que são essencialmente pertencentes à política pública, mas apesar de formarem uma única e mesma

essência – de formação humana –, se diferenciam. Portanto, a identidade e a diferença dos contrários são necessárias à contradição.

A unidade dos contrários não exclui a luta. Esta luta é um ponto chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado ao outro. Este é, portanto, um momento importante da contradição. A contradição não é uma categoria estanque, fechada. Pelo contrário, é dinâmica e pressupõe em si mesma a contradição que lhe determina o movimento e lhe caracteriza por diferenciações em seus níveis de manifestação. São momentos da contradição à unidade dos contrários e a luta dos contrários que se excluem e se supõem mutuamente.

As contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, e que é o estágio inicial da existência de contradições. Mas as diferenças são somente uma fase das contradições. Não são as contradições em si, porque as diferenças podem evoluir para formas na realidade objetiva de harmonia, concordância e correspondência.

Ainda segundo Cheptulin (2004), o que faz as diferenças tornarem-se contradições

[...] é o fato de que essas diferenças podem relacionar-se a tendências opostas da mudança desses ou daqueles aspectos em interação. Apenas os aspectos diferentes que têm tendências e orientações de mudança e de desenvolvimento diferentes encontram-se em contradição (CHEPTULIN, 2004, p. 292).

Portanto, a

(...) contradição não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores, e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 2004, p. 295).

É com este entendimento da categoria contradição que o quadro teórico de referências passa a ser configurado, considerando-se o processo de trabalho pedagógico, a produção e a apropriação do conhecimento científico na sociedade em geral, na escola em relação ao confronto de projetos históricos entre a educação do campo e a educação rural, educação do MST e educação hegemônica.

De acordo com Cheptulin (2004), as categorias teóricas adotadas para apreender o movimento mais geral no qual o objeto em estudo se move são realidade, contradições e possibilidades. Estas categorias gerais (só podem existir porque) são constituídas de elementos empíricos do real concreto que as compõem e que permitem teorizar sobre a educação do MST na perspectiva de construção da sociedade socialista como horizonte histórico.

Para estudar os traços essenciais e as contradições presentes na educação do MST, partimos do geral para o singular, ou seja, da consideração das relações entre trabalho e educação na sociedade em geral, considerando sempre as oposições entre a educação rural apoiada politicamente pelo agronegócio e a educação do MST, concepção educacional pautada na questão agrária, ou seja, na luta pela terra e na luta de classes no campo.

Estudos anteriores indicam que no campo da educação, a crise geral do capital e as contradições decorrentes do seu confronto com o trabalho expressa-se nas políticas educacionais e também na forma de organização do processo de trabalho pedagógico (FREITAS, 1995) que, apesar de ser tema constante em inúmeros estudos, sofre temporariamente mudanças que não o alteram na essência (TITTON, 2006). Entretanto, compreender os nexos e contradições da crise da sociedade em geral, e em especial da educação, exige a compreensão da natureza da educação, que por sua vez passa pela compreensão da natureza do próprio homem, já que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2003b).

Os seres vivos em geral adaptam-se à natureza para dela extrair os elementos necessários à manutenção de sua vida. O homem, ao contrário, necessita constantemente produzir os meios necessários à sua existência, transformando a natureza, atividade que se realiza pelo trabalho. Assim, o que fundamentalmente o diferencia dos demais seres vivos é o trabalho.

O trabalho, por sua vez, não é qualquer tipo de atividade humana, pois é uma ação que tem finalidade definida, é intencional. Ao extrair da natureza os meios necessários à sua subsistência de maneira intencional pelo trabalho, o homem começa a transformá-la, criando um mundo humano – o mundo da cultura. Saviani (2003b, p. 12) diz que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho”.

Lukács (s/d) explicita que é por este processo contínuo que o homem apreende os nexos causais, as propriedades dos objetos de sua ação, o que lhe possibilita a apreensão dos instrumentos teórico-práticos que fundam o ser social, ou seja, responsáveis pelo salto qualitativo de humanização do antropóide hominizado.

Partindo dessa premissa, temos então que o trabalho educativo é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo da espécie, a humanidade que o homem constrói no processo histórico do trabalho que lhe garante a própria vida (SAVIANI, 2003a).

Por estas razões, ainda que não de forma totalmente clara, os Movimentos de Lutas Sociais do Campo, tendo sua maior expressão no MST, há algum tempo vêm discutindo e atribuindo prioridade à educação. Este Movimento, em especial, compreende que para fundamentar e dar concretude às suas propostas emancipatórias, principalmente às expressas pelo lema do seu 5º Congresso Nacional – Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular – é necessário tanto a luta pela terra como a luta pela educação, com a finalidade de elevação cultural e do desenvolvimento da consciência de classe.

Uma das conquistas recentes do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi à aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política foi a articulação e o movimento por uma educação do campo, que foi denominado inicialmente de “Por uma Educação Básica do Campo”. Porém, a partir de debates e aprofundamentos sobre essa problemática percebeu-se a necessidade de ampliar o movimento para “Por uma Educação do Campo”, pois a reivindicação não se limita apenas a educação básica, mas se deseja uma formação que compreenda desde a educação infantil à universidade pública do campo e no campo. Como já situamos anteriormente, o MST é um dos criadores deste movimento por educação, mas sua proposta não tem identidade direta com ela. A educação do campo é uma estratégia para a conquista de políticas educacionais para o campo, principalmente para a formação dos professores.

Essas conquistas políticas são importantes por dois motivos: primeiro porque incomoda, atrapalha, atrasa e dificulta a ação e a simples aceitação das concepções burguesas de educação. E o segundo motivo é porque a educação do campo está sendo incluída na agenda de luta e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e federal, mesmo que de forma ambígua e contraditória.

Uma análise mais aprofundada sobre as contradições da construção de uma nova proposta educacional para os trabalhadores camponeses dentro de uma sociedade capitalista, segundo indicações presentes na obra de Kuenzer (2002), deve levar em conta se a unidade proposta aos processos de trabalho reestruturados, flexíveis, constitui-se de fato em tomada do trabalho enquanto totalidade, politecnia, ou apenas como ampliação de tarefas.

Este aspecto destacado por Kuenzer (2002) demonstra a importância da apropriação correta dos nexos causais da realidade, possibilitando verificar qual a tendência do desenvolvimento histórico de determinado fenômeno – no caso a educação – viabilizando a descoberta de possibilidades para influir de forma consciente no desenvolvimento do fenômeno. Ou seja, da apropriação de uma teoria que possibilite ir do abstrato ao concreto.

A influência e a pressão da luta de classes expressa também na educação vêm promovendo alterações significativas no desenvolvimento das contradições presentes no campo. Desde a forma pedagógica até as leis, o embate avança. Porém, por parte da burguesia agrária temos ações escamoteadas, mascaradas, como por exemplo a falta de compromisso das prefeituras municipais com as escolas do MST, os poucos recursos destinados a essas escolas, a pressão em desconsiderar a proposta educacional do MST e o desrespeito à lei, ao desconsiderar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Além disso, podemos citar a violência com que as questões do MST são tratadas pelo poder público. Para elucidar essa afirmação, citemos apenas um fato recente e concreto de fechamento de escolas itinerantes do MST pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul e as passagens do documento que tenta classificar o MST como ilegal⁴².

⁴² Ver documento: “O Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul, através de uma decisão de seu Conselho Superior (CSMP), decidiu colher dados e produzir um relatório (elaborado pelos Promotores Luciano de Faria Brasil e Fábio Roque Sbardelotto) sobre a atuação do MST no Rio Grande do Sul (processo nº 16.315-0900/ 07-9). O Conselho Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul em Ata nº 1.116, de 03/12/2007, decidiu “que o referido expediente tem caráter confidencial. ..”, e aprovou o voto e os encaminhamentos propostos pelo procurador e Conselheiro Gilberto Thums, com as seguintes recomendações:

1. [...]designar uma equipe de Promotores de Justiça para promover ação civil pública com vistas à dissolução do MST e a declaração de sua ilegalidade. [...]”

SCALABRIN, Leandro. **MP e Governo Yeda voltam a criminalizar MST**

Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/clipping/d70562.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

Na perspectiva do agronegócio a educação básica não é nem considerada, pois os filhos dos latifundiários estudam na cidade e em escolas particulares e os filhos dos trabalhadores devem ter a qualificação mínima para o trabalho que pode ser ofertada nas escolas públicas rurais ou viabilizada pelo transporte escolar. Assim, encontra-se a disputa de projetos de educação e desenvolvimento do campo hoje, de um lado o agronegócio e de outro o MST e demais movimentos do campo.

2.1 Análises da produção do conhecimento sobre educação do MST

Para a apropriação crítica da produção do conhecimento acerca da educação do MST priorizamos a contradição como categoria de análise, conforme indicado acima. Como fonte de dados, utilizamos o banco de dados do LEPEL/FACED/UFBA⁴³, que se preocupa em realizar o balanço crítico da produção do conhecimento científico, por reconhecer que no modo de produção e reprodução capitalista o conhecimento científico em dadas condições adquire força produtiva, política e ideológica.

A hipótese da pesquisa deste banco de dados é que a produção do conhecimento sobre Educação e MST apresenta limites decorrentes das referências teórico-metodológicas privilegiadas, mas, também, contraditoriamente, possibilidades que permitem reconhecer a construção da teoria pedagógica articulada com a luta pela terra. Os dados preliminares nos permitem afirmar que:

⁴³ Ver sistematização do Apêndice B: Banco de Dados sobre Educação do MST – LEPEL/FACED/UFBA.

a) as referências teórico-metodológicas predominantes buscam aproximações com o referencial fenomenológico, marxista e pós-moderno.

b) os temas privilegiados são a organização do trabalho pedagógico, as escolas do MST, a história dos assentamentos, identidade do sujeito Sem Terra, o cooperativismo. Os temas menos pesquisados, sobre a nossa perspectiva, dizem respeito ao financiamento da educação do campo, produção do conhecimento e experiências históricas socialistas na educação.

A compreensão da categoria contradição nos permitiu selecionar nove estudos acadêmicos, de relevância nacional, que estão mais diretamente vinculados a esta pesquisa e que correspondem aos critérios de: apontar contradições, problemas e possíveis desdobramentos para a superação das questões postas. Portanto, temos como finalidade verificar quais são as problemáticas, os desafios e as contradições apontadas por esses autores em relação aos cursos de formação e as escolas do MST, através dos seguintes estudos: Vendramini (1992, 2000), Camini (1998), Machado (2003), Caldardt (1998, 2004), Taffarel (2005), Tilton (2006), Xavier Neto (2005), Araujo (2007), Bahniuk (2008).

Vendramini (2000) procura explicitar a relação entre avanço da organização no assentamento e avanço da educação, e afirma que onde adota-se a “coletivização do trabalho” existe uma educação mais coesa, o planejamento é conjunto e há uma participação mais efetiva dos pais. Onde a organização do assentamento é frágil e incipiente, a questão educacional é desarticulada e o planejamento é individual. Essa questão é pertinente também à preocupação das autoras Camini (1998), Caldardt (2004) e Machado (2003), que colocam a necessidade de vínculo orgânico entre o assentamento, a educação e o MST.

Vendramini (2000) aponta como questões problemáticas e possibilidades de superação das mesmas: a necessidade de formação e capacitação, pois grande parte dos professores não possui o ensino

médio (de acordo com os dados tratados no capítulo 1, isso permanece praticamente inalterado), e muitos não possuem um entendimento mais profundo sobre a proposta de educação do Movimento. No tocante à formação política, no contexto da pesquisa da autora, caminhou-se para a participação dos professores na escola de formação política do MST, e em relação à formação pedagógica, deliberou-se pelo encaminhamento dos professores para formação pedagógica. Porém, em 20 anos de construção essa problemática ainda apresenta-se frágil e insuficiente, pois, todavia perpetua a preocupação também constatada por Vendramini que são poucas as práticas pedagógicas que se diferenciam de fato da chamada “educação tradicional”.

Para Vendramini (2000) outra dificuldade é a de articulação inter-setorial do MST. Isto decorre de dois fatores principais: o primeiro refere-se às diferenças de perspectivas quanto à luta e forma de organização de assentamentos e escolas. O segundo é quanto ao ideal de transformação da sociedade a partir do reconhecimento dos limites impostos pela sociedade capitalista à reforma agrária e seus desdobramentos, que se apresentam contraditórios e, em alguns setores, devido a suas características e demandas, isto acontece de forma mais imediata, causando um entrave para o diálogo e trabalho conjunto entre setores. Isto também porque a expectativa de muitos trabalhadores limita-se ao acesso e condições de permanência na terra e não na defesa de um projeto histórico socialista.

A autora conclui sua pesquisa, afirmando que a proposta educacional do MST contrapõe-se às políticas e programas governamentais no campo da educação rural, “[...] mas ela mantém resquícios da prática educativa desenvolvida principalmente pelo ruralismo pedagógico, ao esperar que a educação continue dando respostas para questões não educativas” (VENDRAMINI, 1992, p.171). Desta maneira, reforça o alerta quanto à amplitude da proposta educacional do MST e de seus objetivos, o que facilita o

desenvolvimento de contradições e dificuldades de materialização da mesma.

Outra autora de grande relevância para todos os trabalhos sobre educação do campo é Roseli Caldart, militante e formuladora da Pedagogia do Movimento. Em sua produção, Caldart (1997, p.138-147) aponta como reflexões e contribuições significativas para a formação dos educadores e para o processo de estruturação da prática pedagógica nas escolas do MST a necessidade de manutenção de um vínculo orgânico entre o curso e o Movimento, a importância da inserção dos estudantes em processo de formação e no mundo do trabalho, o tempo como categoria fundamental do processo de formação, que a formação não é um processo individual (é uma prática social e coletiva, o que não significa ignorar a pessoa em sua singularidade) e que a lógica de um currículo em movimento é a que mais corresponde ao curso de formação de educadores.

Para Caldart, um curso de formação de educadores no interior do Movimento só tem sentido se for para transformar radicalmente a educação e a escola. A organização dos cursos de formação de professores do MST tem por objetivo a formação e qualificação profissional e de valorização dos mesmos – pontos estes destacados nos princípios educativos e pedagógicos do MST. Apesar da preocupação e das articulações em torno dessa questão, os cursos ainda são insuficientes para atender à crescente demanda de qualificação, que é essencial para assegurar nas escolas de assentamentos educadores do próprio Movimento, considerando-se que a maioria delas está vinculada ao Poder Público Municipal, portanto, sujeitas às suas regras, normas e a tensão dos embates político-ideológicos.

Já em sua produção de 2004, Caldart propõe uma pedagogia do Movimento na qual o princípio educativo é o próprio movimento social. Esta concepção vai para além da educação formal, pois todas as ações do Movimento são consideradas educativas, como por exemplo,

as marchas, as manifestações, a ocupação, a vida coletiva e a organização coletiva. Assim, a escola passa a ser parte do movimento e o movimento a própria escola. Para Caldart esta concepção está focando o sujeito, sua história, a prática social, a cultura, os valores e dessa forma acredita estar resistindo e se contrapondo à escola capitalista.

A autora salienta que a luta por escola surge como uma condição necessária à luta pela terra, pois a escola é compreendida como uma organização social de massa; a escola do MST está atrelada a um projeto popular de educação e de país (CALDART, 2004, p.237-290).

Caldart (2004, p. 28) em sua produção assume a possibilidade de estarmos na pós-modernidade. Percebemos também que, diferentemente dos cadernos de Educação do MST, nesta obra há um distanciamento com as categorias marxistas trabalho, classe, luta de classes e revolução, e há um privilégio das categorias cultura, identidade e subjetividade. A autora não nega nem essas categorias e nem o trabalho como princípio educativo, mas atribui maior ênfase à cultura e aos processos culturais para a formação do sujeito social e sua identidade. Diz a autora:

Estou trabalhando com uma *noção sociocultural de cultura*, no meu entender e, em que pese uma aparente redundância de linguagem, a noção mais adequada para a análise que pretendo fazer. Isso quer dizer que estou interessada em compreender a cultura enquanto uma dimensão dos processos de formação de novos sujeitos sociais e como parte de determinadas formas históricas da luta de classes. (CALDART, 2004, p.37-38 – grifo no original).

Caldart (2004) faz a indicação de algumas questões que merecem aprofundamentos e desdobram-se em outros estudos:

1. os desdobramentos do “acúmulo pedagógico” do MST na vinculação entre escola e processos organizativos, econômicos e culturais no conjunto heterogêneo de suas escolas de ensino fundamental;

2. “como acontece a educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção” (CALDART, 2004, p.227).

Camini (1998) em sua pesquisa identifica como deficitária a formação dos professores que trabalham nas escolas do MST, tanto dos professores do Movimento quanto dos professores concursados pelas Prefeituras. Ela identifica que os professores “não demonstram grande capacidade e competência no exercício do magistério” (CAMINI, 1998, p. 98), de modo a ajudar na formação dos assentados como alunos e profissionais competentes, apesar de preocuparem-se com a aprendizagem dos alunos. “Academicamente lhes falta leitura da realidade, e condições de análise dos fatos. Politicamente não demonstram estar comprometidos com a necessária transformação e mudança das estruturas injustas da sociedade” (CAMINI, 1998, p.98).

A autora constata alguns fatores que determinam tal dificuldade como o descompasso entre conteúdos trabalhados na universidade e a realidade da escola pública; pouca pesquisa e conhecimento fragmentado; e a falta de tempo para os professores dedicarem-se ao curso, já que o fazem geralmente combinado com o trabalho (e de forma desarticulada), estudam nos intervalos dos períodos letivos das escolas nas quais atuam, acumulando o cansaço de uma jornada letiva. Esses são alguns motivos que levam a uma formação e a um ensino de pouca qualidade. Isso se repete tanto no campo como na cidade.

Ao analisar o cotidiano pedagógico dos professores da Escola Roseli Correia da Silva, Camini (1998) destaca alguns limites e desafios, com os quais concordamos, pois também os encontramos na experiência junto ao PRONERA-UFBA (D’AGOSTINI, 2005):

1. Na relação entre professores e MST há resistência por grande parte dos professores em relação ao Setor de Educação do MST; por outro lado, este não consegue dar um acompanhamento mais sistemático às escolas por terem uma demanda elevada, poucos recursos humanos e pela falta de um planejamento que permita eleger prioridades;

2. Como não há um entendimento e aprofundamento da relação entre teoria e prática, o cotidiano pedagógico é praticamente indiferente à organização do MST, pois se identifica uma despreocupação com a luta pela terra e o currículo é alheio à realidade sem-terra. Um dos motivos pode ser porque parte desses professores não optaram por trabalhar nesse tipo de escola e nem foram preparados para tanto. Acrescentamos a isso, a preocupação com a formação dos professores que se identificam com o Movimento, concordam ideologicamente, discutem as questões essenciais da luta pela terra e os princípios humanistas e socialistas. Porém, em sua prática pedagógica não conseguem distanciarem-se de uma “pedagogia tradicional” ou ainda, os que tentam fazer, o fazem de forma artificial e desarticulada do saber escolar. Esta problemática também foi constatada por Vendramini (2000). Atribuímos isso à precária formação, à falta da leitura dos clássicos e também ao conhecimento básico geral (conteúdos) insuficiente, pois o material para estudos não corresponde às necessidades, além da exigência de dar respostas imediatas às contingências de uma escola neste contexto;

3. Há uma diferença entre fazer a escola do assentamento e ter uma escola no assentamento: “A escola precisa assumir as causas de quem ali vive e trabalha” (CAMINI, 1998, p.111). Esse fato revela que as relações entre professores, assentamento e MST também não estão consolidadas, como também foi apontado por Vendramini (2000).

Camini (1998) alerta que a educação no MST cresce e complexifica-se a cada dia. Entender e atender a tudo e todos com responsabilidade militante/revolucionária é o grande desafio.

Machado (2003), em sua tese, também aponta que as escolas do MST vêm tentando trabalhar conforme os princípios pedagógicos do Movimento, mas isso não significa que os contemplem plenamente. Ao contrário, apresentam uma série de problemas e contradições. Assim como Vendramini (2000) e Camini (1998), a autora diz que há contradições do próprio projeto político pedagógico do Movimento, que não possui uma visão mais abrangente para perceber a totalidade deste projeto educacional. Porém, os educadores da escola estudada pela autora estão “atuando, experimentando, descobrindo, se repetindo se contradizendo e se questionando, movimentando” (MACHADO, 2003, p.301).

Em relação à categoria Trabalho e Educação, Machado (2003) acredita que ainda não há uma discussão aprofundada sobre isso no interior do Coletivo de Educação do MST, pois as iniciativas limitam-se a trabalhos domésticos, que são importantes, porém os professores não conseguem estabelecer uma relação direta entre o trabalho manual e o intelectual, que continuam dissociados na prática escolar – o que confirma a crítica estabelecida neste capítulo.

A autora também constata problemas na organização curricular, que ainda está desarticulada, e isso se reflete na prática contraditória dos professores e alunos para com a escola como um todo. A inexistência de um currículo formalizado dentro da perspectiva da educação do campo, expresso em um plano, acaba por configurar-se num currículo “informal”, no qual se mesclam as orientações pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação e as do Setor de Educação do MST – muitas vezes orientações contraditórias que chegam a se anular.

Machado (2003) conclui que as escolas diferenciam-se e apresentam avanços em relação às escolas capitalistas tradicionais, apesar de enfrentar inúmeras dificuldades internas e externas na organização e operacionalização do trabalho pedagógico por confrontarem os valores da sociedade capitalista. Portanto, é

necessário que os educadores aprofundem teoricamente a proposta do MST, buscando maior organicidade interna do assentamento. Além disso, a autora aponta a necessidade do setor de educação fazer um acompanhamento mais sistemático às escolas, de modo a fortalecer uma prática educativa pautada nos princípios de formação omnilateral.

Atualmente, uma pesquisadora importante em âmbito nacional e com vários projetos na área da educação do campo é Taffarel (2005, 2006, 2007 e 2008), que em seus artigos científicos reconhece que há necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a educação do campo e sobre os movimentos de lutas sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais. "Essa é uma das formas concretas de enfrentar essa profunda crise em que está jogada a humanidade subsumida a lógica do capital" (TAFFAREL, 2008a, p.12).

Taffarel (2005) vem denunciando que a formação de educadores sofre os impactos das determinações políticas do neoliberalismo e dos ajustes estruturais entre trabalho e capital. Reconhece, portanto, como contradições de fundo: a relação entre Estado e Movimento de lutas sociais, a fragmentação entre teoria e prática e, assim como Vendramini (2008), chama atenção para a crescente adoção de teorias pós-modernas, que ao invés de instrumentalizar os professores para serem capazes de ler a realidade concreta e atuar sobre ela, mais confundem e iludem deslocando o foco para a subjetividade compreendida de forma idealista. Diante deste contexto propõem que a formação de professores seja pautada nos clássicos do marxismo, na pedagogia socialista e no projeto histórico socialista.

Xavier (2005), em sua dissertação, também aponta as dificuldades de vincular a educação ao trabalho, pois as características da sociedade capitalista estão presentes diretamente na

ação diária dos sujeitos, que não estão isolados da realidade dos assentamentos/acampamentos. Possuímos em geral a herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo, que estão presentes no momento da resolução concreta dos problemas cotidianos.

Xavier (2005) diz identificar nos documentos e cadernos de formação do MST uma proposta socialista de educação, com base teórica marxista, mas no ato pedagógico concreto há muitas contradições que não possibilitam afirmar uma práxis condizente. Um dos limites que se defrontam é a relação com o Estado, que privilegia em suas ações e políticas os interesses dos setores hegemônicos e negligencia os interesses da classe trabalhadora. “Não é possível uma educação socialista, vinculada ao trabalho, se o trabalho é algo estranho ao trabalhador” (XAVIER, 2005, p. 144).

Xavier (2005, p. 144) aponta em sua conclusão que

[...] apenas a luta ferrenha, direta e não dissimulada dos trabalhadores pela derrocada do Estado burguês é que afirmará uma sociedade socialista, uma pedagogia socialista e não o inverso como apregoa o Movimento. Essa estratégia do MST pode levar ao enfraquecimento da luta e fazer desmoronar propostas revolucionárias à frente no país, pois se cria dentro do movimento camponês, principalmente no âmbito escolar, uma pretensão socialista pela via do Estado, sem sua destruição.

Titton (2006), em sua dissertação de mestrado, estuda a organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia da Terra da Universidade do Estado da Bahia. Através da coleta de dados realizada pelo autor, tanto nos documentos, quanto nas observações, como nas entrevistas realizadas, lhe possibilitou identificar algumas contradições do curso, como “a falta de clareza, tanto nos documentos, quanto nas observações, como nas entrevistas do que é o projeto capitalista, o que é a transição de um projeto para outro e do que é o projeto histórico socialista” (TITTON, 2006, p. 139). O autor aponta

que a possibilidade de superação está na apropriação da teoria que lhes permita adquirir os instrumentos de pensamento para pensar a realidade e superá-la. Neste sentido, indica para o curso uma reorganização do trabalho pedagógico.

A consolidação de uma consistente base teórica, a construção da unidade metodológica e a perspectiva histórica são três dimensões de um único processo, o de organização do trabalho pedagógico, o que poderá significar uma expressão não mais de reprodução do trabalho alienado em geral na escola e no Movimento, mas sim, a expressão concreta da necessidade da humanidade de avançar na construção do socialismo como superação da barbárie capitalista. (TITTON, 2006, p.141)

Titton (2006) alerta para a contradição do processo de formação dos educadores do MST que está inscrito necessariamente no quadro da educação formal, portanto, na esfera da reprodução social. O processo de formação exige uma articulação de forma consciente do trabalho pedagógico ao trabalho socialmente útil junto ao processo de transformação da base material da sociedade, uma vez que é a prática dos homens, o seu ser social, que determina a consciência, e não ao contrário.

Afirma ainda que é necessário construir condições objetivas – possibilidades de essência – para contribuir na formação de educadores e reestruturação do trabalho pedagógico das escolas do MST, a partir de categorias da realidade, na perspectiva da superação das contradições que se manifestam na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nos objetivos e avaliação, na forma como o Movimento lida com o tempo escolar a partir de uma práxis revolucionária da luta pela terra. Titton (2006) aponta duas questões como centrais para permitir possibilidades de essência na superação das contradições presentes no curso de formação de professores pesquisado: “recuperar para o debate a categoria luta de

classe articulada ao projeto histórico; e buscar re-aproximar a escola à prática social em que os conhecimentos são produzidos". (TITTON, 2006, p.141).

O oitavo estudo investigado e de fundamental importância para esta pesquisa é a tese da pesquisadora/militante orgânica do MST Araujo (2007). Sua tese intitulada "As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST" expõe as contradições internas da educação do MST através de dados e exemplos das experiências educativas concretas e busca as possibilidades de superação de tais contradições. Assim como em nossa tese, no estudo de Vendramini (2000), de Tilton (2006) e Machado (2003), a autora aponta como grandes contradições a relação entre MST e Estado burguês, a relação teoria e prática e a relação trabalho e educação.

Em relação a esta última contradição a autora evidencia a ausência de uma discussão ontológica do trabalho para uma melhor compreensão, valorização e orientação das práticas, tanto educativas quanto dos outros setores. A autora constata que essa deficiência da discussão ontológica do trabalho e sua relação com a organização do trabalho na sociedade capitalista faz com que as atividades pedagógicas propostas limitem-se ao âmbito do cumprimento de tarefas para reforçar a organização e funcionamento dos locais, buscando-se cumprir um princípio pedagógico que está na proposta educativa do Movimento, sem estabelecer uma relação direta entre o trabalho manual e o intelectual, refletindo a função social e as contradições sobre o trabalho subsumido pelo capital na sociedade capitalista.

Araujo (2007) defende a seguinte hipótese, da qual concordamos.

Levantou-se a **hipótese** de que nas práticas educativas desenvolvidas pelo MST no Estado da Bahia existem, na

sua essência, contradições e traços da educação e escola do modo de produção capitalista, por exemplo: a dependência do Estado burguês para a realização das ações educativas, a falta de clareza dos educadores e dos pais dos educandos no tocante aos princípios basilares da proposta pedagógica da educação do Movimento bem como da sua estratégia geral; a falta de organização dos professores como categoria profissional, o que contribui para a degradação do trabalho docente; a falta de clareza quanto às contribuições que as ações educativas em nível micro poderão dar à construção do projeto histórico socialista defendido pelo Movimento. *ESTAS CONTRADIÇÕES contribuem para a internalização de uma subjetividade humana submissa à lógica mais geral do capital. Mas no interior das práticas existem INDICADORES DE POSSIBILIDADES CONCRETAS E ABSTRATAS, que em situações objetivas propiciam acúmulo de forças que contribuirão para a superação do modo de produção capitalista.* A hipótese é que esses indicadores poderão ser encontrados: nas relações entre a educação e o conhecimento, no vínculo entre a educação e o trabalho; na relação entre a teoria e a prática; no vínculo entre a educação e a cultura; no vínculo entre a educação e a política; na gestão democrática; com auto-organização dos educandos e a criação dos coletivos pedagógicos; no cultivo da mística e dos novos valores; na organização curricular e nos conteúdos formativos socialmente úteis. (ARAUJO, 2007, p.32, grifo do autor no original)

Da mesma forma que em nosso estudo, Araujo (2007) considera que uma das principais dificuldades constatadas é a falta de aprofundamentos teóricos da própria proposta pedagógica do MST, que talvez possa permitir um avanço considerável em direção à elevação da consciência de classe da massa que compõem o Movimento. Concordamos que

[...] o MST não padece de crise de convicção de que é no materialismo histórico-dialético que se encontra a sua base de sustentação teórica. Contudo, afirmar que o materialismo é a teoria de referência do Movimento não é suficiente para analisar a complexidade das lutas de classes no momento atual, portanto, é preciso que os integrantes do Movimento se apropriem do materialismo dialético sob o aspecto de teoria do conhecimento referenciada pela classe trabalhadora, como

fundamentação filosófica e método de interpretação da realidade. (ARAUJO, 2007, p.316)

Bahniuk (2008), em sua dissertação sobre as escolas itinerantes, também reforça e salienta, assim como a maioria dos autores aqui apresentados, a contradição entre Estado e MST que perpassa todos os projetos de escolarização do Movimento. Pois o MST, enquanto movimento de luta social, mantém sua integridade política e autonomia em suas ações, mas ao estabelecer parcerias pela necessidade de legalização de suas escolas e de alguns projetos educativos para que o sujeito Sem Terra tenha certificação de sua escolarização válida juridicamente, provoca conflitos, tensões e disputas ideológicas quanto às concepções e propostas educativas. Esta autora também aponta, como a maioria dos estudos aqui apresentados, a contradição geral entre Estado e Movimento de lutas sociais, trabalho e educação, e na particularidade da falta de inter-relação entre os setores do MST.

3. Análise das principais contradições da educação do MST

A partir dos dados da realidade tratados no Capítulo 1 e dos problemas, contradições e desafios da realidade levantados através da produção científica é possível reconhecer três níveis de problemas e contradições a serem refletidos, discutidos e superados, a saber: físico-estruturais, políticos e pedagógicos.

Entretanto, neste momento pretendemos especificar que as contradições físico-estruturais e políticas dizem respeito principalmente à relação entre uma educação que se pretende revolucionária, mas que se encontra dentro dos marcos do Estado burguês, portanto, sujeita à regulação do Estado para a manutenção da relação trabalho e capital estabelecida no regime social capitalista.

Assim como Engels (1981) e Lenin (1989), entendemos que o Estado é um produto histórico da sociedade, num estágio determinado de seu desenvolvimento. O Estado é uma necessidade da sociedade de classes, pois de acordo com a definição e análise histórica de Engels (1981, p. 195),

[...] para que os antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não afundem a sociedade numa luta fatal, torna-se necessário um poder colocado aparentemente acima da sociedade chamado a amortecer o conflito e a mantê-lo nos limites da "ordem". Este poder, oriundo da sociedade, mas posto sobre ela e dela distanciando-se progressivamente, é o Estado.

Lênin (1989, p.140) analisa que a partir desta definição de Engels o inverso também fica provado, ou seja, "a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis". Portanto, o Estado é um organismo de dominação de classe, de opressão de uma classe sobre a outra, responsável por moderar os conflitos e manter o domínio ideológico da classe de maior força econômica.

Uma das formas de mediar a contradição geral entre as classes é a intervenção do Estado⁴⁴ através da educação, que de acordo com Mézáros (2005), realiza isso através da internalização dos valores da ordem vigente. Portanto, atribui-se à educação um papel importante na reprodução social do capital e isto, por sua vez, se expressa também como contradições do trabalho pedagógico que podem ser constatadas tanto na educação em geral como na educação do MST.

A contradição entre a intervenção do Estado através da educação e a proposta educativa do MST torna-se mais visível e forte pela explicitação da luta de classes entre os latifundiários e os Sem Terras na formulação de suas propostas de educação. A proposta

⁴⁴ Ver atualização da discussão sobre o Estado em: FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. **As ações afirmativas na educação superior**: política de inclusão à lógica do capital. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2008.

pedagógica do MST aponta para princípios humanistas e socialistas que não se materializam devido às condições objetivas do modo de produzir a vida que é imposta pelo capital e regulada pelo Estado.

Essas contradições gerais, frutos da divisão social do trabalho e da sociedade de classes, expressam-se nas práticas educativas através da relação entre teoria e prática e determinam a formação humana e profissional. Dentro da escola capitalista isso ocorre através do aporte da teoria do Capital Humano e das tendências neoliberais que propiciam o pragmatismo posto nas teorias do “aprender a aprender”. Mas esta problemática também está presente como contradição interna das práticas educativas do MST, que ainda não oferece o aporte teórico necessário para superar o praticismo e o imediatismo em suas ações pedagógicas. Apesar do anúncio de pautarem-se no marxismo, lhes falta aprofundamento teórico nos cursos de formação acadêmica e política para a concretização de uma práxis revolucionária no campo da educação.

Os princípios educativos na maioria das vezes são tratados nas escolas de forma mecânica e desarticulada, pois esta articulação exige a compreensão da teoria do conhecimento, ou seja, de como o homem humaniza-se e como o homem produz conhecimento sobre a realidade. Nas palavras de Marx e Engels (1986) a ciência é a história do desenvolvimento dos homens e a história do desenvolvimento da natureza.

Faz-se necessário, também, salientar problemas básicos e determinantes que identificamos como um entrave para a materialização de uma Pedagogia do Movimento. Primeiramente, o analfabetismo e os projetos de educação de Jovens e Adultos, todos com ótimos objetivos e boas intenções, porém não partem, nem por parte dos órgãos financiadores, nem pelo MST, de um levantamento real do número e de quem são esses analfabetos em cada assentamento e quais suas condições concretas de manter-se estudando. A partir deste diagnóstico seria possível traçar metas,

montar os projetos e convencer os assentados da necessidade da alfabetização e da erradicação do analfabetismo nos assentamentos e acampamentos, a fim de elevar o padrão cultural e ganhar força na luta pela terra. A ignorância é um grande entrave para o desenvolvimento da luta de classes na direção necessária à classe trabalhadora.

Outra questão refere-se aos cursos de formação de professores, que não possuem uma base comum, um quadro teórico que sustente as posições políticas do Movimento. Os delineamentos teóricos de cada curso dependem de seu quadro de professores de acordo com cada Universidade parceira e, ao mesmo tempo em que isso pode parecer “democrático”, é também uma forma de fragilizar as bases teóricas que dão sustentação política ao movimento e à educação pretendida. Então, é necessário estabelecer uma relação de estudos comuns, partindo da leitura dos clássicos que podem auxiliar na compreensão e materialização de uma pedagogia situada na luta de classes, ao invés de um currículo tão diverso e, em algumas vezes, até efêmero.

Detectamos também a necessidade de consolidação das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o aperfeiçoamento das mesmas, uma vez que os estudos sobre educação do campo estão avançando e já apontam as dificuldades e contradições da mesma, pois professores das escolas do campo, em geral, ainda não tiveram uma formação de fato para que essas diretrizes sejam incorporadas a sua prática pedagógica.

A literatura recente sobre o tema, tanto dos militantes do MST como dos colaboradores acadêmicos, mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. Na maioria das produções a expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico, político e social que possui necessidades próprias, como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. O campo é concebido enquanto espaço social com características culturais próprias e práticas

compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. Sua educação deve desenvolver-se de forma a poder apropriar-se cada vez mais do que a humanidade produziu e produz para melhorar a vida e as necessidades materiais e espirituais das pessoas.

Porém, identificamos falsos dualismos e/ou contradições que estão presentes nas produções e documentos sobre educação do campo, como: campo e cidade, educação do campo e educação da cidade. Concordamos com Vendramini (2008) que precisamos considerar que a maioria das produções sobre o assunto trata a educação do campo de forma abstrata e idealizada e devemos nos pautar em questões mais concretas a partir da relação entre universal, particular e singular para a consolidação da educação do campo. Portanto, a educação do campo deve ser pensada na perspectiva de uma educação de classe, da classe trabalhadora, como indica a autora:

Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade. (VENDRAMINI, 2008, p. 4-5)

Nesta ótica, a transformação da educação no campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores. Ela implica necessariamente num currículo escolar baseado num programa de vida, nos valores e, principalmente, na superação da condição de classe de sua população, com clareza teórica, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento de emancipação humana. Ao defendermos que o currículo escolar (programas de vida escolar) deva estar baseado na produção da vida, nos valores e na consciência de classe dos que vivem no e do campo, é fundamental destacar a necessidade de assumir uma perspectiva crítica radical em todos os momentos, da formulação à implementação do projeto político pedagógico das escolas, partindo de um diagnóstico

fundado pela leitura dos clássicos e da realidade, buscando superar os problemas presentes na vida práticas e nos valores dos camponeses (Sem Terra) que travam a luta pelo projeto histórico socialista.

Sabemos que a educação, isoladamente, não pode resolver os problemas do campo e da sociedade. Mas também sabemos que sem educação e elevação do padrão cultural não é possível a construção de uma nova sociedade (MÉSZÁROS, 2005). Portanto, é função da educação trazer à tona e reconhecer as contradições vividas devido à disputa de projetos de sociedade. Assim, de forma esclarecida, têm-se mais possibilidades de fazer escolhas e de fortalecer a luta pela perspectiva de desenvolvimento necessária para viver dignamente no planeta, sem destruí-lo.

4. A Importância e a Necessidade da Teoria para a Educação do MST

A partir das contradições explicitadas no item 2 e 3 e das teorias educacionais predominantes que necessitam de contraposição, apontadas no segundo capítulo, delimitamos três categorias fundamentais para superar tais questões: a filosofia marxista e teoria do conhecimento materialista histórico dialético, a teoria educacional e pedagógica e o projeto histórico socialista. Neste item desenvolveremos com maior ênfase a categoria filosófica marxista e teoria do conhecimento⁴⁵, compreendida como materialismo histórico dialético, porque afirmamos que a falta deste aporte teórico tem como consequência o praticismo, o imediatismo, o empirismo e a

⁴⁵ As categorias projeto histórico e teoria pedagógica foram desenvolvidas, de forma coerente com nosso estudo, na dissertação de Tilton (2006), também vinculado à pesquisa matricial do Grupo LEPEL, e, portanto, recomendamos ir direto a esse estudo - e aos clássicos.

fragmentação entre teoria e prática nas experiências educativas do MST.

Por ciência entendemos o conjunto de conhecimentos e explicações em torno de um objeto; são explicações da realidade objetiva a fim de compreendê-la e transformá-la de acordo com as necessidades humanas. Toda ciência esta pautada numa visão de mundo e de homem que orienta seus princípios, suas ações, seus métodos, a compreensão de como o homem aprende e constrói conhecimentos. Segundo Kopnin (1978, p.14-15), a concepção de mundo determina o método: "com o mesmo grau de precisão e profundidade com que a concepção de mundo reflete as leis objetivas, é preciso, profundo e perfeito o método do conhecimento científico".

Escobar (2002) compreende que para o materialismo histórico dialético a "teoria" é compreendida como uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um lugar no movimento do conhecimento ou, mais especificamente, uma atividade que compreende não somente a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação e o descobrimento das leis gerais a que eles estão submetidos. Para Escobar (2002), assim como para Kopnin (1978, p.238), "é esse princípio que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, relaciona num todo único todas as teses que a integram (descrevem e explicam)".

Com esta perspectiva apontamos que para a construção de uma educação a favor da emancipação da classe trabalhadora faz-se necessário rever e reforçar a atualidade do materialismo histórico dialético como ciência, como uma forma de pensar/internalizar o mundo objetivo comprometido com a sua transformação radical.

Marx aponta a história como matriz científica, ou seja, a ciência deveria ser dividida em duas partes: a história e desenvolvimento da natureza e a história e o desenvolvimento do homem. Isso exige um método radical, de conjunto e rigoroso, que eleve o pensamento e o conhecimento do abstrato ao concreto. Essa

possibilidade é apontada pela dialética, que busca a essência dos fenômenos. Marx e Engels (1986) dizem que “se a essência e a aparência dos fenômenos coincidissem imediatamente a ciência seria supérflua”. O fenômeno/aparência é e não é a expressão da essência. Ele só existe porque existe a essência; é o conjunto dos aspectos exteriores da coisa, mas se diferencia e até deforma a essência.

A compreensão das relações fundamentais e determinantes da realidade objetiva é facilitada pelo uso das categorias da dialética, as quais, assim como outros conceitos, são reflexos do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos e processos que existem independentemente da consciência dos homens. As categorias são produto da atividade da matéria, que permitem ao homem representar adequadamente a realidade: “São reduções nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis” (KOPNIN, 1978, p.105).

Lukács (s/d) diz que a produção do conhecimento, a epistemologia, sempre é acompanhada de uma ontologia. A compreensão da dialética do processo de reflexo⁴⁶ permite conhecer mais profundamente a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser. Sobre isso Koptin (1978, p. 52) afirma que

[...] o marxismo demonstrou que a base mais essencial e próxima do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem: a prática. A incorporação da prática à teoria do conhecimento é a maior conquista do pensamento filosófico. A objetividade do conteúdo do nosso pensamento, a coincidência das leis do pensamento com as leis do ser é obtida e verificada pela ação prática do homem sobre a natureza.

⁴⁶ Por reflexo entendemos que “o pensamento não é uma cópia do objeto em certas formas materiais, não é a criação do objeto-duplo mas uma forma de atividade humana determinada pelas propriedades e leis do objeto tomadas em seu desenvolvimento. A compreensão das peculiaridades do pensamento como reflexo pressupõe a elucidação da correlação entre subjetivo e objetivo que nele se verifica”. (Koptin, 1978, p. 126, grifos no original)

O materialismo dialético une racionalmente as categorias ontológicas e as gnosiológicas. Assim, o pensamento humano atinge a verdade objetiva, ou seja, coincide o conteúdo subjetivo e seu desenvolvimento com o objeto com o movimento real determinado pela lei geral do objeto. Já o materialismo histórico estuda juntamente com a dialética o ser histórico do homem, formando um todo único e indivisível. Denominamos nosso referencial teórico de materialismo histórico dialético porque, assim como Kopnin, acreditamos que

[...] nenhum problema do materialismo dialético se resolve sem a concepção materialista da história. A compreensão das leis do desenvolvimento da sociedade é indispensável para a fundamentação da tese sobre a consciência enquanto propriedade da matéria e produto do desenvolvimento social, sobre a prática como fundamento e critério da verdade. (KOPNIN, 1978, p.64)

Para conhecer realmente o objeto é necessário estudá-lo em todas as suas relações, nexos e mediações através da análise e da síntese. Kopnin (1978, p.82) indica quatro exigências básicas formuladas por Lênin para a lógica dialética, as quais são:

1. a exigência de multilateralidade nos prevenirá contra erros;
2. a lógica dialética exige que se tome o objeto em seu desenvolvimento, em mudança, em movimento;
3. toda prática humana deve incorporar-se à plena definição do objeto, quer como critério da verdade, quer como determinante prático da relação entre o objeto e aquilo de que o homem necessita;
4. a lógica dialética ensina que não há verdade abstrata, que a verdade é sempre concreta.

Essas exigências são importantes tanto para a obtenção da verdade como também na sua demonstração. Aqui cabe um significado especial à prática, pois somente perante a prática pode-se verificar a

veracidade de qualquer construção teórica. A relação e a unidade entre teoria e prática torna-se fundamental para a construção do conhecimento que não seja meramente especulativo, mas que tenha compromisso com a realidade objetiva e sua superação. Compreendemos que o conhecimento é o reflexo do mundo objetivo na consciência do homem, ou seja, o desenvolvimento do real é que determina o movimento do pensamento na reconstituição do objeto.

Kopnin (1978), fundamentado em Marx e Lênin, afirma que a tese da identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento é de caráter universal, portanto a importância da dialética como método está na busca da essência do fenômeno, bem como método de análise da realidade. Sua reprodução em conceitos assume como conteúdo a unidade entre o abstrato e o concreto, o lógico e o histórico no pensamento teórico científico.

O materialismo histórico dialético é lógico porque desvenda o movimento do pensamento e é histórico porque é o próprio reflexo da história, ou seja, o movimento do desenvolvimento do fenômeno na realidade objetiva. As categorias do materialismo dialético estão relacionadas com o nível de desenvolvimento da humanidade, são ricas de conteúdo e nelas está generalizada, sintetizada, a experiência anterior do conhecimento do mundo. As categorias desenvolvem-se e se enriquecem porque é a própria forma de existência do ser social, de sua prática histórico-social (KOPNIN, 1978).

Lênin (apud KOPNIN 1978, p.84) diz que “a dialética *das coisas cria a dialética das idéias* e não o contrário”. A aplicação do princípio da unidade entre o lógico e o histórico mostra que o surgimento e desenvolvimento das categorias processam-se do simples ao complexo, da análise à síntese, do abstrato ao concreto. Esse caminho do pensamento abstrato, do mais simples para o mais complexo, corresponde ao processo histórico real.

A lógica dialética, para reconstruir no pensamento o desenvolvimento de um objeto da realidade histórica, utiliza-se de

conceitos, juízos, deduções, teorias e hipóteses enquanto formas de cognição da natureza objetiva das coisas e sua relação e, por isso, não estuda a linguagem⁴⁷ enquanto meio de funcionamento do pensamento. Mas a lógica dialética estuda as próprias formas de conhecimento da realidade objetiva possíveis de serem apreendidas pelo pensamento através de categorias. Isto não significa que não consideramos a linguagem, pelo contrário, o ser social é o complexo dos complexos e a linguagem é um deles que, juntamente com o trabalho (categoria fundante), o pensamento e outros complexos humanos, possibilitam o desenvolvimento do ser social e do conhecimento do mundo objetivo pelo homem.

O pensamento é abstrato no sentido de que não é empírico-concreto, mas em sua essência é inteiramente concreto porque expressa a realidade em suas múltiplas determinações. O processo de abstração não é um esvaziamento do conteúdo do conceito, mas um aprofundamento do conhecimento da essência dos fenômenos. “O movimento do sensorial-concreto ao concreto através do abstrato no pensamento e a *lei universal do desenvolvimento do conhecimento humano*” (KOPNIN, 1978, p. 163).

O pensamento dialético articula o geral e o singular a partir do particular, sendo que tanto o geral, o particular e o singular exprimem diferenças e identidades do fenômeno. A totalidade é rica de determinações porque é a síntese das partes, enquanto o singular é o único e contém a identidade que pode ser reconhecida na totalidade. Já o particular contém uma unidade entre a identidade e a diferença entre as partes que compõem o geral e o singular. Segundo Cheptulin (2004), as leis da dialética são universais e manifestam-se por meio de outras leis que são particulares em relação a ela.

As categorias filosóficas são condições de coincidência, de identidade entre o movimento do pensamento e o desenvolvimento da

⁴⁷ No sentido de estudar a linguagem do pensamento, ou seja, estudar os símbolos e as formas de suas relações nos enunciados e construções teóricas.

realidade objetiva. Porém essa identidade não significa simplesmente ser a mesma coisa, significa luta e unidade dos contrários. As categorias da dialética agem em dois sentidos: um, no do reflexo do real para o pensamento, e o outro, do pensamento concreto para a transformação/modificação do real, pela via da prática. Portanto, agem como orientadoras tanto da prática como da teoria.

Segundo Kopnin (1978, p.153) "*o empírico e o teórico são níveis relativamente independentes*, a fronteira entre eles é até certo ponto condicional", mas ao mesmo tempo "*o prático e o teórico estão indissolúvelmente inter-relacionados, o teórico encontra no prático sua consubstanciação material*" (KOPNIN, 1978, p.170, grifo no original). O empírico pode ser base para o teórico e esse pode, em certa etapa da ciência, retornar ao nível empírico, porém em condição mais elevada.

A prática ocupa um lugar de destaque no materialismo histórico dialético, pois ela não é considerada apenas um degrau para o conhecimento. Se assim fosse, ela perderia sua especificidade e a diferença radical que a distingue do teórico, ou seja, o fato de ser o próprio movimento do conhecimento. A prática é a base, o fim e o critério de veracidade do conhecimento e localiza-se no âmbito do mundo objetivo. Ela não é o conhecimento, mas o determina, mesmo sendo uma atividade radicalmente diversa dele. Ao compreender a prática como atividade diferente do conhecimento reconhece-se o lugar e o papel que ela desempenha no movimento do pensamento (mundo subjetivo). Reduzir a prática ao conhecimento é um erro, porque isso implicaria em substituir a atividade material, prática, pelo pensamento teórico; um retorno à Antiguidade. Por outro lado, considerar apenas a prática pela prática, sem a possibilidade de gerar conhecimento e deste influenciá-la, é também um erro, pois se corre o risco de orientar-se pelo ativismo, pelo pragmatismo⁴⁸, pelo utilitarismo e pelo

⁴⁸ Ver MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

imediatismo, elementos que estamos criticando nas teorias educacionais do aprender a aprender, pautadas na pós-modernidade, e que por falta de uma consistente base teórica encontram-se também como uma das dificuldades na materialização da educação do MST.

Segundo Cheptulin (2004), a dialética materialista tem três leis fundamentais: a lei da unidade e luta dos contrários, a lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas e a lei da negação da negação. Os contrários caracterizam uma única e mesma formação, uma única e mesma essência, e é o fato de ser uma síntese de contrários que ela encerra uma contradição dialética. Cheptulin (2004, p. 289) explica que “a contradição é a unidade dos contrários e a luta de contrários que se excluem e se supõem mutuamente”.

A negação da negação é um momento necessário para o desenvolvimento tanto do real como do conhecimento, pois este estágio do desenvolvimento da contradição permite um salto qualitativo, uma nova síntese. A negação da negação surge da concepção da negação dialética como transformação do fenômeno em seu contrário, ou seja, chega-se novamente ao ponto inicial para daí, a partir de sua segunda negação, transformar-se em outra coisa qualitativamente superior. Sobre isso Cheptulin (2004) diz que:

Os contrários mudam-se seja um pelo outro, seja pelas formas superiores, condicionando a resolução da contradição e ao mesmo tempo, a eliminação do antigo estado qualitativo e o aparecimento de um estado novo. O aparecimento deste resulta, portanto da negação do antigo estado qualitativo que já está anulado. (CHEPTULIN, 2004, p. 313)

A negação de uma formação material ou de um estado pode ser positiva ou negativa, seja ela do inferior para o superior, ou vice-versa. Essa passagem pode caracterizar-se pela transformação do fenômeno negado em seu contrário, que pode resultar: numa nova unidade e

identidade⁴⁹; podem excluir-se; ou ainda transformar-se em qualquer outra possibilidade superior e/ou diferente em relação ao estado inicial.

De acordo com os apontamentos de Kopnin (1978, p. 98), o que converte a dialética materialista em método filosófico da ciência moderna é o fato de ele tentar descobrir as leis da evolução do conhecimento no sentido da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis naturais e da vida social, tais quais elas existem na realidade. Esse é também um dos motivos que indicamos da atualidade do materialismo histórico dialético.

Outro argumento é que as leis da dialética materialista explicam o conhecimento como um processo em desenvolvimento, portanto, sujeito a saltos, interrupções, aquisição de novos resultados à base da solução de contradições que surgem entre o sujeito e objeto. A dialética não simplifica o processo do pensamento científico e nem se utiliza de especulações irracionalistas, tão em voga atualmente com as teorias pós-modernas. O que sustenta a presente tese é a atualidade do materialismo histórico dialético que “por sua universalidade e concreticidade, o conhecimento teórico tem ainda um campo irrestrito de aplicação prática” (KOPNIN, 1978, p.153).

Desta forma, para uma educação que se reivindica estar pautada na realidade atual e na prática concreta do modo de produzir a vida e na prática militante para a construção de um novo projeto histórico é fundamental a apropriação e a fundamentação de toda sua proposta educativa na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Sabemos que as exigências e as demandas atribuídas ao MST são muitas, algumas para longo prazo e a maioria necessitam de respostas e posições imediatas, urgentes. A demanda que estamos apresentando de domínio da teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético para a real possibilidade de concretização de sua

⁴⁹ “Com efeito, o singular e o geral, a forma e o conteúdo, assim como o necessário e o contingente, a possibilidade e a realidade etc. são contrários que, em certas condições, mudam-se um no outro, tornando-se idênticos” (CHEPTULIN, 2004, p. 348).

proposta educacional se coloca como uma tarefa de médio prazo. Temos a clareza de que as tensões na luta de classe e conseqüentemente da não materialização, em sua totalidade, da educação do MST não ocorrem apenas no campo teórico, mas no campo da vida real, da política, do trabalho, da produção, portanto a teoria é um aporte necessário para a compreensão e intervenção prática e política na transformação do mundo objetivo. Assim defendemos a necessidade do domínio da teoria para que se possa aprofundar, argumentar e construir o currículo da proposta educativa de forma coesa e consistente. Apontando ao Coletivo Nacional de Educação do MST que se faz necessário a apropriação da teoria do conhecimento para a elaboração de um currículo de base comum tanto para a educação básica como para a formação de professores, que permita articular e negociar, com os parceiros dos projetos educacionais, o núcleo teórico capaz de perpassar todas as ações educativas do Movimento e materializar seu objetivo final, a formação *omnilateral*.

CONCLUSÃO

O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “fé” numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro “sagrado”. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes à exclusividade do método. Ela implica a convicção científica de que, com o marxismo dialético, foi encontrado o método de investigação correto, que esse método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundando no sentido dos seus fundadores, mas que todas as tentativas para superá-lo ou “aperfeiçoá-lo” conduziram somente à banalização, a fazer dele um ecletismo – e tinham necessariamente de conduzir a isso. (LUKÁCS, 2003, p.64)

A presente tese buscou localizar e analisar a educação do MST no contexto educacional brasileiro da década de 1990 ao início de 2009, devido ao desenvolvimento e à consolidação da educação do MST ter acontecido neste momento da história deste Movimento confrontacional.

O objeto do estudo foi a proposta educacional do MST e o objetivo foi analisar e debater a educação do Movimento dentro do contexto educacional brasileiro, indicando seu caráter e sua importância como uma afronta e contraposição às políticas educacionais neoliberais. Ainda, diante da crise mundial do capital procuramos demonstrar a necessidade de construção de propostas educacionais da classe trabalhadora que possibilitem contribuir com o avanço da luta de classes e com a emancipação humana.

Neste sentido, após o percurso investigativo, confirmamos as hipóteses levantadas sobre a educação do MST no contexto educacional brasileiro a partir do problema de pesquisa que foi delimitado da seguinte forma: como se situa a educação do MST no contexto educacional brasileiro? Quais suas contradições, dificuldades e possibilidades de tornar-se uma educação de classe para a emancipação humana no sentido de indicar elementos de superação da sociedade de classes?

As hipóteses defendidas neste estudo foram que a educação do MST, dentro do contexto educacional brasileiro, assume uma importância política fundamental, principalmente na década de 1990, como uma afronta e contraposição às políticas educacionais neoliberais, estabelecendo um acirramento na disputa de projetos para o campo brasileiro. Entretanto, sua proposta educacional, que pretende ser uma educação de classe com fins de emancipação humana, vem sendo desenvolvida na sociedade capitalista e, portanto, incorpora as contradições gerais entre trabalho e capital. Por sua vez, essas contradições expressam-se no trabalho pedagógico, principalmente através da cisão entre teoria e prática.

Diante destas constatações demonstramos a necessidade de uma consistente base teórica para a materialização da proposta educacional do MST. Defendemos que a teoria para a educação do Movimento com a finalidade de auxiliar no processo de emancipação da classe trabalhadora (capaz de compreender e transformar o real) é a concepção de homem e de mundo da filosofia marxista: o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento e o projeto histórico socialista como teleologia.

De acordo com o problema científico e as hipóteses levantadas que orientaram a metodologia, discutimos: a) no primeiro capítulo, os dados da realidade educacional brasileira, articulando o geral e o singular; b) no segundo capítulo, a crítica às idéias pedagógicas hegemônicas e às reformas neoliberais que se sucederam na década de

1990 e as relações das diferentes pedagogias com a educação do MST; c) e a ação, a pressão política e a construção da proposta educacional do MST, que dá o embate no campo educacional à luta de classes, apresentada no terceiro capítulo. Essa análise nos permite afirmar que a partir da década de 1990 a educação do MST é a que mais se caracteriza como uma educação de classe que resiste às políticas e tendências neoliberais para a educação, mas que, no entanto, apresenta contradições inerentes a uma educação que se quer emancipadora dentro de um contexto capitalista. Essas contradições são frutos da secundarização e da fragilidade teórica interna, das políticas de consenso e do corrente perigo de “cair no canto da sereia” e deixar-se seduzir e impregnar pelas propostas e discursos irracionalista dos “neo”, “pós” (MORAES, 2003).

Consideramos como pano de fundo para a compreensão do objeto investigado as relações sociais capitalistas, suas determinações práticas e políticas, assim como seu impacto sobre as políticas educacionais e a concretização das mesmas. Sabemos que é no campo das antinomias do capital – entre outras, a crise financeira, a crise fiscal, a dívida, as fortes desigualdades sociais, o mercado fragmentário, o desemprego estrutural, a multiplicação de qualificações, o pragmatismo – que as políticas educacionais efetivadas e em vias de efetivação, no Brasil, alcançam “inteligibilidade” com as teorias pós-modernas (MORAES, 2004).

Buscamos indicar que, nos dias de hoje, as idéias pedagógicas predominantes estão articuladas a uma determinada concepção de competência, calcada na experiência imediata, no saber-fazer. Assim, favorecem o fortalecimento de uma concepção de formação humana e na formação de professores que secundariza a necessidade da compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos que embasam o trabalho pedagógico. Portanto, defendemos a idéia de que uma determinada compreensão de trabalho pedagógico assumiu primazia no meio educacional na atualidade: uma compreensão

pragmática e praticista, que colabora para a constituição de um professor desintelectualizado⁵⁰, contribuindo para que a preocupação com a apropriação e socialização do conhecimento científico/elaborado seja cada vez menor no interior das escolas, ou seja, para que haja um esvaziamento do conteúdo escolar.

Procuramos investigar, a partir das obras “História das Idéias Pedagógicas no Brasil” e “A pedagogia no Brasil: história e teoria” de Saviani (2007 e 2008 respectivamente), de que forma as tendências pedagógicas hegemônicas expressam e, principalmente, como as tendência “neo” reforçaram este processo que tem colaborado para aligeirar, enfraquecer e esvaziar de conteúdo teórico/acadêmico, tanto a formação dos professores como a própria escola.

Ressaltamos também que dos anos 1990 em diante foi anulada a discussão sobre a dimensão política da educação – que marcou decisivamente o debate educacional no Brasil nos anos de 1980 – parecendo cada vez mais distante a possibilidade de a escola contribuir de alguma forma para o fortalecimento de uma proposta “para além do capital”, conforme indicado por Mészáros (2002).

Não defendemos aqui uma visão salvacionista da educação. No entanto, tratamos de não menosprezar seu papel em nossa sociedade. O ensinar e a preocupação com os processos de “transmissão-assimilação do conhecimento científico” (SAVIANI, 2003), mesmo que sempre encerrem contradições sob a forma social capitalista, são fundamentais para a elevação do padrão cultural da população. A questão é como trabalhar na perspectiva da socialização do conhecimento, e não qualquer conhecimento, mas um conhecimento construído historicamente pela humanidade, mesmo que numa sociedade em que o conhecimento expressa, nas formas de sua

⁵⁰ Shiroma (2003, p.74) ressalta que na atualidade há em curso um projeto político que tem investido na “desintelectualização” do professor. E isso não significa que ele era, em algum momento, considerado intelectual e deixou de ser, mas remete a discussão ao campo da cultura geral, à necessidade do professor estudar os fundamentos teóricos da sua prática, o que nos parece estar cada vez mais sendo desvalorizado nas atuais propostas educacionais baseadas de forma estreita na prática imediata.

produção, distribuição e apropriação as determinações sócio-econômicas e políticas da classe dominante em prol da manutenção do sistema social do capital.

No âmago dessas questões, nos últimos anos fortaleceu-se uma compreensão mutilada de formação e de trabalho pedagógico. Indicamos, nesse trabalho, por exemplo, a pragmática sanitização da noção de conhecimento que se verifica nas recentes propostas de formação vinculadas à valorização da epistemologia da prática profissional, que expressam os diversos constructos que encontram sua raiz nas epistemologias pragmáticas e praticistas (MORAES; SOARES, 2005). Essa tendência encontra-se em âmbito geral, mas também no específico, como por exemplo, na educação do campo e na educação do MST como contradição e, por vezes, até na ausência da relação entre teoria e prática.

A partir dos anos 1990, a educação teve papel de destaque nas reformas desencadeadas sob as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a ONU e a UNESCO. A questão é evidente: era preciso reformar a educação e também a formação dos professores, considerados, muitas vezes, os responsáveis pela baixa qualidade do ensino no país. Com essa justificativa há, portanto, a exigência de elevar ao nível superior a formação de professores. No entanto, "ampliar" a formação ao nível superior não significou elevar a consistência e a abrangência dos conhecimentos a serem adquiridos. Ao contrário, esse processo revelou-se em um aligeirar da formação dos professores, calcado na desvalorização da formação inicial em prol da formação continuada – ao molde europeu, com fins de tornar a educação uma prestação de serviço rentável e lucrativa.

De tal modo, a exigência é uma formação inicial rápida e centrada na prática, naquilo que o professor precisa saber para fazer, para ser eficiente. Como já foi dito, esse processo de aligeirar a formação inicial, concomitante à ênfase na formação continuada, relaciona-se à idéia da obsolescência do conhecimento no mundo

atual. Não é mais possível, sob a ótica do capitalismo, perder tempo com uma formação inicial extensa, pois a formação dos professores e a própria educação inserem-se no movimento de circulação de mercadorias. A formação continuada atende a essa reivindicação do capitalismo, inclusive transferindo a responsabilidade pela formação ao trabalhador que deve manter-se atualizado, suprimindo seu estoque de competências na lógica da informação e do conhecimento, em constante transformação. Neste sentido, além da ênfase na formação continuada, também se destaca a formação inicial na modalidade à distância, encerrando, na maioria das vezes, a lógica da redução de custos para o Estado na área educacional. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo, que são projetos especiais que estão acontecendo em algumas universidades, entram nesta lógica e passam já de início para a versão à distância.

A partir dos dados analisados no primeiro capítulo concluímos que as escolas e a educação pública do campo são ainda mais precárias que a da zona urbana. Esse descaso está relacionado com o projeto de desenvolvimento do campo, pautado no latifúndio, na agricultura em larga escala para exportação e na monocultura – que exige grandes extensões de terras, serviço mecanizado, insumos químicos, trabalho temporário e assalariado, tão expropriado quanto o operário. O camponês não necessita mais viver no campo, pois este é simplesmente seu local de trabalho. Porém, sua condição de vida não comporta as necessidades para sobreviver na cidade, como transporte, aluguel, pagamento das taxas de serviços básicos, além de outras demandas comuns a todas as formas de sobrevivência.

Não há necessidade de muita formação escolar no campo, na perspectiva do agronegócio. Para desenvolver o trabalho no campo é suficiente existir o ensino fundamental I, de 1ª a 4ª série, pois para operar as máquinas, ler e compreender os rótulos de herbicidas, fungicidas, fazer as dosagens conforme o indicado, medir, pesar, contar, *etc.*, não se necessita mais do que ler, escrever e resolver

cálculos básicos. Isto demonstra a perspectiva da classe dominante com a efetivação do que se chamou de pedagogia rural, pautada nos conteúdos mínimos e básicos, em calendário específico para que as crianças e estudantes pudessem ajudar/trabalhar no plantio e na colheita, o que, conseqüentemente, diminui o valor da força de trabalho.

Na perspectiva dos movimentos de lutas sociais do campo os dados (apresentados no primeiro capítulo) exprimem uma realidade que contribui para determinar sua condição social, a de excluídos dos bens sociais, porém incluídos na lógica de existência, de produção e reprodução do sistema capitalista. É sobre a pressão e a elaboração dos movimentos de lutas sociais do campo que hoje está em voga a educação do campo, expressa no lema: “Educação direito de todos, dever do Estado”.

Os dados apresentados geralmente são analisados sobre três aspectos pelo governo e pela classe dominante: um é a relação do fracasso escolar com o fracasso social, como se a educação fosse culpada por isso, atribuindo a responsabilidade ao indivíduo que não foi capaz de aprender, de desenvolver-se, de investir em seu capital humano; outro aspecto é a justificativa do financiamento inadequado, já que a educação não tem atingido sua finalidade produtiva, ou seja, a Qualidade Total, uma vez que se atrela eficiência com financiamento; e três, é uma realidade tão gritante que não há como mascarar os dados e a própria realidade, mas a partir destes podem-se manipular as justificativas e as reformas almejadas para a manutenção capitalista.

A educação do MST e o “Movimento por uma Educação do Campo” são responsáveis por denunciar a realidade educacional do campo brasileiro, de pôr essa discussão e concepção na pauta e na agenda política da sociedade civil e, principalmente, governamental. Como constatamos no capítulo um, os dados da educação geral

também se expressam através de regularidades no particular, a educação do campo, e na singularidade da educação do MST.

Em relação ao segundo capítulo é importante localizar que a educação do MST, apesar das contradições levantadas, assume nos anos 1990 uma posição de resistência às reformas educacionais e políticas pautadas no neoliberalismo. Podemos dizer que ao construir uma proposta de educação pautada nos princípios filosóficos e pedagógicos do MST, constrói-se uma resistência e uma afronta a tais reformas, além dos embates políticos com ações e mobilizações propriamente ditos, pois a educação do MST pretende ser uma educação de classe, massiva, voltada para a transformação social a partir dos princípios humanistas e socialistas.

Esta concepção é revolucionária por ter como objetivo a formação omnilateral e a emancipação humana no sentido da construção de outro projeto histórico, articulada à luta pela terra, que confronta diretamente pilares centrais do atual sistema social. O fato de ser uma educação que surge na luta pela reforma agrária já lhe confere uma condição revolucionária.

A partir da discussão das idéias pedagógicas no Brasil identificamos o contexto teórico e político que caracteriza as teorias pós-modernas e as políticas educacionais neoliberais, às quais a educação do MST se confronta.

O estudo realizado no capítulo dois também nos permitiu identificar as bases pedagógicas que deram suporte teórico-prático para a construção da educação do MST. Teoricamente o Coletivo Nacional de Educação do MST tem tentado fazer uma síntese do desenvolvimento das pedagogias contra-hegemônicas, que apesar de todas as contradições e dificuldades para a materialização de sua proposta educativa tem realizado uma prática concreta em seus assentamentos e acampamentos, que podem ser constatadas na orientação de seus militantes em relação a luta de classes.

A Educação do MST tem por base as tendências educacionais da década de 1980, com forte influência do movimento de educação popular, da teologia da libertação e das pedagogias da prática, o que pode ser constatado em seus princípios filosóficos. A educação do MST pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas e socialistas.

A educação do MST apresenta também influências da teoria histórico-crítica, das experiências do leste europeu e da revolução cubana, além de outras experiências, sobretudo as ocorridas na América Latina. Portanto, concluímos que a proposta educacional do MST, com todas as contradições e dificuldades já apresentadas, tenta fazer uma síntese das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, mesmo com suas diferenças de interpretação teórica e posições epistemológicas.

Essa constatação leva-nos a reafirmar a necessidade de uma precisão teórica e política maior para o aperfeiçoamento e para a possibilidade de materialização da educação do MST, pois o ecletismo identificado na constituição da proposta educacional do Movimento, mesmo que no campo da esquerda, é resultado da secundarização da teoria e, portanto, da fragilidade teórica que perpassa toda a educação brasileira e a formação inicial e continuada dos professores. Assim, indicamos novamente a necessidade da filosofia marxista (concepção de mundo, de homem e de educação), da teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético e do projeto socialista como horizonte histórico.

Em relação ao terceiro capítulo, apresentamos contradições e dificuldades para a materialização da proposta educacional do MST através da secundarização da teoria e da fragilidade teórica de seus próprios documentos e do levantamento das contradições postas nas práticas educativas concretas, de acordo com os estudos acadêmicos que analisamos. As contradições observadas por vários dos autores

estudados que enfatizamos são: a relação entre MST e Estado e a relação teoria e prática. Consideramos que a contradição que esbarra mais diretamente com a prática pedagógica cotidiana e que interfere na concretização da proposta educacional do MST é a falta de domínio da teoria para o fortalecimento e materialização da proposta educativa e da luta concreta travada no campo educacional.

Portanto, afirmamos nossa segunda hipótese, que considera que a teoria capaz de apreender e transformar a realidade a favor da luta de classes e da classe trabalhadora, bem como orientar a educação no sentido de uma formação omnilateral e emancipatória é o materialismo histórico dialético.

Desse modo, apontamos alguns argumentos para defender o materialismo histórico dialético como teoria do conhecimento para embasar a educação do MST e as demais construções educacionais na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora:

a) indicamos a atualidade e necessidade do materialismo histórico dialético porque a dialética materialista é um método filosófico da ciência moderna, que tenta descobrir as leis da evolução do conhecimento no sentido da verdade objetiva e está subordinada à tarefa de representar as leis naturais e da vida social, tais quais elas existem na realidade, e, portanto, é essencial para a apreensão pelo pensamento da realidade, qualificando a práxis objetiva, como é o caso da luta empreendida pelo MST. (KOPNIN, 1978);

b) as leis da dialética materialista explicam o conhecimento como um processo em desenvolvimento, sujeito a saltos, interrupções, aquisição de novos resultados à base da solução de contradições que surgem entre o sujeito e objeto;

c) outro argumento que sustenta a presente tese é a atualidade do materialismo histórico dialético que “por sua universalidade e concreticidade, o conhecimento teórico tem

ainda um campo irrestrito de aplicação prática” (KOPNIN, 1978, p.153).

Com o exposto acima, apresentamos os argumentos que permitem confirmar nossas hipóteses. Quanto à primeira hipótese, afirmamos que na década de 1990 a educação do MST foi a que mais ofereceu resistência na sua prática concreta e força política aos princípios das políticas neoliberais, por enfrentar o capitalismo, abalar a estrutura da propriedade privada, por estar pautado na luta de classes e em uma educação fundada nestes aspectos das relações sociais, além da constante crítica à realidade, à política e ao regime capitalista.

Nossa segunda hipótese, da necessidade de apropriação teórica revolucionária pela educação do MST para avançar e superar suas contradições na construção de uma proposta educativa revolucionária, também encontra sustentação na realidade objetiva. Estamos cientes que contraditoriamente dentro da sociedade capitalista desenvolvemos práticas educativas que a partir das contradições também desenvolvem possibilidades de essência de superação das mesmas. Portanto, consideramos esse movimento dialético do real necessário para fortalecer e desenvolver a consciência de classe e a elevação do padrão cultural dos militantes do MST como ponto crucial para uma revolução, reforçando a luta pela terra e a construção de uma sociedade para além do capital, como nos demonstra Mézáros (2002).

Salientamos a necessidade e a importância tanto da teoria para a educação do MST, como a necessidade de identificar a sua importância neste momento histórico da luta de classes no Brasil. O acirramento da luta de classes no Brasil fica evidente em fatos reais e concretos como a ação do Ministério Público do Rio Grande do Sul, com o fechamento de escolas itinerantes do MST e com a tentativa em seus documentos de qualificar o Movimento como ilegal e inconstitucional; a violência militar nas desocupações; a veiculação diária na mídia de notícias distorcidas sobre o MST, com a tentativa de

manipular a opinião pública no sentido de que o Movimento é vândalo, assassino, terrorista, ladrão e que recebem muitos recursos públicos, *etc.*; a importância e o alarde que fizeram com a fatalidade da morte de quatro seguranças em Pernambuco; as ocupações e conflitos acirrados no Pontal do Parapanema⁵¹, entre tantas outras. Em contrapartida o MST, reconhecendo sua importância na luta de classes, realizou o carnaval vermelho, fazendo um chamamento popular para o dia 15 de março e prepara o já tradicional abril vermelho. A luta acirra-se tanto pelas ações da direita e dos latifundiários como por parte da classe trabalhadora. E, neste momento, a educação do MST cumpre uma função importante de esclarecimento e formação política dos seus militantes.

Este trabalho não esgotou a temática em estudo, mas buscou suscitar uma discussão a respeito de quais são as idéias e práticas pedagógicas hegemônicas estabelecidas nas últimas décadas, bem como suas concepções e conseqüências para a educação brasileira – tendo como referência a luta de classes na perspectiva da classe trabalhadora. A partir daí, buscamos, com base na concepção do materialismo histórico dialético, firmar uma compreensão que preserve o estatuto da ação humana e a necessidade de construção de conhecimento comprometido com a transformação da realidade atual. Para isso, rompemos tanto com uma perspectiva voluntarista/individualista, quanto com uma perspectiva fatalista/cética em relação às reais possibilidades de transformação radical do modo de produção da vida.

Estas considerações nos parecem importante e embasam a discussão a respeito das possibilidades de construção de uma educação “para além do capital”. E cientes das limitações teórico-práticas do presente estudo, indicamos a necessidade de aprofundamentos em novos estudos sobre:

⁵¹ Ver análise na entrevista com o dirigente João Paulo Rodrigues do MST disponível em: <[HTTP://www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)>. Acesso em: 27 fev. 2009.

a) A educação do MST consegue ser uma síntese das chamadas pedagogias contra-hegemônicas? Isso é possível? Quais suas convergências e divergências e como transformá-las em nova síntese a partir da dialética?

b) Diante da crise do neoliberalismo, quais são as tendências para a educação e para as reformas realizadas? Que papel a esquerda e os críticos da educação tem a partir de agora na construção de uma resistência ainda mais contundente para o momento de auge da crise mundial do capital?

Por fim, em relação ao objeto de estudo, consideramos fundamental manter a estratégia de luta pela educação do campo e identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser travada a cada momento histórico, tendo como parâmetro o avanço da luta de classe. No âmbito mais específico, é necessário seguir na construção do projeto político e pedagógico da educação do MST e da educação do campo.

Para isso, estamos convencidos da necessidade de apropriação da filosofia marxista (concepção de homem e de mundo), da base teórica do materialismo histórico dialético para a superação da fragmentação entre teoria e prática, resultante da superação da contradição entre trabalho e capital, ou seja, a superação da sociedade de classe.

Portanto, essa tese traz à tona as contradições da construção de uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana por dentro de uma sociedade capitalista e demonstra a atualidade e importância da teoria do conhecimento e do materialismo histórico dialético para a construção e fortalecimento de uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ANCA. **O que levar em conta para a organização do assentamento: a discussão no acampamento**. São Paulo: ANCA, 2002.
- ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001.
- ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de.(Orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa/Brasília: PRONERA, 2004.
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2. Brasília: UnB, 1999.
- BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana: Um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BOGO, Ademar. **Lições da luta pela terra**. Salvador: memorial das Letras, 1999.

_____. **O MST e a Cultura**. 2ª ed. Veranópolis: Iterra, 2000.

_____. **O Vigor da Mística**. Caderno de Cultura nº 2, MST. São Paulo: ANCA, 2002.

_____. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Os 25 anos de MST, **Jornal Brasil de Fato**, 19 de Jan. de 2009 às 15:12hs – Disponível em: <[HTTP://www.brasildefato.org.br](http://www.brasildefato.org.br)>. Acesso em: 19 jan. 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Reforma Agrária: paz, produção e qualidade de vida no meio rural**. Brasília: MDA, 2003.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação**. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento – formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Escola é mais do que escola na pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Os sujeitos da Educação do Campo, In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. **O Cotidiano Pedagógico de professores e professoras de uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CARVALHO, Marise Souza. **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: a universidade necessária**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COGGIOLA, Osvaldo. A Atualidade da Revolução Operária, In: COGGIOLA Osvaldo, KATZ, Claudio. **Neoliberalismo ou crise do Capital?**, São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda, 1995.

COLETTI, Claudinei. **A trajetória política do MST: da crise da ditadura ao período neoliberal**. 2005. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 10ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2003.

D'AGOSTINI, Adriana.(org.) **Relatório Técnico do Projeto PRONERA-UFBA**, Salvador: LEPEL/FACED/UFBA, 2005 (mimeografado)

_____. (org.) **Relatório Técnico da Atividade Curricular em Comunidade (EDC/ACC 456)**, Faced/UFBA: Salvador-BA, 2006. (mimeografado)

_____. **Relatório Técnico da Atividade Curricular em Comunidade (EDC/ACC 456)**, Faced/UFBA: Salvador-BA, 2007. (mimeografado)

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB: a redenção da Educação Básica?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DANGEVILLE, Roger. Introdução e notas. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

DELORS, Jacques (org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez/ Brasília, MEC-UNESCO, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes. Capital e Trabalho: a nova dominação, In: **Universidade e Sociedade**, ano VI, nº 10, janeiro de 1996.

DUARTE, Newton. **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico.** Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945.

_____. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ENGELS, Friedrich. In: NETTO, José Paulo (org.) **ENGELS: Política (1820-1895).** Coordenador: Florestan Fernandes, tradução: José Paulo Netto, São Paulo: Ática, 1981.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

_____. **A produção de conhecimento e o materialismo histórico dialético como método,** Salvador: FAGED/UFBA, 2002 (material didático mimeografado).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Questão Agrária, Pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. **As ações afirmativas na educação superior:** política de inclusão à lógica do capital. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

FORUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira.** Brasília: Seminário “Reafirmando propostas para a Educação Brasileira”. 18 a 21 de fevereiro de 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores na escola Cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, Pedro; SAVIANI,

Dermeval.(Orgs.) **Formação de Professores: a experiência Internacional sob o olhar brasileiro**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. **Projeto histórico, ciência pedagógica e "didática"**. Educação e sociedade nº 27. 1987, pp. 122-140.

_____. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Produtividade da Escola Produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria(orgs.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10ª ed. RJ, Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo, **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. 2006. Tese. (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) **Formação de Professores: a experiência Internacional sob o olhar brasileiro**. 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 2000.

GLUCKSTEIN, Daniel. Crise financeira, crise do capital e a atualidade da revolução, IN: **Revista Verdade: Revista Teórica da Quarta Internacional**, nº62/63, jan/2009, p.44-58.

GUEVARA, Ernesto "Che". **O Socialismo Humanista**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

HOBBSAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

IANNI, Octávio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE, **Censo demográfico nacional 2000**, Brasil, 2000.

ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro: reflexões sobre a Prática**. Cadernos do Iterra. Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

_____. **Pedagogia da Terra**. Cadernos do ITERRA, Veranópolis, RS: Iterra, 2002.

_____. **Construindo o caminho numa escola de Assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola. Veranópolis, RS: Iterra, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e Molina, Mônica Castangna (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

KOPNIN, Pavel Vassílyevicht. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação Trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Programa Agrário da social-democracia na primeira Revolução Russa de 1905/1907**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **A Juventude e a Revolução**. Lisboa-Portugal: Iniciativas Editoriais, 1975.

LÊNIN, Vladimir Ilich Ulianov.(1870-1924): **Política**, organizador: Florestan Fernandes, tradução: Carlos Rizzi, 3 ed., São Paulo: Ática, 1989.

LEHER, Roberto. Prefácio. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (org.) **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. A (contra-)reforma universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado (prefácio), In: Neves, Lúcia Maria Wanderley. (org.) [et.al.], **Reforma Universitária do governo Lula: reflexões para o debate**, São Paulo: Xamã, 2004.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOGREGATTE, Priscila. Socialismo é a alternativa. In: **Revista Princípios**, nº 99/2008, fev/2009, p. 43-48.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis(orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LUKÁCS, Georg. **O Trabalho**. Tradução para fins didáticos de Ivo Tonet (UFAL) a partir do texto *Il lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per Una Ontologia dell'Essere Sociale*, s/d.

_____. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antigüidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **O Sujeito Oculto**: ordem e transgressão na reforma agrária. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **Crítica da Educação e do Ensino**. Lisboa/Portugal: Moraes Editores, 1978.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

_____. **A Ideologia Alemã (teses sobre Feuerbach)**. São Paulo: Centauro, s/d.

_____. **A Ideologia Alemã (I – Feuerbach)**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**. Alagoas: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, nº 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Sobre o "método da economia política"**: notas de trabalho. mimeografado, 1992.

_____. Desrazão no discurso da História. In: HÜIINE, Leda Miranda (Org.) **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria, In: MORAES, Maria Célia Marcondes de(org.) **Iluminismo às Avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et alli (Org.) **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.139-157.

MORAES, Maria. Célia. Marcondes de.; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. In: **Revista Educação**. n.2(56) Porto Alegre: PUC/RS, 2005.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Escola Itinerante**: uma prática pedagógica em acampamentos. Veranópolis: Iterra, 2001.

_____. **Construindo novas Relações de Gênero**: desafiando relações de poder. Setor de Gênero do MST. São Paulo: ANCA, 2002.

_____. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. **Caderno de Educação nº 13**. Veranópolis: Iterra, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia Política da Guerra Camponesa de Canudos**: da destruição do Belo Monte até o aparecimento do MST. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

NETTO, João Paulo. **Marxismo Impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Djacira. **Abriu-se uma fresta...** é hora de avançar, direitos não se negocia, se defende! Texto interno MST (mimeografado), 2009.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: contribuições à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinição do Papel do Estado e a política Educacional no Brasil dos anos 90. **Anais Sistemas e Instituições**: repensando a teoria na prática. 18º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PNERA, **Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, INEP/MEC. Brasil, 2005.

PNAD, **Pesquisa Nacional Por Amostragem Domiciliar**, IBGE. Brasil, 2004.

PETRAS, James. Introdução: ressurgimento do imperialismo euro-americano. In: VELTMEYER, Henry. **Hegemonia dos Estados Unidos no novo milênio**, Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

PINTO, Marina Barbosa. **A subordinação do trabalho docente à lógica do capital**. Disponível em <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_03.pdf>. Acesso em 12 out. 2007.

PISA, **Estudos de avaliação da Educação**- PISA, INEP/MEC Brasil, 2001.

PISA, **Ampliação dos estudos de avaliação da Educação**- PISA, INEP/MEC Brasil, 2006.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZZETA, Adelar. **Formação e Práxis dos professores de escolas de assentamentos**: a experiência do MST no Espírito Santo. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

PLEKHÂNOV, Guiorgui Valentinóvitch. **A Concepção Materialista da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANFELICE, José Luís.; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.) **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A Formação dos Professores em Educação Física**: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **Escola e Democracia**. 36 ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

_____. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. 14 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI,

Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

_____. Marxismo e Educação. In: **Revista Princípios**. Nº 82. Dez/2005 e jan/2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCALABRIN, Leandro. **MP e Governo Yeda voltam a criminalizar MST**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/clipping/d70562.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2009.

SCALCON, Suze Gomes. **À procura de unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 12 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e Reforma Agrária**: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes. Ensino superior em tempo de adesão pragmática. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às Avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Moraes, 1977.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela Terra. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

STEDILE, João Pedro(org). **A questão agrária hoje.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

_____. **História e Natureza das Ligas Camponesas.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. **A questão agrária no Brasil:** o debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005a.

_____. **A questão agrária no Brasil:** o debate na esquerda – 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005b.

_____. **A questão agrária no Brasil:** Programas de reforma agrária 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005c.

_____. **Notas sobre a crise mundial do capitalismo.** Texto de circulação da Via Campesina e do MST, 2009 (mimeografado)

_____. **Agronegócio.** Disponível em <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/nacional>>. Acesso em 12 set. 2007.

SUE, Branford; ROCHA, Jan. **Rompendo a Cerca:** a História do MST. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A Formação do Profissional da Educação:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. **Lênin e a Questão Agrária (2004).** Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 28 jun. 2007.

_____. **Como Iludir do povo II,** 2004a. Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 01 jan. 2009.

_____. **Fale agora ou cale-se para sempre - os rumos da transformação:** a política de educação, esporte, lazer e C&T do governo Lula, 2002. Disponível em: <http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>. Acesso em: 01 jan. 2009.

_____. **A positividade da crise**, 2005. Disponível em:
<http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>.
Acesso em: 10 jan. de 2009.

_____. **As lições dos movimentos de luta no Brasil, França e Estados Unidos da América do Norte em março de 2006**, 2006. Disponível em:
<http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>.
Acesso em: 10 jan de 2009.

_____. **Epistemologias e teorias do conhecimento na pesquisa em Educação e Educação Física: as reações aos pós-modernismos**, 2008^a. Disponível em:
<http://www.faced.UFBA.br/rascunho_digital/textos/327.htm>.
Acesso em: 10 jan. de 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais da classe trabalhadora no campo no Brasil. In: **Revista Ágora**. nº 6, Espanha, 2008b, p. 19-42.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. et al. Licenciatura em Educação do Campo: reivindicação dos movimentos sociais de luta e um desafio para a universidade, In: **Revista de Educação Popular**. v. 6, Uberlândia: UFU, 2007, p. 31-50.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TRATEMBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. In: PRADO JÚNIOR, Bento. et al. **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSÉ-TUNG, Mão. **Sobre a prática e sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

VASQUÉZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, Resistir e Produzir**: um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

_____. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

_____. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto histórico socialista e a escola do MST**: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

Sites Consultados:

<http://www.mst.org.br>
<http://www.mec.gov.br>
<http://www.inep.gov.br>
<http://www.ibge.gov.br>
<http://www.incra.gov.br>
http://viacampesina.org/main_sp/
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17358.shtml>,
 acessado em 17/04/2005.
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u102722.shtml>,
 acessado em 30/01/2006.
<http://www.mp.rs.gov.br/imprensa/clipping/id70562.htm>>. Acesso em:
 10 de fev. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ÍNDICE TEMÁTICO

Fonte: MST, Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001, **Caderno de Educação nº 13**, Edição Especial, Veranópolis-RS: ITERRA, 2005.

TEMAS	PÁGINAS
Relação Teoria e Prática	6, 21, 29, 31, 33, 35, 43, 83-85, 165, 192-194, 263
Relação Ensino e Produção	24, 39, 42, 59, 141, 171, 221-231, 259, 262
Relação Trabalho e Educação	20, 24, 25, 27, 29, 34, 35, 58, 146, 169, 258
Relação Trabalho, Cooperação e Escola	24, 26, 32, 39, 89-103, 141, 162-163, 181-183
Relação MST e Educação	13, 29, 31, 40, 53, 144, 160-161, 190-192, 235-241, 259-260
Relação Educação e Comunidade	21, 210
Relação MST e Estado	14, 29
Projeto Histórico	6, 29, 161, 164, 199
Concepção de Escola	11, 17, 18, 139-140, 200-201, 205-221, 233-234, 256-263
Realidade	19, 32, 35, 43, 51, 130, 167, 206,
Currículo, Planejamento, temas geradores, avaliação	35, 40, 52-81, 84-87, 105-136, 140-158
Professor	15, 19, 30, 36, 42, 46, 143
Princípios Filosóficos e Pedagógicos	159-179
Pedagogia do Movimento	201-205

APÊNDICE B - BANCO DE DADOS SOBRE EDUCAÇÃO DO MST - LEPEL/FACED/UFBA

O BALANÇO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO E MST:
reconhecendo limites e necessidades

Autores: Celi Nelza Zülke Taffarel; Alcir Horácio da Silva; Marcos Epifânio Barbosa, Adriana D'Agostini,

O presente estudo realizado no Grupo LEPEL/FACED/UFBA, insere-se entre os que realizam o balanço crítico da produção do conhecimento científico, reconhecendo que, no modo de produção e reprodução capitalista, o conhecimento científico adquire força produtiva, política e ideológica. Parte de necessidade vital por uma Educação do Campo alicerçada no projeto histórico para além do capital e seus pilares – propriedade privada dos meios de produção, Estado e modo de vida. A pergunta científica colocada é: quais as principais características da produção do conhecimento científico, expressas nos resumos de 79 dissertações e 18 teses, incluídas no banco de dados da CAPES, seus limites e possibilidades teórico-metodológicas. A análise é realizada tendo como referência uma matriz científica que considere dados dos pesquisadores, dos programas/instituições, das regiões, e principalmente dados teórico-metodológicos das investigações, esclarecendo sobre quais as referências predominantes na produção do conhecimento sobre Educação e MST e o que necessita ser estudado. O objetivo é subsidiar com a crítica as referências teórico-metodológicas predominantes na produção do conhecimento científico, trabalhos científicos que estão sendo realizados em cursos de graduação (Pedagogia da Terra), especialização (Metodologia do Ensino e da Pesquisa), e programas de pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação) permitindo que se reconheçam contradições, limites e novas possibilidades de estudos. A hipótese de trabalho é que a produção do conhecimento sobre Educação e MST apresenta limites decorrentes das referências teórico-metodológicas privilegiadas, mas, também, contraditoriamente, possibilidades que permitem reconhecer a construção da teoria pedagógica para uma educação do campo articulada com a luta pela terra. Os procedimentos investigativos foram os seguintes: 1. Problematização do tema a partir de dados sobre educação do campo e a questão agrária no Brasil; 2. Problematização da formação dos professores para o campo e a produção do conhecimento sobre Educação e MST; 3. levantamento de dados junto ao Banco de Teses da CAPES de dissertações e teses sobre o tema (www.capes.org.br); 4. Elaboração de uma matriz de análise paradigmática que conteve dados dos pesquisadores, das instituições, das regiões, e dados teórico-metodológicos, expressos nos resumos. 5. exposição dos resultados articulando o singular (produção do conhecimento) com particular (educação e MST e a formação de professores) e, com o geral, o modo de produção com base na propriedade privada dos meios de produção, suas contradições e a luta pela reforma agrária. Dados preliminares nos permitem afirmar que: a) a produção do conhecimento está concentrada nos programas de pós-graduação da região Sul e Sudeste; b) que os pesquisadores que mais orientaram estão nas seguintes universidades: UFSC, UFRGS, UNICAMP e USP; c) que os resumos, na maioria, apresentam problemas de redação técnica; d) que as referências teórico-metodológicas predominantes buscam aproximações com o referencial fenomenológico e marxista e pós-modernos. Os temas privilegiados são a organização do trabalho pedagógico, a história dos assentamentos, o cooperativismo e estudos sobre a religião nos acampamentos. Os temas menos pesquisados dizem respeito a financiamento, produção do conhecimento e experiências históricas socialistas na educação.

DISSERTAÇÕES DE Mestrado – PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO DO MST – 1994-2004

MONTEIRO, ADALGOBERTO DA COSTA. **O Cooperativismo Coletivizado no Assentamento Rural de Promissão-SP: Um Estudo de Caso.** 01/11/1996

1v. 132p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - ENGENHARIA AGRÍCOLA

Orientador(es): SONIA MARIA PEREIRA BERGAMASCO

JESUS, SÔNIA MEIRE SANTOS AZEVEDO DE. **A Busca de Significados Compartilhados Para a Construção de um Currículo.** 01/10/1997

1v. 104p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - EDUCAÇÃO

CAMINI, ISABELA. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamentos do mst: limites e desafios.** 01/06/1998

1v. 170p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): BALDUINO ANTONIO ANDREOLA

NETO, LUIZ BEZERRA. **Sem Terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra-MST-1997-1998.** 01/08/1998

1v. 138p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Pizetta, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo.** 01/03/1999

1v. 332p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Janete Magalhães Carvalho

COSTA, ANTONIO CLAUDIO MOREIRA. **A educação de jovens e adultos trabalhadores sem terra: a experiência do curso de magistério.** 01/09/1999

1v. 230p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

KREUTZ, INEIVA TEREZINHA. **Religião e educação: a face (re)velada do movimento rural.** 01/08/1999

1v. 279p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA TERESA CANESIN GUIMARÃES

ALVES, LUIS CARLOS DE QUADRO. **Nova Ramada: análise de um processo de assentamento rural na visão de Paulo Freire.** 01/11/1999

1v. 109p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EXTENSÃO RURAL

Orientador(es): JUAN JOSÉ GUEVARA VALDÉS

CINTRA, MARIA DA CONCEIÇÃO BARBOSA. **A trajetória do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) em Sergipe.** 01/03/1999

2v. 142p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - SERVIÇO SOCIAL

Orientador(es): CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

RODRIGUES, MARLI DE FÁTIMA. **Da luta pela educação à educação na luta: memórias, narrações e projetos dos assentados e professores do M.S.T. na Fazenda Giacometi.**

01/11/1999

1v. 168p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO
Orientador(es): CÉLIA FRAZÃO SOARES LINHARES

BRANDÃO, ELIAS CANUTO. Educação e Consciência: O Desenvolvimento da Consciência Sócio-Político dos Trabalhadores Rurais Assentados. 01/12/2000

1v. 179p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): VALDEMAR SGUISSARDI

SEPÚLVEDA, GUSTAVO ADOLFO. O Movimento Sem-Terra e a Educação: Trajetória dos Educadores no Projeto Político-Pedagógico da Escola do Assentamento - Abelardo Luz/SC. 01/10/2000

1v. 107p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - SOCIOLOGIA POLÍTICA
Orientador(es): Maria Ignez Silveira Paulilo

OLIVEIRA, HELENA DÓRIA LUCAS DE. Atividades produtivas do campo, etnomatemática e a educação do movimento Sem Terra. 01/04/2000

1v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): GELSA KNIJNIK

RECK JAIR. José Martí Educador: um ensaio sobre seu ideário político-pedagógico. 01/08/2000

1v. 109p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria Aparecida Morgado

SILVA, JOCENAIDE MARIA ROSSETTO. Manifestações artísticas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra/MST: educação, identidade e cultura (Rondonópolis, Mato Grosso). 01/09/2000

1v. 140p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria Aparecida Morgado

LUNARDI, JOSÉ CLOVIS TELES. Olhares Camponeses Escola Uma Terra de Educar. 01/09/2000

1v. 182p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Lígia Regina Klein

HOLANDA, MARIA IOLANDA MAIA. A construção da identidade coletiva dos sem-terra: um estudo a partir do cotidiano dos alunos do PRONERA. 01/04/2000

1v. 163p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): ELIANE DAYSE PONTES FURTADO

CASTELANO, MARIA JOSÉ. Um Estudo da Proposta de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST. 01/08/2000

1v. 120p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): PEDRO ROBERTO FERREIRA

SIEWERDT, MAURÍCIO JOSÉ. Da cultura como mediação à mediação como cultura política: um estudo de recepção com educadores do MST frente aos recursos audiovisuais. 01/06/2000

2v. 113p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): REINALDO MATIAS FLEURI

BONAMIGO, CARLOS ANTONIO. O trabalho cooperativo como princípio educativo: a trajetória de uma cooperativa de produção agropecuária do movimento dos

trabalhadores rurais Sem Terra. 01/12/2001

1v. 181p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARLENE RIBEIRO

SILVA, EDVANEIDE BARBOSA DA. **Práticas educativas dos assentados no sudoeste paulista: um olhar sobre o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** 01/10/2001

1v. 171p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DA GLORIA MARCONDES GOHN

OLIVEIRA, EVERTON FÊRRÊR DE. **Colaboração educacional como princípio gerador de ações educativas críticas na formação de professores da educação básica do campo.** 01/08/2001

4v. 183p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): CLAITON JOSE GRABAUSKA

DIEKOW, INGRIT ROSELAINÉ. **A educação no contexto histórico de um assentamento de reforma agrária no Rio Grande do Sul.** 01/09/2001

1v. 188p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): José Fernando Kieling

GUIMARÃES, IVANA ACUNHA. **"Ocupar, resistir e produzir também na educação": análise do discurso pedagógico do MST.** 01/03/2001

1v. 230p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - LETRAS

Orientador(es): Freda Indursky

SILVA, IZAURA MARIA ANDRADE DA. **O Trabalhador Com (D)Eficiência Física Na Área De Assentamento Rural.** 01/04/2001

1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Eymard Mourão Vasconcelos; Ivandro da Costa Sales

CASAGRANDE, NAIR. **O processo de trabalho pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal.** 01/08/2001

1v. 220p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - SERVIÇO SOCIAL

Orientador(es): MARIA DE FÁTIMA GOMES DE LUCENA

BIHAIN, NEIVA MARISA. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar.** 01/11/2001

1v. 183p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): CARMEM MARIA CRAIDY

PORFÍRIO, SONIA MARA FLORES DA SILVA. **A Pedagogia do MST: para além do seu próprio movimento.** 01/09/2001

1v. 136p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Ana Lucia Eduardo Farah Valente

RUSCHEL, VANDERCI BENJAMIN. **Cooperação e trabalho na escola do MST: a cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola de 1º grau 25 de Maio.** 01/03/2001

1v. 110p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): CÉLIA REGINA VENDRAMINI

MEDEIROS, EVANDRO COSTA DE. **A dimensão educativa da mística Sem Terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes.** 01/05/2002

2v. 212p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): ANTÔNIO MUNARIM

LEANDRO, JOSÉ BENEDITO. **Curso técnico em administração de cooperativas do MST: a concepção de educação e a influência no assentamento da fazenda Reunidas de Promissão-SP.** 01/03/2002

1v. 190p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria da Glória Marcondes Gohn

BRITTO, JOSÉ MÁRIO DE OLIVEIRA. **Inextrincavelmente envolvidos naquilo que somos e nos tornamos: o ensino de História em um Assentamento do MST.** 01/03/2002

1v. 136p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

RODRIGUEZ, LILIAN LORENZATO. **"O que a Universidade pode fazer por nós?" Desenvolvendo ações colaborativas com os professores no processo de construção de uma escola pública no Assentamento Rural Conquista de Jaguarão - Aceguá/RS.** 01/12/2002

1v. 102p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Jose Fernando Kieling

SILVA, LUZIA ANTÔNIA DE PAULA. **A educação da infância entre os trabalhadores rurais Sem Terra.** 01/08/2002

1v. 204p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): IVONE GARCIA BARBOSA

FERREIRA, MARCELO PEREIRA DE ALMEIDA. **O lúdico e o revolucionário no movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra: a prática pedagógica no encontro dos Sem Terrinha.** 01/02/2002

1v. 222p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - EDUCAÇÃO
Orientador(es): CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

BERTTI, MARGARETE SUELI. **Memória coletiva e educação em assentamentos rurais Goianos.** 01/09/2002

1v. 138p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): JADIR DE MORAIS PESSOA

PIERI, NEUCÉLIA MENEGHETTI DE. **Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST.** 01/09/2002

1v. 156p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
Orientador(es): FERNANDO BECKER

CAVALCANTE RITA DE CÁSSIA. **Aprendizes da terra: a voz e a resistência do MST na Paraíba.** 01/03/2002

1v. 224p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Timothy Denis Ireland

NICÁCIO, ROSEMARY TRABOLD. **A Pedagogia da Alternância na Visão dos Alunos de Assentamentos: Um Estudo da Pedagogia da Alternância Implantada em uma Escola Agrícola do Estado de São Paulo.** 01/04/2002

1v. 165p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO -
EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE
Orientador(es): Kazumi Munakata

DALMAGRO, SANDRA LUCIANA. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no assentamento Conquista da Fronteira.** 01/03/2002
2v. 180p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): CÉLIA REGINA VENDRAMINI

SOUZA, SANDRO SOARES DE. **Eventos de letramento e portadores textuais: a educação de jovens e adultos Sem Terra no assentamento 'Che Guevara' do MST (Ocara/CE).** 01/01/2002
1v. 1801p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): ELIANE DAYSE PONTES FURTADO

COSTA, SIDINEY ALVES. **Os Sem Terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo.** 01/11/2002
1v. 200p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): César Augusto Minto

MORIGI, VALTER. **Escola do MST: utopia em construção: a questão da escola municipal de ensino fundamental nossa senhora de Fátima no assentamento de trabalhadores rurais Filhos de Sepé, no município de Viamão - RS, como espaço de disputa político-pedagógica.** 01/04/2002
1v. 153p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -
EDUCAÇÃO
Orientador(es): MARLENE RIBEIRO

SILVA, ANA MARIA AUGUSTA DA. **Imaginário e cultura política nas práticas, ações e representações do mov. dos trabalhadores rurais Sem Terra - MST.** 01/06/2003
1v. 160p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO -
CIÊNCIAS SOCIAIS
Orientador(es): Ana Amélia da Silva

GHETTI ANGELA MARIA SANGES DE ALVARENGA ROSA. **Emergência da participação: a complexidade (re)velada - um dever na educação de adultos e jovens rurais em Campos dos Goytacazes.** 01/11/2003
1v. 207p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - POLÍTICAS SOCIAIS
Orientador(es): Sonia Martins de Almeida Nogueira

PEREIRA, ANTONIO ALBERTO. **Práticas educativas na luta pela terra: uma análise freireana das experiências dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do assentamento Nova Vida/PB.** 01/03/2003
5v. 120p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA -
EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria do Socorro Xavier Batista

NUNEZ, CARLA PATRÍCIA PINTADO. **O educativo das relações de gênero no Assentamento Águas Claras: algumas considerações sobre Tempo, Trabalho e Lazer.** 01/09/2003
1v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -
EDUCAÇÃO
Orientador(es): Marlene Ribeiro

ARENHART, DEISE. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis.** 01/02/2003
1v. 151p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): JOÃO JOSUÉ DA SILVA FILHO

SILVA, EMERSON NEVES DA. **História e conflito na organização do MST: Eldorado do Sul, uma realidade.** 01/02/2003
1v. 163p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - HISTÓRIA
Orientador(es): WERNER ALTMANN

MARIANA, FERNANDO BOMFIM. **Autonomia, cooperativismo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): contribuições educativas para autogestão e pedagogias de levante.** 01/12/2003
1v. 1p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno

VIANA, GESSILDA DA SILVA. **O cooperativismo como alternativa para os assentamentos rurais coletivos dos municípios de Querência do Norte e Paranacity/PR.** 01/03/2003
1v. 209p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT - GEOGRAFIA
Orientador(es): ELPIDIO SERRA

RODRIGUES, GIOVANA DE SOUSA. **A alfabetização de jovens e adultos do MST, na perspectiva das variedades linguísticas.** 01/04/2003
1v. 224p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria das Graças Rodrigues Paulino

MILCZEWSKI, IARA SCANDELARI. **O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita de jovens e adultos trabalhadores: um estudo no Centro de Formação Básica para Jovens e Adultos Paulo Leminski, Lapa - Pr.** 01/12/2003
1v. 192p. Mestrado. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria Auxiliadora Cavazotti

LADEIA, JAMES EUSTÁQUIO BARBOSA. **Quando o campo encontra a cidade: análise do assentamento Herbert de Souza - Betinho no Distrito de Engenheiro Dolabela - (Bocaiúva, MG).** 01/03/2003
2v. 194p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - CIÊNCIAS SOCIAIS
Orientador(es): Sérgio de Azevedo

LIMA, JOSELITA FERREIRA DE. **A Dimensão Educativa da Mística na Luta Política do Movimento dos Sem Terra - MST.** 01/10/2003
2v. 110p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria do Socorro Xavier Batista

ALVARINO, JOSUÉ VIANA. **O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000.** 01/07/2003
1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): BERNARDO KIPNIS

JUNGUEIRA, LILIAN DE CASTRO. **Santos do céu, santos na terra: implicações sócio-educativas da pentecostalização de assentamentos rurais em Goiás.** 01/09/2003

1v. 123p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): JADIR DE MORAIS PESSOA

CARVALHO, MARIZE SOUZA. **Formação de professores frente às demandas dos movimentos sociais: indicações para a universidade necessária.** 01/04/2003

1v. 145p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Celi Nelza Zulke Taffarel

COELHO, NILVA MARIA GOMES. **Uma escola pública para crianças e jovens no campo: desafios, perspectivas e repercussões da LDB nos assentamentos Chê Guevara (Itaberaí) e São Domingos (Morrinhos) em Goiás.** 01/09/2003

4v. 151p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria Esperança Fernandes Carneiro

SANTOS, RAMOFLY BICALHO DOS. **Alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos e acampamentos do MST na baixada fluminense.** 01/05/2003

1v. 203p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Giovanni Semeraro

RODRIGUES, ROSANA MARA CHAVES. **O Projeto Pedagógico do MST: a intenção e o gesto.** 01/04/2003

1v. 123p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Orientador(es): ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO

MAESTRI, ROSANE DA SILVA. **Etnomatemática e a calculadora em um assentamento do movimento sem terra.** 01/06/2003

1v. 98p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Gelsa Knijnik

SILVA, SAMUEL RAMOS DA. **Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos no MST.** 01/04/2003

1v. 167p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Elenor Kunz; SONIA APARECIDA BRANCO BELTRAME

RIBEIRO, SÁVIA CÁSSIA FRANCELINO. **Semeando a Educação do Campo: a experiência da 1ª Turma de Magistério Norte/Nordeste do MST.- Elizabeth Teixeira.** 01/09/2003

3v. 120p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria do Socorro Xavier Batista

SOUZA, SIMONE MARIA DE. **MST e educação: perspectivas de construção de uma nova hegemonia.** 01/05/2003

1v. 154p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - SERVIÇO SOCIAL
Orientador(es): MARIA DE FÁTIMA GOMES DE LUCENA

DALLABRIDA, DARCY. **Educação popular em processo: um estudo de caso de ensino médio alternativo em Nova Ramada/RS.** 01/05/2004

1v. 233p. Mestrado. UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS
Orientador(es): Telmo Rudi Frantz

MARTINS, FERNANDO JOSÉ. **Ocupação da escola e gestão democrática: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos e assentamentos do MST.** 01/02/2004

1v. 156p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Regina Maria Michelotto

MATTOS, ISABEL CRISTINA ROSSI. **A concepção de Educação nas obras de Sud Mennucci.** 01/02/2004

1v. 104p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): JOSE CLAUDINEI LOMBARDI

MONGIM, JOCILENE MARQUESINI. **Ocupando a escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 01/04/2004

1v. 142p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria Elizabeth Barros de Barros

HIROSE, KIYOMI. **A mística e a educação do MST da região noroeste do Paraná.** 01/03/2004

3v. 125p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Nerli Nonato Ribeiro Mori

LENZI, LÚCIA HELENA CORREA. **Um (re)trato pedagógico a partir do olhar de educadores/as de jovens e adultos do MST.** 01/05/2004

1v. 173p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): SONIA APARECIDA BRANCO BELTRAME

CORREIA, LUCIANA OLIVEIRA. **Os filhos da luta pela terra: as crianças do MST: significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social.** 01/12/2004

1v. 185p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti; Maria Cristina Soares de Gouvêa

JANATA, NATACHA EUGÊNIA. **Fuxicando sobre a cultura do trabalho e do lúdico das meninas-jovens-mulheres de assentamentos do MST.** 01/03/2004

1v. 135p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
FÍSICA
Orientador(es): Maurício Roberto da Silva

GUIMARÃES, ROGÉRIO DE SOUZA. **Desafios da Educação Ambiental na articulação entre escola e assentamentos da reforma agrária.** 01/03/2004

1v. 240p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE -
EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Orientador(es): Aloisio Ruscheinsky

VIEIRA, ROSANGELA STEFFEN. **Juventude e sexualidade no contexto escolar de assentamentos do movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra.** 01/07/2004

1v. 114p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): REINALDO MATIAS FLEURI

GONÇALVES, SERGIO. **O MST em Querência do Norte - PR: da luta pela terra à luta na terra.** 01/03/2004

1v. 338p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - GEOGRAFIA
Orientador(es): Elpídio Serra

Extras ao Banco de Dados do LEPEL que se limitou a 1996 a 2004, que foram

selecionados para compor esta tese:

VENDRAMINI, Célia Regina. **Ocupar, Resistir e Produzir: um estudo da proposta pedagógica do Movimento Sem Terra**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 1992.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **Projeto histórico socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista**. Paraíba: UFPa, 2005.

TITTON, MAURO. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2006.

BAHNIUK, C. **Educação, trabalho e emancipação humana: Um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST**, dissertação de mestrado, Florianópolis:UFSC, 2008.

TESES DE DOUTORADO PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO E MST 1999 A 2004

FERNANDES BERNARDO MANÇANO. **Contribuição aos Estudos do Campesinato Brasileiro . Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST 1979-1999**. 01/12/1999

1v. 326p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA)

Orientador(es): Arioaldo Umbelino de Oliveira

BRANCO, MARIA TERESA CASTELO. **Produção da identidade dos jovens "Sem-Terra" da Fazenda Ipanema, Iperó, SP**. 01/03/1999

1v. 201p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Ester Buffa

CALDART, ROSELI SALETE. **Escola é mais do que escola na pedagogia do movimento Sem Terra**. 01/08/1999

1v. 343p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MIGUEL GONZALEZ ARROYO

PALUDO, CONCEIÇÃO. **Educação popular - Brasil anos 90: para além da crítica e do imobilismo, a busca de alternativas - uma leitura desde o campo democrático e popular**. 01/10/2000

1v. 301p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): NILTON BUENO FISCHER

NETO, ANTONIO JULIO DE MENEZES. **Além da Terra: A Dimensão Sociopolítica do Projeto Educativo do MST**. 01/10/2001

1v. 214p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Carmen Sylvia Vidigal Moraes

MATIELLO JÚNIOR, EDGARD. **Educação Física, Saúde Coletiva e a Luta do MST: Reconstruindo Relações a Partir das Violências.** 01/02/2002

1v. 155p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador(es): Carlos Roberto Padovani

SANTOS, ANDREA PAULA DOS. **Reforma agrária entre a polarização, negociação e o conflito: resistência e participação do MST nos governos do PT do Mato Grosso do Sul e do Rio Grande do Sul (1999-2002).** 01/12/2003

1v. 318p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - HISTÓRIA ECONÔMICA

Orientador(es): OSVALDO LUIS ANGEL COGGIOLA

MACHADO, ILMA FERREIRA. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** 01/05/2003

1v. 320p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): LUIZ CARLOS DE FREITAS

PAIVA, IRENE ALVES DE. **Os aprendizados da prática coletiva: assentados e militantes no MST.** 01/07/2003

1v. 1p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Marília Pontes Sposito

NETO, LUIZ BEZERRA. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.** 01/05/2003

1v. 285p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): JOSE CLAUDINEI LOMBARDI

CAMPOS, SAMUEL PEREIRA. **Práticas de Letramento no Meio Rural Brasileiro: A Influência do Movimento Sem Terra em Escola Pública de Assentamento de Reforma Agrária.** 01/10/2003

1v. 168p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA

Orientador(es): ANGELA DEL CARMEN BUSTOS R. DE KLEIMAN

JESUS, SONIA MEIRE SANTOS AZEVEDO. **Navegar é Preciso, Viver é traduzir Rumos.** 01/05/2003

1v. 282p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DA CONCEIÇÃO X. DE ALMEIDA

COSTA, ANTONIO CLAUDIO MOREIRA. **Os impactos do PRONERA no assentamento reunidas: as relações entre movimento social X universidade X governo federal.** 01/03/2004

1v. 229p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

CURADO FERNANDO FLEURY. **"Esverdeando" a reforma agrária: atores sociais e a sustentabilidade em assentamentos rurais no Estado de Goiás.** 01/03/2004

1v. 237p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Orientador(es): Laura Maria Goulart Duarte

SERRAO, MARIA ISABEL BATISTA. **Estudantes de Pedagogia e a "atividade de**

aprendizagem" do ensino em formação. 01/03/2004

1v. 220p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Manoel Oriosvaldo de Moura

SILVA, PAULO ROBERTO PALHANO. MST, habitus e campo educacional: plantando sementes de uma educação libertadora. 01/01/2004

1v. 213p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO

IGNÁCIO, RUTH LENARA GONÇALVES. A Construção da Identidade Cultural-Política em Escolas de Assentamentos Rurais do Movimento dos Trabalhadores sem Terra: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima - Viamão/RS. 01/06/2004

1v. 236p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA HELENA CAMARA BASTOS

PÁDUA, SUZANA MACHADO. Educação Ambiental como processo de Gestão Ambiental: integração entre conservação e uso sustentável dos recursos naturais no Pontal do Paranapanema. 01/06/2004

1v. 197p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

EXTRA AO BANCO DE DADOS DO LEPEL E SELECIONADO PARA ANÁLISE DA PRESENTE TESE:

ARAÚJO, M. N. R. As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST, tese de doutorado (UFBA), 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Carta do 13º Encontro Nacional do MST

1. Nós, mais de 1.500 trabalhadores rurais sem terra, vindos de todas as regiões do Brasil, e delegações internacionais da América Latina, Europa e Ásia, nos reunimos de 20 a 24 de janeiro de 2009 em Sarandi, no Rio Grande do Sul, para comemorar os 25 anos de lutas do MST. Avaliamos, também, nossa história e reafirmamos o compromisso com a luta pela Reforma Agrária e pelas mudanças necessárias ao nosso país.

2. Festejamos as conquistas do nosso povo ao longo desses anos, quando milhares de famílias tiveram acesso à terra; milhões de hectares foram recuperados do latifúndio; centenas de escolas foram construídas e, acima tudo, milhões de explorados do campo recuperaram a dignidade, construíram uma nova consciência e hoje caminham com altivez.

3. Reverenciamos nossos mártires que caíram nessa trajetória, abatidos pelo capital. E, lembramos dos líderes do povo brasileiro que já partiram, mas deixaram um legado de coerência e exemplo de luta.

4. Vimos como o capital, que hoje consolida num mesmo bloco as empresas industriais, comerciais e financeiras, pretende controlar nossa agricultura, nossas sementes, nossa água, a energia e a biodiversidade.

5. Nos comprometemos em garantir à terra sua verdadeira função social; cuidar das sementes e produzir alimentos saudáveis, de modo a proteger a saúde humana, integrando homens e mulheres a um meio-ambiente saudável e adequado a uma qualidade de vida cada vez melhor.

6. Reafirmamos nossa disposição de continuar a luta, em aliança com todos os movimentos e organizações dos trabalhadores e do povo, contra o latifúndio, o agronegócio, o capital, a dominação do Estado burguês e o imperialismo.

7. Defendemos a Reforma Agrária como uma necessidade popular, que valoriza o trabalho, a agro-ecologia, a cooperação agrícola, a agroindústria sob controle dos trabalhadores, a educação e a cultura, medidas imprescindíveis para a conquista da igualdade e da solidariedade entre os seres humanos.

8. Estamos convencidos de que somente a luta dos trabalhadores, e do povo organizado, pode nos levar às mudanças econômicas, sociais e políticas indispensáveis à efetiva emancipação dos explorados e oprimidos.

9. Reafirmamos a solidariedade internacional e o direito dos povos à soberania e à autodeterminação. Por isto, manifestamos nosso apoio a todos os que resistem e lutam contra as intervenções imperialistas, como hoje faz o povo afegão, cubano, haitiano, iraquiano e palestino.

10. Cientes de nossas tarefas e dos enormes desafios que se colocam, reafirmamos a necessidade de construir alianças com as organizações e os movimentos populares e políticos em torno de bandeiras comuns, para que, unidos e solidários, possamos construir um projeto popular, capaz de romper com a dependência e subordinação interna e externa ao capital, e de construir uma sociedade igualitária e livre – uma sociedade socialista.

Sarandi, 24 de janeiro de 2009

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST

Fonte: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=6230> acessado em 25 de fev de 2009.