

LINDALVA MARIA NOVAIS GARSKE

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MST: INTENCIONALIDADES
PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GOIÂNIA

2006

LINDALVA MARIA NOVAIS GARSKE

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MST: INTENCIONALIDADES
PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira, sob a orientação do Professor Doutor Jadir de Moraes Pessoa.

Goiânia

2006

Dedico este estudo

À memória de Lindauro Soares Novais (1924-1994), meu pai, pai de minhas esperanças, e à minha mãe, pessoa especial, pelo enorme apoio e o constante incentivo durante este tempo de estudo.

À Rosane e ao Ricardo, meus filhos, pela minha ausência nos momentos mais necessários e por tudo que representam na minha vida.

Aos netos Murilo, Samuel e Luiza, com quem eu tenho aprendido, a cada dia, a acreditar nos sonhos e a valorizar o ser criança.

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores do MST, em nome de Agrício, Nelson, Maurina, José Pedro, Valdir Guimarães, Valdir Correa, Maria Gilda, Solange, Maria de Lourdes, Leonídia, João Alves, Cléia e Juliana que com raça e perseverança, participam da luta pela terra e pelo direito de acesso à educação escolar.

Ao Profº Drº Jadir de Moraes Pessoa, meu orientador, que com competência e compromisso permitiu que com ampla e total liberdade eu desenvolvesse este trabalho.

A Profª Drª Artemis Torres, ao Profº Drº Carlos Rodrigues Brandão e a Banca de Qualificação pelas preciosas sugestões.

Aos colegas de Doutorado, Mona, Suzi, Luciene, Maria Emília, Gorette, Denise, Odorico, Marcos e Raimundo pelos momentos inesquecíveis de convivência que me proporcionaram e pela amizade construída.

Aos colegas do Departamento de Educação/ICHS/CUR/UFMT, por sentir que acreditaram em mim, permitindo-me saída para capacitação.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas e, em especial, à Leide, à Leila, à Nenê e ao César, que, com muito carinho e afeto, sempre me acolheram, acreditaram em mim e vêm torcendo pelo meu avanço profissional.

Aos amigos e amigas, especialmente, a Elsa, Elba, Cecília, Simone, Wilse, Nilza, Núbia, Ademar e, mais recentemente, Anabel, pelo companheirismo e pelas críticas valiosas que em vários momentos, ajudaram-me a ser mais objetiva, cada um a sua maneira.

A Márcia que cuidou dos detalhes da tese.

Por fim, a Cida, que tem cuidado, com muito carinho especial, meus netos.

RESUMO

O presente estudo situa-se entre aqueles que buscam entender as intencionalidades que norteiam os projetos de educação escolar. Trata-se de uma tentativa de apreender e analisar as intencionalidades que norteiam o projeto de educação escolar do MST e a sua relação com os significados atribuídos por trabalhadores deste Movimento a esta modalidade de educação. Nele, nosso objeto de estudo é o projeto de educação elaborado pelo Coletivo Nacional de educação do MST a ser implantado nas escolas dos acampamentos e assentamentos e os significados atribuídos por um grupo de trabalhadores ao papel a ser desempenhado por essas escolas.

Do ponto de vista teórico, o ponto inicial da discussão tem como base o pensamento de Severino (2001), quando este analisa a educação escolar como mediação das práticas produtiva, social e simbólica, contando ainda, para aprofundamento do tema, com a contribuição de autores como Brandão (1995), Caldart (2000), Thompson (1981), Williams (1992), dentre outros. O objetivo traçado permitiu-nos uma opção metodológica que privilegiasse os aspectos qualitativos, adotando, para tanto, procedimentos de coleta e análise de dados que dessem conta de apreensão do objeto de estudo em suas múltiplas relações.

Uma incursão pelos dados empíricos coloca em evidência que os significados da educação escolar que presidem os depoimentos dos trabalhadores entrevistados estabelecem uma coerência com a intencionalidade traçada no projeto de educação do MST.

Palavras-chave: educação escolar (no MST), projeto educativo, intencionalidades, significados.

ABSTRACT

The present study sets among those that seek to understand intentionalities that orient projects school education. It is attempt to learn and analyze intentionalities that orient the MST (Landless Moviment) achool education project and its relation with meanings attributed by worers in this movement to this education form. In this way, my study object is the education project elaborated by MST (Landless Moviment) educational national collective to be implanted in the schools of campus end settlements end meanings attributed by a workers group and an important role performed by these school.

From theoretical view the initial point of discussion has based in the Severino's thought (2001), when he analyses the school education as mediation of productive, social and symbolic practices, including the contribution of authors as Brandão, (1995) Caldart (2000), Thompson (1981), Williams (1992) and others.

The objective lined allowed me a methodology option that has as privilege qualitative aspects adapting collect and data a analyze procedures that guarantee the aprension of study object in its multiple relations. Through empiric data there were evidences that meanings of school education that preside statements of interviewed workers, in this way, establish a coherence with the intentionality lined in the education project of MST (Landless Moviment).

Key-Words: School education (MST), educative project, intentionalities, meanings.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	10
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	11
I - A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR RURAL COMO SUJEITO DE DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA FORTE MARCA DO MST.....	33
1.1. Trajetória da escola pública no meio rural: as intencionalidades traçadas nas políticas oficiais.....	35
1.2. Os movimentos sociais rurais no Brasil e o processo de constituição de sujeitos de direitos: breve discussão.....	52
1.3. Identidade, reforma agrária e educação escolar: traços pontuais.....	73
II - EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM RESULTADO DA RELAÇÃO ENTRE O PENSAR E O EXISTIR.....	87
2.1. Bases epistemológicas da não-dissociabilidade entre o pensar e o existir.....	87
2.2. Educação escolar: seu papel enquanto prática simbólica.....	108
III - PROJETO EDUCATIVO: UM MECANISMO DE RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	134
3.1. Gestão democrática como projeto coletivo: limites e possibilidades.....	135
3.2. O projeto coletivo: uma possibilidade de (re) construção da educação escolar.....	142

IV - EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MST: PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO SINTONIZADA COM UM PROJETO HISTÓRICO DO MOVIMENTO.....	155
4.1. A luta dos trabalhadores do MST pela educação escolar: um processo em construção.....	156
4.2. A organicidade do setor da educação do MST: compromisso com a construção de um projeto educativo.....	177
4.3. Projeto de educação escolar: o novo na luta pela terra.....	188
4.4. A noção de cidadania para o MST e a sua relação com a educação escolar.....	222
V - AS INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: COM A PALAVRA OS TRABALHADORES DO MST.....	235
5.1 O envolvimento dos trabalhadores com a organização da luta pela terra na Região Sudeste do Estado de Mato Grosso.....	235
5.2. Crianças e jovens acampados: o que fazer para garantir escolas para eles.....	257
5.3. Os significados atribuídos pelos trabalhadores do MST à educação escolar: uma análise pontual.....	270
5,4, O significado da educação escolar na versão do trabalhadores do MST e a intencionalidade do projeto de educação escolar do MST: pontos que convergem.....	286
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	297

LISTA DE SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
CEBs	Comunidade Eclesiais de Base
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPAER	Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência Técnica Extensão Rural
ENERA	Encontro Nacional Dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTA	Movimento dos Trabalhadores Assentados
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores agrícolas do Brasil
UNIJUÍ	Universidade de Ijuí

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A discussão realizada por alguns estudiosos acerca da educação escolar tem demonstrado que a crise que perpassa a educação escolar é decorrente não somente da nova conjuntura sócio-econômica, da inadequação das estruturas administrativas às novas exigências e necessidades sociais e tecnológicas, da insuficiência dos meios ou das diferentes concepções de gestão desses meios, mas também da crise do sentido e do significado da educação.

Esses estudos revelam que a reflexão sobre as intencionalidades, ou seja, o sentido e o significado da educação escolar têm caído no esquecimento. As indagações como: O que é educação? Qual é a sua natureza? Quais são os seus princípios? Quais são suas intencionalidades? consideradas como núcleo da ação educativa, como elementos básicos na organização da estrutura e do funcionamento da escola acabam não tendo nenhuma relevância, não sendo, portanto, sequer, debatidas.

Para Gadotti (1984), isto não pode ser considerado como um simples esquecimento, uma negligência, posto que a questão da educação não se encontra inteiramente ausente da literatura pedagógica atual. Ela está aí, mas como dogma, como mito e exerce uma pressão tanto mais forte quanto mais ela fica escondida pela escalada da “inovação” e pelo número crescente de meios, técnicas e métodos.

Gadotti (1984, p 24), defende que,

como a questão do ser, edificou-se o dogma segundo o qual a questão da educação é muito geral e vazia de sentido para que nos ocupemos dela, como na questão do ser criou-se o preconceito segundo o qual a universalidade da questão impede de defini-la e explicitá-la e o mito segundo o qual a educação é uma questão evidente e que, por conseqüência, é preciso educar, e necessário ensinar sempre e cada vez mais.

Sacristán (2001) argumenta, por sua vez, que a pouca importância dada à realização de estudos acerca do sentido da educação escolar, promovida pelas instituições educativas, advém da compreensão que se tem construído de que a educação escolar, enquanto uma das realidades sociais e culturais que faz parte da vida cotidiana, caracteriza-se como algo que se constitui “naturalmente” na vida das pessoas e que, por conta disso, se esvai na consciência, sobretudo, dos que nela atuam.

Neste sentido,

ingressar, estar e permanecer por um tempo na escola é tido como uma experiência tão natural e cotidiana que nem tomamos consciência da razão de ser de sua existência, de sua contingência, de sua provisoriedade no tempo, das funções que cumpre, cumpriu e deverá cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e na cultura (SACRISTÁN: 2001, p. 11).

Como propõe Silva (1999, p. 8), embora a sociedade viva hoje no tempo da pós-política, na era da superestimação do técnico em detrimento do político, portanto, sem opções de escolhas a fazer, as discussões de natureza política, como a do significado da educação, por exemplo, parece não ter sentido. Por outro lado, afirma o autor, que é precisamente no campo da educação que a sociedade capitalista, trava, talvez, uma das batalhas mais decisiva em torno do significado. Assim, na sua interpretação,

nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: Estão em jogo, nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e naquilo que nos concerne do educativo. Ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se aí uma batalha de vida ou morte para se decidir quais os significados governarão a vida [...] não é por acaso que as “reformas” da educação encontram-se no centro dos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social (SILVA: 1999, p. 8).

A análise feita por Maria Abadia da Silva (2002), acerca das mediações que nortearam o processo de intervenção do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional-FMI, com o consentimento do governo brasileiro, na formulação e no monitoramento das políticas para a educação pública para o Brasil, revela

ser a educação, para esses órgãos internacionais, um campo de batalha estratégico, ao concluir que os documentos jurídico-legais educacionais e oficiais¹, que norteiam a organização da estrutura e do funcionamento da educação escolar no país, resultaram dos conflitos políticos e ideológicos entre diferentes e desproporcionais forças político-econômicas nacionais e internacionais e as forças partidárias, empresariais, das associações e dos sindicatos que configuraram as políticas e, simultaneamente, estabeleceram o lugar e o significado da educação pública no país.

As argumentações aqui presentes pretendem ressaltar que a construção do significado da educação escolar e sua implementação na prática, pelas instituições educativas, constituem resultados de uma longa história, não se referindo, portanto, a fatos naturais e independentes da ação humana. Trata-se, por assim dizer, de realidades criadas por certas sociedades e em determinadas circunstâncias, das quais diferentes grupos humanos dispõem em medida desigual e em condições muito diversas.

Nesse sentido, a reflexão acerca de uma temática desta natureza implica, efetivamente, na compreensão dos estudiosos, como um desafio intelectual e político que precisa ser enfrentado cada vez mais por eles que se encontram envolvidos diretamente com a questão da educação escolar, por aqueles que querem efetuar mudanças, de fato, no modo de conceber e fazer educação.

A necessidade de mudança no modo de conceber e fazer educação constitui hoje uma preocupação dos profissionais da educação e de outros setores da sociedade. Na realidade, não somente os profissionais da educação entendem a mudança como uma necessidade, como a própria sociedade exige que ocorra, na medida em que reconhece a escola como uma instituição cujo papel não pode mais se restringir apenas à preparação do aluno para níveis mais elevados de escolaridade, mas também para a compreensão da vida em

¹ - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996; Lei nº. 9.424 de 1996; Emenda Constitucional nº. 14/96; Decreto nº. 2.208/97; Decreto nº. 3.276/99; e do projeto de lei nº. 4.155/98, Plano Nacional de Educação, dentre outros.

seus diferentes aspectos, para o conhecimento de si mesmo e da sociedade como um todo, como condição essencial à realização de ações, de fato, competentes e comprometidas com o exercício da cidadania.

Entretanto, para que isto aconteça, efetivamente, há necessidade de construção de projetos. A escola, com efeito, necessita de um projeto para a organização de suas ações, pois, como afirma Severino (1998, p. 88),

a escola é o lugar do entrecruzamento do projeto político coletivo da sociedade com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores. É ela que viabiliza as ações pedagógicas dos educadores a tornarem-se educacionais, na medida em que se impregnam das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos.

Há de se considerar, contudo, que todo projeto implica no estabelecimento de um significado ou de uma intencionalidade, que vai dar direção para a busca das condições reais e objetivas de sua concretização. A construção do significado ou da intencionalidade num projeto educativo impõe que todas as partes envolvidas com a causa educacional estejam integradas não somente no processo de construção, mas também na sua vivenciação. “É um sujeito coletivo que deve instaurá-la e é nela que se lastreia a legitimação do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático” (SEVERINO: 1998, p 89).

Um dado importante e que deve ser aqui registrado é que, nos últimos tempos, a construção de projetos educacionais, tendo como base intencionalidades propostas coletivamente, não tem sido uma preocupação apenas de estudiosos e de educadores comprometidos com os problemas da educação. Diferentes setores da sociedade que têm participado ativamente das discussões acerca das questões relativas à educação, apresentam, de certo modo, uma preocupação em discutir o significado que deve ser atribuído à educação escolar e o tipo de escola que se quer construir com base nesses significados. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, por exemplo, é uma prova disso.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem, desde o final da década de 70, constituindo-se e definindo sua identidade social e política,

através das lutas empreendidas por homens e mulheres, que, com o objetivo de conquistar um pedaço de terra, vêm ocupando grandes latifúndios e chamando a atenção da sociedade brasileira e internacional para a pobreza, a miséria e a desigualdade que assola o país. Esses homens e mulheres não têm se limitado, contudo, à realização de lutas pelo acesso à terra, mas também pelo acesso à educação escolar, visto que o mesmo modelo de sociedade que gera os Sem Terra tem gerado também uma política de exclusão dessa parcela da sociedade de outros direitos sociais, como por exemplo, o direito de acesso à educação escolar.

Assim, se por um lado, os trabalhadores do MST, acreditavam que a reforma agrária se resumia na conquista árdua de um pedaço de terra e que o acesso à terra era o suficiente para a resolução de problemas de origem familiar e para a concretização da transformação social, por outro lado, como bem argumenta Stédile (1997), o avanço do capitalismo no campo, a complexidade do problema agrário, o processo de urbanização, a modernização da tecnologia, a abertura de mercado e sua subordinação a interesses externos vêm apresentando um alto grau de complexidade e forçando os integrantes do MST a discutir e apresentar uma política para a questão agrária necessariamente mais abrangente e mais complexa do que a “simples” distribuição de terra.

Surge daí uma série de novos desafios a serem enfrentados no tocante à organização das frentes de atuação. Dentre muitos, destaca-se o de garantir a organização de uma frente de grande importância para o próprio Movimento, que é a frente da educação. É interessante observar que esse desafio não se restringe apenas à conquista do direito ao acesso à educação escolar, mas também o de construir o projeto de escola do Movimento baseado em suas intencionalidades.

Nesse contexto tem início a construção do que os trabalhadores do MST costumam chamar de organicidade da educação, referente ao processo em que a luta pela escola e a discussão em torno da forma como ela deve ser, numa realidade de assentamento e acampamento, passam a acontecer por dentro da

estrutura organizativa do MST, como parte mesmo de sua constituição, enquanto uma organização social de massa.

A concretização desse processo se deu através da constituição do então chamado Setor da Educação, cuja principal função tem sido a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes e, ao mesmo tempo, desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea. Como forma de desdobramento desse setor, foi constituído um Coletivo Nacional de Educação que, na proposta formal do Movimento, caracteriza-se como a instância que reúne os representantes de cada Estado onde o MST se encontra instalado, respaldados por uma organização estadual que chegue se até as equipes de educação de cada assentamento e acampamento. Estas equipes, por sua vez, são as principais responsáveis pelo levantamento, junto aos trabalhadores do Movimento, das demandas e reflexões apresentadas e pelo repasse destas ao Coletivo Nacional de Educação.

O processo de elaboração do projeto de educação escolar do MST, tarefa desse Coletivo Nacional da Educação, começou com as discussões acerca das demandas e reflexões nos encontros nacionais, das quais se originaram as seguintes questões: o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos? Como fazer esta escola que queremos? Surgiram daí os princípios que dão sustentação a tal projeto.

Segundo Caldart (2000), na produção inicial da primeira síntese dos princípios e finalidades da educação no MST podem ser identificadas três fontes principais, quais sejam: a primeira refere-se às experiências e perguntas trazidas pelos sujeitos que exerciam um trabalho mais direto com a educação nos acampamentos e assentamentos; a segunda relaciona-se ao próprio Movimento no tocante aos seus objetivos, princípios e aprendizados coletivos acumulados durante sua trajetória; e a terceira se reporta a elementos da teoria pedagógica apresentados por alguns professores e pedagogos que começaram a ajudar na sistematização da proposta.

O caminho percorrido para a elaboração do projeto de educação escolar do MST, aqui brevemente descrito, e as duas questões que serviram como núcleo de discussão durante esse processo - o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos e como fazer esta escola que queremos – remeteu-nos à hipótese de que as dimensões componentes da intencionalidade pedagógica que norteia o projeto nacional de educação escolar refletem os significados atribuídos pelos trabalhadores do MST à educação escolar. A comprovação ou não dessa hipótese implicou, por sua vez, no levantamento da seguinte indagação: Há coerência entre os significados atribuídos pelos trabalhadores à educação escolar e as dimensões que norteiam a intencionalidade pedagógica do projeto nacional de educação escolar do Movimento?

A resposta a essa questão maior dependeu, fundamentalmente, da realização de uma descrição analítica das dimensões componentes da intencionalidade pedagógica do projeto nacional de educação escolar do MST e da análise dos significados atribuídos à educação escolar pelo grupo de trabalhadores que fizeram parte desta pesquisa, o que se tornou possível mediante à busca de respostas às seguintes questões: Como se deu a trajetória da educação escolar no MST? Que concepção de educação está subjacente à sua proposta pedagógica? Quais são suas intencionalidades? Quais são as dimensões que dão concretude a esta intencionalidade? Quem são os trabalhadores do MST por nós entrevistados? O que significa para cada um destes homens e mulheres fazer parte de uma luta social carregada de significados políticos e culturais, como é a luta pela terra? Como se dá a relação entre estes trabalhadores e a escola? Qual é o tipo de envolvimento destes trabalhadores com a luta pela escola? Como eles percebem o papel da escola? Qual é o significado que estes trabalhadores atribuem à educação escolar?

No limite deste estudo ficou estabelecido como objetivo geral analisar a relação existente entre os significados atribuídos à educação escolar pelos

trabalhadores do MST e os princípios e finalidades da proposta pedagógica construída pelo Coletivo Nacional de Educação do Movimento.

O nosso interesse em realizar uma pesquisa acerca de um objeto dessa natureza advém, num primeiro momento, de duas questões consideradas pontuais. A primeira está relacionada ao fato de que a discussão acerca do significado da educação escolar não tem se caracterizado, para a grande maioria dos profissionais da educação, como condição essencial para o processo de elaboração do projeto educativo da escola, como explicitam os autores citados no início desta introdução. Aliás, parece não haver, por parte da maioria, sequer consciência de sua necessidade. A segunda refere-se ao significado que os profissionais da escola atribuem à participação daqueles que são tidos como destinatários da educação (comunidade direta) em discussões dessa natureza, haja vista que, do ponto de vista dos profissionais, alunos e pais e mães não se apresentam em condições para realizar tal discussão².

Porque realizar um estudo sobre educação escolar no MST? A possibilidade de acesso ao material já produzido sobre a proposta pedagógica do Movimento e os contatos estabelecidos com os trabalhadores em reuniões nas escolas dos assentamentos e em cursos de formação dos educadores, organizados pela equipe de educação do MST, constituem-se pontos centrais na nossa opção pela discussão de alguns aspectos relacionados à educação escolar no MST.

Lembramos que um dos primeiros contatos que tivemos com o pessoal do MST, em Rondonópolis, aconteceu no mês de julho de 1998, quando participei de um encontro das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária, realizado na sede do Sindicato dos Bancários da Região sul de Mato Grosso. Tal experiência nos fez vislumbrar a possibilidade de realização de um

² - Estas informações foram obtidas nas discussões que vimos realizando com os segmentos das escolas das redes municipal e estadual, no município de Rondonópolis, sobre a importância da construção, pela escola, de seu projeto político-pedagógico, bem como das nossas conversas com os professores durante a realização da pesquisa empírica, no mestrado. O Mestrado foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Pública, área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. A dissertação foi intitulada: “Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública”, concluída em agosto de 1998.

estudo sobre educação escolar no MST, o que se deu, sobretudo, em função do modo contagiante com que aquele grupo de educadoras e educadores referia-se ao projeto do Movimento e, em especial, dos comentários que faziam sobre a relação existente entre a sua ação educativa e os objetivos do projeto. De lá para cá, participamos de outros encontros e passamos a nos interessar pela leitura de material publicado sobre a proposta pedagógica construída pelo Coletivo Nacional de Educação do Movimento, além de trabalhos já produzidos sobre o Movimento como um todo. Nesse processo acabamos por concluir que o projeto de educação escolar do MST poderia se constituir como objeto de análise no Curso de Doutorado.

Tal oportunidade apresentar-se-ia no início de 1999, quando logo após a conclusão do Mestrado, colocou-se a possibilidade de nossa liberação institucional para o doutoramento. Discutimos com alguns amigos e com alguns colegas de Departamento esse o interesse em realizar um estudo acerca dessa proposta, ao que encontramos grande receptividade e estímulo. Além disso, pudemos contar com a aprovação do Colegiado de Departamento de Educação, pois a proposta de estudo se inscrevia na área de Educação, a qual tem sido considerada como área prioritária para a capacitação docente daquele Departamento.

Assim, em 1999, iniciávamos o curso de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de Movimentos Sociais, Educação e Políticas Públicas. No pré-projeto já apontávamos como objetivo a realização de uma análise acerca da proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Nossa trajetória, de lá para cá, embora conturbada, dado o excesso de encargos que acabamos assumindo, foi bastante interessante, tanto para a carreira profissional, como para o amadurecimento do objeto de estudo, pois, antes mesmo do ingresso no Doutorado, em dezembro de 1998, fomos convidada, pelo prefeito do município de Rondonópolis, Estado de Mato

Grosso, para assumir a direção da Secretaria Municipal de Educação e Cultura³. Função desempenhada com anuência de nossa orientadora.

Ao assumir a direção da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em dezembro de 1998, momento politicamente perturbado pela deposição do então prefeito, pode-se dizer na metade de seu mandato, posse do vice-prefeito, mudanças em alguns cargos de direção da Secretaria de Educação, finalização do ano letivo, aumento do trabalho em função da organização do novo ano letivo que logo começaria, dentre outras questões, percebemos certa insegurança e apreensão por parte dos servidores, estado esse, considerado como “natural” num país como o Brasil, num momento de troca de dirigentes.

Por conta disso, a primeira tomada de decisão foi adotar como procedimento inicial o estabelecimento de contatos com os funcionários da Secretaria e diretores das unidades escolares, através da organização de reuniões, a fim de obter algumas informações consideradas relevantes para dar prosseguimento aos trabalhos do próprio órgão, bem como para organizar outros projetos. Em seguida passamos a visitar as unidades escolares, especialmente as do meio rural.

A adoção desse tipo de procedimento resultou, de certo modo, de uma discussão que realizamos acerca da forma como deveriam ser encaminhadas as atividades iniciais, até porque nas questões institucionais, quando o cotidiano tem possibilidade de ser conhecido, a tomada de decisão para os encaminhamentos dos trabalhos acaba sendo facilitada em função das informações obtidas.

Nessa caminhada, conseguimos detectar, em curto prazo, uma série de problemas tanto no interior da Secretaria como no interior das unidades

³ - A minha passagem pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura é resultado, na verdade, de um convite efetuado pelo Prefeito Municipal com o aceite dos partidos políticos - Partido dos Trabalhadores -PT, no qual sou filiada, PSB, PPS, PC do B e alguns integrantes do PMDB - que na época estabeleceram uma espécie de coligação e, com o apoio do Sindicato dos Servidores Municipais de Rondonópolis - SISPMUR e de um número significativo de vereadores, que depuseram o prefeito municipal e deram posse ao vice-prefeito. No trato com a Executiva do PT e o prefeito empossado ficou claramente estabelecido que a nossa contribuição com a administração duraria apenas o prazo de noventa dias, considerado como período de transição.

escolares. Consideramos como problemas mais críticos a falta de uma política de valorização do magistério, atendimento mínimo com relação à infra-estrutura básica (problemas com rede física, material de manutenção, merenda escolar etc...), interferências político-partidárias, dívidas com fornecedores e folhas de pagamento, a inexistência de políticas pedagógicas claras para as escolas da rede e a falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica apresentadas pelas escolas.

O que mais conseguiu inquietar-nos, todavia, foi a falta de apoio, por parte da Secretaria, às iniciativas de renovação pedagógica apresentadas pelas escolas. Esse fato foi bastante visível no tocante às escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, até porque com relação às escolas do meio rural, somente estas já contavam com uma proposta pedagógica que definia, claramente, a escola desejada pelo Movimento e o como construir essa escola, desde sua estrutura orgânica até o projeto pedagógico.

Nossa inquietação é resultante do entendimento que vimos adquirindo, ao longo da trajetória como educadora, de que quando os sujeitos implicados na questão educativa se dispõem a construir o projeto da escola, se dispõem, portanto, a interrogar princípios, finalidades e os objetivos da educação escolar, acabam também se educando e construindo, com isso, a possibilidade de decidir sobre as escolhas de seus fins, além do que a discussão pelos segmentos da escola do significado da educação escolar, se constitui uma ação essencial para a tomada de consciência das funções reais e possíveis dessa prática social, serve de meio para revitalizar o seu significado, atualizar sua presença e sua relevância, dotando-a de força e afirmação social.

Lembramos que, durante a nossa passagem pela Secretaria, durante as reuniões com o grupo da Coordenação do Ensino, nossa preocupação centrava-se na necessidade de rever a forma como ele estava acompanhando o trabalho das unidades escolares, sobretudo as escolas rurais, e rever também qual era o papel da Secretaria com relação ao processo de organização da estrutura e do funcionamento dessas unidades, através da construção de projetos. Nosso intuito era o de fazer com que essa equipe compreendesse que

a escola, na política educacional naquele momento, se constituísse como lócus de construção de seu projeto político-pedagógico e que, nesse sentido, a Secretaria deveria se constituísse, também, como uma instância de assessoramento no processo de construção do projeto da escola.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 21), no primeiro exemplar da coleção “Por uma educação básica do campo”, apresentam uma razão para esse tipo de posicionamento, quando enfatizam que,

há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo com parte atrás da e fora do lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas, são vistos como espécie em extinção (...) Nessa lógica não haveria necessidade de políticas públicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural retrata bem essa visão.

Consideramos que essa nossa passagem pela Secretaria foi de grande valia para a nossa pesquisa, pois, além de garantir o acesso a uma série de informações acerca das escolas nos assentamentos do MST, possibilitou-nos alguns contatos com os trabalhadores do MST. Esses contatos reforçaram intensamente a admiração pelas lutas por eles empreendidas, dentre as quais se inclui a luta pelo direito de acesso à educação escolar. Nesse processo a nossa relação com o Movimento foi estreitando-se, cada vez mais, e de lá para cá fomos dando passos no nosso estudo, fazendo e refazendo o nosso projeto.

Foi na Secretaria que, por diversas vezes, tivemos a oportunidade ímpar de discutir uma série de questões atinentes às escolas dos assentamentos e acampamentos como, por exemplo, o papel dos trabalhadores na implementação da proposta pedagógica do Movimento. Essas discussões foram realizadas com integrantes do MST, como por exemplo, lideranças da região, educadores e educadoras, pais e mães de alunos e alunas.

Numa dessas reuniões ouvi de alguns pais de alunos, o levantamento da seguinte questão: “Secretária, será que a senhora pode arrumar um ônibus para levar nossos filhos para uma escola fora do assentamento? A senhora quer saber por que estamos solicitando isso? Porque na escola do

assentamento a professora fica falando em luta, em revolução, e nós não queremos que nossos filhos estudem para ser revolucionários. Nós não queremos que nossos filhos estudem para não ser iguais a nós, ficar lutando, arriscando a vida por um pedaço de terra. Nós queremos que nossos filhos estudem para eles progredirem financeiramente”⁴.

Esse tipo de reivindicação acabou se constituindo como uma das razões pelas quais tomamos a decisão de redimensionar o objeto de estudo de nossa pesquisa, continuando, obviamente, com a temática educação escolar no MST, mas elegendo, decisivamente, como objeto de estudo a relação entre o significado que os trabalhadores do MST atribuem à educação escolar e a intencionalidade pedagógica que norteia o projeto de educação escolar do Movimento.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa fomos percebendo que um trabalho dessa natureza não se constitui como um desafio fácil de enfrentar. A leitura do primeiro capítulo de livro de Caldart (2000), na ocasião, fora-nos inquietante. Nele, a autora chama a atenção para a necessidade de considerar a recentidade histórica do MST e das práticas educacionais dentro dele. Por outro lado, acaba enfatizando que apesar de essa recentidade histórica se constituir como limite, pode não chegar a ser uma impossibilidade, dependendo do tipo de interpretação proposta e, até porque, nesse caso, há uma vantagem, que é a de estar participando diretamente dos acontecimentos e poder perceber certas relações que pesquisadores distantes, no tempo ou na realidade, teriam mais dificuldade de acessar.

Como afirma Karel Kosik, (1976, p. 22),

é sabido como é cansativo elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto que a análise dos acontecimentos passados é relativamente mais fácil porque a própria realidade já se incumbiu de fazer uma possível eliminação e crítica.

⁴ - Essa reivindicação surgiu durante uma reunião realizada na Secretaria Municipal de Educação, no mês de maio de 1999, cuja pauta de discussão foi escola do assentamento.

Em meio a todo esse processo de estudo acontece o inesperado: janeiro de 2002, em função da extinção, pela CAPES, do curso de doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso, retornamos para o Departamento de origem, nesta mesma Universidade, onde permanecemos até outubro de 2003, quando vislumbramos a possibilidade de reiniciar o curso de doutorado na Universidade Federal de Goiás – UFG, mais precisamente no dia oito de outubro de 2003. A aprovação para o ingresso foi da, dentre outros requisitos, pela apresentação e discussão do mesmo projeto de pesquisa.

Nas atividades acadêmicas atinentes ao curso de doutorado, fomos gradativamente encontrando elementos que acabaram servindo como solução para uma série de inquietações. As disciplinas cursadas, os eventos acadêmicos freqüentados como seminários, encontros, defesas de dissertações, as leituras feitas, as orientações recebidas, os debates em sala de aula, as conversas com professores e colegas, foram confirmando a nossa expectativa de ter no curso um espaço privilegiado para a superação dos limites, dirimir dúvidas, resolver inquietações, o que nos foi ajudando a dar prosseguimento, com maior segurança, ao projeto de estudo.

Sentimos, como que diz Paulo Freire (1997), que não nascemos feitos e que é pela experimentação no mundo que vamos fazendo-nos, tem, de certa forma, uma relação com essa pesquisa, haja vista que, à medida que fomos vencendo as dificuldades e os limites, o gosto pelo trabalho foi se intensificando. O grande desafio posto foi o de encontrar um método que possibilitasse a compreensão com precisão e coerência dos significados atribuídos à educação escolar por sujeitos inscritos no MST e a intencionalidade pedagógica do projeto de educação escola do MST.

O percurso metodológico da pesquisa

O objetivo traçado permitiu-nos uma opção metodológica que privilegiasse os aspectos qualitativos. Assumir, no entanto, essa concepção

metodológica de pesquisa significou a adoção de procedimentos de coleta e análise de dados, que possibilitassem apreender o fenômeno de estudo em suas múltiplas dimensões, uma vez que como enfatiza Triviños (1997), é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a realidade social mais ampla.

É importante explicitar aqui que a coleta de dados não se realizou de uma única vez e de maneira compartimentada. Vários foram os momentos articulados de ida e volta entre realidade empírica e teoria. Nesta interação dinâmica procuramos estar atenta para a identificação de novos aspectos que, conforme argumentam Ludke e André (1986), emergem com o desenvolvimento das investigações. Devemos aqui dizer que isto realmente pode acontecer, especialmente, num caso como este, em que a história do Movimento e das práticas educacionais dentro dele é recente.

No momento em que fizemos o levantamento bibliográfico, pudemos perceber que há um número relativamente pequeno de estudos publicados sobre a relação entre educação escolar e movimentos sociais, sobretudo, no tocante aos significados atribuídos para esta prática social pelos sujeitos que integram esses movimentos.

Um outro momento foi o do levantamento da documentação sobre o MST e sobre a prática da educação escolar dentro dele – livros, textos, jornais, revistas, cartazes, dados sobre os assentamentos etc. Surpreendeu-nos o número encontrado de materiais impressos, pelo próprio grupo do Movimento, sobre educação escolar no MST. Isto facilitou consideravelmente o nosso estudo sobre projeto de educação escolar construído pelo Coletivo Nacional do Movimento.

A leitura deste material contou com o estabelecimento de uma espécie de roteiro de estudo organizado em três eixos básicos: a) a trajetória da educação escolar no MST; b) a estrutura orgânica do setor da educação do MST; c) o projeto de educação elaborado pelo Coletivo Nacional de Educação

do MST, com destaque para as dimensões que compõem a sua intencionalidade pedagógica.

Realizamos a outra parte da pesquisa, a pesquisa empírica propriamente dita, em alguns assentamentos do MST, mais especificamente nos assentamentos “Chico Mendes” e “Dom Osório Stoffel”, localizados em Rondonópolis, município situado na região sudeste do Estado de Mato Grosso. Estes assentamentos foram conquistados logo após a primeira ocupação nesta região, a da fazenda Aliança, feita por trabalhadores mediados pelo Movimento.

A decisão tomada, nessa parte em específico, foi de ouvir as falas de homens e mulheres que, de forma direta ou indireta, se encontravam comprometidos com questões atinentes à educação escolar. Tratou-se de um pequeno número de sujeitos escolhidos intencionalmente em função da relevância que eles apresentavam em relação ao objeto de estudo: alguns eram pais e mães de alunos, outros, lideranças do Movimento, professoras e alunas.

Maurina, Valdir Correa, José Pedro, Nelson, Maria de Lourdes, João Alves, Maria Gilda, Valdir Guimarães e Cléia moravam no Assentamento Chico Mendes.

Maurina, trabalhadora rural de 56 anos de idade, filha de nordestinos, que em função da migração da família do Nordeste para São Paulo, acabou nascendo neste Estado e vindo para Mato Grosso com apenas oito anos de idade. Foi uma das entrevistadas que mais demonstrou ter uma espécie de gratidão ao MST por ter a posse, hoje, de um pedaço de terra. A razão de sua escolha como interlocutora neste estudo deve-se, fundamentalmente, ao seu engajamento na luta pela escola e à sua participação efetiva na escola do assentamento, tanto na condição de aluna do Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, como pelo acompanhamento na formação dos quatro netos.

Valdir Correa, liderança forte do Movimento⁵, antes residente no Estado de Mato Grosso do Sul, veio para Mato Grosso como militante do MST responsável pela sua organização no Estado. Conhecendo-o antes mesmo de começar a pesquisa, já nos primeiros contatos que estabelecemos com os integrantes do MST envolvidos com a questão educacional, nele vimos a possibilidade de não só discutir o Movimento no seu projeto mais amplo, mas também discutir o próprio projeto de educação.

José Pedro, trabalhador assentado pelo MST, filho de nordestinos que, em razão da seca no Nordeste, migraram para o Rio de Janeiro e de lá para Mato Grosso. Embora, por um tempo razoável de sua vida tenha trabalhado com oficina mecânica e artesanato, a volta para a zona rural, como ele mesmo enfatiza, “foi sempre seu projeto de vida”. O convite para entrevistá-lo deveu-se, essencialmente, à esperança que ele deposita na educação escolar.

Nelson, conhecido desde os primeiros contatos estabelecidos no assentamento Chico Mendes, quando na apresentação e discussão do nosso projeto de pesquisa, nos passou a impressão de ser um sujeito consciente de seus direitos e com expectativa muito grande com relação à escola do assentamento, fato que motivou o convite para fazer parte deste trabalho.

Quanto à Maria de Lourdes, uma jovem que se inscreveu no MST na esperança de ajudar a família, a decisão de convidá-la para participar deste estudo, resultou, não resta dúvida, da importância que atribui à educação escolar e de sua preocupação com a escola do assentamento, por conta não só dos estudos de suas filhas e irmãos, mas também da continuidade de seus estudos. Maria de Lourdes, na época da pesquisa, era aluna da escola do assentamento.

A escolha de João Alves, trabalhador que participou desde a primeira ocupação do MST na região sudeste de Mato Grosso, deveu-se, essencialmente, pela defesa que faz da escola rural.

⁵ - Afastado nos últimos anos do Movimento por questões de caráter interno, Valdir Correa é hoje liderança de um novo movimento constituído neste Estado, denominado de Movimento dos Trabalhadores Assentados – MTA.

Em Maria Gilda, professora da escola do assentamento Chico Mendes, a escolha deveu-se pela possibilidade de ser uma fonte oral significativa de informações sobre a luta pela escola nessa região, já que vem acompanhando essa discussão desde que seu irmão, Valdir Vieira, veio organizar a primeira ocupação do MST nessa região.

Durante os contatos que estabelecemos com Valdir Guimarães, um jovem trabalhador, pudemos perceber a sua angústia por não ter concluído a escolarização pelo menos até o Ensino Médio. Para Valdir, a garantia da permanência na terra dependia, também, do saber ler e escrever; por isso, ele estava com o propósito firme de matricular-se no programa de Educação de Jovens e Adultos implantado na escola do assentamento.

Cléia e Juliana eram duas alunas da Escola Municipal “14 de Agosto”, situada no Assentamento Chico Mendes, que conhecemos durante um encontro de jovens Sem Terra, que foi organizado pelo setor Regional de Educação do MST. A defesa que fizeram da educação escolar durante este encontro foi, sem dúvida, o fato central na decisão em convidá-las para serem entrevistadas nesta pesquisa.

Leonídia e Agrício moravam no Assentamento Dom Osório Stoffel.

Leonídia ficou conhecida numa das nossas primeiras visitas ao Assentamento Dom Osório Stoffel, já durante a pesquisa. A idéia era de entrevistar sua filha Andréia, a primeira professora da escola neste assentamento. Entretanto, a maneira como Leonídia nos falara, quando a conhecemos em sua própria casa, a respeito de suas experiências em outras lutas e no próprio MST, especialmente do seu engajamento em lutas pela escola, levaram-nos a convidá-la para a entrevista.

A escolha de Agrício, um trabalhador assentado que dizia muito durante a entrevista, ser um “conhecedor da lei”, “um conhecedor do direito”, deu-se, sobretudo, pelo fato de ter sido, durante o tempo que estivemos como secretária municipal de educação, um dos assentados que mais participava da luta do MST junto à Secretaria de Educação Cultura e Desporto, exigindo, por parte deste órgão, a garantia das condições mínimas de trabalho.

Solange, uma liderança do MST, que tem trabalhado incansavelmente como membro do Setor Regional da Educação do MST na região sudeste de Mato Grosso, foi para nós uma peça chave nesta pesquisa. Através dela pudemos ter acesso ao material publicado sobre educação escolar no MST.

Desenvolver a pesquisa de campo e inserir-nos na área foi um processo relativamente simples, pois já havíamos estabelecido um contato com a comunidade, inclusive, por conhecer algumas lideranças do MST. Aliás, foi grande a receptividade. Durante esses contatos buscamos não só identificar o significado da educação escolar através de entrevistas, apreendendo sua discussão cognitiva e afetiva, mas também caracterizar o contexto social em que esses significados, de certa forma, foram sendo produzidos.

Numa postura aberta e flexível às necessidades da pesquisa, montamos os instrumentos, para viabilizar os estudos. Decidimos, inicialmente, elaborar um questionário para colher dados sobre a cidade de origem dos entrevistados, idade, escolaridade, quantidade de filhos, religiosidade, enfim, toda uma gama de informações que subsidiassem a construção de um quadro dos entrevistados.

Após a aplicação destes questionários, na segunda fase, o recurso metodológico utilizado foi a entrevista semi-estruturada. Sua característica marcante é o caráter flexível, que este tipo de entrevista possibilita estabelecer, durante a realização do trabalho na medida em que não impõe uma ordem rígida na apresentação das questões. Esta flexibilidade permitiu a criação de uma atmosfera de interação, que primou pelo saber ouvir e pelo respeito ao valor e a importância de cada palavra proferida pelo entrevistado. Os eixos que nortearam as entrevistas podem ser assim descritos: a) Quem são os trabalhadores do MST entrevistados; b) O que significou para esses homens e mulheres fazer parte de um movimento social como o MST; c) como foi o envolvimento destes trabalhadores na luta pela escola; d) Qual é o significado que atribuem à educação escolar.

É interessante ressaltar que antes mesmo de fazer as entrevistas, um dos contatos que afirmamos ter feito anteriormente, foram os encontros

realizados nos assentamentos “Chico Mendes” e “Dom Osório Stoffel”, com os trabalhadores, para apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação de permissão para realizar o trabalho ali no assentamento. Outro cuidado tomado foi de verificar quais os dias da semana em que poderíamos realizar o trabalho. A fase considerada mais intensa da coleta de dados ocorreu no ano de 2004. A avaliação que temos da participação de todos os entrevistados, quer sejam representantes do Setor da Educação do MST na região, educadoras e trabalhadores pais e mães de alunos e alunas, é que ela foi extremamente satisfatória.

O trabalho de organização e análise dos dados foi uma atividade bastante difícil e complexa, provocada, sobretudo, pelo número significativo de informações colhidas. Esta etapa de estudo compreendeu tanto a interpretação e análise dos dados das fontes documentais, incluindo aqui as referências bibliográficas, quanto os obtidos na pesquisa de campo.

A primeira forma de tratamento do material coletado na pesquisa empírica consistiu na transcrição das fitas, para a categorização dos dados que orientaram a compreensão das intencionalidades. Obtidos esses dados, fizemos um mapeamento geral dos dados coletados, tanto das entrevistas como dos materiais coletados a partir das leituras dos documentos e publicações sobre a construção do MST na região sudeste do Estado de Mato Grosso.

Estrutura da tese

Na sua organização geral, esta tese encontra-se estruturada em cinco grandes blocos. No primeiro capítulo, a discussão se deu em torno do processo de constituição do trabalhador rural como sujeito de direito à educação escolar, abordando, para tanto, a trajetória da escola pública no meio rural, no contexto brasileiro, e, em seguida, realizando uma discussão sobre o papel dos movimentos sociais na constituição desses sujeitos.

No segundo capítulo, consta a tentativa de identificar as fontes teóricas que explicitariam a noção de educação escolar que estaria na base de nosso estudo, iniciando essa discussão com uma reflexão sobre as bases epistemológicas da não-dissociabilidade entre o pensar e o existir, a fim de que se pudesse entender educação escolar enquanto práxis e, em seguida, discutimos o papel da educação escolar enquanto mediação das práticas produtiva, social e simbólica.

O terceiro capítulo é dedicado a uma discussão sobre a necessidade de reconstrução da escola atual, se se pretende desenvolver um projeto educativo pautado num discurso contra-ideológico. A discussão inicial versou sobre os limites e as possibilidades da gestão democrática como projeto coletivo, para em seguida entender este tipo de projeto como um possível instrumento de reconstrução teórica e prática da educação escolar.

No quarto capítulo, recupera-se, na primeira parte, a historicidade da luta pela escola no interior do MST, na perspectiva de garantir elementos históricos e institucionais que dão suporte ao processo de construção de seu projeto de educação escolar. No final apresenta uma análise do projeto, evidenciando sua intencionalidade e as dimensões que a compõem.

O quinto capítulo da tese, considerado, em parte como conclusivo, trata-se da recuperação do processo de construção do MST na região sudeste do Estado de Mato Grosso, através da luta pela terra e, uma breve discussão, da luta pela escola neste processo. No final desta quinta parte os significados desvelados pelo estudo são explorados na busca de compreensão da relação existente entre esses significados e a intencionalidade pedagógica que norteia o projeto nacional de educação escolar do MST.

Há pessoas que vivem contentes, ainda que vivam sem brio. Há outras que padecem como em agonia, quando vêem que há pessoas que vivem sem brio. No mundo é preciso ter certa dose de brio, como é preciso ter certa quantidade de luz. Quando há muitos seres humanos sem brio, há sempre outros que têm em si o brio de muitos. Estes são os que rebelam com força extraordinária contra os que roubam a liberdade dos povos, o que é o mesmo que lhes roubar o brio. Nestas pessoas vão milhares de outros seres humanos, vai um povo inteiro, vai a dignidade humana.

José Martí

PRIMEIRO CAPÍTULO

A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR RURAL COMO SUJEITO DE DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA FORTE MARCA DO MST

A categoria dos profissionais da educação tem vivenciado situações desafiadoras no âmbito da escola pública, no contexto brasileiro. Desde o Manifesto dos Pioneiros datado de 1932, passando pelas constituições federais, estaduais e municipais; pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelas legislações complementares traçadas pela União, Estados e municípios, a escola pública tem sido, indubitavelmente, uma instituição em pauta. Pode-se afirmar que não foram poucos os momentos em que diferentes segmentos da sociedade brasileira tiveram que lutar em sua defesa. Por outro lado, não faltaram momentos de ataques a essa instituição, visto que os interesses do capital voltados para a educação escolar sempre se manifestaram com sucesso nos seus objetivos, em detrimento, inclusive, dos interesses da população como um todo.

Em se tratando especificamente da escola pública no meio rural, a situação tem se mostrado, a cada dia que passa cada vez mais complicada, assim como a escola pública urbana. Aqueles que trabalham com a educação no meio rural sabem que estão pisando num terreno complexo e, ao mesmo tempo, desafiador, pois além de enfrentarem problemas de ordem estrutural, tacitamente, assumem a tarefa de desconstrução de algumas imagens ideologicamente solidificadas ao longo da história deste país.

A possibilidade de compreensão das razões que dão origem a essa situação tão complexa passa, por assim dizer, pelo reconhecimento de três questões pontuais. A primeira refere-se ao fato crucial de que não se tem atendido à demanda real por educação escolar no meio rural e nem se tem delineado, senão de forma parcial e fragmentada, mediante algumas

experiências alternativas tidas aqui como experiências pontuais⁶, o que seria, na realidade, o estabelecimento de uma política específica de educação rural, que assumisse efetivamente o comprometimento com as concepções e os valores da realidade rural, colocando um fim no comprometimento desta escola em ter de nortear o seu trabalho nas concepções e valores da escola urbana. A segunda está diretamente relacionada com o próprio avanço do capitalismo no campo, com a complexidade da própria questão agrária e com as conseqüências apresentadas pelo processo de urbanização e a modernização tecnológica, uma vez que a escola não se apresenta em condições para responder às exigências postas por essa “nova” realidade.

Creemos que ultimamente vem surgindo uma terceira questão, que consideramos, inclusive, como a de maior relevância. Refere-se ao reconhecimento, por parte dos trabalhadores rurais, da importância da educação escolar de caráter de público para quem vive no e do meio rural e o reconhecimento de que são eles os principais responsáveis pela continuidade da luta histórica por essa modalidade da educação nesse país. Isso ocorre, também, na medida em que esses trabalhadores vêm reconhecendo-se como sujeitos responsáveis pela mudança da forma discriminadora e depreciativa como eles e a escola no meio rural são compreendidos.

Esse reconhecimento é um processo que vem sendo construído, fundamentalmente, no âmbito de suas lutas pela terra, por melhores condições de vida e de trabalho. Como diz Arroyo (1999, p. 31), “não só há no campo uma dinâmica social ou movimentos sociais, mas há também um movimento pedagógico”. A partir daí, os trabalhadores rurais vêm demonstrando, sistematicamente, a sua insatisfação com a escola atual e, ao mesmo tempo, a sua certeza de que este é um momento propício, oportuno e histórico para se repensar a escola no campo, na perspectiva de construção de um outro modelo

⁶ - No momento atual apresenta-se como proposta, do ponto de vista metodológico, para as escolas com salas multisseriadas no meio rural, a denominada Escola Ativa, que faz parte do conjunto de proposta do Projeto FUNDESCOLA, resultante de um convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial.

de escola. É justamente a constituição do trabalhador rural como reconhecedor de seu direito à educação escolar que pretendemos discutir neste capítulo.

1.1 Trajetória da escola pública no meio rural: as intencionalidades traçadas nas políticas oficiais

Pois bem, o trabalho proposto para esta primeira parte do capítulo, implica, necessariamente, em recuperar, por meio de uma abordagem histórica, alguns traços que marcam a história da educação escolar no meio rural, do ponto de vista oficial, no contexto brasileiro, para que se possa compreender os motivos que geram, hoje, as reivindicações por mudanças na educação no meio rural e entender a coerência da insatisfação que os trabalhadores rurais vêm demonstrando ter com o tratamento dado, pelos órgãos oficiais, à escola nesse meio.

A proposição de uma discussão dessa natureza não se constitui, logicamente, como tarefa fácil de se realizar. A grande dificuldade começa, justamente, com o fato de ser este um percurso em que são raros os registros, sobretudo, quanto à situação atual, a não ser algumas discussões levantadas por alguns autores e pelas organizações sociais que têm demonstrado uma certa preocupação com a educação escolar nesse meio⁷. Podemos até arriscar-nos em dizer que os testemunhos deixados ao longo da história sobre o meio rural estão relacionados, sobremaneira, a algumas revoltas contra situações que se constituíam como ameaças às condições de existência do trabalhador rural, suas condições de vida e de trabalho, não tendo, portanto, a educação escolar como foco de discussão.

Nessa perspectiva, a primeira preocupação que tivemos, na realização deste trabalho, foi a de revisitar a literatura existente relacionada ao papel do Estado e às políticas da educação escolar no meio rural, cujos trabalhos foram de grande valia, pois, através deles, pudemos levantar aspectos relevantes

⁷ - Estamos falando aqui de organizações como o MST, CNBB, UNESCO, UNICEF, UNB, e outras organizações que estão envolvidas, ultimamente, com o movimento “Por uma educação do campo”.

acerca dos pontos norteadores do que se pode chamar de propostas para a escola no meio rural.

Configurado, de modo geral, como uma organização política, que a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, o Estado, na afirmação de Afonso (2001, p. 17), exerce as funções de regulação, coerção e controle social, sendo ainda responsável pela implantação de políticas sociais, dentre outros afazeres. A política educacional constitui-se, na sua forma mais ampla, como parte integrante das políticas sociais. Como partícipe da política social mais ampla guarda elementos comuns com as políticas específicas de saúde, de previdência, de justiça, mas ao mesmo tempo, possui suas peculiaridades históricas e legais que a distinguem das outras.

Um aspecto importante da política educacional é que, apesar das controvérsias dos discursos e das ideologias, a preservação a sua devida importância é algo indiscutível. Não se registra até o presente momento qualquer possibilidade de sua ausência. Reformulam, redimensionam e até mudam suas finalidades educativas, formas organizacionais, processo pedagógico, mas a sua existência é plenamente garantida com ofertas, até certo ponto, quantitativas, embora diversificadas em conjunturas e espaços. É, exatamente, o porquê de sua existência no espaço rural, nas diferentes conjunturas históricas, o mote desta discussão.

No que trata da oferta dos serviços educacionais em áreas rurais, no contexto brasileiro, pode-se dizer que seu início ocorreu no final do Segundo Império, sendo que sua ampliação aconteceu, basicamente, na primeira metade do século XX. Seu desenvolvimento através da história reflete, de certa forma, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país. Nesse sentido, a necessidade de pessoal com qualificação que se pretendia fosse oferecida pela escola, aparece tão somente com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, na medida em que diferente da monocultura da cana-de-açúcar que dominou a economia do país, no século XIX, que prescindia de mão-de-obra especializada, o setor da

agricultura passou, a partir da monocultura cafeeira, a carecer de pessoal mais especializado. Desse modo, a escola elementar começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar.

Ao recorrer aos escritos de Calazans (1997, p 15-16), para entender a trajetória da educação escolar no meio rural, pudemos perceber que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram um certo desconhecimento acerca da importância da educação escolar para os trabalhadores rurais, sendo, portanto, as revoluções agroindustriais e suas conseqüências no país, sobretudo as relacionadas à industrialização, que acabaram por obrigar, por assim dizer, os detentores do poder no campo a concordar com possibilidade de mudanças nesse setor, sendo que uma delas foi, exatamente, a presença da educação escolar nos seus domínios. Esse fato fez com que, embora tardia e descontínua, a escola fosse instituída no meio rural brasileiro.

Na interpretação da autora,

Esse surgimento tardio da instrução pública especialmente no meio rural é bem uma contradição, uma vez que a escola já se fazia presente na República dos Guaranis, numa sociedade pretendida sem classes, sem privilégios, hierarquizada segundo os saberes dos cidadãos, sem oposição entre o campo e a cidade, a escola partilhada organização coletiva do trabalho e da propriedade. Dessa proposta utópica aos nossos dias, os êxitos e fracassos da “escola rural” não chegaram a ser devidamente conhecidos e, sobretudo, relacionados com suas verdadeiras causas (CALAZANS: 1993, p 16).

É oportuno enfocar, todavia, que na trajetória da escola pública brasileira, embora se possam destacar eventos dispersos que marcam as intenções do poder público em garantir à população do meio rural a implementação de uma política de criação de escolas já no século XIX, sabe-se que foi somente a partir de 1930 que essa política passa a ser implementada. Na realidade, a ocorrência de políticas de escolarização, consideradas relevantes para os povos do campo, iniciou-se, justamente, nesse período.

Com base na argumentação de Azevedo (2001, p. 31), é possível afirmar que, entre os anos de 1910 e 1920, imprimiu-se à educação o caráter de uma questão nacional, entretanto, a regulação do setor só teve início no bojo das transformações realizadas no país a partir de 1930, suscitando o processo de industrialização brasileira.

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro, portanto, remete-se às primeiras décadas do século XX, incorporando nesse período o intenso debate que se processava no interior da sociedade a respeito da importância da educação escolar para a contenção do movimento migratório e a elevação da produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população ficou, segundo Cordão (2002, p. 5264), claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

Aliás, a primeira referência à educação rural no ordenamento jurídico brasileiro só aparece, como explicita Fernandes, nos anais do 1º. Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, nascendo, justamente ali, o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural como forma de domesticar os trabalhadores rurais que tinham acesso a ela, esteve a serviço, desde então, a essa forma de controle sociopolítico, o qual passa a ser legalmente assegurado a partir dos anos de 1930, na medida em que,

na constituição de 1934, aparece, pela primeira vez, uma referência à educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. As constituições de 1937 e 1946 evidenciam a mudança do poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa o sistema de subjugação, implantando o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato. [...] A Constituição de 1967 e a emenda de 1969, sob o controle ditatorial dos militares, reforçaram esse sistema. Somente na Constituição de 1988 é que a educação é, finalmente, promulgada como direito de todos (FERNANDES: 2002, p. 95).

É essencial destacar que, embora esse controle seja assegurado por um ordenamento jurídico, sua materialização é efetivamente assegurada a partir da

implementação de projetos e programas de natureza político-pedagógica. No período compreendido entre 1940 e 1950, por exemplo, a escola rural contou com uma multiplicidade de projetos e programas, implementados ora por parte do governo central, ora por parte dos próprios educadores, inclusive sob o patrocínio de programas norte americanos⁸, na pretensão de atingir as bases populares da maioria dos Estados brasileiros.

Esses programas e projetos, por sua vez, não se tratavam apenas de um movimento que tinha como horizonte o processo de alfabetização. Tratava-se, sobretudo, de um mecanismo de propagação de uma nova concepção de expansão escolar, em que o rural e o agrícola fossem respeitados nas suas características fundamentais e nas suas necessidades específicas. A proposição era de que essas propostas educativas fizessem com que o homem do campo compreendesse o “sentido rural da civilização brasileira”, e garantissem o reforço de seus valores, de modo a fixá-lo na terra.

É interessante salientar que essa proposição, segundo Abrão (1986), não se diferenciava das idéias já preconizadas pela tendência ruralista, que data de antes de 1920, que buscavam basicamente, dar respostas às “questões sociais”, provocadas pelo inchaço das cidades e a incapacidade de absorção da totalidade da mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho no setor urbano, em contraposição à tendência urbanizadora, que tinha como foco central o pressuposto de que nada justifica uma educação diferenciada na escola primária, ou seja, um tipo de educação para a escola rural e um outro tipo para a escola urbana.

Ao analisar os discursos pedagógicos sobre o rural este autor apresenta alguns elementos que permitem a compreensão de que a tendência ruralista, ao defender a idéia de que a base econômica no Brasil é a produção agropecuária, apresenta como questão crucial o fato de que o homem rural não se encontra “ajustado” à realidade do campo, em função da falta de uma “cultura” com capacidade de integrá-lo no processo produtivo. Permite

⁸ - A respeito desses programas e projetos sugerimos a leitura do texto de Maria Julieta Costa Calazans - Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória/1993.

compreender também que, diante de tal fato, essa tendência acaba elegendo a educação escolar como única instituição educativa com capacidade plena de formar culturalmente o homem rural. O argumento principal para isso era, no entanto, o de que a escola que proporcionaria esse tipo de formação para o homem rural não poderia ser organizada nos moldes urbanos, como era comumente organizada, tendo em vista que uma escola rural organizada a partir dos moldes urbanos educava mal, e o que é pior, desintegrava os alunos de seu habitat natural, na medida em que desprezava os centros de interesses próprios do meio e porque podia diluir o natural apego do indivíduo ao local de origem.

Abrão (1986, p. 46-47) afirma que, para os ruralistas,

dois objetivos essenciais e consecutivos, devem ter a educação rural. O primeiro consiste em proporcionar a cultura de grau primário, comum a todo cidadão, ministrada, porém, em moldes rurais. O segundo cinge-se a uma cultura profissional, complementar da primeira e característica do homem do campo.

Em contraposição a esse argumento dos discursos ruralistas, a tendência urbanizadora apresentava como preocupação defender o princípio segundo o qual não há nada que justifique uma educação diferenciada na escola rural primária. Na interpretação de Abrão, a ênfase atribuída por essa tendência na “civilização urbana”, reflete, na realidade, a crença na economia que faz da indústria a chave da prosperidade.

Uma observação mais atenta permite identificar que na compreensão tanto da tendência ruralista como dos projetos e programas implementados nos anos de 1940 e 1950, a escola do meio rural deveria se constituir como um aparelho educativo organizado em função da produção. Nesse sentido, a idéia disseminada era a de que o homem rural não estava “integrado”, melhor dizendo, “ajustado” às perspectivas do sistema social e econômico vigente, cujo foco central era o de fazer da terra o fator essencial de sustentação e riqueza para si e para o país.

Na realidade, a educação escolar foi tida por grupos dominantes, políticos e até por educadores como uma das instâncias responsáveis por essa desintegração ou por esse desajustamento, na medida em que ela vinha implementando uma política de desenraizamento do homem do seu habitat natural, descaracterizando-o, portanto, de sua cultura natural.

A resposta a esse tipo de situação foi uma proposta de substituição desta escola desintegradora, apontada fortemente como uma das instâncias responsáveis pelo êxodo rural, por uma escola que garantisse o ajustamento do indivíduo ao meio rural e a fixação do elemento produção. A expectativa era de construção de uma escola caracterizada como a escola do trabalho, cuja função fosse a de atuar sobre a criança, o jovem e o adulto, de modo a integrá-los na obra de construção da unidade nacional, para o bem-estar e a segurança da Nação (CALAZANS: 1993, p. 26).

Isto posto, na opinião de Calazans,

provavelmente, os “ideais” do “ruralismo pedagógico” estavam embutidos nos conteúdos dos programas propostos por diferentes agências para desenvolver o meio rural brasileiro, mesmo que nem todas tivessem a escola como meta principal de seus programas educacionais. Iniciativas setoriais em âmbito nacional, e outras no nível das regiões preconizavam, direta ou indiretamente, uma educação que reivindicasse a tarefa de se tornar o centro da vida da comunidade rural, apertando cada vez mais os vínculos que devem prender a escola e a família, a escola e as populações do campo, estabelecendo o “ajustamento no ambiente regional” em que se desenvolvia o educando, buscando uma formação do sentimento de solidariedade humana (CALAZANS: 1993, p. 27).

As políticas implementadas no setor da educação no final dos anos 1940 e durante o ano de 1950, refletiram, segundo Calazans, as idéias expressas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, redigido em 1932 por educadores como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo dentre outros⁹. Dentre as inúmeras idéias expressas no Manifesto a que apresenta maior repercussão nessas políticas é a afirmação de que a instrução pública

⁹ - Os Pioneiros da Educação são os responsáveis pela difusão, de modo sistematizado, das idéias escolanovistas no Brasil e por imprimir à educação o seu caráter social. Contraopondo-se ao predomínio que a Igreja Católica vinha mantendo sobre a escolaridade, essa geração de educadores lutou pela universalização e laicidade do ensino primário e por sua efetiva assunção por parte do Estado, exigindo, nessa luta, que o poder público concedesse maior prioridade à área educacional (Azevedo: 2001, p. 30).

naquela época se constituía, basicamente, como um sistema de canais de êxodo da mocidade do meio rural para a cidade e da produção para o parasitismo e, mais, que as políticas educacionais que sustentavam essa situação foram criadas, basicamente, pela sucessão periódica de reformas parciais, desarticuladas e freqüentemente arbitrárias.

Outro ponto enfocado no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e que também repercute nessas políticas é o de que solução para este tipo de situação estava, justamente, na garantia de que a escola almejada, naquele momento histórico, devia ser organizada de maneira que o trabalho se constituísse como seu elemento formador, favorecendo, por assim dizer, a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular o seu próprio esforço como elemento mais eficiente em sua educação, fazendo com este penetrasse na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e que vai viver e lutar.

No período compreendido entre 1960 a 1970, as perspectivas dominantes no Brasil, no âmbito específico da educação escolar, tomam uma nova direção, na medida em que passaram a constituir-se como reflexo dos interesses orientados para o empreendimento de projetos e iniciativas em direção à integração da sociedade brasileira ao desenvolvimento e à expansão do capitalismo internacional, com base, obviamente, nos propósitos estabelecidos pelo modelo desenvolvimentista, que, na interpretação de Martins (1993, p. 1), tinha como proposta a superação do subdesenvolvimento e era permeado por valores de ordem tais como industrialização, urbanização, tecnologia e o controle racional de todos os níveis da atividade produtiva.

O modelo desenvolvimentista se insere no poderoso movimento internacional da economia da educação, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, o investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e pessoal, enquanto princípios básicos da teoria do capital

humano¹⁰. A teoria em questão defendia o pressuposto de que os conhecimentos, que aumentam a capacidade de trabalho, se constituem como um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de uma forma geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem a possui. O pressuposto básico, nessa ótica, era de que o processo de desenvolvimento só podia ser compreendido quando considerado em relação ao homem. É o homem o agente cognoscente, portanto, deve ser ele o responsável pela criação e mobilização de todos os eventuais fatores implicados no processo. Daí a necessidade de capacitá-lo para assumir o papel de agente propulsor de desenvolvimento, além de que a própria razão de ser do desenvolvimento seja, justamente, a realização do homem e o aumento do seu bem-estar.

A análise realizada por Benno Sander (1995, p. 21-22), que trata da gestão da educação na América Latina, no contexto de sua história política e cultural, fornece uma série de elementos que permitem compreender que o enfoque desenvolvimentista consagra a educação como fator de desenvolvimento econômico, como instrumento de progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social, estabelecendo, por essa razão, que os serviços educacionais deveriam ser minuciosamente planejados em função dos requerimentos de mão-de-obra para atender às necessidades da industrialização que avançava, de forma irreversível, nos países da América.

Caracterizada, portanto, como uma política voltada para o desenvolvimento e o trabalho, a educação escolar, nesse período, estava voltada, fundamentalmente, para a proposição de elementos que fizessem com que o homem, ao invés de subordinar-se, fosse inserido nesse mundo dito

¹⁰ - A “teoria do capital humano” é um produto do capitalismo na sua fase monopolista e se desenvolve nas quatro últimas décadas do século XX. Seu surgimento se dá no período em que, paralelo à superprodução nos países industrializados, tem-se o subdesenvolvimento, a miséria, os desequilíbrios nos países periféricos, como o Brasil, por exemplo, acarretando exarcebamento do processo de concentração e centralização do capital, uma crescente incorporação do progresso técnico da produção e em consequência, a desqualificação do trabalho. O pai dessa teoria é Theodore Schultz, prêmio Nobel de Economia em 1979, para o qual a educação é responsável pela produção da capacidade de trabalho, é uma espécie de investimento no “fator humano”, que auxilia o aumento da produtividade e a superação do atraso econômico. (Clélia Martins: 1993, p. 5-6).

como inovado, situando-o como o seu próprio mundo, bem como se definisse o papel que nele lhe compete. O homem, nessa perspectiva, passa a ser concebido como sujeito econômico, sujeito produtivo, agente da produção, aquele que faz história porque é aquele que “só” trabalha.

O que está presente na política educacional oficial, nesse período, trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Nesse sentido, a educação era essencialmente enfocada sob o prisma econômico e distanciada, portanto, do âmbito político, social e ético. O cidadão é o homem capacitado ao trabalho pelo processo escolar e não um agente político e social, um ser que anseia por liberdade, por autonomia.

Essa orientação expressava, por assim dizer, uma concepção fortemente economicista¹¹, na qual a modernização do campo apresentava-se como fator determinante e prioritário para a evolução do mundo rural. A implementação de iniciativas para a superação das condições do atraso cultural e econômico no meio rural se constituía como fator preponderante para os seguidores dessa vertente modernizante.

O propósito era, basicamente, o de realizar a integração do meio rural ao projeto geral de desenvolvimento da sociedade brasileira, demonstrando, com isso, o fato de que as exigências de planejamento e efetivação da educação nesse meio estivessem correlacionadas diretamente à política do desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. Os projetos e programas implementados na educação rural, nesse período, tinham essa conotação, na medida em que eram norteados pelo pressuposto de que a educação para o desenvolvimento tinha como papel básico preparar os

¹¹ - A dimensão econômica, do ponto de vista do sistema educacional, envolve, na afirmação de Benno Sander (1995), recursos financeiros e materiais, estruturais, normas burocráticas e mecanismos de coordenação e comunicação. Nessa dimensão, a administração central prevê e controla recursos, organiza estruturalmente a escola, fixa os papéis e cargos, divide trabalho, determina como o trabalho deve ser realizado e por que tipo de incumbentes e estabelece as normas de ação. O critério definidor é, portanto, a eficiência na utilização de recursos e instrumentos tecnológicos, sob o império da lógica econômica, diz o autor.

indivíduos para participarem responsável e produtivamente, de um processo de mudança cultural identificado como desenvolvimento socioeconômico.

Com o advento da Nova República, a partir de 1980, até os momentos atuais, o setor da educação no Brasil vem passando por profundas reformas, tanto do ponto de vista de suas finalidades quanto do ponto de vista de sua organização administrativa e pedagógica. As modificações que vêm sendo realizadas nesse setor não acontecem, todavia, de forma isolada. Acontecem, na realidade, no bojo da implementação de uma série de outras políticas sociais que visam estabelecer novas formas de relações, favorecendo, com isso, as mudanças nos padrões de acumulação dos países de terceiro mundo.

É bom que se diga que as políticas educacionais que, até então, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, resultante das relações com as classes sociais dominantes, e de certo modo, sujeitas às demandas das classes dominadas, elas passam, a partir de 1980, a serem definidas com base nas finalidades político-administrativas expressas nos acordos firmados com organismos internacionais, no caso, com o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial.

A explicação do processo de sujeição por parte dos países Latino-americanos, como o Brasil particularmente, está, justamente, no endividamento, na impossibilidade de competitividade e na inexistência de créditos no exterior. Para Silva (2002, p.111), são essas as razões que fizeram com que o Brasil se rendesse ao Banco Mundial e ao FMI, organismos com capacidade para tomar decisões de impacto global, impor políticas macroeconômicas, aprovar ou suspender créditos e projetos para os Estados capitalistas devedores¹².

¹² - O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI foram criados em 1944, durante a Conferência de Bretton Woods, como instituições portadoras de instrumentos de intervenção e com capacidade para alterar decisões econômicas. A partir do início de 1980, o Fundo Monetário Internacional passa a gerenciar as questões relacionadas à macroeconomia, à estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, passando a introduzir junto com o Banco Mundial, as condicionalidades indispensáveis para a renegociação da dívida externa, para aprovação de novos empréstimos a para a inserção dos países no circuito financeiro internacional (Silva: 2002, p. 9).

Consideramos oportuno ressaltar que as finalidades político-administrativas a que nos referimos são as seguintes: o estabelecimento da educação básica¹³ como principal política do setor, mas com prioridade para o ensino fundamental; privatização do ensino médio e da educação superior; ênfase no autofinanciamento e nas formas alternativas para captar recursos; descentralização e instituições escolares autônomas; convocação dos pais e da comunidade para participar de assuntos escolares; estímulo ao setor privado; redefinição das atribuições do Estado e a retirada gradual da oferta dos serviços públicos, como por exemplo, a educação; institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação; fortalecimento dos sistemas de informação e dados estatísticos escolares, e, por fim, prioridade nos resultados fundados na produtividade e na competitividade (SILVA: 2002, p. 111).

Remetemo-nos a Silva, para explicitar que a intervenção desses organismos internacionais no setor da educação, consentida, diga-se de passagem, pelo governo federal e parte dos governos estaduais, contou com mediações políticas construídas durante a elaboração de instrumentos jurídico-legais educacionais e oficiais¹⁴, resultantes dos conflitos políticos e ideológicos entre diferentes e desproporcionais forças políticas nacionais e internacionais, as quais configuraram as políticas e, simultaneamente, estabeleceram o lugar e o significado da educação escolar neste país.

O discurso de “desenvolvimento e segurança” e de educação escolar “como produtora de recursos humanos, como chave de aumento sistemático de produtividade e de superação do atraso econômico”, tão propalado durante o regime militar, acaba sendo abandonado e a educação escolar, por sua vez, passa a ser definida, na afirmação de Gentili (1998, p.104), “como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a

¹³ - Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a educação escolar, segundo o artigo 21, incisos I e II, ficou composta da seguinte forma: Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e Educação Superior.

¹⁴ - Dentre os diferentes instrumentos jurídicos legais pode-se citar: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, a Lei nº. 9. 424/96, a Emenda Constitucional nº. 14/96, o decreto nº. 2.208/97, o decreto-lei nº. 3.276/99 e o projeto de lei nº. 4.155/98 (Silva: 2002, p. 4).

ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho”.

Diante disso, a tônica de discussão que antes se voltava mais para a questão da demanda, passa a ser, sem dúvida, com base nessa definição, voltada para a qualidade dos serviços educacionais, mantendo, porém, a ênfase economicista, na medida em que a idéia é a de fazer com que a educação sirva para o desempenho no mercado e a sua expansão um possível mecanismo de potencialização do crescimento econômico.

Um ponto que nos chamou atenção com relação às discussões sobre as questões educacionais, que vêm sendo travadas nessa nova conjuntura, diz respeito à análise apresentada por Gohn (1999), no texto em que discute a problemática da educação não-formal e o poder da cultura na sociedade contemporânea, na denominada era da globalização¹⁵.

A educação tem sido proclamada como uma das áreas-chaves para enfrentar novos desafios gerados pela globalização e pelos avanços tecnológicos na era da informação. A educação é conclamada também para superar a miséria do povo, promovendo o acesso dos excluídos a uma sociedade justa e igualitária, juntamente com novas formas de distribuição de renda e de justiça social (GOHN: 1999, p. 7).

Um dos argumentos levantados pela autora é que, neste cenário, o conceito de educação vem sofrendo uma ampliação, na medida em que passa a não se restringir tão somente aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares, transpondo, assim dizendo, os muros da escola para os espaços dos lares, do trabalho, dos sindicatos, dos partidos políticos, das associações, dos movimentos sociais, enfim das organizações sociais da

¹⁵ - Gohn (1999, p. 8), define a globalização [...] como um novo sistema de poder, que exclui e inclui, segundo as conveniências do lucro: que destrói a cultura e cria continuamente novas formas de desejo no setor do consumo. Com isso gera novas formas de dominação, principalmente de ordem cultural [...] cria-se um novo modo de desenvolvimento [...] A globalização desintegra a sociedade ao desmontar o modelo assentado sobre um projeto político. Torna-se uma sociedade de riscos onde imperam as incertezas. Ignoram-se as diversidades das culturas e a realidade das comunidades, que passam a se fechar ao redor delas mesmas, como forma de se protegerem da “invasão” cultural homogeneizadora que se apresenta. Com a globalização da economia, a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e de luta social.

sociedade civil, bem como nas manifestações culturais, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada sob o nº. 9394/96, o que podemos denominar de educação não-formal configurada, hoje, como um novo campo da educação.

A educação não-formal refere-se aos processos educativos que ocorrem fora da escola, que ocorrem, por assim dizer, em processos organizativos da sociedade, abrangendo os movimentos sociais, as organizações não-governamentais - ONGs, partidos políticos, sindicatos, em suma, uma série de organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atuam na área social. A autora indica também os processos educacionais resultantes da articulação das escolas com a comunidade, via conselhos, colegiados, dentre outros (GOHN: 1999: p.7).

Há que se concordar, porém, que mesmo com essa retórica reformista e o debate institucionalizado sobre as questões educacionais, apresentados até o presente momento, a ruptura entre o ontem e o hoje ainda não se concretizou. Do ponto de vista administrativo, por exemplo, o setor da educação depara-se, na atualidade, com duas tendências trincadas pelo processo histórico, sendo uma revestida de caráter conservador (burocrático) e a outra considerada como tendência emergente (democrática). O confronto entre essas duas tendências político-administrativas reflete-se no cotidiano das instituições educativas e acaba interferindo de modo a impossibilitar qualquer tipo de mudança mais radical e decisiva no interior dessas instituições. A impressão que se tem é que parece existir uma linha de continuidade em muitas ações governamentais e da própria escola, tornando cada vez mais forte e evidente o distanciamento entre o discurso democrático e a prática propriamente dita, distanciando, portanto, o sujeito de sua ilusória condição de cidadão participante.

Nesse sentido, a construção de uma escola democrática e de qualidade no meio rural, como uma das grandes aspirações dos trabalhadores que ali vivem, depende da participação da comunidade, não somente na luta pela sua manutenção, mas também na organização das atividades atinentes a ela. Caso contrário vai continuar constituindo-se como promessa que tem se destacado

nos discursos políticos, que apresenta uma distância abissal entre o proclamado e a realidade da escola pública rural.

Percebe-se, por exemplo, que ainda hoje, em pleno início do século XXI, as políticas educacionais implementadas no meio rural, no contexto brasileiro, são as pensadas e construídas para o meio urbano, sem que se faça qualquer tipo de adaptação às especificidades deste meio. Ademais, não se percebe nos órgãos educacionais da administração central, tanto no âmbito da União, como dos Estados e municípios, qualquer tipo de preocupação de se construir uma proposta educativa específica para este setor, embora, no âmbito do discurso, o papel da escola seja o de atender as necessidades educacionais dos alunos.

Como argumenta Arroyo (1999, p.33),

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola do meio rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, para ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

Pode-se até dizer que o que se tem colocado ultimamente, do ponto de vista oficial, com relação à educação escolar no meio rural, é que no mês de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº. 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, no qual a implementação de uma política diferenciada para a escola no meio rural constitui uma de suas diretrizes. No plano fica estabelecido que,

a escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade¹⁶.

A idéia que perpassa esta citação é a de que o Estado brasileiro, mais uma vez, não assume, de fato, a responsabilidade pela educação no meio rural,

¹⁶ - Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. p. 49.

e, o que é pior, limita-se, nos instrumentos jurídico-legais concernentes à educação escolar, em assegurar, para o meio rural, a existência de uma escola que atenda às séries iniciais do ensino fundamental, desconsiderando a necessidade de assegurar outros níveis e modalidades para milhões de brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem no meio rural e, mais, que têm, do ponto de vista legal, o direito inalienável de acesso à escola.

Para se ter idéia do descaso em que se encontra a educação escolar no meio rural, basta entender que até hoje a cultura hegemônica, que é transmitida na escola do meio rural, trata os valores, as crenças, as convicções, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa. Trata-se, na realidade, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí a facilidade em impor a criação no meio rural de escolas nos moldes da escola urbana, ou seja, a imposição de uma escola com base no currículo, nos valores e saberes urbanos, como se o campo e a sua cultura pertencessem a um passado que deve ser superado.

Cabe aqui salientar que o descaso sofrido pela escola do meio rural não reside tão somente na cultura que é por ela transmitida. Ele está estampado nas condições de trabalho, que vão desde a precariedade apresentada na estrutura física, até a organização das classes em forma multisseriada, a distância que separa os alunos da escola, a falta sistemática de material didático, a política de formação do professor que não apresenta nenhum vínculo, sequer, com o cotidiano da própria escola, o salário irrisório pago ao professor, enfim, há uma desvalorização total da educação no meio rural.

Esse descaso tem revertido num número significativo de analfabetos existentes no meio rural, na crise que perpassa um número considerável de escolas agrícolas ou agrotécnicas, pelo falta de propostas, de recursos e de profissionais preparados, deixando, portanto, um número considerável de jovens na faixa etária própria ao ensino médio fora da escola. O fato é, na realidade, que não existe um projeto educacional consistente e politicamente assumido pelo Estado, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Uma única coisa nos resta diante de um quadro como este: é a certeza de que o descaso pode não resultar apenas em desilusão, desencantamento e desesperança. O descaso pode produzir e estimular reações, resistência e indignação frente à situação posta. Sabe-se, por exemplo, que a criação de escolas para o meio rural nos moldes da escola urbana vem sendo, na atualidade, sistematicamente contestada por educadores, por organizações dos trabalhadores rurais e outras entidades. O campo existe e está vivo; está acontecendo um movimento social e cultural e junto a ele, um movimento, diga-se de passagem, educativo e renovador. Essa dinâmica social e cultural avança, e, com isso, vão sendo constituídos novos sujeitos sociais e culturais, novos valores estão sendo apreendidos. A grande questão é a de entender se a escola do meio rural tem se organizado no sentido de acompanhar essa dinâmica ou ela continuará ignorando essa nova realidade.

Hoje as organizações sociais têm demonstrado uma preocupação com a educação escolar implementada pelos governos no meio rural e tem apresentado suas propostas para implementação de um novo modelo de escola para esse meio. Essa preocupação, entretanto, não é uma situação nova e vem provando que os trabalhadores rurais não são tão cordatos e passivos e têm políticas para o atendimento dos interesses e necessidades destes trabalhadores em diferentes áreas, inclusive, na educação. Têm demonstrado, ainda, que são homens e mulheres que, ao mesmo tempo, que produzem a sua existência, através da prática produtiva, da prática social e da prática simbólica, lutam pela continuidade dessa existência e vêm reconhecendo-se como sujeitos de direitos. Aliás, como argumenta Arroyo (1999, p. 21) “o movimento social é muito exigente, porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça e cidadania” (ARROYO: 1999, p. 21). A grande questão aqui é a de entender quais os traços que, num processo de luta, de tensão e conflitos pela terra, marcam a constituição de sujeitos que se reconhecem como sujeitos de direitos. É esse o mote da discussão a seguir.

1.2 Os movimentos sociais rurais no Brasil e o processo de constituição de sujeitos de direito: breve discussão

O ponto fundamental, nessa parte do capítulo, é uma reflexão do que se refere ao modo como, através dos movimentos sociais, os trabalhadores do meio rural vêm se constituindo como sujeitos de direito à educação escolar e os traços que demonstrem tal reconhecimento. Evidentemente, o eixo da reflexão neste trabalho, especificamente, é dado pelos movimentos sociais. Aliás, esta reflexão será realizada, por meio do levantamento de algumas questões que vêm compondo a trajetória dos movimentos sociais rurais e que são responsáveis pela constituição desses sujeitos, para que, seguidamente, possa efetuar o levantamento de alguns traços que dizem respeito à constituição de sujeitos que reconhecem, hoje, o seu direito de acesso e permanência na educação escolar, e mais, que reconhecem o direito de construção de uma política educacional que represente, de fato, os interesses e necessidades desta parcela da população que vive no e do meio rural, diferente, portanto, das políticas educacionais que vêm sendo ali implementadas, conforme o que foi discutido na seção anterior.

Não resta dúvida de que a abordagem utilizada nesta reflexão contou com o aprofundamento das articulações estabelecidas entre as dimensões política, sócio-econômica e a dimensão cultural. Pudemos entender claramente essa necessidade nos escritos de Ianni (2004, p. 6), na medida em que afirma que, embora seja na luta pela terra e por melhores condições de vida e de trabalho que se encontra o germe de utopia camponesa, muitas vezes, é na cultura camponesa que se encontram alguns elementos fundamentais da sua capacidade de luta. A sua língua ou dialeto, religião, valores culturais, histórias, produções musicais, literárias e outras entram na composição de suas condições de vida e de trabalho. Na luta pela terra pode haver conotações culturais importantes, decisivas, sem as quais seria impossível compreender a força das suas reivindicações econômicas e políticas.

Já para Scherer-Warren (1998, p. 234),

[...] os movimentos sociais, normalmente, organizam-se em torno da construção de identidades coletivas, históricas e culturalmente referenciadas (dimensão simbólica), bem como conquistas políticas objetivas (dimensão estratégica). Portanto, os movimentos têm o seu lado de construção de subjetividades coletivas, de representações simbólicas, de intersubjetividade ética, bem como de organização em grupos de pressão política, de conscientização política, de articulação de alianças políticas mais abrangentes, da definição dos opositores e do desenvolvimento de mecanismo de contestação, disputa e negociação política.

A intenção neste trabalho não é, todavia, a de tratar cultura no seu significado mais restrito, que é o de considerá-la como campo das artes, das produções intelectuais, da linguagem de um determinado grupo ou de um determinado período histórico, como usualmente a entendemos. A idéia que vimos incorporando é a de que a cultura, como explicita Williams (1992, p 11), “se constitui como um processo social constitutivo, que “cria modos de vida” específicos e diferentes”. Referimo-nos neste sentido, especificamente, à denominada cultura política¹⁷, que se caracteriza como uma cultura produzida na dinâmica de uma luta social que vem se desenvolvendo por um período considerável de tempo, que tem um cotidiano que pode ser considerado, como extraordinário, entendido este no sentido daquilo que se repetem todos os dias, dos costumes mais estáveis e rotineiros, visto que se constitui como um cotidiano que tem buscado, em certos casos, redimensionar, ou até mesmo

¹⁷ - Assim como o conceito de cultura, a cultura política se constitui como um termo de múltiplos significados qualitativos. Cultura política autoritária, democrática, provinciana, paroquial, moderna, tradicional, atrasada, de elite, etc. Esse conceito tem uma história polêmica no desenvolvimento das ciências sociais. O paradigma marxista de análise da realidade, por exemplo, construiu um quadro geral de análise que confere importância fundamental à infra-estrutura da sociedade, ao modo de produção da vida material. Nesse sentido, os fenômenos das idéias, dos valores, e das ideologias, não são vistos, neste paradigma, como dotados de autonomia. Eles são resultantes de determinadas épocas históricas, são produzidos pela classe dominante e difundidos por meio de ideologias. Assim, a cultura política dominante seria a da classe dominante. É Max Weber, na compreensão de Gohn, o teórico responsável pelo fornecimento das bases para o desenvolvimento do que pode ser caracterizado como cultura política, na medida em que ao selecionar os valores, as atitudes e os sentimentos como variáveis independentes centrais de seus estudos, destacou a importância das orientações subjetivas para as mudanças estruturais. O estudo da relação entre *ethos* capitalista e a ética protestante, por exemplo, demonstrou a importância dos fatores subjetivos na análise da realidade social. Tratar de cultura política é tratar, portanto, do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm acerca de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizados, bem como as principais correntes de pensamento existentes. Falar em cultura política implica em relacioná-la no contexto histórico e nos conceitos de apoio como cidadania, direitos humanos, identidade cultural participação sociopolítica etc. (Gohn:1999, p. 46-64).

romper com certos padrões ou tradições, já incorporados e, em decorrência, presentes naquele chamado cotidiano de vida.

Nesse cotidiano, homens e mulheres produzem significados, valores, crenças, comportamentos, idéias, com uma dimensão diferente daquilo que é incluído no âmbito da reflexão estritamente antropológica, que considera cultura, no entendimento de Williams (1992, p. 11), como “modo de vida global”, uma cultura que inclui, por assim dizer, quase todas as práticas, objetos, comportamentos, significados, valores, que se expressam e condicionam, ao mesmo tempo, um modo cotidiano de vida. É justamente nesse cotidiano que vislumbramos a possibilidade de constituição de homens e mulheres que se reconheçam como sujeitos de direitos.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância incorporar as idéias defendidas por Edward Thompson (1981), que dando ênfase sobre o papel da cultura como mediadora das relações e estruturas sociais, expressa a sua convicção de que as chamadas “classes inferiores” não se constituem como uma simples presa de forças históricas e determinantes, tendo desempenhado um papel ativo e essencial na construção de sua própria história. É nesse sentido que considero ser possível apropriar-se de discussões levantadas por este autor, no tocante a uma nova maneira de estudar e pesquisar questões relacionadas ao processo histórico, ao processo de construção de relações num determinado grupo social (THOMPSON: 1981).

Assim, na concepção de Thompson (1998, p.22), a cultura é tida como,

[...] um termo emaranhado, que ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade, confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão de costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.

O ponto focal de análise defendido por Thompson é o modo como as experiências materiais são abordadas culturalmente. É oportuno enfatizar que ao eleger a experiência humana como categoria de análise, o fez acreditando

que essa categoria apresenta condições básicas para garantir a compreensão do diálogo entre o ser social e a consciência social e entendendo ainda que por meio dela o pesquisador adquire a possibilidade de compreender o processo de produção do conhecimento.

É preciso ter claro, no entanto, que a experiência humana não se configura para Thompson como sinônimo de empirismo, mas como uma mediação necessária entre o ser social e a consciência social, visto que o ser social determina a consciência social, à medida que a experiência se impõe e se inscreve no pensamento. Ele entende as experiências das pessoas não somente como simples atos, mas também como sentimentos, valores, consciência, em suma, como experiências acumuladas que se sedimentaram e se tornaram cultura.

Dessa maneira é que, de acordo com Thompson (1981, p. 182),

os homens e mulheres também retornam como sujeitos dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, como “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e com antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre situações determinadas THOMPSON: 1981, p. 182).

Isto posto, defendemos que, da mesma forma que é necessário compreender os componentes da realidade objetiva, sobretudo, os componentes políticos e econômicos, que determinam o surgimento dos movimentos sociais, é também necessário compreender como as pessoas inscritas em movimentos dessa natureza encaminham sua luta e acabam tornando-se sujeitos sociais, pelo que projetam e pelas relações que estabelecem no interior do próprio movimento e com o conjunto da sociedade. Neste sentido, observe-se a experiência como práxis que envolve uma reflexão do grupo social, como um produto que surge na luta, na luta de classes.

Defendemos por entender claramente que as questões políticas e as questões econômicas não são suficientes para explicar tudo na história, ainda que se caracterizem como condicionantes de seu desenvolvimento. A

compreensão, nesse sentido, é que a experiência humana não se esgota nas relações produtiva e na sociabilidade, sendo ela mediada também pelas relações culturais. São essas as dimensões da vida humana que acabam influenciando na forma como as pessoas decidem sobre o que fazer diante de sua situação social. Como assinala Caldart (2002, p 48), aqui reside a importância de realizar, num processo de análise, a leitura dos acontecimentos históricos e do processo de formação dos sujeitos neles inscritos, observando, também, os elementos culturais que nele interferem e através dele se produzem.

Tratar a experiência como categoria de análise não significa, portanto, ausência de rigor, mas sim, a busca de rigor teórico, dentro, porém, do diálogo estabelecido entre a conceptualização e a confrontação empírica. Também não significa o estabelecimento de uma junção mecânica entre processo e estrutura, mas, sobretudo, a possibilidade de interrogação dos silêncios reais, através do diálogo entre os conhecimentos e, na medida em que isso vai acontecendo, surge a possibilidade de reordenamento de todo o conjunto de conceitos e de significações (THOMPSON: 1981, p 185). É esse o processo que faz com que as experiências humanas sejam abordadas culturalmente.

Pois bem, ao perceber a necessidade de discutir o modo como os trabalhadores rurais vêm se constituindo como sujeitos que reconhecem o seu direito à educação escolar e de entender o papel fundamental dos movimentos sociais nessa constituição, fomos instigada a levantar algumas questões concebidas como elementos essenciais nesse processo, quais sejam: a concepção discriminadora e depreciativa construída sobre o modo de ser e de viver do trabalhador rural; a definição da reforma agrária, enquanto instrumento de conquista de direitos; e, por fim, a preocupação demonstrada pelos movimentos sociais, como o MST, por exemplo, para com a formação de seus integrantes, e o resultado dessa formação com relação à educação escolar como direito.

A leitura do texto-base da I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (KOLLING *et al*: 1999) fez com que entendêssemos que a concepção discriminadora e depreciativa do homem que vive no meio rural se

configura como uma versão construída ao longo da existência deste país e com ela toda a sociedade brasileira foi levada a acreditar, durante muito tempo, e pode-se dizer que ainda acreditam fortemente, que os homens e as mulheres que vivem no e do meio rural se caracterizam como sujeitos sem brio, cordatos, passivos, o que pode ser considerado, no nosso entender, como pior, incapazes de formular seus próprios interesses e de lutar por eles.

Segundo Kolling *et al* (1999), essa forma de conceber o trabalhador rural é decorrente de uma tendência dominante, que considera a população que vive no campo como parte atrasada e, efetivamente, fora do lugar no almejado projeto da modernidade, haja vista que no modelo de desenvolvimento que pressupõe o Brasil como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, o trabalhador rural e até mesmo os povos indígenas são vistos como espécie em extinção. Por conta disso, não se vislumbra a necessidade de implementação de políticas públicas específicas que atendam aos interesses dessa parcela da população como, por exemplo, no setor da educação escolar, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade e/ou sobre pressões sociais.

Há que se considerar, no entanto, que a história vem sistematicamente demonstrando que essa tendência, embora dominante, não consegue avançar sem contradições. De um lado, deparamo-nos com contradições decorrentes do próprio modelo de desenvolvimento, das quais se destaca a crise provocada pelo alto índice de desemprego e as conseqüências que isto acaba acarretando para o processo de migração campo-cidade. Por outro lado, o fato de que, em contraposição ao processo de marginalização/exclusão, uma parte considerável dos trabalhadores rurais que são expropriados dos frutos de seu trabalho passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo, por assim dizer, alternativas de resistência econômica, política e cultural, incluindo, iniciativas no campo da educação.

Há estudiosos dos movimentos sociais rurais, dentre os quais destacamos aqui Cândido Grzybowski (1990), Medeiros (1989) e Otávio Ianni (2004), que insistem em afirmar que, embora seja forte essa concepção

discriminadora e depreciativa acerca do modo de ser e de viver dos trabalhadores rurais, estes trabalhadores possuem plena capacidade de reagir em situações conjunturais específicas, ao desencadear, ao longo da história, amplas mobilizações, com experiências novas e diferenciadas de organização e participação.

Neste sentido, para Grzybowski (1990, p. 49),

[...] o campo está prenhe de contradições e se agita de diversas formas. Cruzam e entrecruzam lutas. Emergem sujeitos sociais de muitas caras, impondo a sua conflituosa presença, exigindo também o reconhecimento de seus direitos. A diversidade, reafirmada pelos movimentos sociais no campo, que morrem e renascem, não autoriza pensar que à ampliação da participação econômica, política e cultural dos trabalhadores rurais possa se enquadrar num modelo previamente definido, num caminho exclusivo de democratização.

Depreendemos que o meio rural é composto por diferentes sujeitos, por sujeitos que pensam e agem de diferentes formas. Nele há pequenos agricultores, quilombolas, pescadores, indígenas, camponeses, ribeirinhos, assentados e reassentados, meeiros, bóias-frias, lavradores, entre outros. Estes são os sujeitos da história de resistência e de luta pela terra e que, no entanto, nunca foram tratados com direitos que lhes assegurem a permanência com êxito no meio rural. Entre estes há os que, de uma forma ou de outra, estão inscritos em movimentos sociais, em organizações populares, enquanto outros não; há ainda diferenças de gênero, etnia, religião, geração; são diferentes modos de viver e de produzir, de olhar a realidade, de fazer a leitura da realidade, de resolver os problemas; relevante, enfim, diferentes formas de fazer a própria resistência, a própria luta.

Um dado interessante e que retrata essa concepção discriminadora do trabalhador rural, apontado por Medeiros (1989) num estudo sobre movimentos sociais do campo, no contexto brasileiro, é o fato de que na emergência das ligas camponesas, associações e sindicatos, organizados a partir de 1950, forjou-se uma idéia de que as lutas empreendidas no campo eram produtos de elementos estranhos ao grupo de trabalhadores rurais que, por interesses outros, viriam incitar a revolta e perturbar a secular paz no meio rural. Essa

idéia busca reforçar, equivocadamente, a imagem dos trabalhadores rurais como seres incapazes de agir, de formular seus interesses e de organizar a luta em sua defesa, quando a verdade é que as lutas no campo têm sido empreendidas basicamente pelos trabalhadores rurais, contando, tão somente, com a participação de algumas instituições como a Igreja Católica e partidos políticos como o Partido Comunista Brasileiro-PCB, em 1920, e com o Partido dos Trabalhadores a partir de 1980. A idéia que se pode ter é que esse tipo de tratamento dado ao trabalhador rural revela uma tentativa de desqualificação dessas lutas, escondendo a real dimensão das tensões e conflitos no campo.

As idéias de Ianni (2004), por sua vez, revelam uma crítica a interpretação dadas às ações dos trabalhadores rurais. Para o autor, afirmar que a categoria dos trabalhadores rurais é pouco politizada, pré-política, que há certo primitivismo político nas lutas dos povos camponeses, atribuindo-lhes a condição de “povos sem história”, de grupos e nacionalidades que não têm viabilidade histórica, constitui-se numa controvérsia política e teórica, na medida em que tais trabalhadores estão, efetivamente, presentes na história e que, a rigor, se pode dizer que eles estão presentes, inclusive, em duas revoluções fundamentais da história da sociedade burguesa -, a revolução burguesa e a revolução socialista -, às vezes de uma maneira direta, imediata, como uma das forças sociais preponderantes, às vezes como uma força entre as outras, mas não necessariamente a principal ou a preponderante.

Os camponeses fazem-se presentes na revolução burguesa, na medida em que estão lutando para preservar suas terras ou para conquistar outras, melhor dizendo, para redefinir sua situação em face das transformações da sociedade, até porque, como interpreta o próprio Ianni (2004), o que ocorre com a revolução burguesa é uma espécie de revolução agrária que transforma as propriedades em propriedades privadas. Isto propicia a monopolização da terra e este fato faz com que os camponeses passem a lutar pela preservação das terras ou pela conquista das mesmas.

Contribuem, ainda, na revolução socialista, na medida em que a já citada revolução não provocou maiores transformações no mundo agrário,

criando, com isso, um campesinato descontente. Disto resulta o posicionamento contrário a uma situação que não resolve as suas condições. Sua luta continua sendo, então, pela conquista de terras, para garantir as condições de produção e apropriação, para preservar ou recriar condições de vida e de trabalho e nisto, salienta o autor, está o germe da utopia camponesa.

É oportuno ressaltar que, embora a concepção que se tem dos trabalhadores rurais seja, como demonstram esses autores, um grande e cruel equívoco político e teórico, ela tem, infelizmente, permanecido para uma maioria significativa da população brasileira, mesmo diante da demonstração da força e da legitimidade da luta que vem sendo travada por esses trabalhadores pelo seu lugar social no país. A vontade política em desfazer esse equívoco é hoje uma bandeira de luta dos trabalhadores inscritos em movimentos sociais.

Pois bem, se para Ianni (2004), o germe da utopia camponesa, como afirmamos anteriormente, é a conquista da terra e de condições de trabalho, na perspectiva da melhoria de suas condições de vida, de conquista de direitos, cabe, de antemão, uma reflexão acerca da definição do conceito de reforma agrária e a importância da luta pela sua implementação, num contexto tão vasto e tão recheado de problemas, como é o caso brasileiro.

É certo que, para muitos, ainda não há uma clareza substancial sobre a definição de reforma agrária, nem a proporção que a luta pela sua implementação vem sistematicamente tomando no contexto brasileiro, enquanto concebida como uma luta por conquista de direitos. Ainda mais, para muitos, não é muito claro o fato de que a reforma agrária não começa, por exemplo, com o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e nem vai acabar se ele eventualmente cessar. Entender a reforma agrária pressupõe o entendimento de uma questão mais ampla, que é a questão agrária.

Ao recorrer a Martins (1997), na busca de elementos para entender o significado da questão agrária, pudemos compreender claramente que essa questão se constitui como uma característica do mundo contemporâneo, que surge com o desenvolvimento do sistema capitalista, mas que, no caso

brasileiro, tem surgimento marcado quando a propriedade de terra, ao invés de ser atenuada para viabilizar o livre fluxo e reprodução do capital, é enrijecida para viabilizar a sujeição do trabalhador livre ao capital proprietário de terra, tornando-se, com isso, um mecanismo de criação, mesmo que artificial, de um exército industrial de reserva, necessário para garantir a exploração da força de trabalho e a acumulação¹⁸. A causa da questão agrária não reside somente, nesse sentido, na concentração fundiária; ela está centrada também nas suas conseqüências sociais, como por exemplo, o alto índice de desemprego, de pobreza, de violência, dentre outras. E é por conta dessas conseqüências sociais que ela acabou ganhando visibilidade.

Na opinião de Silva (1980, p.11), pode-se entender, numa análise mais geral, que a questão agrária está diretamente ligada às transformações nas relações de produção, na agricultura. Pensar em mudanças nas relações de produção implica, por sua vez, em mudanças nas relações entre as classes, atingindo, inclusive, o Estado. Nesse sentido, a questão agrária passa a ser um problema não só do trabalhador rural, mas da sociedade como um todo. Além disso, as contradições existentes nas relações de produção e as resistências e lutas no meio rural se constituem como questão agrária assim que se torna um problema de caráter político, para toda a sociedade.

É interessante ressaltar que o debate sobre a questão agrária não é algo muito recente no Brasil. Isto se aplica não só ao debate, mas também aos mecanismos para a conquista da terra. Essa é, na realidade, uma temática que já polarizou grande parte dos debates também em outras épocas, mas que, com base em interesses e necessidades, tem se modificado ao longo de nossa história, tendo hoje uma conotação muito distinta da que teve em períodos anteriores, embora a reivindicação mais geral dos trabalhadores rurais seja ainda a luta pela terra. Embora essa questão não seja recente, o fato de se ter hoje um projeto de reforma agrária em âmbito governamental e as lutas

¹⁸ - Esse processo, segundo Martins (1997, p.13), foi iniciado no século XIX, quando o Estado brasileiro, sob pressão de setores da elite e de grandes potências da época que objetivavam a expansão do mercado (coisa impossível num sistema escravagista, já que escravo não tinha poder de compra) decide acabar com a escravidão, na perspectiva de garantir a existência de trabalhadores com possibilidade de compra.

políticas no interior das forças a favor e contra tal projeto têm demonstrado, por si só, a atualidade da questão agrária num país como o Brasil.

A reforma agrária é neste estudo entendida como um meio para solucionar essa questão mais ampla, que é a questão agrária. Nesse sentido, ela não pode ser compreendida como uma simples distribuição de lotes para habilitar os trabalhadores rurais a continuarem como mão-de-obra barata para as grandes propriedades. É, justamente, por isso, que a reivindicação destes trabalhadores é a garantia de uma mudança não só na estrutura fundiária desse país, mas também nas estruturas política e social no campo, sobre o qual se assenta o poder dos grandes proprietários de terra, assinala Silva (1980).

Assim sendo, na definição de Silva (1980, p. 95), a luta pela implementação da reforma agrária se constitui como uma estratégia utilizada pelos trabalhadores na perspectiva de garantir o rompimento do monopólio da terra para que possam apropriar-se um dia do fruto de seu próprio trabalho. Isso implica, na afirmação do autor, na necessidade de eliminar o latifúndio e incidir sobre a dominação parasitária da terra, desde o caso daqueles que deixam a terra inculca à espera de valorização imobiliária, até os que a utilizam para repassar recursos aos pequenos produtores rurais.

É, fundamentalmente, no processo de construção de mecanismos estratégicos da luta pela implementação de uma política de reforma agrária, nas experiências vividas na luta propriamente dita, que os trabalhadores rurais vão se constituindo, reconhecendo-se como sujeitos de direitos e conscientizando-se da importância e da necessidade de se organizarem para a conquista de direitos já estabelecidos e, também, de construção de outros. Aí está o papel da formação¹⁹, pelos movimentos sociais, de seus integrantes. É, diga-se de passagem, com base nesse processo que têm surgido algumas discussões acerca do caráter educativo dos movimentos sociais, ou seja, do caráter educativo de uma coletividade em movimento, que atua intencionalmente no

¹⁹ - Reza o artigo 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

processo de formação das pessoas que a constituem, como é o caso, por exemplo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A grande questão é a de entender como se dá esse processo e quais são os desdobramentos que têm sido apresentados.

Ao fazer a leitura de alguns trabalhos que abordam o como tem se dado esse processo, pudemos perceber a insistência de alguns estudiosos em afirmar e discutir três pontos fundamentais. Primeiramente, aponta-se que o caráter educativo dos movimentos sociais é diferente das práticas educativas tradicionais concretizadas no interior de processos que se desenvolvem nos canais institucionais escolares. Gohn (1992, p. 19), por exemplo, adverte que o processo de formação no interior dos movimentos sociais é diferente das práticas educativas que se dão no interior da escola, na medida em que não conta com uma metodologia específica, não há hábitos, comportamento, rotinas ou procedimentos preestabelecidos, embora tenha caráter intencional.

Para a autora, há finalidades e princípios que acabam sendo assimilados por todo o grupo, dando base às metodologias da ação, segundo as necessidades que a conjuntura lhes coloca. É, portanto, por meio de seus objetivos, princípios, valores e o seu jeito de ser, que os movimentos sociais intencionalizam suas práticas educativas e, também, começam a refletir sobre elas. Nesse processo que os sujeitos vão constituindo-se. Ela ainda argumenta que,

Num movimento social aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder das falas e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequados. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos, para solidificar as mensagens e bandeiras de lutas, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus (GOHN: 1992, p. 19).

O segundo ponto relaciona-se ao entendimento de que o movimento social como um ente educativo implica na compreensão de sua dimensão espacial-temporal. A noção de espacialidade, nesse caso, está relacionada

diretamente à idéia desenvolvida por Fernandes (2001) de que a espacialização se configura como o movimento dos sujeitos carregando suas experiências por diferentes lugares do território. É a busca do recomeço como novos sujeitos, o que permite um constante refazer-se na sua formação. Há de se considerar, entretanto, que esse espaço não é um espaço de consenso. É um espaço político, e é nele que as pessoas interagem e estabelecem uma espécie de enfrentamento das experiências e das idéias. A dimensão temporal do caráter educativo dos movimentos sociais está relacionada diretamente com a possibilidade dos sujeitos de efetuar o resgate das experiências vivenciadas, como a opressão, a submissão, a negação de direitos e mesmo as conquistas de alguns direitos, de modo a fornecer os elementos essenciais para uma leitura do presente.

Assim compreendida, a dimensão temporal-espacial possibilita, por assim dizer, a compreensão de um terceiro ponto, referente ao reordenamento de todo um conjunto de conceitos, princípios e normas que norteiam a forma de conceber a realidade e nela atuar. Isto significa a possibilidade de reordenamento da forma como o sujeito concebe a natureza, como concebe o próprio homem e a sua participação nas lutas, bem como a possibilidade de criação de novos mecanismos de luta, chegando, até mesmo, a perceber a necessidade de investimento na sua própria formação. É nesse processo que a experiência humana se configura como mediação entre o ser social e a consciência social, possibilitando a constituição de um novo sujeito e a recriação do espaço social e do próprio movimento. Dessa forma podemos dizer que a ação pedagógica está diretamente associada à ação política.

As experiências vivenciadas no conjunto das lutas organizadas pelos trabalhadores rurais, eclodidas no contexto brasileiro ao longo desses quinhentos anos de sua existência, são consideradas como responsáveis pela formação desses trabalhadores, tendo conseguido efetuar, até certo ponto, um reordenamento na sua forma de pensar e agir. Pode-se considerar que o movimento que tem demonstrado ser, nos últimos tempos, o exemplo mais notável disso, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Ao

nos referirmos ao MST como exemplo mais notável, fazemos alusão basicamente ao MST como um movimento que tem demonstrado uma preocupação com a formação de seus integrantes e com o seu papel como ente educativo.

Este Movimento vem constituindo-se, desde 1984, como um movimento social organizado em nível nacional²⁰, que, no intuito de conquistar a terra e avançar na reforma agrária, tem colocado como desafio histórico o enfrentamento às oligarquias rurais, que vêm, ao longo da história deste país, impedindo a realização de uma verdadeira reforma agrária. Ele se constitui, na compreensão de Martins (1997, p. 59-60),

[...] como um grande movimento de modernização no campo. Ele é o mais conseqüente movimento de modernização e ressocialização das populações do campo que já houve na história do Brasil. Acho um absurdo que esse lado do Movimento não seja proclamado pelo próprio Movimento.

Em janeiro de 1985, ocorreu o seu primeiro congresso com perfil nacional, na cidade de Curitiba, reunindo-se ali uma média de mil e quinhentos delegados representando vinte e dois Estados da federação. Medeiros (1989, p. 1670), em sua discussão sobre as demandas dos trabalhadores rurais na emergência da Nova República, evidencia que, nesse primeiro congresso, foi discutido e sistematizado um conjunto de resoluções, que envolvia a demanda por uma reforma agrária sob o controle dos trabalhadores, desapropriação de todas as propriedades com área acima de quinhentos hectares, que não cumpriam a sua função social, distribuição imediata de todas as terras em mãos do Estado e da União, expropriação das terras das multinacionais, extinção do

²⁰ - O período compreendido entre 1979 a 1983 se constitui, na evolução histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, como um momento de retomada das lutas massivas pela terra, quando ocorriam ocupações e mobilizações em muitas regiões do país, mas isoladas entre si. Em alguns lugares, a imprensa já designava essas ocupações como parte do movimento sem terra. No entanto, foi somente depois de um longo processo de mútuo conhecimento, de articulação entre as lideranças dessas lutas localizadas, que se constituiu formalmente como um movimento nacional, com a realização de um Encontro Nacional dos Sem Terra, em janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná, com a participação e representantes de dezesseis Estados da federação (STÉDILE: 1997, p. 102).

Estatuto da Terra e criação de novas leis com a participação dos trabalhadores e a partir da prática de lutas dos mesmos, sendo considerado ainda que o caminho das lutas para a realização da reforma agrária se daria por meio das ocupações, considerando-se o lema construído pelo próprio Movimento: “Terra não se ganha, se conquista”.

Analisando as circunstâncias históricas em que nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pudemos perceber claramente que o porquê e o como surge o MST estão relacionados diretamente à combinação de dois fatores que se complementam. O primeiro diz respeito às pressões objetivas da situação sócio-econômica dos trabalhadores rurais, advindas, sobretudo, das transformações sofridas pelo setor agropecuário durante o regime militar, compreendida no seu sentido mais amplo como expropriação e exploração próprias do desenvolvimento do sistema capitalista.

A grande concentração da propriedade de terras, associada à expansão da mecanização da lavoura, a chamada utilização dos insumos industriais, subsidiados pelo governo militar, fizeram com que as fazendas que antes utilizavam um número significativo de mão-de-obra na forma de parceria e arrendamento, substituíssem o trabalho humano pela máquina, expulsando os trabalhadores rurais da terra.

Diante dessa situação, muitos trabalhadores da região sul do país, por exemplo, optaram por migrar para regiões de colonização no norte e no centro-oeste, não encontrando ali condições mínimas de subsistência, em função, sobretudo, do fato de que o governo militar já havia titulado as terras da Amazônia para os grandes fazendeiros. Outras famílias que migraram para as cidades grandes se depararam, já naquela época, com a crise do desemprego. Diante disso, muitas famílias optaram por voltar ao lugar de origem, lutar pela terra, passando-se, assim, a se organizar para a ocupação das terras improdutivas na região.

O resultado de todo o processo foi a eclosão de uma série de lutas localizadas em diversas partes do país, sendo que o desencadeamento dessas lutas acabou dando origem à idéia de articulação nacional de luta pela terra,

constituindo-se daí a base social que gerou o MST. O MST é resultante, portanto, da reação a esta situação objetiva.

Entender, no entanto, a sua origem implica também na compreensão de elementos de natureza política e sócio-cultural, uma vez que as pressões objetivas do ponto de vista sócio-econômico são insuficientes para explicar o processo de formalização do MST como um movimento de caráter nacional. É necessário entender que o que denominamos de fatores políticos e sócio-culturais não se constituem apenas como responsáveis pelo surgimento do MST, mas também pela formação dos sem terra como seus principais sujeitos.

Segundo Stédile (1997), as vertentes sócio-ideológicas que, do ponto de vista político, podem ser consideradas como elemento básico no surgimento e na formalização do MST como um movimento nacional, foram as seguintes: a primeira é referente ao trabalho da Igreja Católica, que vinha sendo realizado junto à população do campo através das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), existentes desde o início dos anos 1960 e fortalecido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) a partir de 1975, cujo trabalho em conjunto com as paróquias nas periferias das cidades e com as comunidades rurais, contribuiu, significativamente, na organização e na luta dos trabalhadores. Para o autor, não só a Igreja Católica, mas também a Igreja Luterana (no Sul do país) vinham realizando há um bom tempo o trabalho de conscientização, animação e articulação dos camponeses; a segunda está relacionada ao então nascente sindicalismo combativo, que considerava a forma de organização sindical de caráter formal e burocratizado um entrave ao desenvolvimento da luta pela terra. Com as greves no ABC paulista e o surgimento de um sindicalismo combativo na cidade, essas idéias chegaram ao campo e geraram uma corrente de transformação dos sindicatos dos trabalhadores rurais em sindicatos combativos, de luta, passando, por sua vez, a estimular e apoiar a luta pela terra. Já a terceira está caracterizada pela participação dos lutadores sociais, que militavam em diferentes organismos e que viam na luta pela reforma agrária uma luta também contra a ditadura militar e pela reforma agrária.

Além dessas vertentes, pode-se dizer que o processo de redemocratização pela qual passava o Brasil nos anos 1980 constituiu-se como um outro elemento, de caráter essencialmente político, considerado fundamental na gênese do MST como um movimento de luta pela terra. Na realidade, o processo de abertura democrática e a derrota do regime militar, influíram decisivamente na possibilidade de os camponeses se organizarem nos sindicatos e em movimentos, pelo fato de perderem, minimamente, o medo da repressão política, sem contar com as expectativas criadas no tocante à possibilidade de implementação do Plano Nacional de Reforma Agrária, motivando, com isso, os trabalhadores desprovidos de terra a ocuparem as propriedades rurais que não cumpriam a sua função social, na perspectiva de pressionar o governo a desapropriá-las.

Um outro elemento a ser destacado refere-se àquele que Thompson (1998) aponta como tradição e costume, incorporado da trajetória de luta pela terra nos quase cinco séculos de latifúndio no Brasil. Quilombo dos Palmares, Canudos, Contestado, as revoltas eclodidas no período de 1945 a 1950, as organizações criadas pelos trabalhadores rurais que lutavam pela terra como as Ligas Camponesas, a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil – ULTAB, o Movimento dos Agricultores Sem Terra – MASTER, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, dentre outros, todos resultam hoje, de certa forma, em experiências já vivenciadas que têm servido como grande exemplo para a organização do MST e para a formação de seus integrantes²¹.

²¹ - Estudos apresentados por Fernandes (2000) e Medeiros (1989), acerca dos elementos que explicitam a luta pela reforma agrária no Brasil, levantam dados que demonstram que a formação dos trabalhadores rurais é marcada pela invasão, pelos europeus, do território brasileiro, pela escravidão e pela produção do território capitalista. As lutas e resistências não ocorreram, evidentemente, tão somente entre índios e negros. Desde o final do século XIX e todo o século XX a história registrou diversas guerras e lutas de resistência do campesinato brasileiro, uma vez que desde 1850 a terra foi transformada em propriedade privada, cercada e apropriada, gerando, com isso, o processo de grilagem de terras pelos ditos coronéis, que se apoderaram do que foi possível grilar, exterminando povos indígenas, matando posseiros, destruindo as matas, construindo o país do latifúndio. É interessante ressaltar que o período compreendido entre 1945 e 1959 foi marcado pela eclosão de vários conflitos no território brasileiro, dentre os quais podemos citar: a luta dos posseiros de Teófilo Otoni, em Minas Gerais (1945 a 1948), a revolta Dona Nhoca no Maranhão (1951), a revolta de Trombas e Formoso em Goiás (1952 a 1958), a

Corroborando as informações de Thompson, Freire (2001, p. 48) argumenta que,

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais para Stédile (1997) o MST, de certa forma, sempre se considerou como herdeiro das Ligas Camponesas, por ser a organização similar mais parecida que existiu nos anos 1950 e 1960, uma outra experiência significativa apresentada foi a preocupação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG com a formação de sua militância, uma vez que essa Confederação, segundo Medeiros (, se constitui como a primeira instância organizativa dos trabalhadores rurais que apresenta uma preocupação mais direta com a questão educacional. Foi no II Congresso realizado por essa instância, em maio de 1973, que mereceu destaque a discussão em torno da questão educacional, apontando a necessidade de constituição de equipes educacionais, quer na própria CONTAG, quer em diversas federações. remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

Embora para Stédile (1997) o MST, de certa forma, sempre se considerou como herdeiro das Ligas Camponesas, por ser a organização similar mais parecida que existiu nos anos de 1950 e 1960, uma outra experiência significativa apresentada foi a preocupação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG com a formação de sua militância, uma vez que essa Confederação, segundo Medeiros (1989), se constitui como a primeira instância organizativa dos trabalhadores rurais a apresentar uma preocupação mais direta com a questão educacional. Foi no II Congresso realizado por essa instância, em maio de 1973, que mereceu destaque a discussão em torno da questão educacional, apontando a necessidade de constituição de equipes educacionais, quer na própria CONTAG, quer em diversas federações.

A idéia básica da CONTAG era a de que, com a implementação de uma política de formação, garantir-se-ia o desenvolvimento de uma concepção sobre

revolta do Sudoeste do Paraná (1957), a luta dos arrendatários de Santa Fé do Sul em São Paulo (1959). Embora esses conflitos tenham ocorrido isoladamente, alguns deles ganharam repercussão nacional, dando substância à demanda por reforma agrária, que até então fora postulada pelo PCB. Ao mesmo tempo em que as lutas no campo se desenvolviam, algumas se destacando e outras passando mais despercebidas, crescia a organização de associações, ligas e sindicatos ligados à questão rural, sobretudo, a partir do ano de 1950. Essas instâncias organizativas, segundo Medeiros, se colocavam em direção da luta, querendo impor a sua marca.

o que é sindicalismo até noções práticas de como realizar as atividades sindicais do ponto de vista administrativo. Por um lado, as expectativas do ponto de vista político se resumiam na possibilidade de garantir o fortalecimento do movimento sindical e de sua representatividade e, por outro, garantir a formação de trabalhadores que se reconhecessem como sujeitos de direito, observando-se a necessidade da luta pela garantia do seu exercício (MEDEIROS:1989, p. 101). Essa é, sem sombra de dúvidas, uma experiência considerada fundamental para um movimento preocupado com a formação de seus integrantes.

Nas relações estabelecidas com os integrantes deste Movimento, pudemos perceber a importância atribuída às lutas já realizadas em outras épocas, em que a exploração e a exclusão dos trabalhadores rurais foi uma realidade. Concordamos plenamente com Caldart (2002, p. 72), quando enfatiza que,

Cada sem terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a memória da repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer novamente.

Uma observação mais atenta permitiu-nos compreender que o surgimento e o desenvolvimento do MST vão além dessas questões generalizantes, senão, como explicar de onde vem tanta energia, tanto rigor, tanta disciplina, por parte de cada membro do MST, para fazer as ocupações, para caminhar tantos quilômetros a pé, para lutar sem desistir, enfim, para acreditar na possibilidade de implementação de uma política de reforma agrária, num país tão recheado de contradições e desigualdades, como é o caso brasileiro?

Thompson (1981, p. 189), oferece-nos uma pista para a compreensão de que cada membro do Movimento lida, em suas vivências na luta pela terra, com expectativas, com convicções e sentimentos que lhe são próprios, que a luta

pela terra é também permeada por escolha de valores, ou seja, toda luta de classe²² é ao mesmo tempo uma luta acerca de valores, ao argumentar que,

[...]as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentescos e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

O depoimento de Maria de Lourdes, uma das interlocutoras desta pesquisa, com relação à adesão ao MST, levou-nos a compreender que as expectativas, as convicções e os sentimentos das pessoas acabam, de fato, servindo como parâmetro em suas escolhas, pois, ao indagar sobre os motivos que a levou a fazer parte do MST, a entrevistada faz o seguinte comentário:

A minha influência maior para ir para o MST foi a situação do meu pai, a necessidade de meu pai, aquele monte de criança, tudo pequeno, eu vi que ele enfrentava grandes dificuldades, plantava milho, arroz, quando não perdia tudo por conta do tempo, colhia, mais pela terra não ser dele ganhava muito pouco e não tinha nem o que dar para seus filhos. Aí eu ficava sempre pensando que ele merecia um sítio. Aí quando eu conheci esse pessoal (do MST), a Lucileila, porque eu namorava o primo dela, ela falando do MST e de uma reunião no sindicato eu resolvi ir. Essa influência foi também do padre lá de Pedra Preta. Ela me deu toda força²³.

Como já afirmamos anteriormente, fatores objetivos e subjetivos não só influíram no surgimento e na formalização do MST, mas também, na formação de seus integrantes. Na verdade, foi com base nas experiências históricas vivenciadas nos movimentos e organizações do passado e, em suas próprias experiências, que os trabalhadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na defesa de seu direito de conquistar a terra e de nela construir o seu espaço de trabalho, passaram a traçar novos caminhos para a luta, a

²² - É oportuno ressaltar que Thompson (1981, p. 10), na obra “a formação da classe operária”, enfatiza que [...] a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente.

²³ - Entrevista feita no dia 15 de julho de 2004.

ressignificarem conceitos, a conceberem novos modos de vida, fazendo com que a reforma agrária, como um dos mecanismos mais fortes para solucionar a questão agrária, retomasse o seu lugar.

Consideramos ser este um processo essencialmente educativo e é nele que homens e mulheres se formam e se transformam, passando a se configurarem como reconhecedores de si e dos outros como sujeitos de direito, inclusive, de direito à educação escolarizada.

Em seus vinte e três anos de existência na prática propriamente dita, este Movimento vem vivenciando uma série de experiências, que têm servido como elementos essenciais na formação de seus integrantes. Como diz caldart (2000), é preciso levar em consideração que, mesmo analisadas sob forma de uma articulação histórica dialética e não meramente seqüencial, é possível afirmar que os momentos de sua constituição se deram um após o outro. Ora, se se levar em consideração o caso dos Estados em que o MST passou a se constituir nos últimos anos, é preciso levar em conta, por sua vez, que estes Estados vivem um processo histórico bem diferente daqueles que estiveram presentes na gênese do Movimento.

O MST surgiu e ainda continua surgindo a partir de um conjunto de ações vivenciadas pelos Sem Terra em diferentes Estados e em diferentes processos de luta. Os Sem Terra de Mato Grosso, região em que o MST constituiu-se somente a partir de 1995, por exemplo, estão se formando como herdeiros de momentos que são produzidos pela história do MST em seu conjunto.

A tomada como referência de alguns trabalhos que discutem este Movimento, em especial, o seu papel na formação de seus integrantes, dentre os quais destacamos os escritos de Caldart (2000) e Stédile (1997), fez com que percebêssemos que essa formação vem se dando no cotidiano da luta, merecendo destaque, porém, o momento de articulação, tanto no âmbito nacional como nos regionais, da luta pela terra, da constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massa, do seu envolvimento na luta por um projeto popular de desenvolvimento do Brasil,

mais, ainda, no envolvimento do MST com a luta em defesa da educação escolar nos assentamentos, e, ultimamente, o seu pleno envolvimento com a luta pela implementação, nas escolas do meio rural, de uma política de educação do campo. Estes se constituem, no nosso entender, os momentos ímpares na constituição dos homens e das mulheres que integram o Movimento, como sujeitos de direito à educação escolarizada.

Pensamos que hoje é possível olhar para o MST e perceber alguns traços que têm demonstrado que os homens e as mulheres que o compõem, em função dessa formação, concebem a realidade e buscam nela intervir de uma forma que lhes é peculiar. Nossa pretensão consistirá em destacar adiante alguns desses traços.

1.3 Identidade, reforma agrária e educação escolar: traços pontuais

Pretendemos discutir esses traços respondendo a três questões: quem são os homens e as mulheres que, por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, trazem de volta ao cenário brasileiro a luta pela reforma agrária, numa nova forma de conceber e fazer essa luta? Há elementos novos, construídos pelos sujeitos que compõem o MST, na compreensão do que seja reforma agrária? Que lugar a educação escolar vem ocupando nesse movimento?

Um dos traços fundamentais que caracterizam o MST como um Movimento responsável pela formação de homens e mulheres que concebem a realidade e buscam nela intervir de forma diferente, é, efetivamente, a idéia que vem sendo reconstruída, no cotidiano da própria luta, com relação ao jeito de ser e de viver do Sem Terra do MST.

Um exemplo pode tornar clara esta idéia. Como já mencionamos anteriormente, a imagem herdada do trabalhador rural é uma versão construída pelos ditos vencedores no processo histórico. De acordo com essa imagem a sociedade foi levada, durante muito tempo, a acreditar que esse sujeito caracteriza-se, no seu jeito de ser e de viver, como um ser passivo, cordato,

incapaz de formular os seus próprios interesses e de lutar por eles. Este equívoco está hoje evidenciado na própria presença do MST e dos Sem Terra entre nós. Nesse sentido, Caldart (2000, p. 20), argumenta que o MST tornou-se hoje uma espécie de referência entre os movimentos sociais do Brasil e, em certa medida, até fora dele, sendo considerado um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em questão a conquista de direitos.

Um movimento social como afirma Gohn (1997, p. 247), “refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de procedimentos – e um pensar – por meio de um conjunto de idéias que motiva ou dá fundamento à ação”. Trata-se de uma práxis, portanto. Pensando assim, não nos resta a menor dúvida de que a concretude histórica de movimento social está, justamente, na atuação intencional e organizada dos sujeitos que o compõem. Desta forma, quando se fala no MST como uma espécie de referência, está se falando, na realidade, do jeito de ser e de viver dos sujeitos que integram este Movimento, hoje, conhecidos como Sem Terra.

O termo ‘Sem Terra’ foi um apelido popular dado a uma classe social que vive no campo, que os sociólogos chamam de camponeses, que trabalham a terra sem ser proprietários dela. Essa classe está dividida em várias categorias sociais de distintos tipos de trabalhadores rurais, conforme o modo como participam da produção (Agenda do MST – 2000).

Considera-se como Sem Terra, nesta definição do MST, o trabalhador assalariado, parceiro, arrendatário, posseiro, pequeno agricultor, filho de pequeno agricultor, os quais são responsáveis pela construção da luta pela terra²⁴.

Na afirmação de Caldart (2000), os Sem Terra são pessoas que trazem em si uma multiplicidade de origens étnicas e culturais. Eles se originam das diversas regiões deste país e, por conta disso, combinam entre si uma mistura de valores, crenças, convicções, visões de sociedade, de homem, de trabalho, de relações sociais e interpessoais, herdadas tradições de conflitos e preconceitos, que marcam o processo de formação de nosso país e de nosso

²⁴ - A respeito destas categorias, ver Agenda 2000 do MST.

povo, mas ao se inscreverem no MST passam, no cotidiano da luta, a construir novos valores culturais, sociais e políticos. Junto com essa herança de etnia e cultura, passam da condição de trabalhadores sem a terra à condição de serem trabalhadores Sem Terra do MST. É nessa mistura, portanto, que está sendo construída essa nova identidade.

Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem com que as pessoas sintam na própria pele os efeitos dessa realidade perversa e que não se conformem com ela. Por não se conformarem, criam uma espécie de resistência no campo, por meio do empreendimento da luta pela terra e pela reforma agrária, na perspectiva de continuarem sendo agricultores, apesar da adoção, neste país, de um modelo excludente de agricultura. Com isso, têm demonstrado capacidade de formulação de seus interesses e de lutar por eles, atribuindo um novo sentido, inclusive, aos procedimentos de luta.

Os trabalhos de base, as ocupações da terra, de prédios públicos, as marchas, caminhadas, assembléias, encontros, o trabalho no cotidiano nos acampamentos e assentamentos, constituem-se como espaços interativos de contínuo processo de formação dos Sem Terra. O sentido da interação centra-se, na compreensão de Fernandes (2000, p. 283),

[...] nas trocas de experiências, no conhecimento das trajetórias de vida, na conscientização da condição de expropriados e explorados, na construção da identidade sem-terra. Os conteúdos das reuniões dos trabalhos de base são a recuperação das histórias de vida associadas ao desenvolvimento da questão agrária. Assim, a vida é experimentada como produtora de interações. Fazem suas análises de conjuntura, das relações de forças políticas, da formação de articulações e alianças para o apoio político e econômico. Desse modo, desenvolvem as condições subjetivas por meio do interesse e da vontade, reconhecendo seus direitos e participando da construção de seus destinos..

Esse espaço é, sem sombra de dúvida, um espaço de contínuo processo de formação política, que tem gerado a militância e que tem fortalecido o próprio Movimento. É a partir dele que os trabalhadores rurais, mesmo com suas diferenças étnicas e culturais, vêm construindo uma identidade própria de

trabalhadores e trabalhadoras da terra e o movimento que a transforma num nome próprio - Sem Terra.

Valdir Correia, um integrante do Movimento, ressalta, em seu depoimento, que o MST se constitui como um Movimento preocupado em,

[...] resgatar o trabalhador rural a ser gente de novo porque quando ele integra no Movimento, ele sabe que ele é uma pessoa excluída do cenário e que não tem outra alternativa. Aí ele passa, a partir das discussões, das lutas, do dia-a-dia no acampamento ou no assentamento, a decidir a sua situação, a viver na comunidade, a viver no coletivo, a se sentir gente, pode-se dizer assim²⁵.

A observação mais atenta sobre a dinâmica interna do Movimento, feita nos momentos em que estivemos presente nos assentamentos, permitiu-nos, de certo modo, identificar que algumas ações ou vivências, que possuem elementos de caráter educativo, têm se caracterizado como decisivas na constituição da identidade dos Sem Terra do MST. A produção coletiva²⁶ e a luta pela escola no assentamento são provas disso. Segue parte dos depoimentos que ilustram a compreensão da importância atribuída por esses novos atores em ser um Sem Terra.

Nos depoimentos de Dona Maurina e de Valdir Guimarães, dois integrantes do MST na região sul de Mato Grosso, ficam claras algumas marcas dessa identidade.

Para dona Maurina, por exemplo, ser uma Sem Terra do MST significa,

[...] a possibilidade de uma mudança em minha vida, porque antes do MST a gente vivia trabalhando para os outros, hoje não, hoje a gente possui um pedaço de terra, graças a Deus, a gente trabalha para gente. Não tem, assim, um salário, mas a gente planta, a gente colhe e ainda cria um gadinho, vive muito melhor que antes. Isso acontece com todos aqui no assentamento Chico Mendes²⁷.

Já para Valdir Guimarães, ser um Sem Terra significa a possibilidade de aprender a trabalhar coletivamente.

²⁵ - Entrevista realizada 12 de julho de 2000.

²⁶ - A produção coletiva se constitui como uma das formas utilizadas pelos trabalhadores do MST para produzir os bens necessários a sua sobrevivência.

²⁷ - Entrevista realizada em 15 de janeiro de 2004.

É o primeiro Movimento que eu entrei e nele estou aprendendo como trabalhar no coletivo, a gente tem que se enturmar, pois, se você não se enturmar você não consegue nada. Esse tipo de organização muda a gente, e vai também mudando a sociedade. Se eu não fosse um Sem Terra do MST provavelmente eu não estaria como eu estou hoje²⁸.

O diálogo estabelecido com dona Maurina e Valdir apresentou elementos considerados de suma importância para compreender que, mesmo diante de contradições, de diversidade nas formas de pensar e de agir, de diferentes orientações, há possibilidade de interação, de negociação, de implementação de ações numa perspectiva coletiva, de construção de identidade coletiva.

Uma citação de Gohn (1997, p.158-159., referenciada em Melucci, pode ser oportuna aqui:

[...] a identidade coletiva é uma definição interativa e compartilhada, produzida por um certo número de indivíduos (ou grupos em níveis mais complexos) em relação à orientação de suas ações e ao campo de oportunidades e constrangimentos onde as ações têm lugar (Melucci: 1996, 70). Ela é construída e negociada por uma ativação de relacionamentos sociais que conectam os membros de um grupo ou movimento. Isto implica a presença de marcos referenciais cognitivos, de densa interação, de trocas emocionais e afetivas.

Nesse sentido, o processo de construção da identidade coletiva é também um processo de aprendizagem, sendo, portanto, um processo de ressignificação, de reconceituação do sistema de relações e representações que compõem as ações coletivas. Há uma auto-reflexão sobre o significado das ações que é incorporada à práxis do grupo.

O processo de ressignificação da luta pela reforma agrária e, em decorrência, a composição de outras frentes de atuação, pelo MST, constitui um outro traço que, no nosso entender, serve como um exemplo de que o processo contínuo de formação provocou nos integrantes do MST uma nova forma de conceber a realidade e de nela intervir.

Segundo Stédile (1997), no início do desenvolvimento das primeiras lutas do MST, o significado das lutas pela reforma agrária se resumia numa simples

²⁸ - Entrevista realizada em 19 de janeiro de 2004.

distribuição de terras e a destruição de latifúndios que não cumpriam a sua função social. A pressuposição básica era de que, se cada integrante do Movimento conseguisse ter acesso à terra, poderia resolver os problemas da família, do futuro de seus filhos e contribuir com uma sociedade mais democrática.

Entretanto, em função da complexidade do problema agrário brasileiro, do avanço do capitalismo no campo, do processo de urbanização da sociedade, da modernização tecnológica, da dependência econômica ao capital estrangeiro e, mais, com a abertura do mercado a interesses externos, as dificuldades foram se ampliando, implicando, assim, no estabelecimento de uma discussão sobre o sentido e o significado já concebido de reforma agrária, tendo como foco central de discussão a necessidade de ampliação de seu significado, de suas características, e como ponto norteador, a democratização da propriedade da terra (STÉDILE: 1997, p 105-106).

Chamou-nos a atenção o fato de que esse Movimento, ao estabelecer as características básicas de um programa de reforma agrária, além de ampliar o seu significado no tocante às questões relacionadas diretamente à terra (como modificação da estrutura de propriedade de terra; subordinação da propriedade às necessidades da população; apoio à produção familiar; garantia de produção agropecuária voltada para a segurança alimentar e o desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores rurais; o apoio à produção familiar e cooperativa; a garantia de preços justos, crédito e seguro agrícola; o desenvolvimento de tecnologias adequadas à realidade brasileira), inclui, como elemento básico de um programa de reforma agrária, a busca de um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida e de acesso de todos à cultura, ao lazer, à saúde, ao transporte e à educação escolarizada.

Para Valdir Correia, o MST tem a compreensão de que a luta pela reforma agrária apresenta “diversas dimensões”:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem a compreensão de que é preciso trabalhar a organização completa. Estou falando de quem participa da luta.

Então nos temos o **setor da Frente de Massa**, esse setor é o que organiza o trabalhador antes de ir para a ocupação, nós chamamos de setor que inicia a luta pela terra. Temos o **Setor Sistema de Cooperativismo**, de cooperação agrícola, que é chamado popularmente de setor da produção, onde organiza o setor da produção, a pesquisa de mercado, contratação de técnicos para dar qualidade à produção etc. Também temos aí o **Setor de Jovens**, que é hoje um setor bastante grande, e uma questão que está sendo discutida no Movimento é a permanência da juventude nos assentamentos, nas áreas de reforma agrária, pois entendemos que são os jovens que vão tocar esses assentamentos futuramente. Temos, o **Setor de Gênero**, que é composto por mulheres e homens que participam do Movimento e essa integração de gênero está ganhando bastante corpo em termos de organização. Temos ainda, o **Setor de Finanças**, onde é que nós entendemos que devemos andar com as nossas próprias pernas, como dizia Mao-Tsé Tung, “quem não anda com as suas próprias pernas não vai longe”, então nós temos organizado nossas finanças. Temos o **Setor de Saúde**, que é um setor importante no Movimento, inclusive já está bastante avançado na organização, nós já temos pessoas daqui estudando em Cuba, fazendo medicina, vamos batalhar por um curso de enfermagem, tudo isso é com muita batalha. Temos o **Setor da Educação**, que é uma prioridade no MST, que trabalha a organização da educação nos acampamentos e assentamentos, trabalhando no município e todo Estado e, ainda participa da discussão nacional. Temos organizado sete setores que são composto por coletivos estadual, regional e por coletivos nos assentamento²⁹.

Pelo visto, embora o eixo central de atuação do MST seja a luta pela terra, em torno desse eixo vão se configurando novas e diversas dimensões da luta. Na verdade, na conquista da terra e na terra conquistada, o MST vem gerando, cada vez mais, novas lutas. A compreensão é a de que a luta pela reforma agrária não se restringe à luta por um pedaço de terra. Na luta pela reforma agrária o Sem Terra nota a possibilidade de conquistar a terra e de garantir a sua permanência no campo, mas uma permanência com condições mínimas de sobrevivência. Importa para ele situar-se num patamar diferente daquele em que se encontrava antes de ingressar no MST. Na realidade, é inadmissível querer mantê-lo num estado de atraso absoluto, negando-lhe as condições mínimas necessárias para sua constituição humana. Daí a necessidade de gerar outras lutas, inclusive, a luta por educação escolar.

Um outro traço que vem construindo e fortalecendo a identidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e que vem mudando, em seus integrantes, a forma de conceber e intervir na realidade é a luta pela educação escolar. É oportuno focar que, embora o processo de ocupação da escola

²⁹ - Entrevista realizada 12 de julho de 2000.

não ocorresse desde o início do MST, já havia a compreensão de que luta por educação e luta por terra se constituíam como lógicas incompatíveis. Assim, a luta dos Sem Terra por políticas públicas que garantam o direito de todos à educação escolar, uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada, portanto, à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, já pode ser considerada como uma rotina nesse Movimento.

Pensamos que, a busca pela educação escolar por meio da constituição de um grupo organizado que luta pela terra, como é o caso do MST, pode demonstrar que o movimento social se constitui como um espaço privilegiado em que os sujeitos aprendem a se reconhecer como sujeitos de sua própria história, e, mais, a se reconhecer como sujeitos da história de seu processo de escolarização. Reconhecimento esse, que a nossa escola, desde a mais elementar até a universidade, não tem conseguido sequer discutir com o seu aluno.

A luta pelo acesso e permanência na escola, ancorada no processo educativo vivido pelos trabalhadores no cotidiano do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem início no reconhecimento de que eles se constituem como legítimos herdeiros, portanto, responsáveis pela luta histórica, pela constituição da educação como direito universal de todos, como direito humano de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade.

A afirmação de Fernandes (2000) de que o MST tem lidado, quando se trata da educação, com duas suposições – a primeira propõe que não se deve separar a luta pela terra da luta pela escola, e a segunda sugere a não-separação entre a educação e a produção - retrata bem a importância atribuída por esse Movimento à educação escolarizada.

A idéia que dá sustentação à primeira suposição é de que, para os Sem Terra, não basta a terra, é preciso ter também a escola. Uma escola, no entanto, que não se resuma ao atendimento do ensino fundamental, é preciso ter garantido o atendimento de todas as modalidades da educação básica até a

universidade. Outro ponto é que a educação escolar no MST tem o sentido da luta para a permanência na terra, para a construção, pelas famílias assentadas, de seus lares, transformando a natureza, produzindo a vida, tanto no sentido material como no espiritual, e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Na segunda suposição, não se deve separar a educação da produção, a idéia é a de que a terra conquistada é lugar de viver em plenitude, lugar de estudar, mas é também lugar de produção, de forma coletiva ou cooperativa, dos bens necessários para sobrevivência. Produção coletiva ou cooperativa não é uma prática muito comum em nossa sociedade. Aí reside um papel fundamental a ser executado pela educação escolar. O de discutir com os alunos e a comunidade em que se insere, o que significa produzir numa perspectiva coletiva ou cooperada. Tem também de mostrar a importância desta forma de produção, até porque esta forma se constitui como princípio fundamental de resistência contra os ditames da sociedade capitalista. Este é, dentre outros, um modo de vincular educação e produção.

A realização deste estudo tem nos confirmado que os trabalhadores têm assimilado a idéia de que a aquisição do saber escolar é condição *sine qua non* para que seus filhos sejam preparados para a vida. Nesse sentido, o direito à educação escolar se constitui como uma questão, da qual não abrem mão. Todos os interlocutores desta pesquisa, bem como os outros trabalhadores com os quais temos convivido, têm um único posicionamento: queremos escolas nos acampamentos e assentamentos e, mais, uma escola que seja diferente da que aí já se encontra instalada.

Durante o tempo em que realizamos este trabalho percebemos, de certo modo, uma preocupação dos trabalhadores, sobretudo por parte daqueles que se encontram atuando diretamente no setor da educação nos acampamentos e assentamentos, acerca da necessidade de se construir, a partir da escola atual, uma escola diferente para o meio rural. Como assinalamos no início do capítulo, há, na verdade, uma insatisfação dos trabalhadores rurais com a escola atual e, ao mesmo tempo, há uma certeza de que este é um momento propício,

oportuno e histórico para repensar a escola no meio rural, na perspectiva de reconstruí-la.

Vem surgindo no Brasil, ultimamente, uma série de iniciativas por parte da população, por meio de suas organizações e movimentos sociais, tentando preencher o vazio deixado pelo Estado, tanto no que diz respeito ao atendimento à demanda por educação escolar apresentada pela população rural, como pela implantação de um modelo político-pedagógico que atenda às necessidades deste meio.

A prova da existência das iniciativas apresentadas pelas organizações e movimentos sociais está nos esforços empreendidos pelos sujeitos que criaram as Escolas-Família, que existentes em vários Estados há aproximadamente trinta anos, com mais de duzentos centros educativos em alternância espalhados pelo Brasil afora, voltados para o atendimento aos filhos dos agricultores. A luta pela criação de uma escola que atenda as necessidades, do ponto de vista educacional, da população que vive no campo, se constitui hoje como uma frente de atuação do MST.

Ultimamente, uma organização, em âmbito nacional, vem discutindo, por meio da realização de conferências, a possibilidade de construção de um projeto que organiza a estrutura e o funcionamento da educação escolar do campo. Na realidade, a luta pela implantação de uma política educacional que atenda às necessidades da população que vive no campo teve início em julho de 1997, em Brasília, no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, promovido pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em parceria com entidades como a Universidade Federal de Brasília-UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. É interessante salientar que hoje este movimento conta com a participação e o

apoio de vários setores organizados da sociedade³⁰. O desafio em organizar esse movimento é resultante do entusiasmo que obtiveram com o êxito do I ENERA, bem como a vinculação marcante que hoje estas entidades têm com a temática educação no meio rural:

Foi durante o I ENERA que Ana Catarina, que estava representando o UNICEF Brasil, entidade apoiadora do evento, lançou publicamente o desafio ao MST de articular a realização de um encontro para discutir as questões da educação no meio rural, o que acabou acontecendo no ano seguinte. O interesse do UNICEF pela experiência da educação no MST já vinha pelo menos desde 1995 quando o Movimento ficou entre as organizações que receberam o prêmio Itaú-UNICEF, Educação & Participação, pelo trabalho que realiza em vista de melhorar a qualidade das escolas públicas do campo (CALDART, 2001, p.176).

Cumprе ressaltar que o UNICEF, por todo o trabalho que vem realizando em favor das crianças, que é, inclusive, mundialmente reconhecido, tem hoje um envolvimento efetivo com a promoção das crianças do mundo rural e suas famílias e tem como pretensão investir, junto a outras entidades, na educação no meio rural. A UNESCO, que registra entre suas tarefas a educação e a cultura, entende como necessário esse investimento na educação do meio rural. A CNBB, por sua vez, já vem trabalhando essa questão, por meio de suas instâncias organizadas, as quais já têm um engajamento substancial com as questões relacionadas ao mundo rural, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), o Movimento de Educação de Base (MEB), Associação de Educação Católica (AEC), Setor de Educação Popular, Escola-Família Agrícola, entre outras pastorais sociais a mais. A Universidade de Brasília (UNB), em seu Decanato de Extensão, conta com um Grupo de trabalho de apoio à Reforma Agrária, que desenvolve diversos projetos educacionais para o meio rural (KOLLING *et al*: 1999).

A perspectiva é a de construção de uma política educacional para o meio rural que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e, porque

³⁰ - Dentre várias representações sociais podemos citar: Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento de Pequenos Agricultores, Movimento dos Indígenas, Conselho Indigenista Missionário-CIMI, Comunidades Quilombolas, Pastoral da Juventude Rural, Comissão Pastoral da Terra, Escolas-Família Agrícolas, Movimento de Organização Comunitária e representantes de diversas universidades do país, de Secretarias estaduais e municipais, dentre outros.

não dizer, os sonhos de homens e mulheres que ali vivem. Na verdade, a educação escolar para os filhos dos trabalhadores rurais, que vem sendo discutida nessa nova dinâmica social e cultural, é aquela que lhes permite viver a experiência humana e cultural coletiva que lhes é negada fora do ambiente escolar. Isto implica, certamente, na construção de uma escola a partir dos valores da cultura do modo de ser e de viver do homem e da mulher do campo, o que supõe uma reflexão acerca da escola que vem sendo assegurada, ao longo da história, a fim de garantir a construção de uma escola que possa propiciar ao educando, ao mesmo tempo, o saber teórico e prático atualizado e articulado ao mundo em que ele vive, facultando-lhe, dessa forma, melhores condições para a sua inserção no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura.

Como alega Caldart (2002, p. 29-30),

o nome ou a expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo. É um projeto que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte.

Assim sendo, depreendemos que a pretensão deste movimento é a construção de uma proposta de educação escolar que tenha como ponto de partida os interesses e as necessidades dos trabalhadores que vivem do e no meio rural, uma proposta que tenha como horizonte a transmissão de um saber teórico e prático atualizado e articulado a esse meio e articulado com um projeto histórico e social. Isto supõe, evidentemente, a necessidade da superação da visão homogeneizadora e depreciativa do trabalhador rural e da lógica de que escola rural é uma escola pobre, ignorada e marginalizada, admitindo, para tanto, que é preciso ir às raízes do campo, é preciso prestar maior atenção às matrizes culturais da população que vive no campo, enfim, é preciso rever essa imagem depreciativa e pessimista que a sociedade brasileira

tem herdado do trabalhador e da escola rural, a fim de construir uma imagem mais positiva.

Um ponto relevante e que precisa ser considerado é que esse movimento em favor da escola do campo tem sua origem durante o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, momento ímpar de formação de um grupo de educadores e educadoras que têm, efetivamente, um projeto de educação para o campo. Entender, no entanto, esse projeto implica no levantamento da seguinte questão: qual é a noção de educação escolar que norteará a análise proposta nesta tese?

Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e na sua relação com a escola. Contudo, nesse plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restrito que seja o seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela deve se libertar dos tabus sob cuja pressão se reproduz a barbárie.

Theodor W. Adorno

SEGUNDO CAPÍTULO

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM RESULTADO DA RELAÇÃO ENTRE O PENSAR E O EXISTIR

Analisar os significados atribuídos à educação escolar por trabalhadores de um movimento social, neste caso, em específico, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, no intuito de compreender a sua relação com as intencionalidades do projeto de educação escolar deste Movimento é, de certa forma, uma espinhosa tarefa. Diante disso, antes mesmo de quaisquer desdobramentos sobre a questão proposta, serão expostas as referências teóricas necessárias para a compreensão de seu encaminhamento.

O propósito neste segundo capítulo é buscar a referência teórica que responderá à seguinte indagação: qual noção de educação subsidiará a análise acerca dos significados que trabalhadores inscritos nesse Movimento atribuem à educação escolar e das intencionalidades norteadoras do projeto de educação escolar que fundamenta os trabalhos desenvolvidos nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST?

2.1 Bases epistemológicas da não dissociabilidade entre o pensar e o existir

Quando nos propomos a analisar acontecimentos concretos que tratam do significado, do sentido das coisas, enfim de intencionalidades, estamos destacando uma epistemologia coerente com a idéia de que a vida deve ser entendida como um infundável processo de conhecimento e que o aprender pode seguir uma direção ou outra, dependendo, obviamente, dos valores de

uma sociedade, dependendo do seu modo de viver. Na sociedade primitiva, por exemplo, a educação era considerada como sinônimo da vida, modo de ser, de criar e recriar o mundo. Ela se identificava com os valores, os costumes, comportamentos dos indivíduos e comunidade. A tarefa de transmissão da cultura era cumprida informalmente nas relações do dia-a-dia. O ato de educar consistia, como afirma Subirats (2000, p. 195), num processo de socialização, cuja tarefa era,

preparar as novas gerações para substituir as antigas, para ocupar alguns postos e realizar algumas tarefas que eram consideradas invariáveis e eternas. Na produção, os camponeses sucediam aos camponeses, e as tarefas eram realizadas a partir de um saber transmitido pela tradição. O filho sucedia ao pai e devia agir como ele, realizar os mesmos gestos, plantar as mesmas árvores; qualquer mudança podia ser catastrófica, dado que se desconhecia o porquê dos processos naturais e só a experiência oferecia alguns elementos para saber o que era correto. Na família, acontecia o mesmo; a filha sucedia a mãe, herdava inclusive o seu nome, sua roupa, seus utensílios domésticos, os papéis sociais estavam tão definidos, que a socialização não era outra coisa a não ser transmitir às novas gerações os velhos moldes conhecidos e o temor de qualquer variação.

Nesse modelo de socialização, a educação escolar propriamente dita, acaba por não ter razão de existir, na medida em que a aprendizagem era baseada na imitação inquestionável da ação e das atitudes das gerações adultas, tratando, nessa perspectiva, de evitar a possibilidade de que cada pessoa construa uma personalidade própria e atue de forma distinta do grupo social em que se encontra inserido.

Com a divisão das funções sociais, e, em decorrência, a introdução de novos conhecimentos e de novas técnicas, surgiu a necessidade de criação da escola formal, cuja tarefa era a de conduzir a criança para a idade adulta, por meio de ritual de iniciação, de cerimônias religiosas, do ensino de habilidades manuais, da expressão corporal e do desenvolvimento das artes e da cultura. Desta forma, a apreensão dos conhecimentos já não podia ser apenas através da imitação, na medida em que esse processo passou a exigir a utilização de conceitos abstratos e o manejo de determinados saberes, como a leitura, a escrita e a capacidade de contar. É, portanto, com a ruptura dos modelos

tradicionais, que surge a necessidade de criação de uma instituição que realize, de forma intencional e sistemática, a transmissão de conhecimentos e habilidades considerados indispensáveis para a realização de mudanças no sistema tradicional de produção.

No entendimento de Paro (1993, 105),

O processo educativo podia ser extremamente simples nos primeiros grupamentos humanos, Na sociedade moderna, porém, como produto do desenvolvimento histórico, a complexidade e o montante do saber produzido historicamente, bem como a velocidade e o dinamismo com que esse saber constantemente se renova, são de tal magnitude, que já não se torna mais sequer imaginável que uma mesma pessoa, ou mesmo uma inteira comunidade, possa detê-lo em sua totalidade. Com isso, tornam-se também insuficientes os mecanismos informais de transmissão e apropriação desse saber, havendo a necessidade de instituições formalmente destacadas para essa tarefa [...] Entre essas instituições, destaca-se a escola, cuja especificidade é precisamente a transmissão do saber de forma sistemática e organizada.

O surgimento da sociedade moderna provocou, por assim dizer, uma revolução fundamental na sociedade e, em decorrência, uma nova concepção de educação escolar. Na verdade, a sociedade moderna investiu em uma nova forma de conceber e organizar essa modalidade da educação porque tinha o interesse em utilizá-la como veículo de divulgação de seu modo de pensar, de difundir os novos valores que vinham sendo construídos, tendo como ponto central a idéia de progresso e de liberdade individual. Permeava a concepção de que para que a educação escolar se tornasse universal, tornava-se necessário que todos os indivíduos da sociedade participassem dela, mas que essa participação deveria estar de acordo com as circunstâncias e com o destino de cada um. Diante disso, o sistema educativo passou a se constituir como um espaço de confronto onde cada grupo social tende a maximizar suas oportunidades e vantagens.

O elo estabelecido entre a educação escolar e a idéia de progresso e liberdade individual pode ser apreciado nas diferentes significações que são atribuídas a essa modalidade da educação. Nutre-se nela, segundo Sacristán (2001, p. 21), a crença de que possa melhorar a qualidade de vida, sobretudo,

no tocante às condições materiais, garantir a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, o domínio da natureza através das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Para o autor, a escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não só resume esses princípios, propósitos e impulsos, como também é a instituição encarregada de transmiti-los, de generalizá-los, e de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade³¹.

O século XX trouxe novos significados à educação escolar, em função, sobremaneira, das demandas sociais apresentadas no mundo do trabalho. O mercado de trabalho, a partir deste século, se tornou cada vez mais estratificado, passando, por sua vez, a necessitar de critérios para a vinculação dos indivíduos em seus postos. A educação escolar passou, de certo modo, a se constituir como o principal critério para a incorporação no mercado, tornando maior, cada vez mais, a demanda por conhecimentos e informação. Dessa forma, o diploma acadêmico é considerado, na atualidade, como uma condição estabelecida, embora não suficiente, para a inserção do homem no mundo do trabalho. É por conta disso que a educação formal vem ganhando, sobretudo no momento atual, maior importância e centralidade. Pode-se dizer que, nesse contexto, o significado atribuído à educação se restringe, basicamente, ao atendimento das expectativas criadas pelo mercado.

No século atual, a escola continua garantindo a permanência dos ideais da escola tradicional de décadas atrás, quando a população usuária da escola pública se restringia aos filhos das camadas com maior poderio econômico, pois, mesmo afirmando ter como horizonte a formação para o exercício da

³¹ - Esta modalidade de educação escolar sintetiza as idéias e os ideais da modernidade e do Iluminismo, na medida em que fala cada vez mais em progresso constante através da razão e da ciência, no universalismo, na crença nos potencialidades de um sujeito autônomo e livre, na emancipação e libertação política e social, enfim, na ampliação do espaço público da cidadania e da mobilidade social, embora essas idéias e ideais não tenham sido sequer alcançados (SILVA: 1996).

cidadania, sua finalidade continua a ser apenas a de preparação do educando para o mercado de trabalho.

Por conta disso é que se pode concluir que há uma série de implicações quando se fala em educação como exercício da cidadania. Primeiro é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho ou para a sobrevivência, como propõem aqueles que a vêem apenas como um instrumento de preparação para o mercado de trabalho. Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. Segundo, se a escola entende ser o seu papel a preparação para o viver bem, ela precisa estimular e propiciar esse viver bem para o seu aluno já no seu interior. Para tanto, é preciso que as relações sociais na escola garantam ao educando e ao educador uma condição de sujeitos. É esta uma das formas de estabelecer vinculação entre educação e cidadania.

Em Gentili (2001) pudemos entender que não há dúvida de que educação e cidadania se vinculam. Na verdade, a cidadania enquanto um valor ético realiza-se também no processo educativo. A grande questão, como enfoca o próprio autor, é entender o como se dá essa vinculação, sobre quais fundamentos e que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, visto que há uma visão fragmentada em torno dessa vinculação, na medida em que para alguns educar para a cidadania significa formação de consciência de direitos e deveres, numa perspectiva de formação política; já para outros, formar para a cidadania significa dotar os indivíduos das competências exigidas pelo mundo produtivo, no intuito de que estes contribuam ativamente para o crescimento econômico do país. Para o autor, qualquer uma dessas possibilidades é válida no momento de estabelecer os potenciais objetivos da educação para o exercício da cidadania, no entanto, uma boa proposta educativa voltada para o exercício da cidadania é aquela que consegue articular prática política e prática produtiva.

Pensar, todavia, uma possível vinculação da educação com a cidadania e os fundamentos que lhe dão sustentação, levando em conta a articulação

entre prática política e prática produtiva implica, certamente, em definir algumas questões, que, no nosso entendimento, devem ser consideradas preliminares, como, por exemplo, a compreensão de que todo significado atribuído a fenômenos como a educação resulta de um complexo processo de construção, realizado por meio da atividade prática, da qual a teoria se constitui como uma dimensão, embora a idéia já constituída seja a de que a educação é uma atividade de caráter efetivamente teórico.

A predominância das idéias em relação à vida prática resulta da autonomia que a filosofia Ocidental, ao longo de sua experiência, cerca de três mil anos, acaba designando à atividade teórica, no processo de elaboração de seus produtos.

Para Severino (2001, p.7), a teoria na cultura Ocidental,

é entendida e exercida como um simples jogo combinatório de idéias, dimensão privilegiada e prestigiada como uma esfera autônoma, desenvolvendo-se no mundo inteligível, como se fosse uma atividade situada numa dimensão qualitativamente superior às atividades práticas desenvolvidas no mundo sensível, marcadas pela contingência. Antropologicamente falando, o pensar humano surge como uma experiência subjetivada, um exercício autônomo frente à vida prática. Mais ainda, como se antecedesse a ação.

O autor contrapõe-se a esta forma de pensar, ao observar que, visto numa perspectiva histórico-antropológica, o homem se constitui como um ser que estabelece, permanentemente, uma série de relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, e que, nesse sentido, a verdadeira essência humana não pode ser compreendida sob forma de uma entidade metafísica, nem sob forma de uma pura realidade físico-biológica.

Na sua compreensão, o homem tem, na realidade,

um jeito especificamente humano de realizar a sua humanidade. Ele é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica. É assim um ser que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Não é apenas uma realidade pronta e acabada, mas um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade. Ela não é dada sequer como um programa rígido tal como ocorre no plano natural do código genético dos seres vivos (SEVERINO: 1998, p. 83).

Pelo que se vê, a tentativa do autor é a de explicitar que a existência humana é tecida pelo conjunto de atividades práticas que os homens acabam desenvolvendo na concretude espaço-temporal, sendo, portanto, a própria prática o elemento que, de fato, substancia o existir humano. A atividade prática é concebida como processo e produto do conjunto das atividades humanas, o processo e os resultados do agir concreto e histórico dos homens em sua maior amplitude e complexidade. Ela se dá por meio de um processo complexo por ser integrado por múltiplos aspectos e que incorpora características que as distinguem das ações dos outros viventes e das outras esferas do ser (SEVERINO, 1998, p.83).

Posto isto, pode-se dizer que a prática deve ser entendida na sua forma intencional, sistemática e organizada, não podendo, desse modo, prescindir da elaboração mental, do estabelecimento de finalidades, da busca de elementos teóricos, que garantem a possibilidade de um conhecimento mais abrangente da realidade e que possibilitem, ainda, maior domínio sobre suas condições reais. Nesse sentido, a prática se coloca como elemento fundante da atividade teórica.

Aliás, como garante Marx (2002, p. 54), “a teoria só se concretiza num povo na medida em que é a realização de suas necessidades [...] Não basta, portanto, que o pensamento procure se realizar, a realidade deve igualmente empenhar o pensamento”.

Tratar a prática como processo e resultado do agir concreto e histórico dos homens significa, diga-se de passagem, concebê-la enquanto práxis, enquanto relação estabelecida entre a teoria e a prática, relação esta, que segundo Vasquez (1986, p. 108), se constitui, ao mesmo tempo, autônoma e dependente, portanto, relativa, visto que,

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria, mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

A concepção é a de que a prática não fala por si mesma, já que precisa da teoria para se expressar significativamente. Nesse sentido, na relação teoria e prática, ambas são indissociáveis como práxis. Na verdade, é essa unidade indissolúvel entre a teoria e a prática que constitui, no dizer de Lima (2002, p.), o “conteúdo” da práxis.

Para Vasquez (1986, p. 108), a práxis se constitui,

como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Já para Kosik (1986, p. 200), a práxis na sua essência e universalidade se caracteriza,

como a revelação do segredo do homem como ser onto-criativo, como ser que cria a realidade e que, portanto, compreende a realidade. [...] A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do produto e da produtividade. Como realidade humano-social é criada pela práxis a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são predeterminados, são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Fica plenamente claro na explicitação dos dois autores que a condição da existência é constituída historicamente pela prática intencionalizada, a qual se transfigura como práxis. Esta, no entanto, não se constitui como um processo extrínseco ao ser do homem, não atua de dentro para fora.

Para Kosik (1986, p. 200) considera que,

sendo o modo específico de ser do homem, a práxis com ele se articula de modo especial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns de seus aspectos ou características. A práxis se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade. A práxis não é uma determinação exterior ao homem: uma máquina ou um cão não têm nem conhecem a práxis.

A totalidade apontada pelo autor nesta assertiva não pode, contudo, significar, simplesmente, uma totalidade de fatos, mas uma realidade como um todo dialeticamente estruturado, ou seja, um conjunto de fatos que podem vir a

ser racionalmente compreendidos. A totalidade, neste sentido, se caracteriza, por assim dizer, numa totalidade complexa, constitutiva de outros complexos, portanto, essencialmente processual, dinâmica, cujos complexos, em interação mútua, possuem um imane movimento. Esse movimento produz, no limite, uma dada legalidade social, historicamente determinada e determinante. Atua na particularização das relações entre os vários complexos do ser social (PONTES: 1995, p. 81).

Na argumentação de Lukács, (1974, p. 23),

somente num contexto que integra os diferentes factos da vida (enquanto elementos do devir histórico) numa totalidade, se torna possível o conhecimento da realidade. Este conhecimento parte das determinações simples, puras, imediatas e naturais (no mundo capitalista) para avançar a partir delas para o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução em pensamento da realidade .

É oportuno chamar atenção aqui, para o fato de que a afirmação de Lukács está fundamentada na posição marxiana de que uma totalidade concreta não é dada, sob hipótese nenhuma, imediatamente ao pensamento:

O concreto é concreto porque é síntese de diversas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX: 1978, p. 116).

A mediação aparece neste contexto, enquanto categoria de análise, com um grande poder de dinamismo e articulação, caracterizando-se, portanto, no dizer de Pontes (1995, p. 81), “como uma categoria responsável pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre as várias estruturas sócio-históricas”.

Para Pontes (1995, p. 82), a forma correta de apreender metodologicamente o movimento das categorias concretas, na sua legalidade imane, só pode se dar através da ação da razão. Daí, a compreensão de que a práxis, enquanto movimento que articula dialeticamente a operação e a

reflexão, a teoria e a prática, não se constitui como um processo extrínseco ao ser do homem, não se constitui de fora para dentro.

Ao explicitar a ação da razão como responsável pela apreensão metodologicamente correta das categorias concretas, o autor afirma que, no plano reflexivo, a razão não basta a si própria na tarefa do conhecimento. Isso implica que, embora o nível do intelecto opere privilegiadamente no campo da imediaticidade, o seu “trabalho” é condição indispensável para que a razão capte as determinações e mediações ocultas no fenômeno. Sua afirmação está fundada como afirma o próprio autor, em Lukács, quando evidencia que “o pensamento que se eleva do intelecto à razão pode captar a essência, com determinações reflexivas” (LUKÁCS: 1979 (2), p. 81).

Ao analisar os elementos que subsidiam uma leitura crítica sobre o fenômeno educação, dentre as quais discute a categoria mediação, Cury (1986, p 43), busca enfatizar que,

o processo de mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto dos fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se opõem absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um a outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, mas que se imbricam mutuamente. O isolamento de um fenômeno priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores. O conceito de mediação indica que nada é isolado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso.

Cury (1986, p. 43) ressalta, ainda, que o processo de mediação deve ser relativo ao real e ao pensamento e que isso ocorre simultaneamente. Enquanto relativo ao real, assevera o autor, busca captar o fenômeno no conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações da realidade de que ele é um fenômeno. Isso só é concretamente possível quando se leva em consideração a necessidade de uma leitura do processo histórico, através da penetração no seu condicionante histórico como tal e do abandono do ponto de vista segundo o qual os fenômenos são dados como imediatos. Enquanto relativo ao pensamento, continua o autor, possibilita a não-petrificação do mesmo, visto que o pensar, quando referido ao real se integra

ao movimento do próprio real, enquanto que o pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Entretanto, essa pseudoneutralidade não existe porque a mediação não existe em si própria, senão na sua relação com a teoria e a prática. Nesse panorama, é possível compreender que, enquanto relativas ao real e ao pensamento, as mediações afirmam a íntima vinculação entre o pensar e o existir concreto.

Em Severino (2002, p. 47), o processo de mediação se caracteriza como um desdobramento do agir humano numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com outros sujeitos na sociedade e com suas construções simbólicas, sendo esta a forma como os homens constituem a sua existência histórica.

Assim, Severino (2002, p. 47),

um primeiro ângulo é a existência prática, na qual o sujeito se dirige à natureza física, seu primeiro ambiente natural, e estabelece uma relação de troca e apropriação fundamental para sua sobrevivência. [...] Num segundo ângulo o agir humano se refere com o seu semelhante. A esfera social é o ambiente com o qual precisa continuamente interagir para sobreviver como membro do grupo. [...] Num terceiro ângulo, a ação humana relaciona-se com outro ambiente, igualmente imprescindível, formado pelas referências de sua subjetividade: a cultura simbólica, universo no qual também se desdobra a sua existência.

Do ponto de vista da existência prática, os homens se dirigem à natureza física no intuito de estabelecer uma relação de troca e de apropriação de bens materiais necessários à sua sobrevivência. Esse processo de inserção no natural, na tentativa de apropriação dos bens materiais necessários à sobrevivência humana, configura-se como o universo do trabalho, a esfera da produção técnica e econômica.

Como enfatiza o autor, essa esfera de relacionamento homem/natureza determina, por assim dizer, a existência humana, na medida em que os demais aspectos de existir o pressupõem. Essa base físico-biológica do homem, como organismo vivo, é condição *sine qua non* de nossa existência, originariamente material, no formato da infra-estrutura biológica. A radicalidade dessa imersão

no natural não se dá apenas porque somos seres biológicos, mas porque assim permanecemos.

É justamente aí que reside a importância vital da prática produtiva no existir humano, prática esta que distingue o homem dos demais seres vivos, como plantas e animais, em função da sua relação de interdependência com a sociabilidade e a referenciação simbólica, sendo que é, exatamente, por conta da presença desses elementos que Marx enfatiza que, no trabalho, o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico (MARX: 2002, p. 115).

Para Marx (2002, p. 115), o homem constitui-se como ser genérico não só na acepção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie, mas também, no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como espécie presente, viva, como um ser universal, e, portanto, livre.

Isto acontece, na argumentação do próprio Marx, quando o homem faz do trabalho objeto de sua vontade e de sua consciência. Enquanto atividade vital do ser humano, a prática produtiva não se realiza de forma deliberada como se coincidissem imediatamente com esse ser. Na realidade ela é realizada de forma lúcida, pensada, projetada e, por meio dela, o homem obriga a natureza inorgânica³² a adaptar-se a seu modo e não mais se adapta a ela como os demais seres vivos.

Por conta disso, é que diferentemente de outros seres vivos, como animais e plantas, que também dependem da natureza para sobreviver, a relação fundada entre o homem e a natureza, através da prática produtiva, é marcada pela intervenção de um novo elemento, a subjetividade humana.

Afirmar, todavia, que a subjetividade humana intervém na prática significa dizer que a ação humana sobre a natureza é orientada por um projeto, em que a situação, as operações e os resultados são previamente representados no plano da simbolização subjetivada, o que corresponde à inserção de uma intenção subjetivada no processo, fazendo com que esse agir, ao se tornar trabalho, não seja mera operação mecânica. Essa intenção, por

³² - A natureza é inorgânica, “na medida em que não é o próprio corpo humano” (MARX: 2002, p. 116).

sua vez, é munida de alto teor de significação coletiva, impregnada, entretanto, por sentidos, social e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados.

É preciso ressaltar, contudo, que o trabalho aqui é concebido, na sua essência e generalidade, não simplesmente como uma atividade laborativa ou emprego que o ser humano desempenha e que, como retorno, exerce influência sobre sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK: 1986, p. 180).

Isso pressupõe que o trabalho não pode ser entendido apenas como dispêndio da força física e mental, mas como uma atividade que envolve, além deste dispêndio, um conjunto de significados presentes em todas as esferas da vida. Trata-se de um verdadeiro fazer que remete à ação, ao saber, à imaginação, à realização. Não se caracteriza, portanto, como uma atividade isolada, mas aquilo no qual se baseia e se reflete cada atividade, podendo pensar que o trabalho causa e reflete o conjunto das relações sociais.

É deste modo que, enquanto atividade de transformação da natureza, o trabalho se caracteriza, também, como elemento essencial no processo de formação do próprio homem, até porque é pela via do trabalho que o sujeito se dá conta de suas possibilidades de criação, de seu próprio mundo, que embora incrustado na natureza é, essencialmente, humano.

Como prática humana e de intervenção do homem na natureza inorgânica, o trabalho envolve uma complexidade de relações, cujo caráter não é, certamente, apenas técnico, na medida em que implica a inserção social e uma intencionalidade simbólica, as quais se constituem como mediações que humanizam a prática produtiva. Na realidade, a produção material da existência humana não acontece se não puder contar com o movimento de articulação entre a natureza, o sujeito e a relação social.

A sociabilidade se constitui, neste sentido, como uma esfera da existência humana na qual o sujeito interage como membro do grupo. Assim, as relações ultrapassam o nível puramente transitivo das relações gregárias, que têm prevalecido entre os demais seres vivos, haja vista que, do ponto de vista

antropológico, a prática produtiva não se dá como trabalho individual, ela é a expressão necessária de um sujeito coletivo.

Recorrendo a Marx (2002, p. 140), podemos perceber que, de sua análise, ao mesmo tempo exaustiva e objetiva, destacam-se algumas das mais valiosas observações sobre o homem como ser social, ao enfatizar que

o espírito social e a atividade social não existem apenas na forma de uma atividade diretamente comunitária, de um espírito imediatamente comunal, embora a atividade e o espírito comunal, ou melhor, a atividade e o espírito que se exprimem e confirmam diretamente na associação real com os outros homens, ocorrem em toda parte em que a imediata expressão da sociabilidade decorre do conteúdo da atividade ou corresponde à característica do espírito. [...] Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com os outros, sou social, porque é como homem que realizo tal atividade. Não é só o material da minha atividade, como também a própria linguagem que o pensador emprega, que me foi dada como produto social. A minha própria existência é atividade social.

Todavia, essa sociabilidade radical do sujeito não configura a existência apenas na espacialidade de um tecido; ela se situa na historicidade. A humanidade enquanto sujeito social se constrói na temporalidade histórica. Dessa forma, ao lado das relações técnicas de produção, os homens vão implementando relações interindividuais, relações de trocas, de intercâmbio entre si, formando, assim, a sociedade, a qual passa a ser entendida não mais apenas como um somatório de indivíduos, mas de seu agrupamento tecido por uma série de relações diferenciadas, forjadas, fundamentalmente, ao longo do processo histórico (SEVERINO: 2002).

Para Goldmann (1993), o fundamento do processo histórico é, justamente, a relação estabelecida entre os homens, considerando o fato de que o “eu”³³ individual só existe como pano de fundo da comunidade ou do social. Na compreensão do autor, ao recorrer ao passado na busca do conhecimento, o homem está buscando, justamente, as atitudes básicas dos

³³ - Em sua obra “A construção social da realidade” Peter Berger e Thomas Luckmann (1985, p. 73), ressaltam, com base em Mead, que o período durante o qual o organismo humano se desenvolve até completar-se na correlação com o ambiente é também o período durante o qual o eu humano se forma. Por conseguinte, a formação do eu deve também ser compreendida em relação com o contínuo desenvolvimento orgânico e com o processo social, no qual o ambiente natural e o ambiente humano são mediatizados por outros significativos.

indivíduos e dos grupos humanos, em face de valores da comunidade e do próprio universo. Assim, se o conhecimento histórico nos apresenta uma importância prática, isto se dá porque é a partir dele que se aprende a conhecer os homens que, em condições e meios diferentes, lutaram, em outros momentos, por valores e idéias análogos ou idênticos e até mesmo opostos aos atuais, o que nos garante a consciência de que fazemos parte de um todo que nos transcende, que no presente damos continuidade e que os homens que vêm depois de nós continuarão, evidentemente, no futuro. Este fato nos permite compreender que as experiências humanas são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, sendo o sujeito, portanto, tanto “eu” como “nós”. Percebe-se, assim, com base no pensamento de Goldmann, que o que os homens buscam na história são as transformações do sujeito da ação no relacionamento dialético homem-mundo, homens entre si; são, na realidade, as transformações da sociedade humana.

Nesse sentido, pode-se dizer que a história não pode e não deve ser naturalizada nem reificada, como se tratasse de um processo autônomo, independente de seus sujeitos. Ela é, sem sombra de dúvida, a história das ações e das relações humanas. Com efeito, tudo que é realizado pelo homem é realizado por um sujeito histórico-social. O sujeito individual, como argumenta Severino (2002), se configura, apenas, como um agente, um núcleo mediador de qualquer ação, mas qualquer ação realizada por um indivíduo mantém a sua dimensão social. Sendo assim, o que se constitui como fundamental na ação humana não é tanto a sua efetividade técnica, mas a sua significação, o seu sentido, os quais não resultam da avaliação de um sujeito isolado, mas de um compartilhar solidário de significações e sentidos, construídos coletivamente e ao longo do processo histórico.

Entretanto, o agir humano na perspectiva de constituição da existência, não se esgota na realização da prática produtiva e da prática social. Concomitante ao desenvolvimento destas práticas, os homens desenvolvem um outro plano de relações, o das relações simbólicas, criando-se, por assim dizer,

um universo de relações consigo mesmo, o então denominado universo simbólico.

Neste tipo de relação, os homens praticam um recurso próprio, uma sofisticação dos instintos vitais, por meio dos quais podem representar simbolicamente as demais relações, pois, na medida em que agem, também pensam, sentem, emocionam, têm expectativas e produzem símbolos que traduzem o seu estar no mundo e os significados das coisas que o circundam.

Essa produção, concebida como universo simbólico, caracteriza-se como a dimensão da existência humana, na qual a prática produtiva e a prática social se especificam e se tornam práxis, visto que ela representa a possibilidade não só de criação de símbolos pelos homens, mas também de lidar com eles. Aliás, por mais que o processo de simbolização, aparentemente, não realize nenhum produto materializado, o processo de simbolização é uma prática e, tem mais, ela carrega as características comuns às demais (Severino: 2002, p. 59). A prática produtiva e a prática social só se tornam humanas justamente porque envolvem a prática simbólica.

Com efeito, a transformação da natureza só se torna viável na medida em que os homens, graças a sua subjetividade são capazes de duplicar simbolicamente os objetos de sua experiência, lidando com eles para além da imediatez dessa experiência, necessariamente singular. Além disso, para que as relações deixem de ser um conjunto de relações gregárias, é necessário que sejam amalgamadas por significações simbólicas (SEVERINO: 2002, p. 59).

Compreender o processo de simbolização como uma das práticas da existência histórica pressupõe o entendimento de que os símbolos se constituem como fenômenos sócio-culturais, configurados, segundo Cohen (1978, p 38), como objetos, atos, conceitos ou formas lingüísticas que acumulam ambiguamente vários significados e que simultaneamente evocam emoções e sentimentos, impelindo os homens à ação. O termo símbolo é tomado pelo autor num sentido mais abrangente e serve para designar toda a representação da subjetividade de dados e situações de experiências, tendendo

a ser agregado no interior de ideologias ou visões de mundo, que se desenvolvem a partir de determinados grupos e são, por eles, sustentados.

Na afirmação de Cohen, as duas mais importantes funções do processo de simbolização são a objetivação das relações entre indivíduos ou grupos e a objetivação dos papéis sociais. O processo de objetivação se constitui como uma medida de estabilidade e continuidade sem a qual a vida social não consegue existir, na medida em que decorre do fato de que

nós podemos observar os indivíduos na realidade concreta, mas as relações entre eles são abstrações que só podem ser observadas através de símbolos, pois as relações sociais se desenvolvem e são mantidas através deles. Nós “vemos” os grupos através de seus símbolos. Valores, normas, regras e conceitos abstratos, como a honra, o prestígio, a posição hierárquica, a justiça, o bem e o mal se tornam tangíveis através dos símbolos e os homens da sociedade são ajudados a tomar consciência deles, a compreendê-los e a relacioná-los com a vida cotidiana. [...] Os símbolos também objetivam papéis sociais, dando a eles uma realidade que difere da personalidade individual dos que deles se incumbem (COHEN: 1978, p. 46).

Em Severino (2002, p. 60), simbolizar “é servir-se de um elemento para apreender outro; o primeiro tem uma natureza diferente do segundo, de modo que a significação deste se dá pela mediação daquele”. Isto significa que a imagem mental de determinado objeto substitui a sua materialidade, ou seja, os símbolos se configuram como mediações utilizadas pelos homens para lidar com objetos, situações e com outros símbolos, sinais, ou signos que representam as imagens mentais e, por conseguinte, os objetos. Nesses termos, em todas as relações produtivas e sociais, todos os objetos a elas vinculados e alvo das experiências humanas, recebem uma caracterização simbólica destinada, na realidade, a garantir-lhes uma significação e uma legitimação.

A referência a processos simbólicos, enquanto processo de significação e de legitimação traz a mente o nome de Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) no tocante a seu livro, já considerado um clássico, “A construção social da Realidade”. Partindo do princípio de que a realidade é socialmente construída e que a sociologia do conhecimento é a área responsável pela

análise de como isso ocorre, os autores buscam, nesta obra, operacionalizar a sua proposta a partir da seguinte questão: como é possível que os significados subjetivos se tornem facticidades objetivas? Esta questão é respondida pelos autores com base numa análise do conhecimento na vida cotidiana, a qual serve como parâmetro para a compreensão da sociedade como um processo dialético entre as realidades subjetivas e objetivas (BERGER & LUCKMANN: 1985, p. 130).

A contribuição de Berger e Luckmann sobre a prática simbolizadora é imprescindível. Ela se faz presente, fundamentalmente, no momento em que os autores utilizando-se como um dos mecanismos o universo simbólico, discutem o processo de legitimação como instrumento de produção de novos significados. Estes devem servir para integrar os significados já ligados a processos institucionais díspares, quando as objetivações de ordem institucional, historicamente construídas, têm de ser transmitidas a uma nova geração, a fim de tornarem acessíveis e subjetivamente aceitas as objetivações de “primeira ordem”, que foram institucionalizadas.

Para os autores, os universos simbólicos constituem-se como “corpos teóricos, que integram diferentes meios de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica” (BERGER & LUCKMANN: 1985, p. 131). Caracterizam-se, portanto, como processos de significações referentes a realidades diferentes dos pertencentes à experiência da vida cotidiana, sendo constituídos, evidentemente, por meio de objetivações sociais.

Na argumentação de Berger e Luckmann, a sociedade possui facticidades objetivas, mas sua construção se dá por meio de atividades que expressam um significado subjetivo. É nessa perspectiva que pensam Cohen (1978) e Severino (2002), na medida em que buscam enfatizar, o no caso do primeiro, que a função do processo de simbolização é a objetivação de relações e papéis sociais, enquanto o segundo, que as práticas produtivas e sociais estão diretamente vinculadas às práticas simbolizadoras, visto que é pela mediação dos universos simbólicos que as ações humanas ganham referências para o seu pleno desenvolvimento.

Trata-se, na realidade, de um movimento em que o homem, por meio da prática simbolizadora, busca as referências que servem de balizas para o conjunto de suas práticas. Para tanto, cabe ao homem compreender que a construção da existência histórica não depende tão somente da garantia da sobrevivência biológica, mas também do estabelecimento de relações significativas entre os fatos de sua existência, articulando, através do plano subjetivo, estes fatos entre si.

Severino (2002, p. 61) assegura que,

os conteúdos do conhecimento, do pensar humano são constituídos a partir de símbolos, signos e conceitos prévios, que formam o entorno cultural – as sociedades. Nelas, ao se impregnar de seus conteúdos, a pessoa se objetiva ao mesmo tempo em que se expande numa rede de intersubjetividade. Ao inserir-se nessa comunidade de significados, o sujeito implementa relações intersubjetivas e passa a compartilhar significações objetivadas, prenes de universalidades (SEVERINO: 2002, p.61).

Para que essa articulação efetivamente ocorra é necessário, no dizer de Severino, a utilização de dois elementos: a conceituação e a valoração. Ao dar significados às coisas, o sujeito se serve da conceituação para dizer o que elas são. Trata-se, essencialmente, do conhecimento, da capacidade de atribuir significados para os elementos que caem no campo da experiência. O conhecimento se processa como articulação dos nexos entre esses elementos, satisfazendo, por assim dizer, uma exigência da subjetividade, o que corresponde, logicamente, à organização de dados da experiência, satisfazendo necessidades próprias do ser subjetivo. Serve-se da valoração para atribuir às coisas uma qualificação relacionada à satisfação dos interesses e necessidades dos seres humanos. Esses interesses e necessidades são atendidos por meio de respostas obtidas com o estabelecimento de nexos entre esses elementos.

Ao se servir de elementos de caráter conceitual e valorativo, a experiência subjetiva se processa, obviamente, num prisma de sensibilidade, que se configura como racional e valorativa, fazendo com que os homens vivenciem valores éticos, estéticos e culturais. Isto acaba confirmando,

evidentemente, que é por meio dos produtos simbólicos, que expressam concretamente esse tipo de vivência, que os homens criam a cultura, apreendem-se como sujeitos dando-se, inclusive, a própria identidade de indivíduos autônomos.

Pois bem, para servirem-se como mediação da existência histórica, essas práticas – produtiva, social e simbólica – precisam atuar de forma integrada, interligada e complementar no processo real da vida das pessoas, uma vez que o trabalho, embora configurado como elemento essencial para a constituição da existência humana, só pode se realizar no contexto da sociabilidade e impregnado por uma intenção subjetivada, visto que se constitui como prática intencional e sistemática. A prática social, por sua vez, pressupõe a esfera produtiva e as ordenações articuladas pelo universo simbólico. Quanto à atividade simbólica pressupõe as esferas produtiva e social para ter objetividade.

A compreensão de que essas práticas são responsáveis pelo processo de constituição da existência histórica, é, na realidade, o reconhecimento de que o ser humano se instaura pelo agir que desenvolve como sujeito social. Daí, o mote contemporâneo, como enfoca Severino (2002, p.), de que o homem é aquilo que ele mesmo faz; seu devir é seu devir histórico, cuja consistência se dá pelo conjunto de seu agir ao longo do tempo e no espaço social. A ação circunscreve e determina o que o homem é e aquilo em que ele se vai tornando.

O que se apresenta aqui é, fundamentalmente, um reconhecimento da precedência ontológica da prática. Esse reconhecimento traz, simultaneamente, a afirmação da absoluta relevância da teoria, pois, como exercício da subjetividade lógica, a teoria é uma expressão da prática simbolizadora realizada pela subjetividade. Nesse sentido, a atividade teórica também se faz prática.

A grande questão é, portanto, o como articular essas três modalidades da prática humana sem contrapor teoria e prática. Recoloca-se, assim, a questão dialética da objetividade/subjetividade, visto que é o processo de

subjetivação do mundo objetivado o elemento fundante das práticas históricas. Esse processo, por sua vez, só se realiza por meio do conhecimento. Aliás, o conhecimento se constitui como a única ferramenta da espécie humana com capacidade de intencionalizar, de significar essas práticas. É interessante explicitar que o conhecimento aqui está sendo considerado na sua maior abrangência, designando toda extensão do exercício da subjetividade em sua prática simbolizadora.

O conhecimento, nessa linha de raciocínio, se configura, para Severino (2002), como uma espécie de esforço de espírito humano na compreensão da realidade, uma vez que essa compreensão se constitui como um processo que depende da atribuição de sentido, de significação, o que ocorre, basicamente, por meio da explicitação dos nexos existentes entre os objetos e as situações.

É bom que se diga que a expressão espírito humano é tomada pelo autor para traduzir a condição do homem histórico, como um conjunto de práticas pelas quais se instaura a sua modalidade própria, frente a outras formas de existência de outros entes, com os quais convive no mundo. Não tem, portanto, o sentido da alma substancial da metafísica essencialista, nem do código transcendental puramente lógico ou ontológico, nem se refere a um órgão neurológico-cerebral como o cérebro empírico.

A preocupação com o conhecimento não é, todavia, uma coisa recente. Praticamente todos os povos da antiguidade desenvolveram formas diversas do saber. As imposições das necessidades práticas da existência humana se constituíram sempre como força propulsora na busca de novas formas de conhecer. Desse modo, o conhecimento, da mesma forma que a prática simbólica, é marcado pela historicidade, ou seja, como todas as práticas humanas, o conhecimento é integralmente histórico e social.

Estudos antropológicos, tanto na linha do desenvolvimento ontogenético³⁴ como na linha do desenvolvimento filogenético³⁵, têm demonstrado que

os homens têm uma tendência “espontânea” a buscar compreender o que é o mundo circundante, em todas as formas de sua manifestação fenomênica. Conhecer é uma atividade original que se confunde com o impulso da vida. A atividade subjetiva se desenvolve integrando-se à estrutura como um todo. O pensamento se constitui como um processo imanente do agir do homem, com vista a sua sobrevivência biomaterial. Na sua gênese o pensamento se imbrica integralmente na ação e se instaura como estratégia de vida (SEVERINO: 2002, p. 19).

Nesse sentido, conhecer é apreender a realidade que se integra na relação que o homem estabelece com a natureza física, a sociabilidade e a cultura. Assim, o homem produzindo-se, ao produzir a realidade, tem um caráter ativo para o qual necessita da educação como trabalho, como prática social e simbólica.

2.2 Educação escolar: seu papel enquanto prática simbólica

Vejamos, pois, como compreender o lugar que ocupa a educação escolar enquanto mediação das práticas produtiva, prática social e simbólica. Trata-se, por assim dizer, de um processo social de trabalho, uma prática social, que se constitui basicamente das atividades que se situam no âmbito da prática simbolizadora, sendo configurada, nesse sentido, como uma prática de caráter eminentemente teórico. Um processo social cujas atividades se dão efetivamente por mediação simbólica, mas com objetivos convergentes de inserção dos educandos no tríptico universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura. Dessa forma, a educação escolar se constitui como mediação da

³⁴ - Para Meksenas (1994, p. 21), a linha ontogenética, remete a história do indivíduo na sua singularidade, tomado separadamente do meio social com o qual se relaciona. É o indivíduo particular, a análise de sua vida que se orienta da fecundação à velhice.

³⁵ - Quanto à linha filogenética, diz Meksenas (1994, p. 21), remete à história bioevolutiva do indivíduo, como parte da espécie humana, sua evolução desde a separação dos resíduos da animalidade, na imaginária horda primitiva, chegando à completa civilização.

articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas, como mediação, portanto, da prática produtiva, da prática social e da prática simbólica (SEVERINO: 1998, p. 84).

É oportuno chamar atenção para o fato de que essa forma de conceber a educação significa a possibilidade de superação das concepções espiritualizadas do processo, que já se encontram enraizadas no imaginário popular, decorrente, obviamente, da intervenção marcante do cristianismo, desde a Idade Média, no setor da educação, quando a doutrina católica incorporou no processo de evangelização a tarefa pedagógica de evangelizar os povos que passavam a integrar a sociedade européia.

No contexto brasileiro, a educação escolar se instaurou e se desenvolveu sob a inspiração do ideário católico, cuja responsabilidade de difusão coube às congregações católicas responsáveis pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas. Em decorrência, as atividades dos educadores passaram a ser vistas como mais a fim ao ministério sacerdotal do que ao magistério profissional (SEVERINO: 1986, p. 65-73). Todavia, nos dias atuais, é nítido o processo de superação dessa forma de conceber a prática educativa, até porque ninguém questiona mais o caráter profissional da educação, sendo hoje um trabalho visto como um outro qualquer.

É preciso entender, no entanto, que por mais que a especificidade simbólica seja marcante no processo educacional, ela não o esgota. A atividade educativa integra, na existência histórica, as demais modalidades práticas. De um lado, esse processo é substancialmente prática técnica (trabalho) e também prática política (sociabilidade); de outro lado, ela media e intencionaliza essas práticas através da prática simbólica (cultura).

Cabe destacar, entretanto, que por se constituir como uma prática simbolizadora, na medida em que seu papel essencial é a formação dos sujeitos pela via do conhecimento, a prática educativa se articula com a prática técnica, ou seja, com o trabalho, com base nas seguintes perspectivas: primeiro, constitui-se como uma modalidade de trabalho para os seus agentes, como uma atividade técnica produtiva e socialmente útil. Neste sentido, a

educação se dirige prioritariamente aos educadores na condição de trabalhadores, embora muitas vezes seja negado à prática educativa o teor laboral, visto que ela não produz bens materiais concretos. Segundo, é uma forma de preparação dos educandos para a inserção no mundo do trabalho, não se restringindo, tão somente, à forma técnica profissionalizante, mas também de apreender o viver e o sobreviver, pois os homens não nascem prontos e amadurecidos. Por último, a educação em seu conjunto se realiza como atividade prática simbolizadora, visto que, por mais que o trabalho realizado, mediante as práticas laborais, tenha um significado ímpar para o processo de aprendizagem, ele depende, sem sombra de dúvida, da prática simbolizadora.

Tratar a educação na sua articulação com a prática política significa tratá-la, na realidade, na sua relação com a sociedade. O foco central, nesse caso, é que a educação traz as marcas da sociedade que a produziu, sendo organizada, portanto, segundo a natureza das relações sociais, econômicas e culturais que sustentam essa sociedade. As análises sociológicas da educação escolar, na atualidade, têm enfatizado, de forma direta ou indireta, os vínculos existentes entre educação formal e o sistema social. Como exemplo de análise acerca destes vínculos, temos estudos efetuados tanto por Durkheim (1978) quanto por Bourdieu e Passeron (1982), em que eles, a partir de perspectivas teóricas diferentes e divergentes³⁶, analisam os vínculos existentes entre o sistema educacional e a organização social e política.

³⁶ - Considerado como um dos principais expoentes na sociologia da educação positivista, Émile Durkheim, ficou conhecido como o pai do realismo sociológico por explicar o social pelo social, como realidade autônoma e por afirmar, em sua obra Regras do método sociológico, que a primeira e mais fundamental regra do conhecimento é a de considerar os fatos como coisas. Ele concebia que a educação não representava mais do que um anexo ou um apêndice da sociedade e da sociologia e que, por conta disso, deveria existir sem autonomia (GADOTTI: 1994). Já Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, conhecidos como sociólogos franceses da linha crítico-reprodutivista, analisam os problemas da educação e da cultura na sociedade contemporânea, tendo como ponto de partida a relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Ao buscar explicitar essa relação esses autores se recusam a adotar um esquema de análise que pressuponha uma relação causal mecânica entre a estrutura social e as questões que se passam no âmbito da educação. Para eles há, na realidade, mecanismos pelos quais certas características da estrutura social moldam a forma assumida pela reprodução cultural através do processo educacional (Silva: 1996). É importante enfatizar que as obras de Bourdieu e Passeron tiveram grande influência no pensamento pedagógico brasileiro da década de 70.

Em Durkheim (1978, p. 38), a educação é definida como um processo em que se garante a socialização da criança. Para tanto, argumenta o autor, “faz-se mister que haja, em face de uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira, sobre a segunda”. É esse processo que, na compreensão do autor, faz com que haja a adaptação da criança ao meio social a que se destina, sobrepondo a um ser que a criança é, individual e associal, um ser inteiramente novo.

A educação se configura, nessa perspectiva, como uma ação exercida pelas gerações adultas, no caso, pais e professores, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Sua finalidade precípua “é suscitar e desenvolver na criança atributos físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio social a que a criança, particularmente, se destine”. A função da educação escolar é a socialização das novas gerações, efetuada pela transmissão dos valores de uma sociedade historicamente determinada e não dos valores de uma determinada classe social, sendo, portanto, um lugar privilegiado da neutralidade, da objetividade, um verdadeiro canal transmissor da cultura.

É por aí que, segundo Durkheim, melhor se revela a importância e a fecundidade do trabalho educativo. Em se tratando, especificamente, da educação escolar, as relações estabelecidas entre professor e aluno têm como fundamento o poder moral do professor, enquanto poder necessário à integração social. Assim, mais do que uma transmissão de um saber formal, a relação pedagógica, na perspectiva durkheimiana, tem como objetivo central a transmissão dos valores de uma dada sociedade, visando, fundamentalmente, reforçar os laços sociais.

Assim, conforme propõe Durkheim (1978, p. 40),

no decurso da história constitui-se todo um conjunto de idéias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência e a arte, etc., idéias essas que são a base mesma do espírito nacional; toda e qualquer educação, a do rico

e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas idéias na consciência dos educandos. Resulta desses fatos que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto do físico e moral; que esse ideal é, até certo ponto o mesmo para todos os cidadãos, que até certo ponto ele se diferencia, porém, segundo os meios particulares que toda sociedade encerra em sua complexidade.

O centro de teorização de Bourdieu e Passeron (1982) é, justamente, a relação entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, a forma pela qual o poder se traduz em dominação cultural. Ao descrever e explicar os processos culturais pelos quais a educação contribui para a reprodução cultural, estes autores tomam como ponto de partida o princípio de que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes e com base nessa força e sob a sua determinação institui-se um sistema de relações de força simbólica, cujo papel é o de garantir, através do processo de dissimulação, a consolidação das relações de força material.

Essas relações exprimem-se, portanto, através do conceito de violência simbólica, constituindo-se objetivamente como uma imposição cultural, ou seja, uma imposição por um poder arbitrário de um arbitrário cultural. Sua manifestação se dá de diferentes formas, destacando-se, basicamente, a formação de opinião pública através dos meios de comunicação de massa, da pregação pela religião, atividade artística e literária, educação familiar, a educação escolar, dentre outras. Embora, Bourdieu e Passeron considerem que essa imposição cultural se dê em diferentes instâncias sociais, seus estudos estão focalizados em torno da ação pedagógica institucionalizada, ou seja, da educação escolar propriamente dita.

É interessante focar que as análises apresentadas por estes autores demonstram a preocupação em examinar os mecanismos pelos quais a ideologia toma conta da vida cotidiana, desenvolvendo, para tanto, o conceito de habitus. Para Bourdieu e Passeron, habitus se constitui como a estrutura internalizada, são os valores, as formas de percepção dominantes, incorporadas pelos indivíduos, por meio das quais estes percebem o mundo social, percepção que, por sua vez, regula a prática social.

Estes autores constroem uma lógica social da educação fundada no seguinte axioma:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e impô-las legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU & PASSERON: 1982, p. 19).

O ponto de partida é o pressuposto de que o sistema educacional se caracteriza como um conjunto de mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada no passado (BOURDIEU & PASSERON: 1982, p. 25). Isto se dá na medida em que educação, como ação pedagógica, impõe o arbitrário cultural de uma classe social às demais. Considerada legítima, essa ação pedagógica se investe de autoridade, repassando princípios e valores considerados como válidos pela classe dominante. É desse modo que essa ação realiza a imposição ideológica e a reprodução de conteúdos culturais.

É importante notar que, nesse caso, o processo de dissimulação passa a se constituir como elemento central do conceito de poder simbólico, pois, como assinala Silva (1996, p. 21), para Bourdieu e Passeron,

grande parte da eficácia dos efeitos do poder e da estrutura social está exatamente no desconhecimento dos processos pelos quais aquela estrutura determina a prática social. O processo é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente, quanto mais se desconhecem ou não se reconhecem os mecanismos pelos quais se produz o que dizemos ou fazemos.

Nessa perspectiva, a função mais dissimulada e mais específica no campo da educação consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe. Na argumentação de Eagleton (1997, p. 142), isto ocorre não só porque o educador fala “ideologicamente” com seus alunos, mas, sobretudo, porque é percebido como tendo um “capital cultural” a que os estudantes precisam ter acesso, mas que, efetivamente, não lhes é garantido. É, também, por conta disso, que a educação acaba contribuindo, de forma eficaz, para com a

reprodução da ordem social dominante não tanto pelos pontos de vista que promove, mas também por uma distribuição regulada do capital cultural.

Na verdade, as teses enunciadas por Bourdieu e Passeron (1982), relacionadas à função exercida pelo sistema educativo, partem do princípio de que conceder a este sistema a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado da política econômica ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua autonomia relativa³⁷ lhe permite servir às exigências externas sob a aparência de independência e neutralidade, ou seja, dissimular as funções sociais que esse sistema desempenha e, portanto, desincumbir-se delas de modo mais eficaz, não existindo, nessa perspectiva, nenhuma possibilidade de construção de um modelo educativo de caráter libertador.

É preciso entender, contudo, que embora haja uma relação extremamente íntima entre o processo educacional e a sociedade, e isso ocorra de tal modo que, geralmente, a forma de organização da escola e todo o seu discurso ideológico, o da teoria, o da legislação e o da prática educacional caracterizam-se como mecanismos de reprodução das relações sociais que estruturam determinada sociedade, por outro lado, a atuação educacional pode configurar-se como um espaço que contradiz o que se encontra organizado institucionalmente, tornando-se, por assim dizer, um dos mecanismos de transformação social. É justamente por isso que a educação escolar vai adquirindo novos e diferentes significados e vai sendo compreendida como prática social e histórica e, assim como a história, o próprio ser humano, enquanto responsável direto pelo processo educativo, é sempre uma possibilidade.

Não pretendemos afirmar que a educação escolar se constitui a grande equalizadora social ou se constitui como o lugar por excelência de onde irradiará a transformação social. Pensar nesse horizonte significa incorrer no

³⁷ - Para Bourdieu e Passeron, a autonomia relativa é invariavelmente um artifício para dissimular a natureza arbitrária do poder, permitindo assim a aparência de neutralidade da educação (SILVA: 1996; p. 22).

equivoco de atribuir a uma instituição apenas aquilo que é papel da sociedade como um todo. A escola é um dos locais de mudança, pois a transformação social é um processo que envolve todo o corpo social, dentro do qual está a escola. Enfatizamos, na verdade, que a função reprodutiva da educação escolar não esgota a significação total da prática educativa, visto que como enfatiza Severino (1986, p. 51),

a educação, contraditoriamente, é também força de transformação objetiva das relações sociais, ou seja, a força da educação não tem sentido unívoco enquanto pura instância de reprodução. Ao contrário, os processos educacionais no seu conjunto e no seu interior geram e desenvolvem também forças contraditórias, que comprometem o fatalismo da reprodução quer ideológica, quer social, atuando simultaneamente no sentido de transformação da realidade social.

Essas forças contraditórias não são geradas e desenvolvidas, portanto, apenas no campo educacional. Elas se encontram presentes também no contexto social mais amplo. São, na verdade, uma realidade no processo social como um todo e estão presentes no campo da educação, justamente porque este é um campo que faz parte dessa totalidade.

Severino (1986, p. 51) ainda assevera que,

a educação insere-se numa totalidade na qual vigora um processo dialético constitutivo profundo, que faz com que a realidade social seja trabalhada por forças contraditórias [...] Ainda quando a manutenção e a reprodução de um determinado tipo de estruturação das relações sociais dão a impressão de estabilidade e permanência, isto não comprova a inexistência de força contraditória que pode impedi-la no sentido de sua transformação e superação.

Vista desse ângulo, pode-se dizer que a educação escolar tem implicações mais amplas do que a criação de uma força de trabalho educada e qualificada. Ela pode, também, implementar processos e discursos contra-ideológicos, desvelando a dinâmica da sociedade a sujeitos das classes subalternas, possibilitando-lhes apropriar-se do saber sistemático e denunciando as relações de poder, o que subentende, fundamentalmente, a utilização, com competência e criticidade, das ferramentas do conhecimento. Ao fazer isso, ela está efetivamente munindo as pessoas de um cabedal de

conhecimentos que possibilita um tipo de intervenção na realidade de modo a garantir a sua transformação. É correta, portanto, a posição de Brandão (2002, p. 310), quando busca afirmar que “a educação não muda o mundo. A educação muda às pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

Quando pensado nesse horizonte, o processo educativo passa a implicar um trabalho de recuperação do processo histórico que nos constituiu, na garantia do claro entendimento das relações de poder nas realidades históricas das sociedades, na garantia de subsídios que possibilitem o desvendamento dos vieses ideológicos desse processo e que assegurem também a focalização de um olhar de fora para dentro, de modo a garantir a superação da dicotomia, intencionalmente estabelecida, entre a subjetividade e a objetividade, aspectos estes, que quando trabalhados, garantem estabelecimento de uma análise da realidade, numa perspectiva dialética.

A necessidade de superação da dicotomia entre a objetividade e a subjetividade está vinculada diretamente ao fato de que a consciência, quando entendida no sentido de apropriação pela subjetividade das reais articulações no mundo objetivo, de forma esclarecida e crítica, têm demonstrado seu desempenho subjetivo, ser acrítico, inflexível, mecânico e linear. Por conta disso, ao representar e avaliar os diferentes aspectos da realidade, a consciência facilmente os falseia. Ao falsear, a representação simbólica da realidade perde, por assim dizer, o seu caráter objetivo e se impregna de significações que não mais correspondem ao que pode se estabelecer como real. Daí a importância vital do conhecimento teórico e do papel conscientizador da educação. Nessa perspectiva, a escola, além de garantir uma formação esclarecida e crítica, pode fornecer também os meios necessários para que o sujeito possa agir como produtor e fruidor dos bens naturais, bens sociais e bens culturais de sua sociedade.

Esse é um desafio que, embora não seja muito fácil, precisa urgentemente ser enfrentado. Como argumenta Giroux (1987), a teoria e a prática educacional encontram-se em um impasse, visto que a prática educativa, apesar de uma série de avanços já obtidos, permanece presa a um

legado teórico norteado pela teoria social em geral, que tem como um dos expoentes Durkheim, e por fundamentos marxistas apresentados por teóricos como Bourdieu e Passeron. Esse legado se constitui, segundo Giroux, num dualismo que separa a ação humana das análises estruturais, rompendo, por assim dizer, a dialética entre subjetividade e estrutura, deixando de oferecer algumas referências teóricas consideradas essenciais num olhar mais crítico acerca da educação escolarizada, como por exemplo, a compreensão do como a ideologia produz efeitos não no nível do conhecimento, mas também ao nível das necessidades e desejos.

De acordo com Giroux (1987, p. 186)), há uma forte influência exercida por este legado teórico no desenvolvimento do trabalho educacional, o que torna difícil a compreensão da relação estabelecida entre ideologia e educação escolar, na medida em que dentro da tradição positivista, por exemplo, embora o pressuposto básico seja o de que as escolas se constituem como espaços tanto ideológicos como institucionais, a noção de ideologia foi ignorada, por ter sido “substituída” pelo discurso tecnicista da administração, do manejo e da eficiência, reforçando, cada vez mais, a idéia de independência e neutralidade.

Já o pensamento marxista, com raras exceções, deixou de dar um tratamento sistemático ao conceito de ideologia, resultando daí, como enfatiza o autor, o fato de que o valor e a aplicabilidade do conceito de ideologia como instrumento heurístico e crítico não conseguiram desenvolver um papel consistente na teoria e práticas educacionais voltadas para construção de um modelo educativo de caráter libertador, pois o foco de preocupação foi principalmente com as relações de dominação e não tanto com relações de luta e resistência.

De certo modo, o significado atribuído ao termo ideologia, tanto pela tradição positivista como pelo marxismo, tem operado em tão alto grau de abstração que não tem proporcionado, por exemplo, nenhuma referência quanto ao como às subjetividades são constituídas no espaço escolar.

Ao recorrer a Eagleton (1997,p.16) pudemos compreender que o termo ideologia constitui, por assim dizer, como um texto, tecido com uma trama

inteira de diferentes fios conceituais, traçados por divergentes histórias, embora sua definição como instrumento de dominação e legitimação tem sido, provavelmente, a única definição mais amplamente aceita. Para o autor, esta persuasiva definição de ideologia, que provém da tradição marxista, apresenta, minimamente, dois problemas. Um primeiro a ser discutido é que nem todo corpo de crenças normalmente denominado ideológico está associado a um poder político dominante. Podemos considerar, diz ele, que o socialismo é ideologia? Se não, por quê? Como considerar as crenças de grupos sociais em luta como dos Levellers e Diggers³⁸, que não eram, certamente, os valores dominantes de sua época, questiona o autor.

Percebe-se, assim, a necessidade de uma definição mais ampla de ideologia, algo como o estabelecimento de uma intersecção entre sistemas de crenças e poder político. Para fazer essa discussão, Eagleton (1997, p.20) recorre ao filósofo político Martin Seliger (1976, p.11), afirmando que em favor dessa formulação este filósofo define ideologia como “conjuntos de idéias pelas quais os homens postulam, explicam e justificam os fins e os meios da ação social organizada, especialmente, de ação política, qualquer que seja o objetivo dessa ação, se preservar, corrigir, extirpar ou reconstruir certa ordem social”. Nessa perspectiva, faz sentido falar em ideologia socialista.

As duas acepções do termo ideologia, tanto a mais ampla, quanto a mais restrita, têm, para Eagleton, sua utilidade. No entanto, o que tem sido percebido são as incompatibilidades entre elas. Esse ponto de vista tem apresentado vantagens e desvantagens. Vantagem por permanecer fiel ao lema explícito de Brecht: “Use o que puder”. Desvantagem por ser excessivamente complacente.

É na complacência que o autor vê o segundo problema com a tese da ideologia como legitimação. Para explicitar essa questão, o autor se remete a Michel Foucault (1977), quando este enfatiza que “o poder não é algo confinado aos exércitos e parlamentos, mas se constitui como uma rede de força

³⁸ - Levellers se constitui num Movimento Social surgido na Inglaterra no século XVII, já os Diggers é um grupo dissidente dos Levellers (Eagleton: 1997).

penetrante e intangível que se tece em nossos menores gestos e declarações mais íntimas”. Para Foucault, enfatiza Eagleton, limitar a idéia de poder a suas manifestações políticas mais óbvias seria em si mesmo uma atitude ideológica, pois estaria ocultando o caráter difuso e complexo de suas operações (EAGLETON: 1997, 20-21).

Considerar o poder como algo que se imprime em nossas relações pessoais e atividades rotineiras pode caracterizar, como enfoca o próprio Eagleton, um ganho político bastante significativo. Todavia, há que se convir que isso pode significar uma problemática quanto ao significado de ideologia, na medida em que, se não há valores e crenças que não sejam relacionados ao poder, o termo ideologia pode correr o risco de expandir-se até o ponto de desaparecer efetivamente.

Para que um termo tenha significado, é preciso especificar o que, em determinadas circunstâncias, seria considerado o outro dele, o que não significa, necessariamente, especificar algo que seja sempre em qualquer parte o outro dele. Se o poder, como Todo Poderoso, é onipresente, então a palavra ideologia deixa de particularizar algo e perde totalmente a sua capacidade de informar. Isto significa que a força do termo ideologia está na sua capacidade de distinguir entre as lutas de poder que são até certo ponto centrais a toda uma forma de vida social e aquelas que não são.

Nesse sentido, pode-se dizer que, para Eagleton, o termo ideologia tem um leque de significados históricos, que vão do sentido amplo de determinação social do pensamento até a idéia suspeitosamente limitada de disposição de falsas idéias no interesse direto de uma classe dominante. Refere-se, freqüentemente, aos modos como os signos, significados e valores ajudam a reproduzir um poder social dominante, mas também pode designar qualquer conjuntura significativa entre discurso e interesse político.

É, por conta disso, que a compreensão de que processo ideológico permeia a educação escolar precisa ser considerado, pelos diferentes segmentos da escola, como uma questão indiscutível, até porque, ao agir de modo prático, o educador não repassa apenas informações para os educandos;

ao contrário, garante também formas de pensar, de conceber e de proceder. Assim, mais do que um discurso em sentido estrito, a educação escolar forma no educando um *éthos*, um modo de ser e de viver.

Estudiosos da questão educacional como Paviani (1988), por exemplo, têm enfatizado que a educação escolar só se realiza no seu sentido pleno e emancipatório, quando seus agentes, no caso, os educadores e demais profissionais da educação, têm consciência das intencionalidades que norteiam o projeto pedagógico e refletem, coletivamente, o significado do trabalho que vêm desenvolvendo, formando, com isso, a consciência das possibilidades e dos limites de sua própria ação, uma vez que, diferente da ação de um profissional de uma área considerada mais técnica, numa ação pedagógica a relação se dá entre sujeitos, sendo seu papel essencial é a formação humana. Desse modo, os agentes dessa ação devem ter consciência dos fins que pretendem alcançar. Educar é uma ação essencialmente humana. Assim, ela é intencional e se vincula às finalidades, para além, portanto, da eficácia mecânica.

Assim concebida, a educação escolar passa a constituir-se como uma práxis, ou seja, uma prática intencionalizada, constituindo-se, portanto, como um processo de mediação cujo papel é o de tornar viável a existência dos homens, numa dada realidade histórica e social.

É preciso compreender, no entanto, que essa intencionalidade que, para Severino (2002,p. 83), se caracteriza como uma significação conceitual e/ou valorativa que orienta a ação humana nem sempre é, numa sociedade historicamente determinada, transparente. Como foi discutido nos parágrafos anteriores, no mais das vezes, as intencionalidades acabam sendo camufladas, sob disfarces ideológicos ou outras formas de alienação, de tal modo que o sujeito, no seu cotidiano, nem sempre tem consciência do significado de suas ações. Para ele, a prática educativa, em função do papel que vem desempenhando como mecanismo de reprodução da estrutura social, é opaca, não se auto-esclarece e é ambígua quanto às suas fontes intencionalizantes.

Essa afirmação pode ser acrescida das observações de Sacristán (2001, p. 12), quando este, ao se preocupar em reavivar na memória coletiva o significado atual da educação obrigatória e as razões que o sustentam, ressalta que o significado de nossas ações tem se exaurido de nossa consciência porque as realidades sociais e culturais, assim como os objetos que vemos e utilizamos na vida cotidiana, apresentam-se como paisagens que percebemos e cremos que sejam “naturais”. Como parte dessas realidades, a educação obrigatória tem sido “naturalizada” e, com isso, sua significação acaba também se esvaindo de nossa consciência, chegando ao ponto em que a reflexão acerca dessa questão passa a não ser considerada como necessária.

Chauí (2004, p. 221), por sua vez, parte do pressuposto de que esse processo de naturalização tem sistematicamente surgido como formas de idéias que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. Neste sentido, as relações sociais passam a ser vistas e entendidas como naturais, existentes em si e por si, e não como resultado da ação humana. Assim, a naturalização passa a se configurar como a maneira pela qual as idéias produzem alienação social, ou seja, a sociedade surge como uma força vista como natural, estranha e poderosa que faz com que tudo seja necessariamente como é. Quanto a esse processo de naturalização das coisas se dá, Chauí (2004, p 221) complementa:

Na medida em que, numa formação social, uma forma determinada de divisão social se estabiliza, se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva, que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e pela forma de propriedade. Cada um, por causa da fixidez e da repetição de seu lugar e de sua atividade, tende a considerá-los como naturais, como por exemplo, quando alguém faz o que faz porque julga ter talento e vocação natural para isso.

Os autores aqui mencionados, de certa forma, reforçam a idéia de que a prática necessita da teoria para se expressar significativamente, pois, como defende Severino (2002, p. 9), “ela seria muda se não se exprimisse pelo pensamento e pelo conceito”. A teoria, em seu sentido mais amplo, se

caracteriza como o esforço de realizar leituras e explicar os significados imanentes aos fenômenos, como a educação escolar, por exemplo, que enquanto parte das realidades sociais e culturais, não trata, certamente, de um fato natural. Trata sim, de um fenômeno criado por certas sociedades, em determinadas circunstâncias, que diferentes grupos humanos dispõem em medida desigual e em condições diversas (SACRISTÁN: 2001, p. 12-13). É vinculado, desse modo, a um projeto histórico e social. É interessante chamar a atenção para o fato de que muitas pessoas parecem admitir o contrário disso, por acharem que a teoria tem tão pouca necessidade de encontrar aplicação no pensamento, que ela deveria antes ser dispensada pura e simplesmente.

De acordo com Severino (2002, p. 17), a ciência e a filosofia, enquanto modalidades do conhecimento constituem-se como responsáveis pelo processo de construção do conceito da educação, na medida em que elaboram sua intencionalidade e significação. Trata-se, na realidade, de um investimento global da atividade cognoscitiva, no propósito de estabelecer os pontos de referência da prática educativa, tal como é planejada, executada e avaliada pelas sociedades históricas.

Na interpretação do autor, a filosofia se caracteriza, de modo geral, como um esforço para compreender a realidade, no sentido de dar a ela uma significação mais aprofundada. Constitui-se, portanto, como uma atividade reflexiva, na esfera dos processos cognitivos. Nessa perspectiva, a atitude filosófica constitui-se, basicamente, numa tomada de decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa vida cotidiana; jamais aceitá-los sem antes investigá-los e compreendê-los. Essa é uma atividade de caráter essencialmente teórico.

A grande preocupação no que tange à participação da ciência e da filosofia no processo de construção das intencionalidades e significado da educação está relacionada ao papel intencionalizador da razão. Para Severino (2002, p. 10),

caso esta seja assumida como núcleo do sujeito capaz de construir mediante as diferentes modalidades do conhecimento, o significado conceitual das coisas, ao longo do tempo histórico em que se realiza a cultura, tenha-se claro que não se trata de uma trajetória harmoniosa nem conduzida pela força transcendental de uma sociedade determinística. É sim um processo sinuoso, crivado de obstáculos e com resultados marcados pela ambigüidade.

Para o autor, paira no ar a aguda consciência do drama da contingência humana e das limitações de seu poder mais específico: a utilização da subjetividade racional. Para explicitar melhor essas limitações no uso da subjetividade racional, alega que, ao longo de sua história, o sujeito, como construtor do conhecimento, não está livre de fracassos, por não transitar, tão somente, em caminhos de conquistas e consolidações. Enfatiza, ainda, que tem sido observado ao longo da história que o mais terrível é que o inimigo maior da razão não se encontra fora dela, que a racionalidade humana encontra o maior obstáculo em seu interior, sendo freqüentemente derrotada por si mesma numa implacável luta contra a desrazão (SEVERINO: 2002, p. 11).

Consideramos importante enfatizar que a discussão acerca de temas como a razão, por exemplo, se constitui como um empreendimento não muito fácil de realizar, em função, sobretudo, dos diferentes sentidos que vêm sendo atribuídos, ao longo da história da humanidade, a este termo. Dessa forma, acreditamos ser necessário tecer algumas considerações que supomos serem relevantes para a compreensão dos limites apresentados quando na utilização da subjetividade racional.

Compreendida como faculdade própria do homem de conhecer, pelo espírito, a distinção das idéias e das coisas, portanto, como faculdade de avaliar, julgar, raciocinar, ponderar idéias, estabelecer relações lógicas, a razão, para muitos filósofos, não se caracteriza apenas como a capacidade moral e intelectual dos seres humanos. Ela é considerada, também, como uma espécie de propriedade ou qualidade primordial das próprias coisas e existe na própria realidade. Assim, ela pode ser classificada como razão objetiva, considerando

que a realidade é racional em si mesma, e como razão subjetiva, na medida em que se constitui como capacidade moral e intelectual dos homens.

Para Max Horkheimer (2000, p. 14), um dos teóricos da Escola de Frankfurt³⁹, os grandes sistemas filosóficos, tais como, os de Platão, Aristóteles, o escolasticismo e o idealismo alemão, todos se fundamentavam numa teoria objetiva da razão.

O autor argumenta que

esses filósofos objetivavam desenvolver um sistema abrangente ou uma hierarquia, de todos os seres humanos, incluindo o homem e seus fins. O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade. A sua estrutura objetiva e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais [...] Esse conceito de razão jamais exclui a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade universal, da qual se derivavam os critérios de medida e de todos os seres e coisas. A ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios. O supremo esforço dessa espécie de pensamento foi conciliar a ordem objetiva do “racional”, tal como a filosofia o concebia, com a existência humana, incluindo o interesse por si mesmo e a autopreservação. Platão, por exemplo, idealizou a sua República, a fim de provar que aquele que vive à luz da razão objetiva vive também uma vida feliz e bem sucedida (HORKHEIMER: 2000, 14).

Horkheimer ressalta, todavia, que existe uma diferença essencial entre a teoria segundo a qual a razão é um princípio inerente à realidade e a doutrina segundo a qual a razão é uma faculdade subjetiva da mente. Na sua interpretação, a teoria da razão objetiva não coloca em foco a coordenação de comportamentos e objetivos, mas os conceitos – por mais mitológicos que estes pareçam ser hoje – tais como a idéia de bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realizar fins últimos. Quanto à doutrina que estabelece

³⁹ - A Escola de Frankfurt foi fundada em no ano de 1924, por iniciativa de Félix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina. Antes dessa denominação tardia, que só viria a ser adotada com reservas, por Max Horkheimer, na década de 1950, quando passou a ser cogitado o nome Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para Pesquisa Social. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jurgem Harbemas, Erich Fromm, entre outros, foram alguns dos pensadores que participaram do círculo frankfurtiano. Os frankfurtianos desenvolveram uma explicação sobre o fenômeno totalitarismo que é de ordem metafísica. É no conceito de razão e no exercício de uma figura ou modo de racionalidade, que esses filósofos alojam a origem do irracional (Matos,

que a razão constitui-se como uma faculdade subjetiva da mente, atribui somente ao sujeito a possibilidade de se ter verdadeiramente a razão.

Entendendo a razão como suprema autoridade intelectual e acreditando no pressuposto de que se pode descobrir uma estrutura fundamental ou totalmente abrangente do ser e de que disso pode derivar uma concepção do destino humano, os sistemas filosóficos da razão objetiva, no dizer de Horkheimer, defendem a idéia de que a ciência se constitui como um empreendimento de tal reflexão e especulação, opondo-se, no entanto, com qualquer epistemologia que reduza a base objetiva do entendimento a um levantamento de dados não-coordenados e que compreenda a atividade científica como simples organização, classificação e computação de dados. O propósito desses sistemas é, na realidade, o de substituir a religião tradicional pelo pensamento filosófico metódico, tornando-se, com isso, uma fonte de tradição por si mesma.

Nos tempos modernos, com o advento do Movimento Iluminista⁴⁰, a tendência, segundo Horkheimer, é diluir o próprio conteúdo da razão objetiva, garantindo, por conta disso, cada vez mais a sua formalização. Na verdade, o

⁴⁰ - Segundo Binetti (1992, p. 610-611), o termo Iluminismo indica um movimento de idéias que tem suas origens no século XVII, mas que foram desenvolvidas no século XVIII, denominado “século das Luzes”. Esse movimento objetivou estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da “luz” contra as “trevas”. Para o autor, no nosso século, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, o Iluminismo é entendido, em geral, como um pensamento em contínuo progresso e como uma abertura à prática do homem. Aos iluministas se atribui a descoberta da razão não como função especulativa, mas, antes de tudo, como um conjunto de instrumentos conceptuais operativos. Por isso os valores do Iluminismo foram apropriados pela Resistência, que os identificou como seus ideais e com o pensamento revolucionário capaz de transformar o mundo, opondo-se às filosofias conservadoras da história. A essência do Iluminismo está na opção, dado que o iluminista pensa que a possibilidade do aperfeiçoamento humano pode se transformar em realidade no mundo dos homens e que, por conseguinte, a atividade humana e o processo histórico são condicionados, em primeiro lugar por um ato de escolha, sendo depois passíveis de uma avaliação crítica. A sua concepção pragmática da história, atenta discernir as suas forças motrizes, evita tenazmente buscar na meta-história a justificação do agir humano, evitando, por isso, aceitá-lo passivamente. O alvo do Iluminismo é, ao invés, o domínio da razão sobre a natureza interna e externa e a erradicação do medo do sobrenatural. Por isso, o Iluminismo é também a filosofia da ciência. Suspende o juízo sobre tudo aquilo que não se explique pelos critérios de cálculos e da utilidade [...] O significado problemático e “dialético” é, ao contrário, posto em relevo pelos mestres da Escola de Frankfurt, Mas Horkheimer e Theodor W. Adorno, que, longe da harmonia procurada pelos *philosophes*, crêem, ao invés, que os iluministas pagam sua conquista do domínio da natureza com a alienação da própria natureza. A relação entre o iluminista e a natureza foi comparada à existente entre o ditador e os homens: o ditador conhece os homens na medida em que é capaz de os manipular. Também o cientista conhece as coisas na medida em que as pode manipular, mas isto implicaria a transformação de sua essência em mero substrato de um domínio total.

ataque à religião em nome da razão pelos iluministas, assevera o autor, acabou se configurando como um ataque à metafísica e o próprio conceito de razão objetiva, visto que

A razão como órgão destinado a perceber a verdadeira natureza da realidade e determinar os princípios que guiam a nossa vida começou a ser considerada absoluta. Especulação é sinônimo de metafísica, e a metafísica é sinônimo de mitologia e superstição. Podemos dizer que a história da razão ou do Iluminismo, desde os seus primórdios na Grécia até os dias atuais, conduziu a um estado de coisas em que até mesmo a palavra razão é suspeita de conotar alguma entidade mitológica. A razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa (HORKHEIMER: 2000, p. 26-27).

Nesse caso, passa a ser dada maior importância à subjetividade racional em detrimento da objetividade, sendo isto considerado como um processo histórico necessário. A partir daí, dizer que uma instituição é racional, significa, segundo o autor, dizer que os homens ao organizarem tal instituição, dentro de uma racionalidade, aplicam, de forma mais ou menos técnica, a sua capacidade lógica de cálculo. Isto significa que “em última instância a razão subjetiva se revela como a capacidade do homem de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (HORKHEIMER: 2000, p.15).

Nessa perspectiva, a força que torna possíveis as ações racionais é, segundo o autor, a faculdade de classificação, inferência e dedução⁴¹, não importando o conteúdo específico dessas ações. Ao fim e ao cabo, toda razão subjetivada torna-se também formalizada, pois, nenhuma realidade particular pode ser entendida como racional por si mesma, se todos os conceitos básicos esvaziados de seu conteúdo vêm a se constituir apenas como “invólucros formais”, como argumenta Horkheimer (2000, p. 13).

Disto depende-se que no interior da abordagem subjetivista, quando o termo razão é utilizado para relacionar uma coisa ou uma idéia mais do que um ato, faz-se referência essencialmente sobre a relação entre tal objeto ou

⁴¹ - Para melhor compreensão acerca da faculdade classificação, inferência e dedução, ver CHAÚÍ, Marilena Chauí. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

conceito com um propósito, não com o objeto ou conceito em si mesmo. Isto porque não existe um propósito racional como tal e a discussão acerca da superioridade de um objetivo sobre o outro em termos de razão torna-se sem sentido. A possibilidade de tal discussão só se dá na medida em que ambos os propósitos servem a um terceiro mais alto, ou seja, eles são meios e não fins. Relaciona-se, portanto, [...] com a adequação de procedimentos a propósitos mais ou menos tidos como certos e que se presumem auto-explicativos [...] “concede pouca importância à indagação de se os propósitos como tais são racionais. Nestas circunstâncias a razão se faz técnica a serviço do capital e serve como instrumento de dominação do próprio homem” (HORKHEIMER: 2000, p. 13).

É neste processo que a razão, segundo o autor, se torna instrumental, pois a ciência vai deixando de ser uma forma de acesso aos conhecimentos verdadeiros para tornar-se, de fato, um instrumento de dominação, poder e exploração. Para não ser entendida como tal, a ciência passa a ser sustentada, segundo Chauí (2004) pela ideologia cientificista, que por meio de veículos como a escola e os meios de comunicação de massa, acaba confluindo-se na chamada mitologia cientificista.

A compreensão é de que a ideologia cientificista sustenta a idéia de que o progresso e a evolução do conhecimento, e não o conhecimento em si, são responsáveis pela explicação da realidade e permitem manipulá-la tecnicamente, sem limites para a ação humana. Quanto à mitologia cientificista, constitui-se como a crença na ciência como se fosse magia e poderio ilimitado sobre as coisas e os seres humanos, evidencia a autora.

As ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir, de acordo com Adorno e Horkheimer (1991, p. 83-84), o modelo das bem-sucedidas ciências naturais, o que faz com que a razão se caracterize como

instância do pensamento calculador que prepara o mundo para os fins de autoconservação e nenhuma outra função senão a de preparar o objeto a partir de um mero material sensorial como matéria para a subjugação. A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o

conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo, inclusive o indivíduo humano, para não falar do animal, converte-se num processo reiterável e substituível, meros exemplos para os modelos conceituais do sistema. O conflito entre as ciências que serve para administrar e reificar, o conflito entre o espírito público e a experiência do indivíduo, é evitado pelas circunstâncias [...] A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é instrumento, enquanto que o esclarecimento é a filosofia que identifica, verdade do sistema científico.

Como última característica da lógica do mercado, a então chamada racionalidade técnica usa, na interpretação de Giroux (1987, p. 231), as ciências naturais como seu modelo de desenvolvimento teórico, baseando-se em pressupostos que são subjacentes a essa visão de conhecimento, aos valores humanos e à natureza metodológica da investigação social. Tais pressupostos promovem a separação entre sujeito e objeto, corpo e alma, natureza e cultura, transformam paixões, sentimentos, emoções, imaginações e memórias em inimigos do pensamento, mas, estranhamente, ao sujeito destituído de seus aspectos empíricos e individuais, estabelecem o papel de ser o conhecedor e mestre da natureza. Esse conhecer não significa, porém, compreender a natureza nas suas dissonâncias em relação ao sujeito e nos acasos em que ela se torna manifesta, mas um conhecer linear e hierárquico, uma vez que a linguagem dos matemáticos, dos números e a ciência é aquela que domina a natureza abolindo os acasos através dos cálculos estáticos e das probabilidades, conclui Giroux.

A explicitação dos autores implica na compreensão de que a formalização da razão teve implicações teóricas de longo alcance. Como alega o próprio Horkheimer (2000, p. 16), “se a concepção subjetivista é verdadeira, o pensamento em nada pode contribuir para determinar se qualquer objetivo em si mesmo é ou não é desejável”. Isso gera situações em que a aceitabilidade dos ideais, os critérios que norteiam as ações e crenças, os princípios que norteiam a ética e a política, todas as importantes decisões passam a depender de fatores outros que não a razão.

Infelizmente, apesar dos investimentos e avanços da intervenção racional sobre as mediações do destino da espécie humana, a cultura

contemporânea, diz Severino (2002, p.11), mostra um saldo que a desrazão parece vencer. Na verdade, diante da barbárie, a humanidade não consegue conduzir sua existência referindo-se à significação que corresponda a uma maior humanização.

Para o autor, a convivência entre os seres humanos e destes com a natureza acaba mostrando-se insustentável, a ponto de ameaçar a possibilidade de construção de uma vida com um mínimo de dignidade e humanidade. Na verdade, a substituição do homem pela máquina, os indícios de androidização da espécie que têm aumentado notadamente nos últimos tempos têm provocado ao mesmo tempo o desenvolvimento de processos e distribuição de bens que lançam segmentos enormes no extremo da exclusão condenando os homens à inanição.

Morais (1989, p 91), em uma discussão sobre a ciência e as perspectivas antropológicas na atualidade, ao ressaltar o advento da ciência experimental, o processo de automatização do trabalho humano e a automação da sociedade⁴², como três grandes momentos do mundo moderno vividos pelo homem desde o Renascimento até hoje, busca enfatizar que na raiz de tudo isto se encontra o evoluir da ciência que, em apenas quatro séculos de experimentalismo, conseguiu, pelo menos em campo material, coisas e realizações verdadeiramente assustadoras.

Para o autor, a atividade científica emergiu, em termos genéticos, de um “caldo cultural” chamado filosofia, mas a partir da Idade Moderna, a ciência foi reivindicando sua autonomia, a fim de que pudesse garantir a sua autoafirmação. Esse rompimento, garante ele, acabou desencadeando, para a ciência, a possibilidade da perda de um pouco de sua identidade, tornando-se,

⁴² - Segundo Moraes (1989, p.90), a automatização do trabalho humano, levada a efeito pela primeira Revolução Industrial, iniciada nos fins do século XVIII e desdobrada, em muitos aspectos, pelos séculos seguintes, se constitui como a substituição do trabalho humano pela máquina mecânica movida por novas energias como o vapor, o carvão, a eletricidade etc. Quanto à automação da sociedade significa a substituição da morosidade do raciocínio humano pelas virtuosidades do raciocínio eletrônico criando máquinas eletrônicas, como, por exemplo, os computadores, que são sistemas fechados, funcionando a velocidades inimagináveis, sem qualquer possibilidade de intervenção humana no processamento, desde que ultrapassada a fase da programação (1989, p. 90)

assim, como uma atividade febril e sem história. Na verdade, na medida em que decidiu por romper com a reflexão-filosófica, perdeu, e muito, a consciência de si. Por conta disso, o que se tornou problemático não foi apenas a atividade científica, mas também o sentido que passa a ser atribuído à ciência na contemporaneidade.

É, em decorrência disso, que acontece a crise da razão que, para Horkheimer (2000), se manifesta como uma crise do indivíduo, tendo em vista que o indivíduo que, em outros tempos concebia a razão como instrumento do eu tem hoje experimentado o reverso dessa autodeificação e, conseqüentemente, o sujeito autônomo e consciente de suas finalidades, tem, sistematicamente, estado em processo de extinção. O autor fala em extinção do sujeito autônomo e consciente de suas finalidades alegando que a individualidade, no mundo capitalista, ao exigir o sacrifício voluntário da satisfação imediata em nome da segurança, da manutenção espiritual e material de sua própria existência, faz com que o indivíduo racional passe a ser aquele que se adapta à autoridade efetiva da economia.

Horkheimer enfoca que a história dos esforços dos homens para dominar a natureza é igualmente a história da dominação do homem pelo homem, uma vez que vivemos hoje em um tempo em que as relações do sujeito, o sofrimento, a incerteza, a destituição e o desprezo pela dignidade humana permanecem no centro de nossa existência social. A onda de violência que vem acontecendo, cada vez mais, em todas as partes do mundo é resultado e também uma prova clara de tudo isto. Nesse sentido, as sensações de deslocamento e desconforto continuam a se configurar como elementos centrais e onipresentes na história.

Tem razão, portanto, Severino (2002, p. 11), quando afirma que a construção do conhecimento, que deveria intencionalizar a existência humana na dimensão teórica e nas aplicações éticas, políticas e pedagógicas, é atravessada por percalços, num caminho repleto de promessas e de tantas decepções, ao ponto que o absurdo acabe se defrontando com o lógico. Na verdade, a acentuação da razão subjetiva em detrimento da razão objetiva não

se constitui como um processo lógico, e isso faz, na argumentação do autor, com que muitos, como os filósofos arqueogenealógicos, afirmem que o desenvolvimento humano tem história, mas não tem lógica.

Para Adorno e Horkheimer (2000) isto não significa que a razão determina ou condiciona a sociedade, mas, pelo contrário, ela é condicionada pelas mudanças sociais, políticas e culturais realizadas pelos homens, visto que é justamente esse processo que acaba provocando mudanças no pensamento humano. Para esses filósofos, a razão moderna, por exemplo, não surge de repente e do nada, mas resulta de contradições e conflitos sociopolíticos do final da Idade Média e da Renascença. Isto leva a entender que, apesar da descrença e da incerteza das pessoas em vislumbrar a possibilidade de combater as condições do atual crescimento da barbárie, nem tudo está efetivamente perdido. Há, sem dúvida, uma possibilidade de intencionalização de novas racionalidades.

A grande questão passa pelo como intencionalizar novas racionalidades, de modo a garantir um desbloqueio ideológico que possibilite perceber os mecanismos da ideologia dominante enquanto instrumento de dominação, pelo viés da passagem de uma consciência ingênua e mítica a uma consciência crítica, que permita situar os problemas no todo da estrutura social e compreendê-los em suas causas.

Para Severino (2002, p. 12), a ferramenta com capacidade para esclarecer e apresentar significações para redirecionar a razão é o conhecimento. Educação e conhecimento têm estabelecido vínculos radicais. Aliás, em função deste vínculo, a educação se torna sua mediadora para intencionalizar às práticas humanas.

Argumenta o autor (1998, p. 82),

mesmo quando as condições histórico-sociais de uma determinada sociedade estão deterioradas, marcadas pela degradação, pela opressão e pela alienação, como é o caso da sociedade brasileira, o projeto educacional se faz ainda mais necessário, devendo-se construir então como um projeto fundamentalmente contra-ideológico, ou

seja, desmascarando, denunciando e criticando o projeto político opressor e anunciando as exigências de um projeto político libertador.

Esta afirmação pode ser acrescida do pressuposto de que quando adequadamente trabalhado pelos profissionais da educação, o conhecimento leva à conscientização do significado contraditório das relações sociais. É, diga-se de passagem, nessa direção, que esses profissionais poderão atuar na formação de grupos dominados ao gestar sua consciência de classe e instrumentalizá-los para uma práxis política mais adequada, ou seja, uma formação esclarecida e crítica e que forneça aos alunos os meios para melhor usufruir os bens naturais, sociais e culturais. É preciso ter claro, porém, o fato de que processo de conscientização não se esgota em si mesmo, e que, por conta disso, é necessário que haja uma espécie de sedimentação dos níveis de consciência atingidos, resultando daí a necessidade de organização e mobilização dos diferentes segmentos da escola em torno de um projeto educativo que atenda aos seus interesses.

Mediante o exposto, como organizar um projeto educativo que possibilite a aquisição de conhecimentos que permitam o desbloqueio ideológico, de modo a assegurar a conscientização do significado contraditório das relações sociais, na medida em que a escola insiste em continuar criando uma lógica dinâmica de vida, que se tem afirmado como natural e definitiva, e que, por meio do controle da subjetividade humana, penetra fundo, em cada um de nós, moldando a nossa maneira de sentir, pensar, agir e ser? Será este o objeto de discussão no próximo capítulo.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos, geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire⁴³

⁴³ - FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 60.

TERCEIRO CAPÍTULO

PROJETO EDUCATIVO: UM MECANISMO DE RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A segunda parte do capítulo anterior busca demonstrar que, se é verdade que a educação escolar integra o processo de reprodução da ideologia dominante, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a esse modelo reprodutivo, desenvolvendo, obviamente, um discurso contra-ideológico. É preciso entender, contudo, que pensar a educação escolar nesse horizonte, subentende a construção, no interior da escola atual, de uma nova escola, diferente da burocrática atual, trabalhando-se, porém, com suas contradições internas. É, justamente, esse tipo de desafio que Freire (1996, p. 60) busca explicitar na citação acima.

A construção de uma escola nessa perspectiva só poderá ocorrer e ganhar sentido se combinada com um verdadeiro esforço de recriação político-institucional, que possibilite um novo vínculo entre a escola e os diferentes segmentos que a compõem, conquistando espaço para que tenham condições de exercer, de modo mais pleno e categórico, a sua força democrática. Isto tem a ver, logicamente, com o modo como as pessoas se organizam para realizar as atividades inerentes à educação escolar. Na verdade, isto tem a ver com a concepção que se tem de gestão escolar e com os mecanismos de construção dessa gestão, sendo estes os pontos que discutirei a seguir.

3.1 A gestão democrática como projeto coletivo: limites e possibilidades

Pensamos ser possível hoje olhar para a escola no intuito de perceber se ela tem buscado organizar uma nova forma de conceber e fazer educação, tendo como prioridade o desenvolvimento de um discurso contra-ideológico. Nossa hipótese é a de que, dadas as condições históricas de nosso tempo, e o modo como os segmentos que compõem essa instituição estão vivenciando e conduzindo o trabalho no seu interior, embora tenham insistido em demonstrar o contrário, ainda é bastante precária a atuação da escola nesse horizonte.

Se nos reportarmos ao passado, no intuito de compreendermos a forma como foi concebida e realizada a luta pela democratização da escola pública, no contexto brasileiro, observaremos que parte dessa história representa, na realidade, uma forte tensão entre o processo de centralização e o de descentralização da gestão da educação pelos grupos que se instalavam no poder político.

Essa forte tensão, engendrada no seio do Estado brasileiro, restringe-se, contudo, por parte daqueles que detêm o poder de decisão, à necessidade de transferência de responsabilidade de um sistema de ensino para outro, sobretudo as responsabilidades de cunho financeiro, sem provocar, obviamente, nenhum tipo de alteração na estrutura e nas relações de poder existentes. Isto evidencia claramente a ênfase atribuída à política econômica, já que as medidas propostas têm historicamente assegurado ao sistema central o poder de formulação das políticas para o setor da educação, ficando os sistemas estaduais e municipais reduzidos ao papel de meros executores e financiadores de políticas já formuladas, sem poder contar com o direito de participação.

Isso significa, logicamente, que as políticas de descentralização da gestão da educação têm servido como mecanismo de racionalização de recursos financeiros e materiais e de desconcentração de serviços, preservando, todavia, a centralização do comando e das tomadas de decisão

na esfera federal. Essa centralização do comando e do poder de decisão nas esferas administrativas centrais tem se explicado, nos últimos tempos, pela dependência estabelecida entre o governo central e os governos estaduais com os grupos econômicos internos, mas, sobretudo, com as “poderosas” forças externas, em especial, com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI⁴⁴, decorrendo daí o pouco ou quase nulo poder que o setor da educação ocupa nos espaços em que as tomadas de decisões mais gerais da educação acontecem.

Esse modelo de organização escolar⁴⁵, proposto pelo Estado brasileiro, congrega como eixos norteadores, princípios de cunho empresarial, que concebem a gestão com base numa estrutura administrativa autoritária, vertical e hierarquizada, fundamentada, portanto, num sistema administrativo de caráter essencialmente burocrático e fechado.

Em contraposição a esse caráter burocrático de gestão surge, no interior da escola pública, a partir do final dos anos 1970, uma série de discussões que, articuladas a movimentos sociais mais amplos (movimentos sindicais, partidários, de moradores de bairros, dentre outros), buscam organizar-se no intuito de conquistar direitos sociais e políticos, dentre os quais se destaca o direito público e inalienável de acesso à educação escolar.

É nesse contexto que se dá início, em diferentes Estados e municípios, aos movimentos pela implantação de processos democráticos de gestão nas

⁴⁴ - Para melhor compreensão acerca desta dependência, consulte-se a tese de doutorado de Maria Abadia da Silva, intitulada “Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial” (2002).

⁴⁵ - Esse modelo de organização escolar fundamenta-se teórica e metodologicamente na Teoria Geral de Administração, desenvolvida através de três escolas: Escola Clássica, Escola Psicossocial e Escola Desenvolvimentista. Essas escolas apresentam, segundo Sander (1995), diferenças marcantes no tocante aos tipos de mediação e de critérios predominantes no desempenho administrativo. A escola Clássica, por exemplo, desempenha uma mediação essencialmente normativa e formal entre a instituição e o indivíduo e destaca a eficiência como critério básico da prática administrativa. A escola Psicossocial, por sua vez, desempenha uma mediação personalista, na medida em que reduz o indivíduo a uma personalidade única e enfatiza a eficácia como critério básico na consecução dos objetivos da instituição. Por último, a escola Desenvolvimentista opta por um processo de mediação, de certo modo ambivalente, tendo em vista que adota um comportamento um tanto quanto estratégico, através de técnicas específicas, como o planejamento, na tentativa de superar a ênfase estabelecida tanto no formalismo como no individualismo, enfatizando a efetividade pragmática como critério essencial da prática administrativa (Garske: 1998, p. 68).

escolas públicas estatais, tornando-se, com isso, a gestão democrática do ensino público um princípio da Constituição Federal em 1988.

Essa promulgação significou, na realidade, a institucionalização, em âmbito federal, de práticas que vinham ocorrendo em alguns sistemas estaduais e municipais, sendo parte delas já amparadas por instrumentos legais produzidos pelos respectivos poderes legislativos ou pelos executivos locais⁴⁶. Todavia, a implementação de um modelo de gestão, calcado em princípios democráticos, no interior das instituições educacionais, não tem demonstrado ser uma tarefa fácil. São vários os fatores que têm sido apontados como responsáveis pelas dificuldades com as quais se tem deparado nesse processo.

Trabalhos acadêmicos referentes à implementação da gestão democrática nessas instituições têm demonstrado que, apesar da possibilidade de construção pelas escolas desse modelo de gestão já ter sido garantida, do ponto de vista jurídico-legal, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 em 1996, ainda hoje, em pleno início do século XXI, a escola vem enfrentando sérias dificuldades.

Fonseca, Oliveira e Toschi ⁴⁷, ressaltam que a última década do século XX marca o fortalecimento de uma tendência mundial à formulação de políticas para o desenvolvimento da gestão educacional, em especial, no âmbito da educação básica, objetivando, diga-se de passagem, a fazer com que as instituições públicas trilhem o mesmo caminho organizacional, na linha de “autogestão” e que as aproximem de suas congêneres do setor privado (p.02).

Para os autores,

esta nova visão realiza o estabelecimento de uma nova cultura escolar, ancorada pelo tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito escolar. Portanto, entende-se que a gestão seja a estratégia mais genuína para a garantia das mudanças anunciadas.

⁴⁶ - O Estado de Mato Grosso e o município de Cuiabá/MT institucionalizaram a gestão democrática nos respectivos sistemas de ensino desde o início de 1980.

⁴⁷ - O texto digitado de Marília Fonseca, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi não registra a data.

Essa proposta pode ser considerada, no dizer de Fonseca *et al*, como uma proposta de cunho reformista, visto que ela tende a viabilizar apenas a modernização da escola, mas não se presta a diluir o conservadorismo das concepções sobre o ensino e a aprendizagem e nem sobre o aluno. Nessa perspectiva, as mudanças localizam-se, de modo geral, na estrutura do sistema educativo, limitando-se a questões econômicas voltadas para a racionalização de gastos e eficiência operacional, constituindo-se, basicamente, como uma inovação orientada para resultados ou produtos.

Essa é, certamente, uma tendência que ganha espaço significativo nos documentos legais⁴⁸, que tratam do estabelecimento das diretrizes que dão sustentação à forma de organização da estrutura e do funcionamento das instituições educativas no contexto brasileiro, contrariando, de certo modo, as expectativas⁴⁹ dos grupos sociais que, desde o final dos anos 1970, têm se comprometido com a luta pela construção da gestão democrática nas escolas públicas.

No âmbito deste estudo, evidenciou-se que, dentre uma série de questões oriundas desses documentos, destaca-se a complexidade dos papéis a serem desenvolvidos pela gestão escolar, ao responsabilizá-la não apenas pela realização das atividades a ela inerentes, mas também pela concretização de princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino, como se a gestão, por si só, tivesse condição de abarcar toda e qualquer responsabilidade.

A pesquisa realizada por Mendonça (2001), cujo propósito foi analisar como os sistemas de ensino dos Estados e Distrito Federal e dos municípios organizaram-se para responder ao ordenamento constitucional que estabeleceu a gestão democrática como princípio do ensino público e em que níveis

⁴⁸ - Os documentos legais aqui referidos pelos autores são: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e o Plano Nacional de Educação.

⁴⁹ - Podemos citar aqui como principais expectativas desses grupos sociais a construção, numa perspectiva coletiva, de um projeto de escola que possibilite o dismantelamento da hierarquização do poder, da fragmentação das tarefas de concepção e execução, da subordinação, da centralização das tomadas de decisão sobre as questões administrativas e pedagógicas, enquanto princípios que limitam a participação e que fortalecem o modelo organizacional baseado na burocracia (Garske: 1998, p. 157).

adaptaram suas legislações e normas, sua estrutura administrativa e seu funcionamento às demandas por participação, colocou em evidência o fato de que as dificuldades e as resistências na implantação de processos democráticos no interior da escola ainda são muito intensas.

O autor buscou demonstrar, com base nos resultados da pesquisa, que as dificuldades e resistências, identificadas pelos próprios agentes do Estado, responsáveis direta e indiretamente pela administração dos sistemas de ensino, encontram-se no campo da organização e do funcionamento geral do Estado e na relação nem sempre tranqüila de sua elite político-administrativa com os demais atores sociais. Para esses agentes, os principais fatores que dificultam e que criam resistências na execução de políticas públicas voltadas para a construção de processos democráticos de gestão no interior dos sistemas de ensino são: a interferência dos coronéis da política, a interrupção de políticas do governo, o excessivo poder dos burocratas, a cultura pouco democrática, o corporativismo dos profissionais da educação, e, por último, a desconfiança da sociedade em relação ao Estado e suas iniciativas (MENDONÇA: 2001, p. 94). Esses Fatores que caracterizam, de certo modo, uma forma patrimonial de organização e execução das políticas estatais, em conformação às técnicas racionais e democráticas.

Na interpretação de Mendonça, isso decorre, justamente, da forma patrimonial como está estruturado o Estado, que abarca esses sistemas, forjando-lhes um tipo de organização que se amolda às mudanças, adotando, tão somente, uma aparência de modernidade. Desse modo, na afirmação do autor,

É essa maneira autocrática e autoritária de funcionamento do Estado que permite que as políticas públicas, de que a gestão democrática do ensino público é apenas um exemplo, sejam constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas. O governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se fosse estatal, numa versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo (MENDONÇA: 2001, p. 97).

É importante, contudo, entender que esse poder pessoal, enquanto característica básica do Estado patrimonial, tem permitido a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, vista como fator que dificulta a implantação de processos democráticos de gestão.

Torres e Garske (2000, p. 67-68), numa pesquisa em que discutem as dificuldades presentes no processo de implementação da gestão democrática nas escolas da rede estadual do Estado de Mato Grosso, acabam reforçando o pensamento de Fonseca, Oliveira, Toschi e Mendonça, ao alegar duas situações que têm se colocado como limites desse processo. Uma delas se refere ao esforço de banimento da cultura autoritária pela própria comunidade escolar, em função da convicção arraigada sobre a necessidade de atitudes autoritárias para o estabelecimento da ordem, da organização e do mútuo respeito no ambiente escolar; a outra está relacionada com as dificuldades decorrentes da descontinuidade administrativa e política no campo da educação.

Na realidade, por se tratar de uma organização fundada em princípios burocráticos, a escola acaba veiculando um imaginário de ordem que valoriza o alinhamento institucional, a tecnoestrutura, a mentalidade de aceitação e de adaptação às normas instituídas, até porque os diferentes segmentos que participam de sua gestão, são considerados como constituídos de elementos homogêneos, cuja função é a de garantir o funcionamento “perfeito” da máquina administrativa dessa instituição, atuando sempre como um grupo-sujeitado. Este é um dos principais fatores que faz com que propostas de gestão, pautadas em princípios democráticos, como por exemplo, participação, descentralização de poder de decisão, autonomia, tenham dificuldades em ser implementadas.

Neste sentido, a idéia que deve ser repassada é a de que a cultura democrática, diferentemente da cultura autoritária, pressupõe, como afirma Torres (1998, p. 7), consciência esclarecida e crítica. Ao discutir alguns pontos que diferenciam a cultura autoritária da democrática, esta autora busca explicitar que

a cultura autoritária é, reconhecidamente, um forte elemento limitativo das práticas democráticas, pois os mais caros valores nela presentes, como o individualismo, o egoísmo, a competição, contrariam, frontalmente, os princípios da comunidade de interesses, da solidariedade, do diálogo com vistas à construção coletiva. Estes últimos são valores típicos da consciência crítica que se reconhece, e por isso mesmo, é capaz de identificar a mudança como instrumento de humanização. A cultura autoritária demarca, de forma rígida e hierárquica, as posições dos homens na execução de uma tarefa coletiva. Já a cultura democrática é maleável, ela utiliza-se do princípio da ação-reflexão-ação, como forma de aperfeiçoar um processo. A cultura autoritária vê a mudança como sinônimo de caos. A cultura democrática, ao contrário, utiliza-a como um meio de aprimoramento⁵⁰.

Diante do exposto, ressaltamos que as análises dos diferentes aspectos da realidade e, no caso específico, da educação escolar, não podem, como registramos no capítulo anterior, se restringir-se tão-somente a enfoques macro-estruturais, que apontam motivos sociais, políticos, econômicos e culturais⁵¹, como únicos responsáveis pelas dificuldades encontradas na implementação de um modelo de gestão calcado sobre processos democráticos. É preciso complementá-las com análises que enfoquem a dimensão cultural, a qual permite uma compreensão do que ocorre efetivamente no cotidiano da escola, mas, precisamente, sobre como os diferentes segmentos desta instituição vivenciam as práticas cotidianas, tanto dentro como fora da sala de aula.

Nesta perspectiva, o primeiro ponto a ser considerado é que, nos tempos atuais, a instituição escolar pretendida, voltada para o desenvolvimento de um discurso contra-ideológico e que possa, de fato, contribuir para o processo de transformação social, coloca-se, ainda, como uma espécie de utopia⁵², que desejamos ver concretizada por meio de processos democráticos de gestão.

⁵⁰ - Texto elaborado pela prof^a dr^a Ártemis Torres para o curso de preparação do Conselho escolar Comunitário, realizado pela prefeitura Municipal de Cuiabá, no período de 18 a 18 de maio de 1998.

⁵¹ - A referência aqui é a da cultura na sua dimensão autoritária.

⁵² - Referimo-nos à concepção de utopia defendida por Bogo (2000, p.70-71), que a considera como um valor humanizador, no sentido de que devemos contestar a ideologia da incerteza sobre o nosso futuro, como se o projeto de construção da sociedade igualitária e a busca da perfeição não fossem mais possíveis. Para o autor, a utopia constitui-se como uma relação existente entre a dimensão concreta de um projeto real, que visa ir realizando o projeto abstrato, formulado com a ajuda da ciência e pela imaginação do ser humano.

Na verdade, concorrer para a formação esclarecida e crítica dos alunos e, ao mesmo tempo, propiciar-lhe os meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens naturais, sociais e culturais de sua sociedade, o que hoje é privilégio de poucos, pressupõem que a gestão escolar deva fazer-se de modo a estar em efetiva coerência com suas intencionalidades. A gestão, neste sentido, deve ser considerada como uma atuação que objetiva promover a mobilização, a organização e a articulação de todas as condições humanas e materiais, que se constituem como necessárias para garantir o avanço dos processos educacionais voltados para essa formação. Nestas circunstâncias, não resta nenhuma dúvida, da demanda por sua (re)construção teórico-prática, ou seja, a (re)construção da forma de conceber e fazer educação.

Esse processo depende, por sua vez, da tomada de consciência de que a gestão democrática só se constitui quando entendida como um projeto coletivo, como um projeto cuja compreensão seja a de que o desenvolvimento dialético de qualquer sistema social, intrinsecamente trabalhado por forças contraditórias, não consegue se viabilizar de forma mecânica e linear, e que nesse sentido, embora o projeto coletivo não se constitua como um único mecanismo, ele pode ser considerado como o passo mais importante na organização da estrutura e do funcionamento da escola.

3.2 O projeto coletivo: uma possibilidade de (re)construção teórico-prática da educação escolar

O pressuposto básico, orientador deste estudo, está calcado na convicção de que a educação escolar só se viabiliza por meio de mediações práticas, que se desenvolvem a partir de um projeto educativo, vinculado, por assim dizer, a um projeto histórico e social e que a escola é o lócus central desse projeto no tocante a sua dimensão política e pedagógica.

A escola, com base nesse pressuposto, se caracteriza, segundo Severino (1998, p. 81), como um espaço institucional em que ocorre o

entrecruzamento do projeto político social com os projetos pessoais e existenciais de educandos e educadores, na medida em que é nela que as ações pedagógicas tornam-se ações educacionais ao se impregnarem de finalidades políticas.

Pensar a escola nessa perspectiva é, na realidade, pensar a possibilidade de uma nova e diferente forma de organização da escola atual. É pensar, basicamente, na redefinição da cultura organizacional ali instaurada, pois, sem essa redefinição as mudanças pretendidas correm risco de se tornarem ineficazes. Quando nos referimos à necessidade de uma nova e diferente organização da escola atual, estou referimo-nos, na realidade, à construção de uma nova escola a partir da escola atual, ou seja, a partir da escola que está aí em pleno funcionamento, com suas mazelas, suas dificuldades, seus limites, mas também com suas possibilidades. Esse desafio se constitui, porém, como algo não muito fácil de enfrentar.

Para Veiga (1995, p. 14), o enfrentamento de um desafio dessa natureza pressupõe um referencial que fundamente a construção do projeto numa perspectiva coletiva, o que significa a adoção dos pressupostos teórico-metodológicos indispensáveis à concretização de concepções assumidas coletivamente. Nesse sentido, afirma a autora, temos de nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica e viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação escolar. Outra questão de suma importância, apontada por Veiga, é a de que a possibilidade de construção de um projeto educativo numa perspectiva coletiva exige, minimamente, uma mudança significativa na concepção de projeto e na própria postura da administração central.

Ainda na interpretação da autora, na medida em que os diferentes segmentos da escola propõem-se a construir coletivamente o projeto da escola, e isso é plenamente assegurado, aliás, exigido pelas leis que regem a educação nacional, eles precisam entender que um projeto dessa natureza não pode se constituir apenas como um mecanismo de rearranjo formal da escola, ou seja, não pode se prestar a uma simples inovação da escola, mas é preciso

se constituir como um mecanismo de diluição do conservadorismo que norteia a concepção de poder, de escola, de ensino e aprendizagem, de aluno e, mais, se o projeto da escola está, em tese, vinculado a um projeto político social, a exigência mínima é de diluição da concepção conservadora que se tem de sociedade. O foco central, no entanto, é a organização de um modelo de escola cuja estrutura e funcionamento, assegurem o atendimento à comunidade escolar no que tange as expectativas que se têm sobre o papel a ser executado por esta instituição.

A construção de uma escola numa perspectiva diferenciada da escola atual subentende a construção de um projeto que reconheça os problemas da escola e do sistema educacional como um todo, que compreenda efetivamente as relações institucionais, interpessoais e profissionais neles presentes, assumindo a escola como uma instância social de contradições propícia ao debate construtivo. O processo de construção de um projeto de uma instância de caráter formal como a escola se constitui como exercício de uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Projetar uma escola diferente da atual significa, em síntese, prever o futuro sem desconsiderar, porém, as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se propõe à construção de um projeto.

O exposto até aqui nos inclina a levantar algumas questões como: qual é, de fato, a noção de projeto educativo que está na base de nossa reflexão? Quais os elementos considerados como essenciais no processo de construção coletiva de um projeto educativo que precisam ser refletidos? De quem é a responsabilidade pela construção de um projeto dessa natureza?

Trabalhamos, nesse sentido, com uma noção de projeto que extrapola o simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas ou a idéia de que um projeto educativo se constitui como algo que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova

de cumprimento de tarefas burocráticas. A compreensão aqui é a de que um projeto educativo se constitui

[...] como um conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade, que se pretende alcançar e que é previamente delineada mediante a representação simbólica dos valores a serem efetivados. [...] O núcleo, no caso, é uma intencionalidade, ou seja, um sentido, uma significação, que articula todas as ações, todas as medidas, todas as práticas, desenvolvidas por todos os sujeitos que se encontram no mesmo campo. É essa intencionalidade que evita a fragmentação das práticas especializadas e diferenciadas dos múltiplos sujeitos envolvidos: educadores, administradores, educandos, servidores, técnicos, especialistas, comunidade direta (SEVERINO: 1998, p. 82).

Nesse sentido, entendemos que a união convergente em torno das intencionalidades, ou seja, dos significados atribuídos à educação escolar, deve servir como eixo norteador da articulação a ser estabelecida entre as atividades próprias do trabalho educativo e à interdisciplinaridade dos componentes curriculares, que fundamenta as decisões e medidas de caráter administrativo que precisam ser tomadas e executadas no contexto escolar, dando-lhe, inclusive, legitimidade. São, justamente, as intencionalidades que se constituem como referências básicas para a determinação dos princípios e das finalidades que devem nortear o projeto da escola.

O projeto, assim entendido, ao é considerado como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento a ser utilizado na busca dos rumos, da direção que a escola deve tomar, tendo como base intencionalidades previamente definidas. Dessa forma, o projeto passa a se constituir como um mecanismo de caráter essencialmente político e pedagógico. É político por ter um compromisso a ser firmado com a formação do educando para um determinado tipo de sociedade. É político, portanto, porque é norteado por intencionalidades. A dimensão política, então, só se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (SAVIANI: 1989, p. 92). A dimensão pedagógica, por sua vez, é a principal responsável pela garantia da efetivação das intencionalidades da escola. Nesse sentido, político e pedagógico são duas dimensões indissociáveis de um projeto educativo.

O cumprimento das dimensões política e pedagógica pressupõe, indiscutivelmente, o envolvimento permanente da comunidade escolar nos momentos de reflexão e discussão acerca dos seus problemas, para que se possa definir a escola almejada e buscar alternativas viáveis à sua construção. Desse modo, o projeto deve ser considerado como um instrumento que possibilita o exercício da cidadania no interior da escola, na medida em que pode propiciar a vivência democrática, enquanto forma de vivência que pressupõe, necessariamente, participação ampla. Isso significa, fundamentalmente, a possibilidade de resgate do espaço escolar como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. A construção de um projeto de escola como exercício da cidadania exige, logicamente, não só a mudança na compreensão que temos do significado de um projeto educativo, mas também a compreensão do significado do termo participação enquanto elemento indispensável no processo de elaboração, execução e avaliação do projeto educativo.

Pois bem, já é comum a afirmação de que hoje há registros de uma série de mudanças no campo da educação, dentre as quais podem-se destacar as mudanças nas formas de participação. Entender, porém, como vêm sendo redefinidas as formas participativas, subentende a compreensão do conceito do termo participação.

Concebemos a participação como aquela que, na argumentação de Demo (1993, p. 18), se constitui “como uma conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir-a-ser, sempre fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Para o autor, como conquista processual, participação não pode ser entendida como dádiva, como concessão ou algo já preexistente. Como dádiva porque não poderia ser considerado como produto de conquista e, sequer, realizaria o fenômeno da autopromoção; não pode ser compreendida como concessão, porque não se constitui como fenômeno residual da política social, mas é, antes de tudo, um de seus eixos centrais; por fim, não pode ser entendida como algo preexistente visto que o espaço da

participação não cai do céu, nem é o primeiro passo, mas é algo a ser conquistado.

O autor chama atenção para o fato de que o entendimento do conceito de participação, enquanto conquista, pressupõe, de antemão, a compreensão de que o processo de participação está relacionado diretamente com a tendência histórica à dominação. Pressupõe compreender, ainda, que essa tendência decorre da forma como a sociedade tem se organizado através de grupos hierárquicos, em que predominam as posturas de poder de cima para baixo, ou seja, de um lado um grupo minoritário comandando e, do outro, um grupo majoritário sendo comandado. Isto faz com que não exista, sob hipótese nenhuma, um espaço onde predomine naturalmente a participação. Nesse caso, se a participação vem ocorrendo, é porque há uma conquista processual. Dessa forma, é um equívoco analisar a falta de participação como um problema em si. Na verdade, esse problema pode-se configurar como ponto de partida, ou seja, por tendência histórica, em que primeiro se depara com a dominação, posteriormente, se conquistada, a participação. Caso contrário, enfatiza, ainda, Pedro Demo, somente há participação se concederem a possibilidade.

Pode-se afirmar, todavia, que a forma como processo participativo vem sendo concebido e realizado no contexto brasileiro, especialmente, no campo da educação escolar, tem revelado o fato de que talvez não esteja em nossos hábitos participar, sendo mais prático concordar com as tomadas de decisão já prontas e acabadas. É possível destacar que no campo da educação escolar há, pelo menos, três formas de participação, analisadas por Bobbio (1991, p. 888-889) como formas de participação do ponto de vista político:

A primeira, designada como termo de presença, refere-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos como a presença em reuniões, situações essas em que o indivíduo não apresenta qualquer contribuição individual. Essa é a forma menos intensa e marginal de participação;

A segunda é designada como ativação, e o essencial é que o indivíduo desenvolva, dentro ou fora, por exemplo, de uma instituição educativa, uma

série de atividades que lhe foram confiadas ou atividades que ele mesmo pode promover, mas que são temporárias;

A terceira forma, em que o termo participação, é tomado em sentido estrito, relaciona-se a situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma tomada de decisão. Essa contribuição, em que ao menos há respeito à maior parte dos cidadãos, só poderá se dar de forma direta em contextos muito restritos. Na maioria dos casos, essa contribuição é dada de forma indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido do poder por certo período de tempo para analisar as alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade, como é o caso, na atualidade, dos conselhos deliberativos das instituições escolares.

Creemos, entretanto, que o processo participativo só é efetivamente assegurado quando entendido como uma conquista processual, não se constituindo, assim, como um processo formal e simbólico, destinado a dar “ilusão” de participação, mas como um evoluir de formas coletivas, que possibilitem a distribuição da autoridade, de modo a atingir as intencionalidades estabelecidas, no caso da escola, pelos seus diferentes segmentos.

A dificuldade em compreender a participação como conquista processual tem se configurado, diga-se de passagem, como um obstáculo para a escola ao buscar assumir coletivamente a responsabilidade pela definição, organização e execução de suas políticas, retirando, por assim dizer, dos órgãos centrais⁵³ o papel de definidor de políticas prontas e acabadas, deixando para estes órgãos a responsabilidade pela garantia das condições necessárias à concretização efetiva das ações planejadas e organizadas pela própria escola.

A escola a que nos referimos é uma escola estatal. Nesse sentido, é preciso ter muito claro que o fato de a escola ter conquistado o direito de definir, organizar e executar suas políticas não pode significar, sob hipótese nenhuma, a possibilidade de liberação do Estado de seu dever de assegurar as condições de oferta da educação de qualidade e em quantidade suficiente para o

⁵³ - Referimo-nos ao Ministério da Educação, Secretarias de Educação em âmbito estadual e municipal e órgãos afins.

atendimento da demanda social. O Estado é, e deve continuar sendo, a instituição responsável pelo estabelecimento das diretrizes gerais que dão sustentação à organização dos sistemas de ensino e pelo financiamento da educação escolar de caráter público.

Um processo de mudança, em qualquer circunstância, só se inicia com medidas no nível da prática e, no entanto, por mais modestas que as medidas a serem tomadas possam ser, elas têm de começar a desenvolver-se oferecendo condições para que as pessoas possam efetivamente participar do processo e levá-lo adiante. Nesses termos, não se justifica, sob hipótese nenhuma, que a construção permaneça apenas no nível das intenções, e o pior, que nunca seja colocada em prática nem mesmo em seus aspectos mais elementares. Colocar em prática as medidas tomadas é, indiscutivelmente, uma das formas mais eficazes de criação das condições que levam à participação. Como afirmamos anteriormente, a escola caracteriza-se como um espaço de institucionalização de medidas práticas para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, buscando que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real.

Assim, para que se possa falar da escola como espaço de institucionalização de medidas práticas que podem efetivar uma intencionalidade significadora, há, no dizer de Severino (1998, p. 89), uma exigência básica que é a participação de todas as partes envolvidas com a escola na constituição e vivenciação dessa intencionalidade. É um sujeito coletivo que deve instaurá-la e é nela que se lastreiam a significação e a legitimidade do trabalho em equipe e de toda interdisciplinaridade, tanto no campo teórico como no campo prático.

Mas, como esse sujeito coletivo se constitui? O sujeito coletivo se constitui por meio da organização dos diferentes segmentos que compõem a instituição escolar, ou seja, ele é constituído pela direção da escola, equipe pedagógica, funcionários, professores, alunos, pais e mães de alunos. São estes os atores, também chamados de segmentos componentes da escola, que se constituem como os mais autênticos responsáveis pela definição das

intencionalidades da educação escolar e pela organização de sua estrutura e do seu funcionamento, enquanto pontos elementares de um projeto de natureza educativa. Para isso, é preciso que todos esses atores estejam conscientes do papel que devem desempenhar e da importância de sua participação na definição do tipo de escola que desejam conquistar, do como construir essa escola e do tipo de homem que pretendem formar.

As relações estabelecidas entre esses atores devem ser apoiadas em princípios democráticos como liberdade, autonomia, sem os quais é impossível falar em construção coletiva. Ao dizer isto, entendemos claramente que todo esforço empreendido, pelos diferentes segmentos da escola, para se gestar uma nova organização, deve levar em consideração as condições concretas no interior desta instituição, sobretudo, quando a proposta é de empreendimento de uma organização calcada em processos democráticos de gestão. As relações, nesse caso, devem se fundamentar nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade de participação coletiva em contraposição à organização regida por princípios individualistas, competitivos, da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

As escolas, ultimamente, vêm se contrapondo, de forma sistemática, ao fato de terem de se submeter a uma direção de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita normas e exerce o controle burocrático. Na verdade, a escola vem tentando buscar o caminho para construir sua autonomia, contrapondo-se aos órgãos administrativos centrais. No entanto, não tem demonstrado ainda nenhum tipo preocupação com a instauração, no espaço escolar, de uma forma de organização do trabalho, tanto do ponto de vista administrativo quanto do pedagógico, que supere conflitos, que supere as relações competitivas, corporativas e autoritárias, não tem buscado romper com a rotina do mando impessoal e racionalizado que permeia as relações no interior da escola, não tem buscado, enfim, diminuir os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão, enquanto elementos essenciais no processo de construção de um projeto numa perspectiva democrática, mesmo com a implementação de

instrumentos democratizantes como o processo eletivo para o cargo de diretor escolar, a instituição dos conselhos escolares e a possibilidade de construção de seu projeto. A escola, no seu interior, continua, ainda, tratando o poder a partir de quem o exerce, no caso o diretor, sem considerar os grupos já constituídos e em constituição.

Mediante este quadro, parece não haver dúvidas de que a escola deve envolver cada vez mais seus diferentes segmentos em suas atividades. É esse envolvimento que pode possibilitar a construção de um projeto de escola diferente da escola atual. Esse envolvimento, no entanto, deve estar em um âmbito teórico interpretativo e crítico. Desse modo, não pode ser compreendido como um mecanismo a serviço da gestão, mas principalmente como um processo de aprendizagem, um espaço de formação dos diferentes segmentos da escola. Um processo, enfim, em que todos tenham o direito e a liberdade de elaborar e expressar suas idéias e opiniões, de fazer as intervenções necessárias e de participar nas tomadas de decisão em um clima de cooperação e co-responsabilidade.

Na interpretação de Paro (1993, p. 164), a possibilidade de um trabalho participativo no interior da escola acaba trazendo à mesma uma série de vantagens. A prática participativa garante, por exemplo, o fortalecimento da escola não só internamente, mas também externamente. Assim, quando a escola está sob a responsabilidade de uma única autoridade, no caso mais comum, sob a responsabilidade só do diretor, este se torna muito mais sensível a tentativas de cooptação para a defesa de interesses comprometidos com a ideologia dominante. Por outro lado, algumas experiências já têm demonstrado que isso se torna mais difícil quando o objeto a ser cooptado não é um indivíduo isoladamente, mas um grupo de pessoas articuladas em torno de interesses comuns, além de que as tomadas de decisão, quando feitas coletivamente, se tornam mais difíceis de serem revogadas, uma vez que o sujeito coletivo tem maior poder de resistências a pressões. O que caracteriza uma das vantagens, conforme o autor.

Isso não significa, contudo, o impedimento à manifestação de projetos para resolução de problemas no interior da escola por equipes ou até mesmo por indivíduos. Esses projetos podem servir como ponto de partida para a construção de projetos mais gerais e que visem à globalidade do estabelecimento de ensino. Na verdade, a dimensão individual ou mesmo de uma pequena equipe está presente em todos os projetos. Entretanto, o projeto da escola não pode, sob hipótese alguma, se constituir como um simples acúmulo de projetos de equipes ou individuais. O que pode acontecer é que, no processo de construção do projeto da escola, os projetos de natureza individual e de equipe devem ser discutidos por todos, passando, a partir da discussão, a ter um caráter coletivo.

A construção de um projeto numa perspectiva coletiva requer, por parte de seus atores, a tomada de algumas precauções, caso contrário, o projeto pode se configurar como uma frustrante ilusão de mudança e servir para agravar os problemas já existentes. É possível identificar, de modo geral, na argumentação de Barroso (1992), uma média de cinco riscos numa má compreensão do que seja um projeto:

- A tentativa de resumir um projeto à elaboração de um plano de atividades, sem uma problematização prévia, e sem a definição das intencionalidades;
- A imposição de um projeto que as escolas adaptam burocraticamente, sem a preocupação de transformações internas, capaz de fazer emergir um verdadeiro projeto;
- A tentativa de transformação numa acumulação de projetos setoriais, de grupos ou indivíduos, num projeto global de escola;
- A transformação do projeto numa atividade marginal ao funcionamento global da escola, afetando setores restritos e periféricos em relação ao núcleo da organização escolar;
- A adoção do que se pode chamar de o projeto devaneio, que não passa de um conjunto de vagas intenções, sem qualquer tipo de operacionalização.

É preciso, para evitar esses riscos, ter muito claras algumas questões, como por exemplo, a escola pretendida, a forma como devem ser estabelecidas as relações para que essa escola possa ser construída e a importância do projeto como mecanismo dessa construção. Na realidade, a construção de um projeto de escola que se quer democrática, para além das condições materiais, exige um tempo de maturação por parte dos segmentos da escola (direção, equipe técnica e administrativa, professores, alunos, pais e mães de alunos) quanto as suas intencionalidades para com a educação escolar, exige, ainda mais, valorização pessoal e profissional por parte dos sujeitos que formam esses segmentos.

A construção de um projeto educacional nessa perspectiva demanda, por sua vez, mudanças de hábitos, costumes e práticas, demanda, enfim, mudança na própria gestão da escola. Assim, para além do caráter sedutor, um projeto dessa natureza deve ser suficientemente ambicioso, traduzir claramente as intencionalidades atribuídas pelos que dela participam e servir de referência permanente às grandes decisões a serem tomadas pela escola. Este é um traço que não podemos desconsiderar, visto que a escola está diante de uma grande novidade: a possibilidade de os diferentes segmentos da escola em assumir a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo.

Pois bem, já existe um projeto de educação escolar, o projeto do MST, em que homens e mulheres, acostumados na lida com terra, se colocaram na condição de sujeitos responsáveis pela sua construção. A intenção no próximo capítulo é justamente o de responder algumas indagações sobre alguns aspectos deste projeto, objetivando compreender as intencionalidades que o norteiam.

Quando chegar na terra,
Lembre-se de quem quer chegar.
Quando chegar na terra,
Lembre-se de que tem outros passos a dar.

Quando chegar na terra,
Lembre-se que tem outros passos a dar
Mire o olhar na frente
Porque atrás vem gente querendo lutar
Neste caminho obscuro
Está o futuro para preparar
Não desanime, caminhe, trabalhe e se
alinhe no passo de andar.

Quando chegar na terra
Lembre que ainda não tem liberdade
Este é o primeiro passo
Que estamos dando nesta sociedade
Só a terra não liberta
Este é o alerta aumenta a ansiedade
Isto virá no dia que com ousadia
Ganhar a cidade.

Quando Chegar na terra
É preciso fazer produção
Este é o primeiro passo
que damos na revolução
Com certeza estaremos alegres
Chegando com o chapéu na mão
Na Esplanada do Planalto
Bandeiras bem alto
Cantando a canção.

ADEMAR BOGO⁵⁴

⁵⁴ - Esta canção/poesia intitulada “Somos elo da corrente”, foi extraída do Caderno do Educando nº 02 – “Somos da Terra”. 2001, p. 45.

QUARTO CAPÍTULO

EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MST: PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO SINTONIZADA COM UM PROJETO HISTÓRICO DO MOVIMENTO

No primeiro capítulo, afirmamos que o MST se constitui, na atualidade, como um Movimento que tem buscado, cada vez mais, conquistar escola para o atendimento às crianças, jovens e adultos que se encontram acampados e assentados e que, a partir de algumas conquistas, vem preocupando-se com a construção de um projeto de educação escolar, no intuito de garantir as diretrizes básicas para a organização e execução dos trabalhos realizados nestas instituições educativas.

Nesta quarta parte do trabalho, a tentativa é realizar uma análise mais detida sobre este projeto, na perspectiva de compreender a intencionalidade pedagógica que o permeia. Consideramos essencial nesta análise a realização de uma discussão em torno do como se deu a luta neste Movimento pela escola⁵⁵, de modo a entender o porquê e o para que, num quadro de relações de forças, de conflitos e tensões que se constituem e se expressam num movimento social como o MST, a educação escolar passa a ser considerada como uma preocupação por parte do Movimento, para, em seguida, discutir a forma de organização da frente da educação, enquanto elementos essenciais para a análise do projeto, focalizada na última parte do capítulo.

A atitude tomada neste capítulo foi a de não fixar o olhar somente no projeto educacional do MST, mas de focalizá-lo no conjunto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na tentativa de entendê-lo na sua dinâmica

⁵⁵ - As principais fontes utilizadas para a construção da interpretação da trajetória da luta pela educação escolar no MST e para interpretação de seu projeto de educação foram: os dados obtidos nos depoimentos de algumas lideranças e professores do MST no Estado de Mato Grosso, os materiais já publicados pelo Movimento como cadernos, boletins, revistas, jornais e os livros já publicados de autores como Caldart (2000), Morissawa (2001), Haddad e Di Pierro (1994), Bezerra Neto (1999), dentre outros.

histórica, por perceber que a possibilidade de compreensão do significado de educação escolar que permeia o projeto de educação do MST pressupõe a consideração dos vínculos que constituem sua própria existência, isto porque entendemos não ser possível desvincular a história da educação escolar no MST da história do MST como um todo.

4.1 A luta dos trabalhadores do MST pela educação escolar: um processo em construção

A assertiva de que só a terra não liberta, que a sua conquista é um primeiro passo e que há outros passos a dar, posta na canção de Ademar Bogo, um dos grandes poetas do MST, são, como diz Morissawa (2000, p. 226), “dados da consciência que revelam a compreensão de que há ainda um longo caminho a ser percorrido”. De modo geral, pode-se afirmar que para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a luta pela reforma agrária, já dito antes, não se resume na conquista da terra e nem se esgota num curto espaço de tempo. A luta pela reforma agrária é uma luta histórica e política e, por isso demanda, por parte dos homens e das mulheres nela envolvidos, a firmação de um compromisso consigo mesmo e com o Movimento, com a criação e, mais, com a ampliação do que denominam de frentes de atuação da luta, dentre as quais se destaca à frente da educação.

Esse destaque é percebido em função de que, dentre uma série de questões que começam a surgir bem no início da gestação do Movimento, a principal questão estabelecida pelas famílias acampadas foi a seguinte: criança acampada, o que fazer com ela no que tange a sua escolarização? Estudar na cidade só em último caso. A idéia era de que a educação no meio urbano prepararia o filho do trabalhador rural para sair do assentamento, enquanto que a escola no meio rural prepararia para ficar e transformar o meio em que vive o educando.

Diante deste tipo de problema e do descompromisso por parte do poder público em assegurar a criação de escolas nos acampamentos, o MST acabou

tendo de encontrar alternativas próprias para garantir a escolarização de suas crianças, uma vez que a estratégia do Estado era a do não-reconhecimento do direito de cidadania das pessoas envolvidas com a luta, alegando, inclusive, que, com a implantação dos serviços educacionais, dos serviços de saúde e de outras demandas, nesse momento crítico, estaria reconhecendo como legítima a ocupação de terras.

A luta pela criação de escola se desencadeia desde o período de gestação do MST, mais precisamente, no período compreendido entre 1980 e 1984, momento em que as famílias Sem Terra começaram a expressar uma de suas principais preocupações em permanecer nos acampamentos e assentamentos: a possibilidade do acesso de seus filhos à educação escolar, tendo em vista que, pela precariedade da oferta de escola no meio rural, os filhos dos trabalhadores se viam e, na maioria das regiões do país, se vêem ainda, obrigados a optar entre abandonar os estudos ou sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se, assim da família. As famílias, por sua vez, tanto necessitam da presença e do trabalho de seus filhos, quanto não têm condições de mantê-los na cidade, o que acabou gerando a necessidade de luta pela implantação da escola no meio em que se propõem construir sua própria vida, no caso, o meio rural.

O Brasil vivia nessa época, mais precisamente entre 1965 e 1985, um período de intensa transformação em sua agricultura. Marcada por uma grande concentração de terra, a realidade agrária, nessas décadas da ditadura, passou a vivenciar a implantação, pelos governos militares, de uma política de desenvolvimento agropecuário para a modernização do campo. Esse modelo causou transformações profundas, privilegiando a agricultura capitalista em detrimento, obviamente, da agricultura camponesa. O campo brasileiro foi transformado, como discutimos no primeiro capítulo, em um verdadeiro espaço de conflitos, uma vez que os trabalhadores rurais e os pequenos agricultores vivenciavam uma situação de total abandono: de um lado, um Estado comprometido com a conservação secular da concentração da estrutura fundiária, provocando, com isso, o crescimento sistemático das desigualdades

socioeconômicas e, de outro lado, um Estado, em função, inclusive, deste tipo de política, desinteressado pelos problemas do homem do campo, em especial, pela implantação de uma política educacional específica para o meio rural.

É justamente nesse contexto que a firmação de um compromisso com a luta pela garantia da educação escolar começa a ser delineada pelos trabalhadores do Movimento, sendo assumida, inicialmente, pelas mães e professoras acampadas e assentadas e, posteriormente, pelos pais e o próprio Movimento.

Ao enfatizarmos que foi no momento posterior à ação das famílias Sem Terra, que o Movimento passou a firmar um compromisso com o processo de mobilização por educação escolar, tornamos claro, com base nos escritos de Caldart (2000, p. 145), que o próprio Movimento não estabeleceu no início de sua gestação a educação escolar como uma frente de atuação⁵⁶. O processo de ocupação da escola não se constituía como uma preocupação central do Movimento. O que havia no começo, na realidade, era a compreensão de que luta pela terra e luta por educação escolar eram lógicas incompatíveis e, até mesmo, que a luta pela educação escolar poderia, inclusive, atrapalhar o projeto principal do Movimento.

O Movimento tomou para si essa responsabilidade quando foi pressionado pelas famílias e professoras acampadas, que tinham clara a necessidade da escola para o atendimento às crianças e adolescentes. Convém esclarecer, que nem todas as famílias, naquela época, se preocupavam com a educação escolar, no entanto, por se tratar de uma coletividade, orientada, inclusive, pelos princípios da direção coletiva, o que consistia uma demanda importante para alguns passou a ser constituído como

⁵⁶ - Durante a pesquisa, encontramos resistência, de nossa parte, ao falarmos em “famílias que integram o Movimento”, pois, a idéia que perpassava era de que estávamos separando essas famílias do Movimento, como se elas não fossem o próprio Movimento. Isso ficou esclarecido quando fizemos as seguintes argumentações: Afinal, estamos referindo ao Movimento ou às lideranças que o compõem? O Movimento e as famílias que o integram não são a mesma coisa? Afirmar que o MST assume uma tarefa é e não é a mesma coisa do que dizer que as famílias sem-terra a realizam. O Movimento é constituído pelas famílias que o integram, mas é mais do que elas, consideradas em cada assentamento ou ocupação.

uma demanda para o conjunto dos trabalhadores. Foi basicamente isso que aconteceu no início da luta pela terra e que, aliás, vem ocorrendo até hoje.

Como afirma Caldart (2000, p. 238-239),

a mesma dinâmica social que transformou a luta de massas pela terra em um movimento e organização social de luta pela Reforma Agrária, e por um novo projeto de país, foi que abriu espaço para o processo de incorporação da escola como tarefa e preocupação dos sujeitos Sem Terra.

A primeira escola de que se tem registro foi implantada no ano de 1983, num assentamento situado no município de Nova Ronda Alta, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, e, em 1984, no Espírito Santo. Nesse contexto, deu-se início, no interior dos acampamentos e assentamentos, às primeiras atividades educativas com as crianças, acontecendo, ainda, experiências de alfabetização de jovens e de adultos que não tiveram possibilidade de acesso à escola na faixa etária considerada oficialmente regular, dos sete aos quatorze anos de idade, embora essas experiências fossem, em geral, de pouca duração e desarticuladas entre si e do conjunto do Movimento em que se gestavam.

No ano de 1985, as famílias acampadas na Fazenda Anonni, situada no município de Pontão, no Rio Grande do Sul, entendendo a necessidade vital do trabalho educativo para as crianças do acampamento, tomaram para si a tarefa de educá-las, desencadeando-se daí a deflagração do que se pode compreender, efetivamente, como a primeira mobilização por educação escolar no MST. Essa mobilização foi realizada inicialmente pelas educadoras e mães das famílias ali acampadas, sendo posteriormente assumida pelos pais e algumas lideranças, e, aos poucos, as crianças foram tomando também lugar, e algumas vezes, até a frente, nas ações necessárias para garantir a sua própria história (CALDART, 2000, p. 145).

Cumprir lembrar, porém, que esse processo de mobilização por educação escolar tem ocorrido até os dias atuais, nos diferentes espaços em que o MST se instala, visto que, ao fazer um plano de ocupação da terra, o

Movimento já inclui nele a ocupação da escola para o atendimento às crianças e aos jovens em idade de escolaridade, bem como para os adultos que não tiveram acesso a ela. Todavia, a negociação para criação e manutenção da escola com os órgãos estatais é ainda algo bastante complexo. Por conta disso, a decisão tomada pelo MST tem sido a de primeiro ocupar a escola para, posteriormente, lutar pelo seu reconhecimento legal e sua manutenção.

Para este Movimento, ocupar a escola significa, primeiro, ter consciência da importância da existência da escola no assentamento ou acampamento, segundo, organizá-la por conta própria, mesmo diante da precariedade da situação, para, posteriormente, iniciar o processo de negociação com os órgãos oficiais, na maioria dos casos com as secretarias municipais de educação, na tentativa de garantir o seu reconhecimento legal e a sua manutenção. O processo de ocupação da escola pode, inclusive, sofrer mudanças, variando de acordo com as condições objetivas de cada momento.

Durante a entrevista realizada com Valdir Correa⁵⁷, constatamos a preocupação do MST em envolver seus integrantes no processo de ocupação da escola. O ponto essencial colocado pelo entrevistado é que o MST, desde as primeiras mobilizações por educação escolar, tem entendido como fundamental a garantia, por parte de seus militantes, de uma ação com disciplina. Por conta disso, estimula e cobra insistentemente de seus militantes o exercício da disciplina, compreendendo, logicamente, que se não o fizer, não alcançarão êxito em suas lutas.

Pelo que se nota não demorou muito para que o MST conquistasse suas primeiras escolas, porém, como garantem os homens e as mulheres deste Movimento, “Essa vitória, com certeza, não caiu do céu, ela é fruto de muita luta, de luta feita por homens, mulheres e crianças que formam esse Movimento”.

Para Caldart (2000, p. 145-146), são três os significados que explicitam a trajetória e a afirmação da ocupação da escola pelo Movimento:

⁵⁷ - Fonte: entrevista realizada no dia 12 de julho de 2000.

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento. Aos poucos, as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes a frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Este é, de fato, o nascimento do trabalho em educação escolar no MST.

Segundo: o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação do Setor da Educação formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. A partir de sua atuação, o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência (do companheirinho ao companheirão), como em significado (escola é mais que escola).

Terceiro: através deste processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculadas às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.

Para compreender melhor o significado dessa trajetória, é necessário também identificar os elementos que fizeram com que o MST assumisse, como uma de suas prioridades, a luta pela escola, constituindo, a partir desses elementos, a educação e, em particular, a educação escolar, como uma frente de luta do Movimento.

Antes, porém, cabe dizer que, em sua trajetória de luta e organização, os trabalhadores do MST foram construindo uma concepção de educação que não se configura como sinônimo de escola, na medida em que é caracterizada numa forma mais ampla, por estar relacionada diretamente à complexidade da formação humana, tendo nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Seu pressuposto básico é o de que o processo de formação humana pela coletividade Sem Terra em luta se caracterizava como a grande matriz para pensar um modelo de educação centrado no desenvolvimento humano, cuja perspectiva é a formação de sujeitos

comprometidos com a transformação social e com a luta permanente por dignidade social, justiça e felicidade.

Os significados apontados pela autora, que tratam do processo de mobilização por escola nos acampamentos e assentamentos do MST, colocam em evidência, no nosso entender, três elementos que, de modo geral, explicitam os motivos que têm levado um movimento social da envergadura do MST a estabelecer a luta por educação escolar como prioridade. Vejamos, pois, quais são esses elementos.

O primeiro elemento decorre, de modo geral, das condições objetivas, vinculadas diretamente ao projeto político, econômico, social e cultural do país. Estas condições geram os trabalhadores sem terra e os excluem de outros direitos, como no caso desta modalidade de educação. É nesse contexto que se insere o surgimento do MST e que se coloca a necessidade de construção de políticas de educação em atendimento à população, nesse caso, para a população do meio rural.

Os fatores condicionadores deste tipo de situação e que merecem ser aqui destacados são: o campo e a situação social das famílias estampada no aumento da pobreza no meio rural; a degradação da qualidade de vida; o aumento da desigualdade social; a barbárie provocada pela implantação do modelo capitalista de agricultura, e, com relação à educação escolar, a ausência de políticas públicas que garantam o direito de acesso à educação escolar já assegurado do ponto de vista jurídico-legal e, mais, a qualidade dos serviços educacionais ofertados nas poucas escolas existentes no meio rural.

São essas condições que vão demonstrando que, embora a terra represente a possibilidade de trabalho e produção, lidar com ela na perspectiva de garantir uma vida digna e, mesmo, na perspectiva de garantir a continuidade da luta, depende, certamente, da possibilidade de acesso aos conhecimentos básicos que são repassados pela via da educação escolar, visto que, em face disso, os trabalhadores que integram o MST, alijados do direito de acesso à educação escolarizada, encontram uma imensa dificuldade na lida diária com questões práticas, como a construção de projetos, a busca de financiamentos

bancários, o uso da tecnologia, a realização de negócios na cidade. Em suma, encontram uma série de dificuldades para participar ativamente da vida produtiva e econômica do país. Outro ponto relevante é a dificuldade de intercâmbio de significados no estabelecimento das relações sociais, fazendo com que as pessoas não compreendam o contexto em que vivem e como podem viver dignamente. Esta é uma das principais situações que fazem com que o MST estabeleça a educação escolar como uma de suas prioridades, visto que a educação escolar como elemento mediador das práticas produtiva, social e simbólica é, para o MST, uma das instâncias responsáveis pela formação de sujeito, com possibilidade de criação de uma nova cultura agrária no mundo rural.

Na realidade, o analfabetismo é uma problemática que, em função das condições objetivas, tem gerado uma série de problemas no Movimento, forçando-o a se mobilizar no sentido de garantir o desenvolvimento de lutas por educação escolar. Um detalhe importante enfatizado por Caldart (1997, p. 231-232), é o fato de que,

a conquista de vários assentamentos (especialmente no período anterior) de um lado e o acirramento a luta de classes de outro (que passa a exigir respostas concretas), faz com que uma das grandes questões do período seja, sem dúvida, a questão da produção. E um dos desdobramentos foi a ênfase dada à implementação de formas cooperativas de trabalho nos assentamentos. Então quando, por exemplo, não se consegue encontrar num novo assentamento pessoas habilitadas para fazer a ata da fundação, ou mesmo para assinar a papelada, o analfabetismo começa mais fortemente a aparecer como um problema para o conjunto da organização. Do mesmo modo, a discussão sobre a produção traz em alguns lugares a questão da participação da mulher, que por sua vez levanta outras dimensões das relações de gênero e entre elas a da educação das crianças.

O segundo elemento, que está relacionado, obviamente, ao primeiro, diz respeito à convicção, por parte dos trabalhadores Sem Terra, de que a educação escolar constitui-se como uma necessidade básica na vida de seus filhos. Entender a educação escolar como uma necessidade já se constitui como fenômeno cultural para esses trabalhadores, pois a base social do MST é constituída por famílias que já trazem como herança o valor da escola como

instrumento de ascensão social, como meio para que seus filhos possam melhorar suas condições materiais de vida, como valor para a construção de uma vida mais digna e de qualidade.

Na fala de José Pedro, chamado comumente de Jorginho, um dos interlocutores desta pesquisa, fica expressa claramente essa convicção:

Considero a escola como uma necessidade, professora, porque ela vai servir para que meus filhos não tenham as mesmas dificuldades de vida que eu tenho, por isso eu digo sempre para o pessoal do assentamento, que nós já conseguimos a escola para esse assentamento, mas que nós temos que continuar a luta para que os professores e as professoras possam fazer um bom trabalho, pois eu quero que meus filhos sejam bons técnicos agrícolas para que eles possam crescer, ter um bom trabalho, e ajude a nossa luta, agora uma coisa eu aprendi muito bem: para que isso aconteça é preciso ter um bom estudo da primeira a oitava série. Por isso é que eu estou sempre participando da escola⁵⁸.

O conteúdo da fala de interlocutor corrobora a análise efetuada por Caldart, no que tange a utilização da expressão “ocupação da escola”, a qual nos fornece algumas reflexões que têm auxiliado na elaboração do que consideramos aqui como o segundo elemento que motivou o MST a estabelecer a educação escolar como prioridade:

A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação do Sem Terra brasileiro [...] Ocupar a escola quer dizer, em um primeiro e básico sentido, produzir a consciência da necessidade de aprender, ou de saber mais do que já sabe. De modo geral, quando os Sem Terra falam da importância do estudo pode estar até referindo à escola, mas não no sentido restrito da escolaridade, que remete ao significado historicamente construído da escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma, para então conseguir um emprego melhor, e de onde se é excluído quando a cabeça não dá para isso. O sentido do estudo que aparece na faixa daquele encontro em 1987 é o de que os Sem Terra não conseguiriam avançar na luta se não se dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer melhor uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos princípios organizativos do MST (CALDART: 2000, p. 137-138).

Destacamos nesta citação a idéia construída pelos Sem Terra acerca da necessidade da educação escolar não só no sentido da escolaridade obrigatória, dentro daquilo que está estabelecido estritamente como oficial, mas

⁵⁸ - Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2004.

inclui também a necessidade de formação de novas gerações de sujeitos comprometidos com a continuidade da luta do povo, chamada comumente de luta popular. Trata-se da criação de escolas públicas em todas as áreas ocupadas pelo MST e do desafio de assumir a lógica deste Movimento na própria forma de conceber e fazer educação nessas escolas. É interessante ressaltar, que a abrangência e a importância que o Movimento tem dado à educação escolar, nesse horizonte, são historicamente novas e, porque não dizer, desafiadoras.

O grande desafio é o de construção de uma escola que entenda que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte considerável da população brasileira, que tem sua vida construída na zona rural, uma população dotada de sonhos, desejos, aspirações, angústias, utopias e que tem como perspectiva a construção de um projeto de educação que os prepare para que se articulem e se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu próprio destino.

É preciso ter claro, diga-se de passagem, que o empenho básico do MST não é com a criação de uma “escola-modelo”. A tentativa do Movimento é de disseminar uma proposta de educação que se realize diferencialmente devido à heterogeneidade das realidades locais, sem, todavia, ferir algumas diretrizes já previamente estabelecidas. Uma dessas diretrizes é, por exemplo, que a escola deve reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhes são próprios, pois,

nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar em que vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental na formação cultural (MANÇANO: 2002, p. 97).

A tomada de consciência acerca da necessidade da educação escolar tem feito com que os Sem Terra continuem deflagrando uma série de

mobilizações não só pela implantação da escola nos acampamentos e assentamentos do MST, mas também pela sua manutenção, já que o Estado brasileiro, nos âmbitos federal, estadual e municipal, não tem demonstrado ter um comprometimento com a escolarização das crianças e jovens da zona rural em grande parte do território brasileiro, salvo em situações em que se vê pressionado pela própria população.

No Estado de Mato Grosso, em específico, a Coordenação Regional do Setor da Educação do MST, tem afirmado que o Governo estadual e as prefeituras não têm apresentado nenhum tipo de projeto de educação que atenda às necessidades da população do meio rural, tanto do ponto de vista quantitativo quanto do ponto de vista qualitativo, a não ser projetos advindos dos acordos feitos entre o Ministério da Educação e o Banco Mundial ou mesmo algumas políticas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.

Neste Movimento, enfatiza Andrade (1997, p. 246),

A luta pelo acesso e a permanência na escola, ancorada no processo educativo vivido pelos trabalhadores no cotidiano do movimento social, tem início no reconhecimento da educação como um direito de todo cidadão, que vai lhes dar um mínimo de igualdade para superar/vencer a situação de exclusão política e econômica em que vivem. Lutar pela educação significa lutar pela ampliação dos direitos sociais; lutar pela escola é lutar pelo direito de se tornar cidadão, pelo direito de viver como ser civilizado.

O reconhecimento da educação escolar como direito é o terceiro elemento que consideramos ser o responsável pelo estabelecimento, por parte do MST, da educação escolar como prioridade. Aliás, o Movimento compreende que na construção de uma sociedade fundada em princípios democráticos, o exercício do direito à educação escolar é condição *sine qua non*. Esse reconhecimento faz com que os trabalhadores integrados neste Movimento entendam que a luta pela garantia de acesso à educação escolar não pode se

dar apenas por necessidade, mas, fundamentalmente, porque educação é um direito social já estabelecido constitucionalmente⁵⁹.

Ao situar a educação escolar no terreno dos direitos, o MST passa, como defende Arroyo (1999, p. 23), a vinculá-la no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. Assim,

quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos e não sujeitos abstratos [...] como sujeitos de histórias, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói e que está participando de um projeto social.

É interessante destacar que, na compreensão do MST, a educação escolar se constitui como um direito que só se conquista por meio da luta coletiva, da mesma forma como tem se dado a luta pela terra. Na realidade, a luta pela educação escolar no MST não tem se esgotado num curto espaço de tempo, podendo ser caracterizada, portanto, como uma conquista processual⁶⁰.

Para se ter noção de que este tipo de luta tem se dado como uma conquista processual, basta perceber que a luta pela implantação da escola no meio rural, empreendida pelo MST, da mesma forma que a luta pela reforma agrária, é uma luta histórica e política, que não tem seu início, portanto, com o MST. Aliás, a pressão exercida pelos trabalhadores rurais, não só pela implantação de escolas no campo, mas também pela sua manutenção, tem se constituído, ao longo da história deste país, como uma regra, ou seja, só há implantação e manutenção de escolas nesse meio se há mobilização por parte de sua população. A conquista da escola nos acampamentos e assentamentos do MST não foge, obviamente, a esta regra.

A mobilização inicial pela educação escolar no MST se restringia basicamente às séries iniciais do ensino fundamental. Aos poucos, foram dando

⁵⁹ - O direito à educação foi materializado internacionalmente, na Declaração dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, e nacionalmente nos termos do artigo 205, da Constituição Federal de 1988, como significando igualdade de acesso para todos.

⁶⁰ - A expressão conquista processual foi extraída do livro de Pedro Demo (1993, p. 18), intitulado “Participação é conquista” (1993), parte dois, quando busca delinear o conceito de participação, classificando-o como “conquista para significar processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”.

conta de que havia, nos acampamentos e assentamentos, um número considerável de jovens e adultos não escolarizados, o que exigia, do Movimento, uma resposta organizada. Foi a partir daí que começou a ficar, cada vez mais clara, o que se denomina bandeira de luta pela educação do MST: ajudar a garantir o direito de todos à escolarização, desde a creche até a universidade.

É oportuno destacar que a pesquisa realizada por uma equipe constituída por membros do setor da educação do MST e pesquisadores da rede do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA⁶¹, cujo foco de análise foram às alternativas de escolarização dos adolescentes nos assentamentos e acampamentos do MST, aponta que

nos assentamentos e acampamentos do MST há uma luta permanente para garantir o acesso à escola para todos. Por conta dela, já conseguimos, praticamente, universalizar o acesso das crianças e dos adolescentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Não acontece o mesmo com os anos finais do ensino fundamental e menos ainda com o ensino médio. Os dados sobre o número de escolas indicam esta realidade: para cerca de 350 mil famílias assentadas, temos 1.500 escolas públicas construídas em assentamentos; sendo apenas 200 delas com ensino fundamental completo e menos de 20 com o ensino médio. Detalhe: no final dos anos de 1990 tínhamos um número total maior de escolas, o que significa que em muitos lugares também fomos vítimas de “política” de fechamento de escolas no meio rural (Cadernos do ITERRA nº 8. 2003, p. 9-10)⁶².

A análise feita por Azevedo (2004, p. 32) sobre o tratamento dado ao processo de regulação do setor da educação e de sua proposta de universalização a partir dos anos de 1930 fornece elementos de caráter histórico, político e cultural que revelam os fatores que condicionam, ainda hoje, as situações como estas apontadas pela pesquisa do ITERRA, ao afirmar que

⁶¹ - O ITERRA é um órgão constituído pelo MST, por meio do qual este Movimento desenvolve o seu trabalho educacional e formativo, visando garantir o desenvolvimento do trabalho na agricultura, no propósito de ampliar a capacidade de produção, industrialização e comercialização dos produtos dos trabalhadores Sem Terra. Foi criado em janeiro de 1995, em um seminário cedido pelos capuchinhos, e é coordenado pela Concrab. (BEZERRA NETO: 1999, p. 55).

⁶² - É preciso especificar, no entanto, que nem todos os acampamentos e assentamentos do MST contam hoje com uma escola. Aliás, em alguns assentamentos este trabalho pode nem estar concluído ou até mesmo em andamento. No Estado de Mato Grosso, mas precisamente na sua região sul, são poucos os assentamentos e acampamentos que têm escolas organizadas, sobretudo, nas regiões em que a política de transporte escolar já se encontra implantada.

o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras que se inscrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais [...] assim, embora se empunhasse a bandeira da escola básica como bem público, o impulso para a universalização da cobertura escolar deu-se apenas de forma pontual, ou mediante arranjos que desqualificam a oferta desses serviços, comprometendo a escolaridade da maior parte da população e, por conseguinte, o seu acesso ao pleno exercício desse direito de cidadania.

Assim, para Azevedo (2004, p. 19), a predominância da cultura escravocrata nas representações sociais das elites senhoriais da época, portanto, na orientação conservadora das suas práticas, configurou uma valorização própria da escola, constituindo-se como marcas que, apesar das tentativas de minimizá-las pelos processos políticos mais recentes que, de certo modo, permitiram a reinstalação da democracia no país a partir de meados dos anos de 1980, ainda são plenamente passíveis de serem encontradas como obstáculos que impedem a construção de um modelo democrático, em que o gozo do direito à escolarização é um de seus pressupostos. No que se refere à população da zona rural, o impedimento do gozo desse direito continua, ainda hoje, se dando de forma sistemática e, porque não dizer, intencional. O próprio MST é um excelente exemplo disso.

As dificuldades em conquistar a escola aumentam, na lógica do Movimento. Embora a criação das escolas dos assentamentos e acampamentos recaia sob a responsabilidade do povo soberano e do Estado enquanto representante desse povo, elas se constituem como espaços em que as famílias, em conjunto com os educadores, devam se responsabilizar pela sua gestão administrativa e pedagógica. Na realidade, a tendência do MST é de compreender a escola como um “espaço público comunitário” (BRANDÃO: 2002, p. 115), cujos deveres e cuidados devem ser de um poder público servidor e nunca tutelar.

Conceber a escola como espaço público comunitário, como enfatiza Brandão, significa entender que,

dado que a educação escolar em qualquer um dos seus modos e dos seus níveis lida com a criação, a transformação, a aquisição e a partilha do saber e do valor, e dado

que isto é em princípio, um bem de direito universal, a resposta democrática recai sobre o povo soberano. Isto é, sobre cada um de nós e todos nós, sobre aqueles a quem designamos nossos representantes provisórios e legítimos quanto a essa tarefa. Somos nós ou quem de maneira legítima nos serve enquanto nos representa como uma forma pública de poder, aqueles que podem/devem assumir o serem os agentes sociais do direito humano de criar escolas. Desde que nos represente de maneira justa e adequada, este agente criador provisório pode ser um governo, um poder público, um poder de estado em algumas de suas esferas de representação (BRANDÃO: 2002, p. 112).

Argumenta ainda o autor:

Dado que o bem da educação, realizado através de complexos sistemas de ensino-aprendizagem concretizados no cotidiano de diferentes agências culturais denominadas de modo geral de “escolas”, é caro e deve estar disponível a todas as pessoas, o poder público deve arcar com os gastos de manutenção adequada das escolas e de toda a rede social de vigência efetiva de um sistema de educação. Ele deve realizar isto através da destinação correta e oportuna dos recursos que, de maneira contínua e através do nosso trabalho, nós próprios repassamos a ele, como nosso representante e servidor provisório. Passam os governos. Ficamos nós, a nossa educação e a dos “nossos”, e as nossas escolas e as deles (BRANDÃO: 2002, p. 113).

Na verdade, do ponto de vista da gestão, a perspectiva do MST é a de construção de uma escola, de fato pública, mantida seguramente com recursos estatais, mas orientada pelos interesses da comunidade. O MST entende, minimamente, que o dever do Estado para com a oferta da educação escolarizada não significa, sob hipótese nenhuma, que a gestão da escola deve ficar reservada somente ao Estado.

Na realidade, a tentativa do MST é de desenvolver o conceito de gestão democrática do ensino, estimulando, para tanto, a participação da comunidade, entendida num sentido mais amplo que dos usuários diretos da escola ou comunidade direta. A proposta é de que a escola deve ser gerida por coletivos formados por professores, pais, membros da comunidade acampada ou assentada e também pelas crianças.

Isso descaracteriza, fundamentalmente, a idéia já constituída de que o MST considera as escolas dos assentamentos e acampamentos numa perspectiva privada. O que o MST busca, fundamentalmente, é a implantação de um modelo de escola, cuja gestão tenha como parâmetro os princípios da gestão democrática (participação, tomada de decisão coletiva e autonomia

administrativa, pedagógica e financeira), mas que a sua criação e manutenção sejam, de fato e de direito, uma obrigação do Estado. Nada de excepcional, já que, em se tratando da educação, a gestão democrática se constitui hoje como um princípio da Constituição Federal promulgada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Assim, o que este Movimento busca, na verdade, é simplesmente fazer valer esse princípio constitucional, já previsto na LDB.

Enfim, a pretensão do Movimento é a de construir um modelo de educação escolar que atenda aos seus reais interesses, mas que seja público-estatal, contando, para tanto, com a participação efetiva da comunidade na sua gestão e que seja orientada pela pedagogia do Movimento. Um modelo, portanto, vinculado à luta social pela reforma Agrária e a um projeto social.

Trata-se de uma modalidade de educação que deve

ser feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando a nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que na história do Brasil, as poucas vezes que houve sinalização de uma política educacional ou de um projeto pedagógico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os ou pelos sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART: 2004, p. 6).

Nesse entendimento, a educação escolar se caracteriza como um espaço do entrecruzamento das expectativas apresentadas pelo conjunto dos trabalhadores que integram o Movimento e o projeto político e social. Ela se configura, assim, como uma instância com capacidade de fazer com que as ações pedagógicas se tornem educacionais, na medida em que os impregna das finalidades políticas da cidadania que interessa à comunidade que o integra (educadores, educandos e as famílias Sem Terra). A idéia central é a de que, se de um lado, a sociedade precisa da escola para a concretização de suas finalidades, de outro, a escola precisa do dimensionamento político do projeto social para que sua ação tenha real significação como mediação do processo humanizador (SEVERINO, 1998, p. 81).

Decididos, portanto, a levar em frente a construção de um novo projeto social para o Brasil⁶³ e confiantes na organização e na força do povo brasileiro, os trabalhadores do MST têm conseguido desenvolver um trabalho, no âmbito da educação escolar, que vem abrangendo a maior parte dos acampamentos e assentamentos, com uma estrutura maior que alguns Estados brasileiros.

Segundo Morissawa (2001, p. 247), esse universo de trabalho atualmente desenvolvido pelo MST, abrange aproximadamente 1.200 escolas públicas de ensino Fundamental, nos Estados em que o MST se encontra instalado, e 3.800 educadores em atendimento a cerca de 150 mil alunos. Na educação de Jovens e Adultos (EJA), 1.200 educadores atendem a 25 mil jovens e adultos. Quanto ao programa Ciranda Infantil, o MST conta com 250 educadores, além de atender outras frentes como formação de professores, ensino médio, incluindo formação de técnicos em administração de assentamentos e cooperativas, bem como parcerias e alianças com órgãos governamentais nos âmbitos municipal, estadual e federal para atendimento às políticas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Magistério do 2º grau e Educação Superior.

Se a intenção do MST é de construir um projeto de educação escolar de acordo com um projeto político e social, qual é o projeto político e social defendido pelo MST? E, em decorrência disso, qual modelo de educação escolar projetado?

A perspectiva do MST, em parceria com outros setores da sociedade, é a de construção de um projeto nacional de desenvolvimento com um diferencial

⁶³ - O MST está engajado hoje em um movimento em defesa de construção de um projeto popular para o Brasil. Segundo César Benjamin, o projeto popular propõe uma reorganização profunda da sociedade brasileira da utilização da capacidade criativa e produtiva de sua própria população, ou seja, da capacidade criativa e produtiva de pessoas mais velhas e de jovens, na medida em que se pode contar com a presença marcante de pessoas habituadas à produção moderna, com técnicos em todas as profissões, um grande mercado interno ainda não explorado, um parque industrial articulado e quase completo, uma agricultura capaz de responder com rapidez a estímulos adequados, vasto espaço geográfico, recheado de terra fértil e de recursos, instituições científicas de boa tradição, imensa capacidade de criação cultural e, por fim, posição de liderança no continente em que está localizado. Nesse sentido, inviável é o modelo das elites e não o Brasil. Esse projeto, diz Benjamin, é norteado pelos seguintes princípios: compromisso com a soberania nacional; compromisso com o desenvolvimento; compromisso com a solidariedade; compromisso com a sustentabilidade e compromisso com a democracia popular (texto de César Benjamin – membro da Coordenação nacional da Consulta Popular).

que é o de ser um projeto de caráter, eminentemente, popular. A defesa básica é, por assim dizer, de um projeto de sociedade calcado nos valores humanizadores como: igualdade, solidariedade, coletivismo, utopia, indignação e participação popular. O que significa dizer, segundo Stédile (1999), que a motivação ideológica da maioria da militância do MST está pautada na ideologia socialista, cujo parâmetro é o de construção de uma sociedade com justiça social, fundamentada na solidariedade e não na competição.

Um socialismo que signifique concretamente

que a produção não será mais submetida às exigências do lucro, da acumulação do capital, da produção em massa de mercadorias inúteis ou nocivas, mas voltada para a satisfação das necessidades sociais: alimentação, vestuário, habitação, saneamento básico, água, educação, saúde e cultura. Significa também o fim da discriminação racial – contra o negro, o mestiço, o indígena – da opressão das mulheres, da desigualdade social, da destruição do meio ambiente, das guerras imperialistas. E aqui, na América Latina, significa antes de tudo: o fim de séculos de dominação colonial e imperialista sobre os povos de nosso continente (LÖWY: 2002, p. 77).

Se a perspectiva é de construção de uma sociedade socialista, a educação escolar, enquanto instrumento de formação humana, não pode abrir mão de ter como parâmetro os princípios norteadores de uma educação na perspectiva socialista, até porque a educação na perspectiva capitalista media a qualidade do processo ensino-aprendizagem pelo conhecimento já produzido sistematicamente e segundo seus interesses. Ela tem como papel essencial a reprodução do tipo de sociedade já existente. A educação socialista, por sua vez, apresenta um foco diferenciado, na medida em que trabalha com o conhecimento e valores que mediam a solidariedade de classe que tiver produzido entre os educandos e destes com toda a classe trabalhadora (GADOTT: 1994, p. 127).

Ao fazer uma retomada histórica das idéias pedagógicas, utilizando para tanto uma abordagem filosófica, Gadotti (1994, p. 120) apresenta valiosos subsídios e roteiros que auxiliam a compreensão de como os homens construíram suas concepções pedagógicas no passado e esclarece, ainda, como podem construir mediante sua práxis atual, a história do futuro com base

no pensamento pedagógico socialista. Esse pensamento foi formado, basicamente, no interior do movimento popular pela democratização do ensino desde o século XVIII. Seus princípios foram enunciados por Marx e Engels⁶⁴ e desenvolvidos, entre outros, por Lênin e Pistrak.

Esses princípios fazem parte do Manifesto do Partido Comunista escrito entre 1847 e 1848, cuja defesa é de educação pública e gratuita para todas as crianças. São eles:

- da eliminação das crianças na fábrica;
- da associação entre educação e produção material;
- da educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico adequados à idade das crianças, jovens e adultos;
- da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e da articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é o trabalho, o estudo e o lazer.

É oportuno enfatizar que o convívio com o MST e a reflexão que vimos realizando sobre o papel assumido na luta pela educação escolar, tem evidenciado a importância, atribuída por esse Movimento, ao papel desempenhado pela escola na construção da tão-sonhada sociedade socialista. A formação desse tipo de consciência é, no nosso entender, a grande marca do MST. Destacamos o que diz o pensamento de um adolescente Sem Terra no mapa abaixo estampado:

⁶⁴ - É oportuno ressaltar aqui que Marx e Engels nunca realizaram uma análise sistemática da escola e da educação e suas idéias a esse respeito encontram-se, de certo modo, disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos (GADOTTI: 1994, p. 120).



O pensamento do adolescente Everaldo de Oliveira⁶⁵, aluno de uma escola de assentamento, expresso simbolicamente no mapa, revela o projeto de sociedade que é, de certo modo, defendido por homens e mulheres inscritos

⁶⁵ - O mapa acima apresentado é um dos trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizado pelo MST em 1998, de autoria de Everaldo de Oliveira, na época um adolescente com onze anos de idade, que cursava a 5ª série., do Ensino Fundamental, na Escola 25 de Maio, do Assentamento 25 de Maio, situado no município de Abelardo Luz/Santa Catarina.

hoje no MST: um país onde a reforma agrária aconteça sem contradições, sem violência, portanto, justo, com igualdade, com liberdade, com trabalho, casa, comida e saúde para todos. Um país com escolas de qualidade que eduquem sujeitos com consciência de mudanças, que prepare os filhos dos trabalhadores rurais para sua inserção na vida produtiva, na sociabilidade e na cultura simbólica; um país, enfim, com escolas concebidas como espaço de formação para o exercício da cidadania.

A perspectiva é de formação de uma sociedade, segundo Benjamin (2000), que assuma cinco compromissos, que devem ser solidários entre si, formando, para isso, uma unidade indissolúvel, que sirva de referência para todas as decisões a serem tomadas. São eles: compromisso com a soberania; compromisso com a solidariedade; compromisso com o desenvolvimento; compromisso com a sustentabilidade; por fim, compromisso com a democracia popular.

Está em jogo, assim, a construção de uma sociedade autônoma e compromissada com a eliminação da exclusão social, portanto, com a eliminação das desigualdades na distribuição da riqueza, da renda, do poder e da cultura, pressupondo, para isso, o reconhecimento do potencial produtivo existente no país e a não-aceitação da imposição de políticas externas, o que significa pensar na possibilidade de construção de um modelo próprio de desenvolvimento e de refundação de um sistema político em novas bases, amplamente participativas, de modo que a sociedade brasileira possa controlar, efetivamente, os centros de decisão e de poder.

A educação escolar deve se firmar como instância em que as pessoas se formam e se constroem para a organização e defesa de seus interesses. Entretanto, a escola que aí está, certamente, não corresponde a essa expectativa, pois o movimento reivindica, na verdade, uma educação que proverá a construção de um “novo homem”, uma educação comprometida, fundamentalmente, com os interesses da classe trabalhadora, e que implemente, para tanto, como discutimos no segundo capítulo, processos e discursos contra-ideológicos, que desvele as contradições existentes, que

possibilite ao trabalhador a apropriação do saber sistemático e a sua utilização, com competência e criticidade.

A ênfase é, pois, da formação, pela educação escolar, do sujeito crítico, consciente dos seus direitos e a reeducação para a vida no coletivo. Daí, para o MST, uma segunda questão: qual é o jeito de fazer a luta pela garantia do direito de se ter escola na totalidade dos acampamentos e assentamentos e, mais, qual é o jeito de construir um projeto de escola de acordo com os interesses reais dos trabalhadores do MST?

4.2 A organicidade do setor da educação no MST: compromisso com a construção de um projeto educativo

Uma das características que marcam a luta pela educação escolar no MST, é o fato de ter na organicidade da luta pela terra o exemplo claro para a organização das atividades inerentes à frente da educação. Organicidade é uma palavra utilizada pelo MST para designar, segundo Bogo (2000, p. 30), a relação que deve ter uma parte de sua organização com as demais partes. Todavia, ela não pode ser apenas uma relação teórica, devendo ser também física, prática e mística. Essa organização tem instâncias, setores e núcleos de base. Cada parte é um espaço de organização que deve funcionar muito bem internamente e na relação com as outras partes. Para o autor, o fortalecimento da luta pela terra está relacionado diretamente à forma como o Movimento organiza os espaços de participação, dependendo, por sua vez, da noção de organicidade apresentada por ele próprio.

Na análise desenvolvida por Caldart (2000, p. 162),

expressão organicidade indica no Movimento o processo através do qual uma determinada idéia ou tomada de decisão consegue percorrer de forma ágil e sincronizada o conjunto das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST, em uma combinação permanente de movimentos ascendentes e descendentes capazes de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões. Esta é, aliás, a própria noção de democracia do MST: demandas podem vir das famílias até as instâncias nacionais ou o inverso; o fundamental é o caminho que

percorrem até poderem ser consideradas como sendo uma definição do Movimento. Por isto, a construção da organicidade é considerada uma tarefa fundamental em cada um de seus setores, instâncias ou frentes de atuação.

Essa lógica mais formal de organização do MST é norteada por princípios, comumente chamados de princípios organizativos, construídos, diga-se de passagem, no cotidiano da luta do Movimento, como forma de fugir do personalismo e assegurar a participação de todos nas tomadas de decisão; divisão de funções e tarefas, respeitando-se as qualidades e aptidões pessoais, ampliando os espaços e dando oportunidades a todos que queiram participar; profissionalismo ou formação permanente de quadros e de militantes; disciplina, ou amor e respeito à organização; amor ao estudo: pesquisa, leitura e reflexão em grupo; vínculo permanente com a base; crítica e autocrítica; por fim, planejamento das atividades que têm servido como parâmetro para a organização da frente da educação, especialmente, da educação escolar.

Caldart (2000, p. 167), argumenta que,

no início do Movimento os princípios foram a forma de considerar os aprendizados das lutas e das organizações anteriores. Não eram normas deliberadas, mas também não eram somente sugestões. Eram princípios. Ou seja, aquilo que se fosse respeitado nos ajudaria a avançar. Foram assim que surgiram os princípios organizativos do MST.

Com base nesses princípios, a vida nos acampamentos e assentamentos tem marcado a passagem da convivência no coletivo familiar, de uma vida mais isolada, para a vivência no grande coletivo, até mesmo em situações mais complexas, como é o caso da produção. Para o Sem Terra ao decidir fazer parte da luta pela terra e da luta pela reforma agrária, decide, diga-se de passagem, a sair do seu mundo de isolamento gerado pela política de exclusão social e passa a fazer parte de um coletivo: o assentamento ou o acampamento. O coletivo no MST é entendido,

como um organismo social vivo, que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e, mais, interdependências entre as partes. Se tudo isto não existe, não existe coletivo, apenas uma aglomeração ou concentração de indivíduos (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 13)

Seguindo o raciocínio acima, podemos falar do assentamento e do acampamento como o espaço em que se garante a construção de processos coletivos, pois é ali que a participação política plena pode ganhar maior importância. A idéia constituída é a de que está nos acampamentos e assentamentos a possibilidade do envolvimento de todos os assentados para discussão e o levantamento de soluções dos problemas comuns, que existem na comunidade. Há também, por parte do Movimento, a convicção de que este é um espaço em que pode ser desenvolvida a discussão no tocante à luta geral dos trabalhadores. A grande questão é: como o MST tem conseguido fazer isto com uma base que historicamente foi alijada das decisões sociais e mesmo do direito de dirigir o seu próprio destino?

Embora o MST tenha criado como espaço mínimo de participação e de construção de processos democráticos os núcleos de base do assentamento e acampamento vinculados ao núcleo de base do MST, pelo que vimos e ouvimos a realização desse processo não tem sido tão fácil.

Na avaliação de Jorginho, um dos moradores do Assentamento Chico Mendes,

quando chegamos no assentamento os nossos costumes foram mudados, porque nós não sabia o que era viver coletivamente. No coletivo ou no grupo as normas básicas são: a gente colaborar um com o outro, fazer as coisas em grupo, todo mundo plantava junto, todo mundo comia junto, se colhesse mil sacas era dividida para todos, foi assim que nós foi vivendo junto e vendo que nada consegue sozinho a não ser no grupo. Foi onde que criou esse conjunto que é o assentamento. Temos aqui colégio, poço artesiano, moradia, luz, posto de saúde. Hoje, temos, todo fim do mês, atendimento na saúde não precisando deslocar para a cidade. Para mim, a mudança na sociedade só se dá através da organização⁶⁶.

Embora a fala de Jorginho nos dê a impressão de uma disposição, dos assentados no geral, em aceitar a forma coletiva como meio para realizar as atividades no assentamento, esse processo não tem se dado de forma tão simples. Num estudo em que analisa a experiência social dos trabalhadores na luta pela terra, Markus (2002, p. 197), busca afirmar que, por mais que nos

⁶⁶ - Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2004.

encontros e seminários promovidos pelo Movimento, a discussão sobre as formas cooperativas de produzir e comercializar esteja sempre na pauta de discussão, nos assentamentos em que foi realizada sua pesquisa, a idéia não foi incorporada por todas as famílias ali assentadas, sendo organizada, portanto, duas na área de produção: a individual e a coletiva.

Na avaliação de Markus, embora alguns trabalhadores tenham escolhido a forma individual de produção, percebe-se nitidamente uma série de dificuldades encontradas em função desta escolha e, mais, que a possibilidade de experimentação e realização de uma colheita de maneira coletiva, pelas famílias que optaram por esta forma, tem afiançado, para eles, a força da união na produção.

É preciso perceber, contudo, que a questão coletiva, sobretudo, em situações como a realidade da produção, não é uma questão simples e nem fácil para os trabalhadores, mesmo sendo esta uma das diretrizes adotadas pelo Movimento. Nos estudos em que referencia a trajetória das lutas por terra no Estado de Goiás, e, em que discute as situações mais gerais dos assentamentos em que realizou a pesquisa, Pessoa (1999, p. 183) afirma que, na sua forma de analisar as histórias ouvidas nos assentamentos, a questão do individual e do coletivo não só não é a expressão do “elevado nível de entendimento, organização e solidariedade”, como tem sido propagado, mas se constitui como fulcro das principais dificuldades de entendimento do grupo.

Para o autor, a análise de uma questão desta natureza, implica, diga-se de passagem, na capacidade do estabelecimento de uma conexão entre a questão do individual e do coletivo com o que ele denomina de mediações ou abordagens mais abrangentes do problema, quais sejam: a mediação moral, a mediação ideológica, a mediação pragmática e a mediação cultural (PESSOA: 1999, p. 184-193).

Neste estudo, em particular, temos percebido claramente, que na trajetória específica da luta pela garantia da escola nos assentamentos e acampamentos, o MST vem primando pelo estabelecimento do trabalho numa perspectiva coletiva, preocupando-se, minimamente, em constituir, como foi no

início da luta, as instâncias que garantem a participação de todos nas tomadas de decisão, dividindo funções e tarefas, na preocupação de que os trabalhos sejam encaminhados com o maior êxito possível. A idéia perpassada é que, para os integrantes deste Movimento, a indefinição das instâncias que possibilitam a construção de processos democráticos abre espaço para o autoritarismo, para a centralização de decisões, normas e avaliações.

No caso específico da frente da educação, sabe-se, pois, que estas instâncias organizativas criam, de certo modo, as condições para um sistema de trabalho voltado não só para construção de políticas para as escolas dos acampamentos e assentamentos, mas também para o acompanhamento da execução das mesmas. Discuti-las, depende, todavia, da abordagem de questões consideradas relevantes no processo de constituição destas instâncias, tais como: quando e como inicia esse processo? Quais os critérios adotados na escolha dos sujeitos que as compõem? Qual é a função de cada uma?

A constituição dessas instâncias de participação teve seu início no Rio Grande do Sul, mais precisamente no acampamento da Fazenda Annoni, no momento em que os grupos formados por educadoras, mães e pais de alunos começaram a empreender algumas atividades para educar as crianças ali acampadas, como foi enfocado no primeiro bloco deste capítulo. Ali começaram a ser formadas as equipes compostas por educadoras, mães e pais de alunos. Num primeiro momento, esse processo se deu, como enfoca Morissawa (2001, p. 240), de forma plenamente espontânea. A formação das equipes passou a ser uma prática de todos os acampamentos e assentamentos que já contavam com uma unidade escolar.

Convém lembrar que, embora a formação dessas equipes tenha se dado inicialmente de forma espontânea, aos poucos este processo foi sendo repensado. Afirmamos isto por ter percebido, na relação que temos estabelecido com o MST, que hoje a composição dos grupos de atuação com as pessoas da comunidade acampada ou assentada apresenta um diferencial, uma vez que há uma preocupação em verificar o grau de sensibilidade da

pessoa interessada para com a questão educacional, por exemplo. A idéia é de garantir um envolvimento de sujeitos comprometidos, e que, na medida do possível, apresentem certo grau de identidade com a questão em pauta.

Esta prática é percebida, sobretudo, durante os cursos de formação dos professores das escolas dos acampamentos, organizados pelo próprio MST. A preocupação é de não restringir a oferta das vagas, nesses cursos, apenas para os professores. Há, de certo modo, uma preocupação em garantir participação de pessoas dos assentamentos a acampamentos, que se identificam com este campo de atuação, no intuito de prepará-las para o magistério ou mesmo para a formação de equipes, de coletivos e outras frentes de atuação na área. Podemos dizer, portanto, que a identidade da pessoa interessada com a frente da educação é, hoje, um critério de escolha.

As equipes formadas nos momentos iniciais da luta pela escola tiveram de passar por momentos difíceis durante o processo de realização dos trabalhos. Essas dificuldades acabaram fazendo com que tais equipes passassem a estabelecer uma espécie de articulação entre si, possibilitando, posteriormente, a constituição dos coletivos estaduais de educação, nos diferentes Estados onde o MST se encontra instalado. Esses coletivos têm exercido, por sua vez, duas funções essenciais para dar conta das demandas apresentadas: uma primeira, se refere a de assegurar com a maior eficiência possível a mobilização pela conquista do direito à educação escolar, ou seja, tomar frente nas lutas por escolas nos assentamentos e acampamentos e a segunda, relacionada a contribuir com a troca de experiências em relação ao como desenvolver essa escola diferente, tão almejada pelos trabalhadores do Movimento, mas que ninguém sabe como exatamente fazer. Esses coletivos se encarregam, ainda, do trabalho de organização, articulação, planejamento, acompanhamento e supervisão dos trabalhos realizados na educação e que representam esse setor junto às demais instâncias do Movimento.

Solange, uma das interlocutoras neste estudo, que é membro do setor da educação do MST, na região sul do Estado de Mato Grosso, ao falar sobre o Coletivo Estadual de Educação, aponta a sua importância nas lutas por escola

neste Estado, mas expõe também as dificuldades encontradas na realização de seu trabalho:

Temos um Coletivo Estadual de Educação que é formado por duas pessoas de cada região, duas aqui na região sul, duas no médio-norte e duas no sudoeste, até aí a gente se reúne, discute, faz os encaminhamentos e podemos dizer que já conseguimos colocar na prática uns cinquenta por cento do esperado, conseguimos realizar os encontros dos sem-terrinhas, os encontros pedagógicos nas regiões, difundir a nossa política a nível estadual, agora a consolidação dos coletivos regionais que é o que, de fato, nos ajudaria a implementar a proposta nas regiões, aí fica bem mais complicado, porque exige, de certa forma, o empenho grande da equipe na militância, por ser um trabalho que deve ser feito sem dinheiro, sem hora para chegar em casa, enfim, mas tudo é possível, o Movimento é jovem no Estado, tem tudo para dar certo, esse ano a gente está muito animada, achamos que vai ser possível dar uma alavancada nesse processo⁶⁷.

Embora sejam inúmeras as dificuldades defrontadas na implantação dos trabalhos, e a fala da interlocutora revela isso muito bem, sentimos no seu jeito de falar, no seu olhar, nos seus gestos a convicção de que este projeto vem dando certo. Os trabalhadores que fazem parte das outras instâncias organizativas do MST têm também demonstrado esse tipo de convicção com relação ao projeto da educação e, mais, têm demonstrado terem, de fato, compromisso com a criação das escolas nos assentamentos e acampamentos.

Numa reunião das Brigadas de Trabalho⁶⁸, realizada num Assentamento situado na região sul do Estado de Mato Grosso, em que esta pesquisadora e Maria Elsa Markus⁶⁹, em atendimento a um convite feito pelo próprio Movimento, estivemos presentes, sentimos claramente que mesmo em reuniões em que a educação escolar não se constitui como ponto principal da pauta, ela permeia todos os pontos de discussão, dando a impressão de que estes trabalhadores têm a certeza de que a educação escolar se configura como uma prática educativa de fundamental importância no processo de organização das outras práticas, e vice-versa, ou seja, dá a impressão de que

⁶⁷ - Entrevista realizada no dia 02 de fevereiro de 2004.

⁶⁸ - As Brigadas de Trabalho se constituem como instâncias organizativas do MST compostas por membros representantes de todos os assentamentos e acampamentos das regiões em que o MST se encontra instalado. As Brigadas são responsáveis pelo funcionamento das Unidades de Produção.

⁶⁹ - Maria Elsa Markus é professora do Curso de História do *Campus* Universitário de Rondonópolis – UFMT, pesquisadora no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

esses trabalhadores já têm a idéia muito bem definida de que a educação escolar se constitui como prática mediadora das práticas política, produtiva e cultural.

Nesta trajetória específica do trabalho com a educação escolar, pode-se dizer que a referência cronológica que marca efetivamente o envolvimento do MST com a organicidade da frente da educação foi a formalização do Setor Nacional de Educação, no Primeiro Encontro Nacional de Professores dos Acampamentos e Assentamentos do MST, realizado no município de São Mateus, no Estado do Espírito Santo, com a participação de sete Estados da federação, em que este Movimento se encontrava atuando.

Este Encontro se constituiu como um momento ímpar de mudança de eixo no processo de ocupação da escola. Essa mudança é provocada na medida em que o Movimento, pressionado pelos trabalhadores, toma para si a tarefa de organizar e articular a luta pelo garantia do direito constitucional de acesso à educação escolar. Esta tarefa é atribuída ao Setor, que no momento se formalizava, passando este a ter como função não só a organização e articulação da luta, mas também a potencialização das experiências educacionais já existentes e, concomitantemente, a organização dos setores da educação no âmbito dos Estados (CALDART: 1997, p. 228).

Haddad e Di Pierrô (1994, p. 15), no tocante ao papel atribuído ao Setor da Educação, buscam enfatizar que,

atualmente, este Setor está assumindo uma complexa organização que incide na luta pelo acesso e qualidade da educação pública e pela democratização da gestão, bem como sobre a formação dos educadores e os conteúdos da educação rural.

Membros do Setor da Educação no Estado de Mato Grosso avaliam que o Setor Nacional da Educação vem desempenhando um papel fundamental para o desenvolvimento da luta não só pela escola, mas também da luta do MST no seu sentido mais amplo. A avaliação é de que este é hoje um setor estratégico para o MST, já que a concretização dos três objetivos mais gerais do Movimento, a questão da terra, a reforma agrária e a transformação social,

depende do acesso dos trabalhadores assentados e acampados à educação formal. Aliás, esta modalidade da educação é para este Movimento um instrumento de formação de sua militância, pois, quanto mais o MST compreende o tamanho e a complexidade da luta em que entrou, mais acredita na escola como espaço de formação.

Os principais desafios⁷⁰ postos por este Setor são:

- Erradicar o analfabetismo nas áreas de acampamento e assentamento;
- Conquistar as condições reais para que toda criança e adolescente do MST estejam na escola. Isso implica em lutas por escolas de Ensino Fundamental e Médio dentro dos assentamentos.
- Capacitar e habilitar professores, para que sejam respeitados enquanto sabedores das necessidades e portadores da vontade de construir uma proposta alternativa de educação popular.
- Pensar, repensar e elaborar constantemente o projeto de educação do MST, tendo como norte o fortalecimento da cultura camponesa, com características próprias;
- Conquistar mais apoio nas entidades e pessoas que comungam com os princípios da educação popular, para que somem forças na construção e implantação do projeto de educação escolar do Movimento.

Knijnik (1997) tem postulado que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra representa hoje o novo tanto no que diz respeito a formas de organização popular como em termos de educação. Entende ainda que a dimensão da luta pela terra e pela reforma agrária está de tal forma amalgamada com a educação, que é realizada neste processo em que hoje ambas se reforçam. Aí está a diferença entre o MST e outros movimentos sociais. Há, efetivamente, uma situação nova quanto à importância que o MST

⁷⁰ - Extraídos de um texto digitado intitulado Educação no MST.

tem dado à educação, em especial, à educação escolar. Foram os próprios impasses colocados no cotidiano da luta pela terra que fizeram com que o MST entendesse a necessidade de estabelecer a educação escolar como uma de suas prioridades. Mas, com um diferencial: uma educação escolar comprometida com a formação de seus seguidores, de seus militantes.

Caldart (2000, p. 160), está correta em argumentar que, na compreensão do Movimento, “a formação dos Sem Terra também poderia ser feita na escola e a escola também poderia ser lugar de formação para a continuidade do MST [...] Um processo de re-significação do Movimento e da escola estava posto em marcha”. Uma questão que marca essa compreensão do MST centra-se, certamente, na importância que este Movimento atribui ao processo de organização da frente de educação. A criação do Setor Nacional de Educação é, a nosso ver, uma grande prova disso.

É nesta lógica que a organização do Movimento cria os setores da educação em nível nacional, estadual e regional, como pontos de ligação desde a base local até as instâncias nacionais. Estes setores foram constituídos na intenção de garantir a participação dos trabalhadores que integram este Movimento nos momentos de tomadas de decisão e também de execução e avaliação das atividades estabelecidas. Vale lembrar que a organização da frente de educação do MST, a nosso ver, está consubstanciada nos princípios organizativos de movimentos de massa, sendo um exemplo claro disso a criação do Coletivo Nacional de Educação.

O período compreendido entre 1989 até 1994, marcado de um lado, por uma forte repressão policial aos movimentos sociais em geral e à luta pela terra em particular, e de outro lado, o intenso trabalho de formação do MST, é o momento em que se constituiu o Coletivo Nacional de Educação, considerado como uma instância máxima de decisão do Setor de Educação.

Este Coletivo é composto por representantes de todos os Estados em que o MST atua, atrás dos quais há uma organização estadual, que, em tese, chega até as equipes de educação de cada assentamento e acampamento realizando um trabalho de levantamento das demandas e reflexões ali

apresentadas, as quais têm servido como subsídios para discussão e elaboração dos projetos e das propostas de acompanhamento pelo Coletivo Nacional de educação (CALDART, 2000, p. 155).

Ao perguntar para Solange, enquanto membro do Setor Regional da Educação do MST no Estado de Mato Grosso, como é feita a articulação entre este Coletivo e os Setores Regionais da Educação, ela enfatiza que:

A relação deste Setor com o Coletivo Nacional de Educação se dá na seguinte forma: o Coletivo Nacional de Educação é formado por duas pessoas por Estado em que o MST se encontra instalado. Então como somos hoje vinte e três Estados, quarenta e seis pessoas fazem parte deste Coletivo e mais algumas acabam contribuindo como Caldart, Trevisan, Marcos, dentre outros, que não forma organicamente por Estado, mas que contribuem bastante na elaboração das matérias da educação e na organização do trabalho coletivo. Esse Coletivo se reúne uma média de três vezes por ano, e quando esses representantes voltam para o Estado de origem, eles ficam responsáveis de articular os devidos encaminhamentos, socializando o que foi discutido a nível nacional e colhendo informações para os próximos encontros.

Este Coletivo ficou sendo o responsável direto, na verdade, pela realização de um trabalho mais articulado e refletido nos Estados em que o MST se encontra instalado, na tentativa de apreender as demandas e as reflexões apresentadas pelos trabalhadores, por entender ser esta a via em que poderia, numa perspectiva democrática, levantar os elementos essenciais no processo de elaboração de uma proposta de formação dos professores e de elaboração de um projeto de educação escolar que garantisse uma orientação teórica e metodológica às escolas dos acampamentos e assentamentos.

Na atual conjuntura, uma das funções básicas deste coletivo é o acompanhamento político, organizativo e pedagógico da execução dos trabalhos realizados pelos coletivos estaduais e pelas escolas de ensino fundamental, instaladas nos assentamentos e acampamentos. O principal objetivo deste acompanhamento é, justamente, garantir que as escolas não percam o vínculo com o Movimento e coloquem em prática um projeto político-

pedagógico coerente com a realidade dos sem Terra e com os valores construídos em sua organização.

Este Coletivo é responsável, em síntese, pelas reflexões mais profundas em torno do trabalho que vem sendo realizado nas escolas do MST, o que vem, diga-se de passagem, gerando avanços pedagógicos significativos⁷¹. É ele, enfim, que, numa articulação com as instâncias organizativas em âmbito estadual e regional, ajusta as orientações do Setor Nacional de Educação do MST e as demandas dos assentamentos e acampamentos que são encaminhadas para o conjunto das escolas.

4.3 Projeto de educação escolar do MST: o novo na luta pela terra

O rompimento com a tradição burocrática-conservadora entranhada no modelo de gestão da educação no contexto brasileiro, na tentativa de construir um projeto de educação escolar com base em princípios democráticos⁷², é o propósito básico do MST. Este propósito começa a adquirir materialidade em um dos encontros promovidos pelo Setor Nacional de Educação deste

⁷¹ - Segundo Morissawa (2001, p. 245), entre esses avanços, ocorreu no início de janeiro de 1990, em Braga, Rio Grande do Sul, do primeiro curso de Magistério voltado para as escolas dos assentamentos. O curso foi realizado no Departamento de Educação Rural da Fundep (Fundação de Desenvolvimento Educação e Pesquisa) da região Ceileiro. A Fundep foi criada em agosto de 1989 pelos diversos movimentos sociais do campo para atender às demandas de escolarização alternativa no meio rural. O curso estava formando, em 2000, sua sexta turma, com alunos de 18 Estados. Além disto, tem apresentado outros avanços como: o lançamento, em maio de 1991, do projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA, hoje organizado em quase todos os Estados; em 1996, cinco assentamentos de Goiás inauguraram escolas onde inicialmente se realizaram os cursos de alfabetização para maiores de 14 anos de idade; em 2001, a Universidade de Ijuí - UNIJUÍ formava uma turma de professores do MST em nível nacional no curso de Pedagogia; realizou também em 1998, em parceria com a UNB, CNBB, UNICEF e UNESCO, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo; Realização com a UNICAMP de cursos intensivos de Realidade Brasileira, de formação de mil jovens do MST; Por quero ressaltar o convênio estabelecido entre o MST e a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, realizado no período compreendido ente 1998 e 2001, em que se garantiu a formação em Pedagogia de 60 educadores do MST, de vários Estados do país, contando hoje, em 2006, um curso na área de agronomia.

⁷² - Como um dos pilares do processo democrático, a participação se constitui, para o MST, como um princípio que tem que ser verdadeiramente assegurado, caso contrário, o que se propõe é uma falsa democracia, a qual deseduca e desacredita o próprio processo democrático. A participação verdadeira se conquista com a descentralização das informações, organização dos espaços de gestão, transparência nas relações de poder e persistência na prática coletiva de participar (Caderno de educação n. 13/2005, p. 100).

Movimento, no ano de 1990, momento em que, na afirmação de Caldart (2000, p. 165), foi tomada a decisão, processada pelo menos desde 1987, sobre o que viria a ser um dos aspectos deste processo, que é a construção, pelo Coletivo Nacional de Educação do MST, do projeto de educação escolar, espaço em que seriam traçadas as diretrizes básicas para a organização das escolas dos acampamentos e assentamentos.

É oportuno ressaltar que, quando a autora afirma que a tomada de decisão de construção do projeto passa a ser processada no ano de 1987, está dizendo, na realidade, que embora a preocupação dos Sem Terra com a educação escolarizada, primeiro das crianças e dos jovens acampados, depois dos assentados, tenha iniciado na gestação do MST, a idéia de construção de um projeto de educação escolar só começou a ser delineada com a criação do Setor Nacional de Educação, e sua elaboração por escrito teve início somente no ano de 1990, um tempo relativamente recente.

Consideramos inegável o fato de que, mesmo sendo considerada recente, a discussão que o MST vem empreendendo sobre a educação escolar no meio rural e a sua proposição em organizar, com base nos parâmetros democráticos, a estrutura e o funcionamento das escolas criadas nos acampamentos e assentamentos, vem, de certo modo, provocando mudanças significativas no olhar da sociedade brasileira sobre educação escolar nesse meio, isto é, vem provocando mudanças na cultura secularmente consolidada sobre educação rural. Remetemo-nos aqui à idéia de mudanças culturais por perceber que o próprio senso de justiça desta sociedade no tocante ao direito de acesso da criança e do adolescente do meio rural a uma escola que atenda as suas reais necessidades vem, efetivamente, sofrendo mudanças.

A tomada de decisão do MST em construir um projeto de educação escolar numa perspectiva democrática está fundamentada na idéia básica de que a construção de um projeto de natureza educativa deve ser permeada por um núcleo central formado pelas intencionalidades das famílias acampadas e assentadas com relação ao papel a ser desempenhado pela escola, estando aí o significado da educação escolar enquanto espaço de formação humana.

Tais Intencionalidades foram sendo sistematicamente estabelecidas pelos trabalhadores do MST a cada encontro realizado nos Estados em que o Movimento se encontra instalado, através do levantamento das seguintes questões: O que queremos com as escolas nos acampamentos e assentamentos do MST? Como construir a escola que queremos?

A elucidação das intencionalidades atribuída por estes trabalhadores implica, por sua vez, uma reflexão acerca da concepção de educação e de escola que serviu como base na elaboração do projeto de educação escolar do MST, o que pressupõe, por sua vez, uma discussão inicial sobre a noção de projeto que entremeou esse processo, uma vez que, ao analisar a política de educação escolar do MST, pudemos perceber que a noção de projeto ali apresentada não se configura como um simples instrumento técnico ou como uma simples tarefa burocrática, como vem sendo caracterizada, diga-se de passagem, pelas instituições educativas de caráter público, na medida em que estas instituições têm projetado suas atividades administrativas e pedagógicas, têm tomado decisões, que fielmente são registradas em atas e habilmente arquivadas, mas tudo fica por isso mesmo, aborrecendo seus diferentes segmentos de tanto projetar e de acontecer poucas mudanças nas diferentes atividades realizadas pela escola, sobretudo, no ensino.

Construir um projeto de educação escolar quer dizer fazer uma opção coletiva do caminho que ela irá seguir. Na concepção do Coletivo responsável pela construção da política de educação escolar deste Movimento, um projeto dessa natureza se constitui, certamente, como um instrumento teórico e metodológico de orientação do processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico pelas escolas dos acampamentos e assentamentos.

Teórico, na medida em que o desafio foi o de estabelecer um diálogo com algumas fontes teóricas já existentes, na perspectiva de assegurar os fundamentos necessários à construção coletiva de novas referências para a educação escolar no meio rural, melhor dizendo, para construir, consolidar e disseminar conceitos, princípios, valores, normas, que servem de parâmetros

para a organização da escola dos acampamentos e assentamentos, através da construção de seu próprio projeto.

Metodológico, por reunir uma série de elementos para discussão dos aspectos relacionados ao trabalho específico da escola. Tal discussão tem como eixo norteador as funções sociais que a escola assume ou deve assumir, buscando estabelecer, para tanto, um diálogo com as intencionalidades políticas e pedagógicas atribuídas pelos sujeitos inscritos no Movimento, derivando daí uma série de sugestões para a organização/execução/avaliação do trabalho de caráter administrativo e pedagógico.

Do ponto de vista teórico e metodológico, o projeto está fundamentado no pensamento de Paulo Freire e de teóricos socialistas como Krupskaya Pistrak, Makarenko, José Martí, apresentando, de certo modo, uma convergência mais em direção das teorizações freirianas, na medida em que, mesmo não tendo uma visão ingênua da potencialidade dos saberes populares no processo pedagógico, parte do pressuposto de que a cultura popular exerce um papel importante no processo educativo, bastando que nele, as inter-relações entre os saberes populares e os acadêmicos sejam qualificadas, possibilitando, assim, que as crianças, jovens e adultos que participam da escola compreendam mais profundamente a sua própria cultura e possam também ter acesso à produção científica e tecnológica contemporânea, tornando viável o conhecimento das contradições da realidade, a construção da capacidade de interpretação teórica da mesma e a apropriação de forma significativa dos conhecimentos que servem como base para sua transformação.

Uma marca forte no processo de construção deste projeto é que, para o Movimento, a elaboração de um projeto se caracteriza como uma atividade eminentemente humana e, em certa medida, acontece sempre em nossas vidas. Por isso, não é algo estranho ao ser humano e nem é algo tão complicado de se realizar, podendo, portanto, contar com a participação de todos os sujeitos que fazem parte deste grupo social. Aliás, o projeto analisado parte da reflexão sobre a prática, sobre as experiências acumuladas por esse

grupo de trabalhadores, tanto do ponto de vista do trabalho que vem sendo realizado pelas escolas dos assentamentos e acampamentos, como pelas experiências acumuladas no cotidiano da luta. Aliás, o eixo de elaboração do mesmo foi e continua sendo hoje, segundo Caldart (2000, p. 168), a prática dos sujeitos Sem Terra, desdobradas em questões do cotidiano pedagógico, da escola e do Movimento como um todo.

A construção do projeto de educação escolar significou para o MST a organização da idéia de escola e do modo de educar que está disposto a construir, passo a passo, consciente de seus limites e de suas possibilidades. Ela representa um compromisso assumido coletivamente, fato este que acabou proporcionando situações em que, como enfatiza Padilha (2001, p,11),

as pessoas passam a ressignificar suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação [...] esse movimento visa à promoção da transformação necessária e desejada pelo coletivo escolar e comunitário.

Nesse sentido, a construção do projeto é entendida como uma práxis, ou seja, uma ação humana transformadora, resultante de um planejamento dialógico, de resistência e alternativa ao projeto de gestão burocrática e centralizada que, como afirmamos antes, já se encontra seguramente consolidado. É preciso, no entanto, compreender que a construção de um projeto nessa perspectiva, embora não seja um desafio impossível de concretizar-se, apresenta uma série de fatores que podem, durante o processo, constituir-se como obstáculos difíceis de serem superados, sobretudo, quando se trata de uma práxis pedagógica que está em consonância com a experiência político-social e organizativa mais ampla do próprio Movimento. Com o MST não está sendo diferente, pois são inúmeros os obstáculos, até porque as escolas dos assentamentos são escolas da rede pública de ensino e, por conta disso, há, certamente, uma tentativa de descaracterização do projeto de MST,

embora o discurso dado a conhecer relacione-se à necessidade de a escola ser propositiva.

Estudos realizados por Ciavatta (2002) sobre o tratamento dado às políticas e planos educacionais no contexto brasileiro, apontam alguns destes fatores, ao ressaltar que a história da educação no Brasil registra dois movimentos de presença de sujeitos sociais envolvidos com o processo de transição do modelo mais conservador de gestão da educação para a implantação de um modelo mais democrático. Na afirmação da autora, de um lado, se encontram as elites, os intelectuais, os governantes, num movimento do alto para baixo, formulando leis, dispendo diretrizes, estabelecendo projetos, fazendo e refazendo. Como assinala, um processo de muita aparência e de pouca efetividade para a solução dos problemas básicos da educação, quais sejam: o analfabetismo, a exclusão, a repetência, más condições de aparelho escolar, desvalorização do magistério, baixos salários, dentre outros.

Por outro lado, observa a autora, emergem num plano maior, as demandas sociais mais amplas da população, reivindicando uma escola diferente da existente⁷³. A luta promovida pelo MST em defesa da construção de uma escola diferente é uma grande prova disso. Diante deste tipo de situação, a possibilidade de mudança fica cada vez mais complicada, passando a implicar no fato de que

as políticas educacionais que possam ser reformuladas e os planos a serem elaborados com resposta aos sérios problemas da educação brasileira, exigem a participação de todos os setores interessados, de modo a romper com uma tradição de elaboração técnica, restrita aos órgãos educacionais especializados (CIAVATTA, 2002, p. 95).

Nessa perspectiva, o projeto de educação escolar do MST não pode ser considerado apenas como um conjunto de propostas e programas a serem meramente executados pela escola ou, até mesmo, como uma simples tarefa

⁷³ - Para Ciavatta (2002), essas demandas estão postas claramente na reivindicação pela educação elementar (1920 e 1930), por escolas secundárias (1940 e 1950), pelo ensino superior (1960 e 1970). Em 1980 as reivindicações referem-se a todos os níveis de ensino, inclusive, educação de jovens e adultos e educação infantil. Quanto a 1990, a discussão gira em torno da educação básica e superior, na defesa da garantia da permanência do caráter público da educação escolar no contexto brasileiro.

burocrática. Ele se caracteriza, na realidade, como uma proposta em que se encontram estabelecidos os princípios e as diretrizes básicas para a construção de uma escola que atenda às necessidades das famílias integrantes do Movimento, às necessidades do campo e, mais, que seja vinculada diretamente a um movimento social.

Este Movimento vem construindo uma noção de projeto associada a uma concepção ampliada do papel a ser desenvolvido pela escola, e uma noção diferenciada do que se constitui como ato educativo, visto que, tendo como base o pensamento de Kruspkaya, o MST passa a conceber o ato de educar como

preparação de pessoas integralmente desenvolvidas e com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre⁷⁴.

Como uma instância de natureza eminentemente educativa, a escola é concebida, no projeto de educação escolar do MST, como um espaço em que se faz lugar do movimento de suas pedagogias, que se preocupa em desenvolver atividades pedagógicas que levem em conta as diferentes dimensões da formação humana. É uma escola que tem como função essencial humanizar quem dela faz parte e entender que fazer isto implica em ter o ser humano como centro, como sujeito de direitos, tanto de ser como de ter. É uma instituição, enfim, que vai além do ensinar a ler, escrever e calcular, na medida em que entende que sua função é a de formação do homem para as diferentes dimensões da vida humana.

Ter como horizonte uma formação com base nas diferentes dimensões da vida humana, implicou a realização de um levantamento das expectativas dos trabalhadores inscritos no MST sobre o papel a ser desenvolvido pela escola do acampamento e do assentamento. Este levantamento é resultante da

⁷⁴ - Conforme indicado no Caderno de Educação nº 13 de 2005, p. 90, a citação foi tirada da obra de Nadezhda Konstantinovna Kruspkaya intitulada “La educación laboral y la enseñanza”, p. 52.

concepção que o MST apresenta ter no que tange a relação entre o ensinar e o aprender. Há, neste grupo, a compreensão e defesa de que na relação entre o ensinar e o aprender há uma relação pedagógica, e que, nesse sentido, não há nenhuma possibilidade de se efetuar o ensino e a aprendizagem, caso não haja entre o docente e o discente uma relação de intencionalidade, que represente o significado atribuído à educação escolar.

A partir do resultado obtido no levantamento foi estabelecido como intencionalidade pedagógica do projeto de educação escolar do MST:

A formação de seres humanos que se construam como sujeitos sociais e políticos, dispostos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem. Sujeitos históricos, que assumem a identidade de lutador do povo e de militantes de organizações e movimentos sociais, que visam construir uma existência social de dignidade, justiça e felicidade para todos.

Isto significa, de modo geral, garantir, através do processo instrutivo, repasse dos conhecimentos cientificamente organizados, e do processo educativo, a formação de trabalhadores com consciência organizativa, militantes com clareza política e ideológica, homens e mulheres com novos valores e comportamentos éticos, elementos estes extremamente necessários para a inserção nas práticas produtiva, social e simbólica.

A partir desse entendimento, o Movimento reivindica a construção de uma escola que se preocupe com a formação do homem omnilateral. Uma escola, contudo, que contribua, efetivamente, com os destinos da história da humanidade. Uma escola que se organize para que o aluno se desenvolva em todos os sentidos, na medida em que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor a causa do povo. Uma escola cujo propósito seja a formação de um novo homem para uma nova sociedade e um novo mundo (caderno de formação nº 18: 1993, p. 3).

A educação escolar, neste horizonte, deve garantir aos alunos a possibilidade de

ser mais gente e não apenas sabedores de conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio. Fazer tudo isso sintonizado com o projeto histórico do MST, que é um projeto de sociedade e de humanidade. Por isto em nossa escola é vital que as educadoras cultivem em si e ajudem a cultivar nos educandos a sensibilidade humana, os valores humanos (Caderno de Educação nº 9, 1999, p. 11).

Vale lembrar que a intencionalidade pedagógica, que serve como núcleo central do projeto de educação escolar do MST, apresenta traços diferentes das intencionalidades estabelecidas nos projetos organizados e executados pelos sistemas de ensino oficiais, no que tange o tipo de homem, de sociedade e de educação que se quer construir. Uma intencionalidade desta natureza exige, diga-se de passagem, muito mais do que intenções e discursos sobre o ser humano e a realidade social e educacional. Ela implica um movimento permanente de ação-reflexão-ação, de modo a construir no trabalho cotidiano da escola, nos elementos que compõem a sua estrutura e seu funcionamento, situações que condicionem o processo ensino-aprendizagem a obter resultados que apresentem, efetivamente, aprendizados de ser humano.

No tocante à composição da intencionalidade pedagógica o projeto apresenta um fator relevante: a escola que pretende ser um espaço de formação humana deve ter sua intencionalidade composta por dimensões que se caracterizam como os grandes conteúdos do processo educativo pensado como totalidade. É preciso entender, contudo, que essas dimensões não esgotam toda a complexidade do processo de formação humana e nem acontecem de forma estanque. Em se tratando de um movimento educativo, certamente, aparecerão sempre novas dimensões e até mesmo exigências de maior ênfase em algumas delas, devendo, no entanto, ser estabelecido um entrelaçamento entre as diferentes dimensões que compõem uma intencionalidade pedagógica, já que elas servem como parâmetro na definição dos tempos e espaços educativos, na definição dos elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a relação professor-

aluno, o tipo de conhecimento a ser assimilado pelos alunos, definição de metodologias, as tomadas de decisões sobre formas de avaliação, dentre outras medidas a serem adotadas pela instituição escolar.

Vejamos, pois, quais são estas dimensões:

a) Formação de valores e educação da sensibilidade

A educação, tanto no seu sentido mais geral, como no particular, no caso a educação escolarizada, tem se constituído como uma prática politicamente compromissada com o cultivo de valores que fazem parte do “currículo oculto”, que são, geralmente, programados pelo formato das relações sociais e humanas hegemônicas na sociedade. Valores como competitividade, individualismo, consumismo, conformismo, intolerância, presentismo, dentre outros, estão sendo explicitados para fins de legitimação das finalidades da sociedade vigente, sem a mínima preocupação com a instauração de uma reflexão que esclareça o seu sentido e o seu significado.

A leitura do projeto de educação escolar do MST nos revela uma preocupação com este tipo de reflexão. A noção do que se constitui como valores, por exemplo, está assim definida:

Valores, para o MST, são princípios e convicções de vida, aquilo pelo qual uma pessoa considera que vale viver. São valores que movem nossas práticas, nossa vida, nosso ser humano, que produzem nas pessoas a necessidade de viver pela causa da liberdade e da justiça e que movem o empenho de fazer nossos assentamentos comunidades de utopia, coerentes com a luta que os conquistou (Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 35).

O MST tem apresentado uma preocupação muito grande com o cultivo de valores, até porque tem hoje a compreensão de que são os valores que, quando traduzidos em cultura, servirão como herança a seus descendentes e a outras gerações de lutadores do povo. Sabem também que valores somente existem através das pessoas, de suas vivências, posturas e convicções e, mais,

que eles não nascem em cada um, são aprendidos e cultivados por meio de processos de formação e de educação.

Daí decorre a compreensão, pelo Movimento, de que o setor da educação deve projetar uma escola que se caracterize como um espaço de vivência e de reflexão sobre valores humanistas e socialistas, como: disciplina pessoal vinculada à organização coletiva; perseverança no esforço; amor ao trabalho e ao estudo; exercício permanente de crítica e autocrítica; organização pessoal; honestidade; solidariedade; lealdade; companheirismo; espírito de sacrifício pelo bem estar do coletivo; sentimento de indignação frente às injustiças; valorização da própria identidade Sem Terra; respeito à autoridade que se constitui por meio de relações democráticas e de coerência ética; e, por fim, capacidade de encontrar a felicidade no meio da luta, como um espaço com possibilidade de construção coletiva de novos valores.

Para o MST, os valores humanistas e socialistas são, fundamentalmente,

aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem à produção e à apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, à justiça na distribuição destes bens e à igualdade na participação de todos nestes processos (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 9).

Sabemos, pois, que não tem sido fácil para o MST cultivar e recuperar estes valores. Todavia, esse desafio não é algo impossível de realizar. A escola é um espaço reservado para isso, na medida em que ela não só realiza a função de instrução através do repasse dos conteúdos programáticos, mas também educa, por oferecer ao educando os elementos para a formação de sua consciência e de sua personalidade.

É preciso entender, para tanto, que cultivo e recuperação de valores, no interior da escola, dependem, fundamentalmente, de uma reflexão sobre os tipos de valores e de contravalores percebidos nos educandos e sobre os valores e os contravalores que têm movido a prática dos educadores, a fim de que, com base nessa reflexão, sejam levantados os tipos de ações e as novas

situações que se pode organizar para ajudar na tarefa educativa das escolas, nesse caso, em específico, das escolas do MST.

É aí que se coloca a necessidade de se projetar uma escola que trabalhe com a perspectiva de garantir formação da sensibilidade. O projeto de educação escolar do MST tem na escola este propósito. A sensibilidade entendida como um valor e um aprendizado que humaniza é também um elemento formador de relações afetivas saudáveis entre as pessoas (Boletim da Educação nº 08: 2001, p. 51). O MST entende que o respeito à dignidade humana exige o aguçamento da sensibilidade às condições históricas e concretas da existência, o que exige, por sua vez, o comprometimento com a aplicação, quando na orientação de vida humana, de uma única ferramenta que é o conhecimento, mas que esteja voltado para a construção da cidadania.

É, neste horizonte, que o MST espera que suas escolas

ajudem na educação da sensibilidade de seus educandos para dimensão dos valores; que trabalhem relações sociais e afetivas entre as pessoas nesta expectativa que em seu dia-a-dia, educandos e educadores recuperem e cultivem valores humanos como a solidariedade, o companheirismo, o espírito do sacrifício pelo bem do coletivo, a liberdade, a sobriedade, a beleza, a disciplina, a indignação diante das injustiças sociais e das discriminações e preconceitos de todos os tipos, o compromisso com a vida, com a terra e com a identidade sem Terra. Espera também um combate explícito aos contravalores capitalistas desumanizadores, em especial contra o individualismo, o egoísmo, o consumismo e a apatia social (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 51).

b) Cultivo da memória e aprendizado da história

O cultivo da memória e o aprendizado da história se constituem como uma dimensão da intencionalidade pedagógica que advém do fato de que o projeto de educação escolar do MST assume como ponto de partida o pressuposto de que a escola tem possibilidade de contribuir com a preservação da própria raiz do Movimento, na medida em que se predispõe a cultivar a memória do povo e a repassar os elementos necessários à formação de sua consciência histórica.

A idéia básica desta dimensão é a de fazer com que cada ação escolar ou situação seja entendida em um movimento entre passado, presente e futuro e compreendida em suas relações com outras ações, outras situações, numa totalidade maior, fazendo com que a escola possa contribuir com a valorização e, ao mesmo tempo, com a relativização de cada derrota ou cada vitória conquistada, a fim de que seja mantido o horizonte utópico como referência para a continuidade da luta.

Com isso, o MST espera que suas escolas

ajudem a cultivar sua memória e que também se responsabilizem pela continuidade da formação da identidade Sem Terra, ajudando as novas gerações neste cultivo e na sensibilização para este jeito de ser humano que o Movimento projeta. Também espera que as escolas encontrem métodos adequados de fazer o estudo da história, de modo que ele passe a ser uma necessidade e um prazer, e que o próprio dia a dia da escola seja uma oficina de fazer aprender a história (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 52).

Vale lembrar, todavia, que, como enfatiza o próprio projeto, o cultivo da memória não pode ser entendido como um simples conhecimento do passado, uma vez que cultivar a memória significa compreender o sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. É nesse processo que se assegura a concretização de um dos principais objetivos do Movimento que é a formação da identidade Sem Terra enquanto aquilo pelo qual, segundo Sacristán (2001, p. 43),

acreditamos que somos determinados, que nos singulariza e faz com que sintamos diferentes, total ou parcialmente dos demais. Como algo que adquirimos como conseqüência de nossa passagem por grupos sociais e de nossas experiências diversas (algumas causadas pela posição na qual a vida nos coloca desde o nascimento e outras escolhidas por nós).

Resta-nos, com isso, entender que a cultivo da memória é efetivamente concebido no MST como algo muito mais complexo do que conhecer friamente o próprio passado e, talvez, seja exatamente por isto que este Movimento estabeleça uma relação tão próxima entre memória e mística.

Como uma ação cultural em que suas lutas e esperanças vão sendo representadas, a mística no MST tem celebrado a sua própria memória, de modo a torná-la uma experiência mais que racional, porque entranhada em todo o seu ser humano. Uma ação simbólica em memória de um companheiro que tenha tombado na luta, ou de uma ocupação que tenha dado início ao Movimento em algum lugar, é, indubitavelmente, uma ação educativa, na medida em que ela faz com que o sujeito sinta o passado como seu, e, portanto, como uma referência necessária às escolhas que tiver que fazer em sua vida, em sua luta; é também dar-se conta de que a memória é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, descolado das relações sociais, interpessoais, que constituem sua história (Caderno de Educação nº 09, 1999, p. 10).

É oportuno ressaltar que mística é concebida no MST como um dos mais densos momentos de formação humana, na medida em que ela envolve conhecimento com emoção, por meio da cultura. Nela homens e mulheres inscritos no Movimento expressam vivências e conteúdos humanos fundamentais através da poesia, do canto, da encenação, dos gestos, dos símbolos do MST, das ferramentas de trabalho, do resgate das memórias das lutas e dos grandes lutadores da humanidade. A mística permite ainda vivenciar o mesmo sentimento, assumir determinadas posturas, fazer parte de uma mesma identidade, e conquistar o envolvimento das pessoas em um mesmo movimento. Faz tudo isto porque ela irriga razão e paixão, fazendo com que os sujeitos se sintam mais humanos e dispostos a desafiar os limites, alimenta valores e faz com que os trabalhadores sintam, enfim, que são membros de uma grande família do MST.

É preciso levar em conta que o MST não constrói sua história, isolada de outros movimentos constituídos no passado. O conjunto das lutas já realizadas em outros tempos, relacionadas à exploração dos trabalhadores rurais, serviu, certamente, como exemplo para a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A memória da repressão sofrida nos diferentes momentos de lutas neste país está latente ainda hoje, fazendo com

que os lutadores da atualidade possam entender a importância da luta para o impedimento da exploração e da exclusão que vêm sendo sofridos no momento atual. A história é construída pelos homens, na medida em que projetam o futuro a partir das lições do passado cultivadas no presente.

Não há como se manter um lutador do povo sem uma perspectiva histórica, o que requer dois aprendizados: o, primeiro que geralmente os Sem Terra começam a aprender no acampamento, é de que sua vida também é história e que já estão sendo sujeitos da história; o segundo, de construção mais complexa e demorada, é passar a olhar para a realidade com uma perspectiva histórica (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 52).

É justamente por conta disso que uma das condições estabelecidas no projeto é que a escola do acampamento e do assentamento deverá compreender a história não apenas como uma das disciplinas da grade curricular em vigência, mas sim como uma dimensão relevante de todo o processo educativo. Nesse horizonte, se constitui como uma de suas tarefas o resgate fecundo e permanente da memória do MST, da luta dos pequenos agricultores e da luta coletiva de toda a classe trabalhadora deste país e do mundo.

c) Formação para o trabalho

Toda relação prática do ser humano com a natureza ou com a vida social é educativa, mas existem práticas que conseguem atingir a pessoa mais integralmente, como por exemplo, as práticas ligadas ao mundo do trabalho. O trabalho envolve um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza e constroem e reconstroem a sociedade e com isto atinge dimensões importantes da formação humana, tais como: formação de consciência, produção de conhecimento e criação de habilidades, além da provocação de necessidades humanas superiores como o cultivo da beleza, da leitura, de estabelecimento de relações entre as pessoas, dentre outras.

Na verdade, o trabalho apresenta em si mesmo uma potencialidade pedagógica que ela própria pode torná-lo plenamente educativo, à medida que auxilie as pessoas a perceber o seu vínculo com as diferentes dimensões da vida humana, como por exemplo, sua cultura, seus valores e suas posições políticas, identificando, nessa perspectiva, o homem como ser humano, como cultura e como classe. Nesse sentido, à formação para o trabalho como uma das dimensões da intencionalidade pedagógica que serve como núcleo base do projeto de educação escolar do MST, não é dado um tratamento, por parte do Movimento, apenas como mais um detalhe de sua proposta de educação: o trabalho é, para este grupo social, um de seus pilares básicos.

Um ponto relevante mencionado no texto que discute a formação para o trabalho como uma das dimensões da intencionalidade pedagógica do projeto de educação escolar do MST, é que os Sem Terra do MST têm se preocupado em construir um novo sentido, um novo significado para o trabalho rural, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, como uma experiência que começa já no acampamento e continua depois em cada assentamento conquistado. Trata-se de uma experiência geralmente feita em família, no convívio pedagógico entre as diversas gerações (Caderno de Educação nº 13, 2005, p. 53).

Neste sentido, o MST espera que suas escolas

se ocupem seriamente também desta dimensão, educando para o trabalho e pelo trabalho: que incluam as questões do mundo da produção como conteúdos de seus tempos e práticas; que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo utilizados na luta pela reforma agrária; que cultivem o trabalho como um valor humano; e que façam da pedagogia do trabalho, combinada com a pedagogia da terra, um dos seus métodos de educar os seres humanos que estão sob o seu cuidado (Boletim de Educação nº 09, 2001, p 53).

Na realidade, o MST busca defender, no seu projeto de educação escolar, que todas as escolas dos acampamentos e assentamentos tenham como princípio educativo fundamental o trabalho, uma vez que através da relação escola e trabalho, o MST aspira chamar a atenção e dar ênfase para o sentido social da escola num acampamento ou assentamento, na medida em

que entende que a escola não pode ser um espaço reservado, exclusivamente, ao estudo, desvinculada, portanto, do conjunto da vida e dos seus problemas reais, mas uma escola voltada para a resolução dos problemas apresentados, tanto por meio da proposição de políticas de ensino voltada para a realidade, quanto por ações concretas no acampamento ou assentamento.

Enquanto uma organização de trabalhadores que lutam pela reforma agrária, o MST precisa ter na escola um instrumento a serviço dos desafios que esta luta coloca para todos. A escola precisa ajudar para que a organização avance, para que a ocupação dê resultados, para que os assentamentos dêem efetivamente certo. Para tanto, ela deve levar em consideração alguns aspectos que dizem respeito diretamente à dimensão da formação para o trabalho, quais sejam: educar para a cooperação agrícola; preparar para o trabalho; desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho rural; provocar a necessidade de aprender e de criar; preparar as novas gerações para mudanças sociais⁷⁵.

d) Formação econômica

Durante muito tempo e, salvo engano, para alguns ainda hoje, se pensava que a discussão sobre os processos econômicos não cabia no âmbito da educação escolar. Hoje, setores da sociedade, como o MST, por exemplo, entendem que se o que se quer é a transformação do modelo social vigente, não é fugindo das relações econômicas, não é deixando de discutir essas questões no interior da escola que isto vai ser possível. Ao contrário, é experimentando outros tipos de relações que podemos descobrir como, de fato, a sociedade pode ser diferente.

Para o MST os processos econômicos “dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade” (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 18). Inserir as famílias dos trabalhadores inscritos no Movimento em novos

⁷⁵ . Pontos elencados no Caderno de Educação nº 13,- edição especial – 2005, p. 95.

processos econômicos ou novas relações sociais de produção, distribuição e apropriação de bens e serviços necessários ao desenvolvimento humano, sem cair no economicismo, que é um subproduto do jeito capitalista de ver a economia, é, aliás, sempre foi, uma das prioridades do MST.

Trata-se de um desafio pedagógico de desenvolver nos trabalhadores a compreensão e a inserção ativa na realidade econômica, do ponto de vista macro, que exige visão de sistema, ou seja, um raciocínio capaz de perceber relações e ter visões do conjunto; também capaz de se antecipar aos problemas pela análise das implicações de médio e longo prazo de cada ação ou de cada tomada de decisão. Um outro desafio é garantir o desenvolvimento de aprendizados básicos para saber cuidar da “própria casa”, visto que o movimento de construção coletiva dos processos econômicos começa nos acampamentos e se aprofunda no desafio de viabilização dos assentamentos.

O Movimento se propõe a fazer isso garantindo ao educando a aproximação ao funcionamento do mercado e dos processos produtivos⁷⁶. Trata-se, segundo o que se encontra estabelecido no projeto, desenvolver experiências de trabalho com geração de renda, ou mais, de fazer com que o educando entenda as regras de funcionamento do mercado, à medida que se trata da comercialização dos bens ou serviços produzidos.

Do ponto de vista da formação econômica, o MST espera que suas escolas

ajudem na formação econômica de seus educadores e de seus educandos, propiciando sua participação reflexiva nos processos econômicos de sustentação da escola; também incluindo em seu planejamento pedagógico algumas práticas econômicas suficientemente complexas para o avanço do nível atual de consciência da comunidade em que se insere, também que possam servir de contraponto à lógica economicista ainda forte entre nós (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 54-55).

⁷⁶ - Entende-se por processos produtivos “todos os processos de trabalho que são necessários para garantir a qualidade de vida das pessoas e do conjunto da sociedade. Envolve a produção de bens e de serviços, materiais ou não” (Caderno de Educação nº 8: 1999, p. 18).

e) **Formação organizativa**

A tendência, cada vez maior, de estabelecer como papel da escola a formação da consciência crítica, que tem se constituído como uma “preparação” do sujeito para a discussão e, quando muito, para a denúncia dos problemas e suas causas, não tem conseguido, decididamente, avançar um pouco mais do que isso. E, mais, as pessoas até se iludem que, por estarem falando de determinados problemas, já o estão solucionando. Diante disso, pode-se concluir que, se o propósito do MST é participar do processo de transformação da sociedade vigente, se faz necessário dar um passo adiante, que é basicamente implantação de uma política de formação voltada para o desenvolvimento não só da consciência crítica, mas, fundamentalmente, da consciência organizativa.

Podemos dizer, de modo geral, que consciência organizativa é caracterizada, para o MST, “como aquela onde as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade” (Caderno de Educação nº 8, 1999, p. 7). A formação desse tipo de consciência no espaço escolar exige, por sua vez, que

Os processos pedagógicos sejam organizados de modo a privilegiar esta perspectiva de ação. O que não pode ser confundido com uma visão “pragmatista” do conhecimento que desvaloriza todo o saber que não pode ser colocado imediatamente em prática, isto é um desvio e também não leva às transformações sociais. Às vezes é preciso estudar teorias bem abstratas e difíceis para melhor entender e preparar uma ação. A questão é ter sempre as finalidades práticas destes estudos. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que a própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir (Caderno de Educação nº 8, 1999, p 7).

Como instância responsável pelo estabelecimento da relação entre a teoria e a prática, as escolas dos assentamentos devem considerar, minimamente, que a organização é uma das chaves, senão a principal, da existência do MST. É, por meio da participação dos integrantes desse Movimento na sua organização e da vivência na materialidade das relações

sociais, que se tem possibilitado a constituição desta coletividade forte, e mais, que os Sem Terra têm conseguido ter raiz, ou seja, ter memória e projeto.

Na verdade, o sentir e o saber partem de uma coletividade, até porque a força social e política das ações, mesmo que de uma só pessoa, está, decisivamente, na força organizativa de seu grupo social, ao mesmo tempo em que a força do coletivo está no engajamento de cada um. Esta é, certamente, a base da formação do que o MST chama de consciência organizativa. Diante disso, o MST espera de suas escolas o estabelecimento de uma intencionalidade pedagógica específica nesta dimensão,

Que ajude nos aprendizados que permitem à pessoa ir mais além da constatação dos problemas e da postura crítica de uma determinada situação, chegando à proposição de soluções e à organização necessária para implementá-las. Estes aprendizados se relacionam à capacidade de análise das relações de interdependência que existem entre as diversas situações que compõem a realidade e que se materializam também nas relações entre as coisas, as ações, as pessoas. Para ajudar neste tipo de aprendizado, a escola precisa proporcionar aos seus educandos e educadores o envolvimento em ações organizadas, que tornem explícita a interdependência entre as partes pela avaliação necessária dos resultados da atuação do coletivo e de cada pessoa (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 54).

Sabemos, pois, que nos assentamentos a atuação coletiva tem sido um grande desafio. Planejar coletivamente a produção, trabalhar dividindo tarefas e responsabilidades, pensar no avanço do conjunto e não só da família de cada um, lutar juntos por infra-estrutura básica (estrada para o escoamento da produção, saúde, crédito bancário, escola), superar divergências, dentre outros, são tarefas difíceis de serem concretizadas, apesar de que a maioria dos trabalhadores integrantes do Movimento vem se convencendo de que este é o melhor jeito de resistir na terra, de melhorar as condições de vida das famílias e também de ajudar na luta como um todo.

Diante deste quadro, o papel imprescindível da escola, conforme enfatiza o próprio projeto de educação escolar do Movimento, é fazer com que as

crianças sejam desafiadas a se organizar, assumir conjuntamente as responsabilidades e resolver os problemas apresentados no dia-a-dia da própria escola, visto que a partir daí elas vão aprendendo a trabalhar em equipes, a se auto-avaliar, fazer suas próprias assembléias e reuniões, tomar decisões e assumir os resultados destas decisões. Este tipo de aprendizado poderá fazer com que o educando esteja preparado para organizar-se e agir reflexivamente diante das situações-problema apresentadas no dia-a-dia.

f) Produção de conhecimentos humanamente significativos

Quem não conhece a realidade não consegue participar como sujeito de transformação (Boletim da Educação nº 08, 2001, p.52).

Esta citação, extraída de um texto do Setor da Educação do MST, revela, nitidamente, a valorização que os trabalhadores do MST vêm atribuindo ao estudo, e, em decorrência disto, à evolução da consciência dos mesmos em torno da importância da escolarização do povo.

Estudar, para o MST, é fazer o maior esforço possível para compreender a realidade e para apreender as ferramentas necessárias à sua transformação. Nesse sentido, o propósito básico do Movimento é fazer do estudo uma parte de sua estratégia não só de humanização das pessoas como também de transformação do mundo. É com esta finalidade que o MST tem colocado o estudo como um dos seus princípios organizativos. Aliás, ele tem afirmado constantemente a impossibilidade de conduzir a luta por um Brasil sem latifúndio, com seriedade e êxito, sem se dedicar ao estudo do que estão fazendo e do que está em questão neste fazer. Nesta perspectiva, o MST espera que as escolas dos acampamentos e dos assentamentos,

desenvolvam em seus educadores e educandos o valor da apropriação e da produção de conhecimentos, que façam das questões da realidade (no sentido mais amplo possível do termo) a base da produção destes conhecimentos, que usem como critério de escolha destas questões os seus significados no conjunto de aprendizagem de que

necessitam os educandos, como seres humanos e como lutadores do povo em formação, e também o MST espera dos educadores que saibam construir, coletivamente, métodos de ensino que garantam o aprendizado não apenas dos conhecimentos em si mesmos, mas do modo de produzi-los, e um modo capaz de apreender a complexidade cada vez maior das questões da realidade (local, nacional, mundial, global..) em que vivemos (Boletim da Educação nº 08, 2001, p. 53).

A citação acima remete à conclusão, já colocada pelos integrantes do Coletivo Nacional de Educação, de que o estudo para o Movimento só encontra sentido social quando toma como ponto de partida e, também de chegada, as necessidades concretas. A escola não pode ser um espaço para estudo desligado do conjunto da vida e de seus problemas reais. A escola deve participar da solução desses problemas.

Tratar, numa situação de aprendizagem, as necessidades concretas dos educandos como ponto de partida e de chegada significa, para o MST, particularmente, facilitar não só apreensão do conhecimento já acumulado e organizado nas diferentes áreas das ciências, mas também de produção do conhecimento. A apreensão e a produção do conhecimento tornam-se muito mais fáceis se os conteúdos têm a ver com a vida prática do educando e, mais, é somente trabalhando essas necessidades que tanto a escola como os conhecimentos tornam-se muito mais significativos e úteis para as crianças e a comunidade como um todo.

Vê-se, pois, que na compreensão do Movimento,

As questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, porque são elas que geram a necessidade de aprender. Um ensino livresco, centrado em conteúdos estanques e que ninguém sabe para que servem, nunca vai levar ao conhecimento. Leva à decoreba e ao tédio em sala de aula. Foi desta reflexão, aliás, que surgiu o chamado “método de ensino através de temas geradores”, que são justamente questões extraídas da realidade, seja a mais próxima ou atual, seja a mais distante no tempo e no espaço, em torno das quais se passa a desenvolver uma determinada unidade de estudo, integrando conteúdos, didáticas e práticas concretas dos educandos (Caderno de Educação nº 08, 1996, p. 14).

Os conhecimentos que aparecem organizados em forma de disciplinas, os chamados conteúdos de ensino, são produzidos socialmente e, por conta disso, têm incorporado interesses sociais e posições políticas. O estudo da história do Brasil sob a ótica do grupo dominante, por exemplo, é diferente do estudo feito sob a ótica do grupo dominado, visto que os interesses desses grupos diferem entre si. Nesse sentido, cabe ao educador, num projeto de educação como o do MST, ter claro que há questões mais importantes e menos importantes a serem incluídas num currículo que está voltado para os interesses da classe trabalhadora, levando em conta um determinado tempo e um determinado espaço social em que o estudo vai acontecer. No caso específico da educação rural, existem diferenças de caráter cultural, que devem ser, inclusive, respeitadas, resgatadas e recriadas.

Outro ponto relevante discutido no projeto de educação escolar do MST é a implantação das atividades de pesquisa no currículo de suas escolas. O MST fala em formação de atitude a habilidade de pesquisa como um dos princípios que deverá nortear o trabalho de suas escolas, no sentido de qualificar a ação dos sujeitos na realidade.

Para o MST,

a pesquisa ou a investigação implicam uma atitude diante do mundo, diante do conhecimento, e implicam habilidades ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas. A curiosidade diante daquilo que não conhecem, a busca de respostas diante daquilo que não se contentam com as aparências das coisas, a capacidade de relacionar uma coisa com a outra, a capacidade de relacionar uma idéia com a outra, um problema com o outro, o gosto pelo estudo histórico da realidade, a habilidade de fazer perguntas, de construir hipóteses, de registrar por escrito as coisas que ouve, pensa, faz, de refletir e discutir em grupo, de elaborar propostas... Tudo isto precisa ser pacientemente aprendido, e ensinado. E não é algo que se aprende de um dia para o outro, de um curso para o outro. É um processo demorado e que por isso precisa ser planejado, acompanhado, como todo processo educativo (Boletim da Educação nº 8: 1999, p. 23).

É por conta disso, que a escola, por meio de seus educadores e educandos, ao invés de considerar o conhecimento como objetivo, como algo a ser meramente transmitido ao estudante, pode demonstrar, pelo ensino e a pesquisa, a forma como o conhecimento é construído, por um processo seletivo de ênfases e exclusões. Nesse horizonte, cabe à escola o levantamento de questões, tais como: o que deve ser considerado como conhecimento escolar? Quais são os interesses subjacentes que estruturam o conteúdo do conhecimento escolar? Como é determinado o acesso a esse conhecimento? Como é que vem sendo transmitido o que é considerado como conhecimento escolar? Como este tipo de conhecimento deve ser transmitido?

h) Formação política e ideológica

Um dos grandes propósitos de uma escola organicamente ligada a um movimento social como o MST, que tem um objetivo político bem definido, que é ajudar a construir um Brasil sem latifúndio, é a formação de sua militância. Como têm argumentado algumas das lideranças do Movimento local, “não se chega a ser, de fato, um militante de uma organização com objetivos de transformação, sem a garantia de elementos para formação de consciência política e formação ideológica”.

Consciência política se constitui, para o MST,

a que nos exige participar das lutas sociais por um mundo melhor e que nos desafia a relacionar as ações do dia a dia com esta participação e com um projeto político que a sustenta e constrói (Boletim da Educação nº 08: 2001, p. 55).

Já firmeza ideológica quer dizer

a clareza e defesa intransigente dos interesses de classe e da organização, diante de qualquer situação ou embate. Juntas, misturam valores, convicções, sentimentos, identidade coletiva, com um conhecimento profundo da realidade em que se vive, suas relações e seu movimento histórico (Boletim da Educação nº 8, 2001: p. 55).

Vale lembrar que, na forma como foram organizados os princípios que direcionam a organização das escolas nos acampamentos e assentamentos, a focalização foi sendo, basicamente, na formação da militância do ponto de vista político e ideológico, tendo em vista que, dado o formato da estrutura capitalista do contexto brasileiro, pode-se calcular a importância do investimento na sua militância, uma vez que um movimento como este, deve, minimamente, se preparar para ser duradouro e fazer enfrentamentos fortes.

É preciso entender, porém, que não se trata de preparação de uma militância exclusiva para a luta desencadeada pelo MST. O foco central é preparar uma militância para a defesa das causas sociais que dizem respeito à classe trabalhadora, visto que a luta tem um horizonte do tamanho do mundo e há muitas frentes de militância para essa classe, embora o ponto de partida não possa ser outro senão alimentar a militância dos alunos no Movimento que lhes é neste momento referência (Boletim da Educação nº 1, 1992, p. 47).

Nesta perspectiva, o MST espera de suas escolas

que ajudem a politizar o cotidiano das comunidades Sem Terra e a trabalhar sua firmeza ideológica, para que consigam fazer de suas ações e questões do dia a dia, práticas que se somem na luta maior, no projeto maior. Temos um grande desafio de mais coerência entre o que aprendemos nas grandes lutas e o que fazemos nos detalhes cotidianos da produção, da educação, do relacionamento entre as pessoas, nas famílias, na relação com a natureza. Politizar o cotidiano quer dizer aprender a relacionar uma coisa com outra e em cada atividade realizar o projeto, a utopia em que afirmamos acreditar e que nos move (Boletim de Educação nº 8, 2001, p. 55).

Em linhas gerais, podemos dizer que o MST tem convicção de que a escola ajuda na formação política e ideológica, na medida em que faz com que seus sujeitos se ocupem seriamente com o estudo científico da realidade social do país e do mundo, quando há uma intencionalidade extraída do diálogo com a comunidade sobre estas relações e sobre a postura de classe, quando se preocupa em organizar a participação ativa e efetiva de educadores e de

educandos em ações que trabalhem a pertença à organização e à classe trabalhadora, e, mais, quando há uma preocupação específica em tratar destes conteúdos de modo adequado à idade dos educandos, respeitando suas condições objetivas de entendimento e desenvolvimento.

g) Formação para o lúdico

Ao construir um projeto de educação escolar voltado à formação humana, o MST entende que uma das dimensões que compõem a intencionalidade pedagógica do projeto é a formação para o lúdico. O lúdico, para o MST relaciona-se a jogos, brincadeiras, divertimento, recreação, lazer. Um de seus propósitos desta dimensão é o aprendizado de misturar a dureza da luta pela terra e das condições de vida, que são responsáveis pelo ingresso das famílias neste tipo de luta, com a capacidade de brincar, de se divertir, de olhar a vida de um jeito menos carrancudo, mais “esportivo”. É aprender a celebrar, a conviver, a jogar, também diante das derrotas que a dinâmica da vida de Sem Terra acaba impondo. Misturar, fundamentalmente, mística, utopia e alegria de viver para tornar mais “leve” a escolha de ser um lutador do povo, de vida inteira (Boletim de Educação nº 08, 2001, p. 55-56).

É importante ressaltar que as atividades lúdicas têm-se caracterizado, para o MST, como uma prática que pode acontecer permeando outras práticas, outros tempos, ou ter momentos específicos para que aconteça. Em tempo específico acontecem, geralmente a cada semana, as chamadas noites ou tardes culturais, durante as quais os grupos de educandos e de educadores se esmeram em transformar suas vivências em diversão e arte. Há festas, passeios, torneios esportivos, que trazem a comunidade para a escola e ajudam a fortalecer as relações afetivas entre todos. Isto implica, para o Movimento, na organização de ações que garantam o aprendizado de brincadeiras sadias, dos jogos cooperativos, da agenda da gratuidade, que é aquela das atividades desinteressadas, ou de puro prazer de viver e de

conviver com outras pessoas, com outros seres da natureza, com as obras culturais.

Uma problemática deparada pelo MST, que se constitui, na verdade, como um desafio pedagógico colocado por esta prática, é o de como integrá-la efetivamente no projeto educativo da escola, sem considerá-la como enfeite ou distração das tarefas sérias, mas, também, sem tirá-la da agenda da gratuidade, em que o ser humano aprende, mas pelo prazer da ação e nunca pelo compromisso único de educar-se. Desta forma, o Movimento demonstra, de certo modo, uma preocupação em não retirar o caráter lúdico dos jogos e das brincadeiras, embora esteja certo de que a escola deve utilizar as atividades lúdicas como um complemento educativo, tendo, porém, o cuidado máximo de não colocá-las como centro do processo e nem como ponto de partida mais significativo para a aprendizagem. Neste sentido,

o processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano) [...] Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade (BROUGÈRE: 1998, p. 32).

É nesta perspectiva que o MST espera que as escolas dos acampamentos e assentamentos ajudem no aprendizado da cultura lúdica, por meio da construção de alternativas de lazer sadio principalmente para a infância, adolescência e juventude Sem Terra. Espera também o cultivo de uma postura diante da vida e das causas sociais assumidas que deixe lugar, em qualquer idade, para o exercício de brincar, somado ao grande e permanente exercício de ser feliz (Boletim de Educação nº 08: 2001, p 56).

i) Formação para o cuidado com a terra e com a vida

O MST é um movimento social que apresenta um posicionamento já formado sobre a importância que se tem de dar centralidade ao cuidado com a terra na sua relação com construção de uma vida com dignidade. É um posicionamento revelador do ponto de vista do papel educativo que apresenta o próprio trabalho na terra, na medida em que entende que, ao se constituir como um processo que faz de uma semente uma planta e de uma planta um alimento, o trabalho na terra tem a capacidade plena de ensinar, de um jeito muito próprio, que as coisas não nascem prontas e que, por conta disso, precisam ser cultivadas, ou seja, o mundo está para ser feito e que a realidade pode ser transformada, desde que esteja aberta para que ela mesma diga a seus sujeitos como fazer isso, assim como a terra vai mostrando ao lavrador como precisa ser trabalhada para ser produtiva (Caderno de Educação nº 8: 1999, p. 8).

A noção de centralidade ao cuidado com a terra e com a vida, definida pelo MST, tem sua base na tese defendida por Boff (1999), quando este enfatiza que, quando se atribui centralidade ao cuidado, é preciso entender que isso não significa deixar de trabalhar e intervir no mundo. Assim, dar centralidade ao cuidado significa:

Renunciar à vontade de poder que reduz tudo a objetos, desconectados da subjetividade humana. Significa recusar-se a todo despotismo e a toda dominação. Significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo. Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. Significa organizar o trabalho em sintonia com a natureza, seus ritmos e suas indicações. Significa respeitar a comunhão que todas as coisas entretêm entre si e conosco. Significa colocar o interesse coletivo da sociedade, da comunidade biótica e terrenal acima dos interesses exclusivamente humanos. Significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra, não seja desenraizada de seu habitat e possa manter as condições de desenvolver-se e co-evoluir junto com seus ecossistemas e com a própria terra (BOFF: 1999, p. 9).

Para o MST a escola pode contribuir para com a formação da postura de seus educadores e educandos diante dos compromissos⁷⁷ firmados com a terra e a vida, na medida em que pode ajudá-los a perceber a historicidade do cultivo da terra e a sua relação com a história da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra-natureza para que se possa garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de plantar e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries.

Em se tratando de uma formação voltada para esse tipo de cuidado, pode-se dizer que cabe, ainda, à escola assumir a responsabilidade para com a formação de consciência e personalidade das crianças e de jovens para sua participação, de forma ativa e efetiva, no processo de consolidação e de avanço do modelo de desenvolvimento rural, que se constitui como um projeto que está sendo construído nos assentamentos, cujo objetivo é a construção de alternativas de permanência do trabalhador no campo e com condições reais de produção de uma vida digna.

Fazer valer uma intencionalidade pedagógica, assim composta, tem implicado, por assim dizer, em perceber e levar em conta dois elementos básicos: primeiro é preciso levar em consideração os ciclos da natureza e, especialmente, os ciclos da vida humana com os quais as pessoas convivem e querem ajudar a formar, o que significa levar em consideração que os educandos das escolas do MST são crianças e adolescentes que têm temporalidade própria. São do campo, portanto, portadores de saberes que lhes são próprios, estão inscritos no MST, sendo, assim, herdeiros de uma identidade - a dos Sem Terra, a qual se encontra em plena fase de formação.

⁷⁷ - São os seguintes os compromissos firmados pelo MST com relação aos cuidados com a terra e com a vida: amar e preservar a terra e os seres da natureza; aperfeiçoar nossos conhecimentos sobre a natureza e a agricultura; produzir alimentos para eliminar a fome da humanidade e evitar a monocultura e o uso de agrotóxicos; preservar as matas existentes e reflorestar novas áreas; cuidar das nascentes, rios, açudes e lagos e lutar contra a privatização da água; embelezar os assentamentos e comunidades, plantando flores, ervas medicinais, hortaliças e árvores; tratar adequadamente o lixo e combater qualquer prática de contaminação e agressão ao meio ambiente; praticar a solidariedade e revoltar-se contra qualquer injustiça, agressão e exploração contra a pessoa, a comunidade e a natureza; lutar contra o latifúndio para que todos possam ter a terra, pão, estudo e liberdade; jamais vender a terra conquistada, ela é um bem supremo para as gerações futuras (Boletim da Educação nº 8, 2001, p. 56).

Já o segundo é a necessidade do estabelecimento de vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas presentes no cotidiano do Movimento: lutas, organização, produção, místicas e a compreensão de que o projeto de educação escolar do MST não pode ficar restrito às questões do ensino. A escola precisa ficar atenta a todas as dimensões que constituem o seu ambiente educativo.

Pode-se dizer, neste sentido, que educação escolar, de acordo com as intencionalidades do Movimento, deve assumir um papel contra-ideológico e que garanta ao educando a apropriação pela subjetividade das reais articulações objetivas do contexto social, de forma esclarecida e crítica. Trata-se, na verdade, de apropriação de conhecimentos que assegurem a destruição de idéias, ideais, convicções e valores próprios do sistema capitalista, possibilitando, com isso, a compreensão dos mecanismos da ideologia dominante enquanto instrumento de dominação.

Como argumenta Severino (2002, p. 89),

a educação precisa garantir aos educandos clara percepção das relações de poder na realidade histórica da sociedade. Sem tal compreensão, os sujeitos não entenderão o significado de seu existir. Daí que o trabalho educativo deve subsidiar os estudantes para desvendar os vieses ideológicos do processo. Mediante a crítica aos sentidos falseados, a educação pode contribuir para formação de nova consciência social nos educandos. Só assim a educação evitará a reprodução social e atuará como força de transformação, contribuindo para extirpar os focos de alienação (SEVERINO, 2002, p. 89).

Para Caldart (2000, p. 179-180), a possibilidade de destruição de idéias, ideais, convicções e valores, próprios da sociedade capitalista se dá na medida em que a escola não as cultiva; e faz isto especialmente quando, no dia-a-dia de seu longo tempo de permanência com as crianças, os adolescentes, os jovens e mesmo com os adultos, mata a memória do processo que produziu os Sem Terra e se distancia da cultura material que o alimenta.

É oportuno ressaltar, todavia, que projetar as ações educativas no sentido restrito de formação para a compreensão da importância da luta dos trabalhadores, não significa dizer o MST vai depositar tão-somente na escola a

responsabilidade de formação de seus quadros para o desencadeamento de suas lutas. Aliás, formação dos Sem Terra para a luta do MST em particular, e dos trabalhadores em geral, não pode ser vista como um papel reservado apenas a um setor específico. Ela deve ser vista como uma tarefa do Movimento nos seus diferentes setores.

A análise do processo de formação dos Sem Terra, de um lado, e a trajetória histórica da educação escolar, de outro, demonstra que a escola, por si só, não tem possibilidade de formação, do que é considerado pelo próprio MST de continuadores da luta. Aliás, a escola não é o espaço único de formação do sujeito Sem Terra (CALDART; 2000, p. 171). Como enfatiza Mézáros (2005, p. 25), nunca é demais ressaltar a importância estratégica da concepção mais ampla da educação, expressa claramente na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Sua formação concretiza-se no cotidiano do Movimento, estando ali presente, também, a escola, cujo desempenho, nessa direção, depende da capacidade, pelos sujeitos nela inscritos, de percepção das contradições, sensibilidade humana e cumplicidade de quem também se educa no mesmo processo. Deste modo, o ambiente escolar não pode ser idealizado, mas voltado para pessoas reais, que vivem uma história incompleta e que estão produzindo a si mesmos.

A projeção no MST é de construção de uma escola com um jeito diferente de ser, que apresente uma nova postura diante da tarefa de educar, um movimento pedagógico e um ambiente pedagógico que seja efetivamente capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo. Percebe-se, contudo, que o novo e o diferente nesse projeto não se situam num modelo ideal de educação. Eles resultam, sim, no conjunto contraditório das exigências que o contexto da luta pela terra vem fazendo aos seus sujeitos em termos de formação.

O novo e o diferente não estão, pois, na originalidade da proposta ou na invenção de uma nova teoria pedagógica; eles estão, sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação

social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, especialmente, as do meio rural. Não é original dizer, também, que a escola precisa ser democrática, dado que os Pioneiros da Educação já diziam isso desde 1930.

O novo está na organização coletiva das famílias e dos professores para que milhares de crianças do MST tenham acesso à escola, e, mais, acesso a uma escola que lhes ensine a serem trabalhadores da terra, conscientes e militantes pelas causas sociais. Não é novo, ainda, dizer que a vida e, mais concretamente, o trabalho e outras práticas sociais educam, mas é nova a exigência do estabelecimento de vínculos entre a escola com as demais experiências educativas, exigindo dos educadores o trabalho de reflexão e de articulação entre o trabalho da escola e o trabalho realizado pelos alunos nos assentamentos e com os problemas mais gerais.

Nesse sentido, o ambiente educativo é, em conformidade com o projeto de educação escolar do MST, tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, desde que tenha uma intencionalidade educativa, ou seja, desde que seja planejada, permitindo novos tipos de relacionamentos e novas interações, não sendo apenas através do dito, mas também do visto, do vivido, do sentido, do participado e do produzido. É, na verdade, o jeito de uma escola ser e funcionar, o que nela acontece, como ela se relaciona com a comunidade. Para tanto, é preciso que a escola aceite sair de si mesma, por meio do reconhecimento e da valorização das práticas educativas que acontecem fora e dentro dela.

A possibilidade de construção de um ambiente educativo dessa natureza depende, por sua vez, da aceitação, por parte das escolas dos assentamentos e acampamentos, do estabelecimento de vínculos com o Movimento. É este o vínculo que poderá fazer com que a escola estabeleça, efetivamente, o Movimento como princípio educativo.

Caldart (2000, p. 136-137), assevera, enfim, que:

Afirmar o movimento como princípio educativo da formação dos Sem Terra é considerar que o seu princípio básico está no movimento mesmo, no transformar-se transformando a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental da identidade pedagógica do próprio MST. Não é por acaso que especialmente nos acampamentos seja comum a expressão ser do Movimento é estar em movimento! No Movimento os Sem Terra aprendem que o mundo e o ser humano estão para ser feitos, e que o movimento da realidade, constituído basicamente das relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas, deve ser o grande mestre deste fazer (CALDART: 2001, p. 136-137).

O estabelecimento do Movimento como princípio educativo se relaciona, por sua vez, ao fato de que

O MST tem uma pedagogia. Pedagogia no MST quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento. Olhar para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, nos ajuda a compreender e a fazer avançar nossas experiências de educação e de escola vinculadas ao MST (Caderno de educação nº. 9, 1999, p. 5).

O processo de formação desse sujeito social de nome Sem Terra tem significado a construção de uma identidade que vem se fortificando, na medida em que vem materializando-se como um modo de vida, ou seja, como uma cultura que projeta transformações no jeito de ser e de viver das pessoas, cultivando valores mais humanistas, contrapondo-se aos valores anti-humanos que têm sustentado a sociedade capitalista ao longo de sua existência⁷⁸. É justamente isto que faz com que o Movimento se constitua como princípio educativo.

Falar, entretanto, em pedagogia do Movimento, não significa falar que o MST tenha inventado uma pedagogia. O trabalho de análise efetuado demonstrou que, ao tentar produzir uma educação nos moldes do Movimento, os Sem Terra criaram, de certo modo, um jeito diferente de lidar com os

⁷⁸ - Para Caldart (2000, p. 206), a constituição da identidade coletiva do Sem Terra não é algo de fácil explicação, já que se coloca como uma produção que transcende as características específicas dos sujeitos que o integram, visto que ser Sem Terra não significa apenas ser um trabalhador despossuído deste tipo de bem, nem apenas aquele que luta por ela. Sem Terra tornou um nome simbólico, referência de luta, de organização. De ética, da cidadania, e até de irreverência cultural que altera as normas da gramática pela força do uso social de uma expressão que se tornou nome próprio

modelos pedagógicos já constituídos ao longo da história da humanidade⁷⁹. O que tem acontecido é que, ao invés de admitir ou adotar um desses modelos pedagógicos, o MST acaba decidindo por colocá-los em movimento, deixando, com isso, que a própria situação educativa específica se encarregue de demonstrar quais precisam ser enfatizados num momento ou no outro.

Na afirmação de Caldart (2000, p. 208)

dizer que o Movimento está na base da concepção educativa dos Sem Terra não é o mesmo que dizer que isto é o que aparece no discurso do MST sobre sua proposta de educação. Na verdade, esta é uma síntese em processo, produzida pelo esforço, nem sempre racionalmente consciente de construir uma educação que seja do jeito do Movimento. Nas escolas onde estão as professoras Sem Terra é comum, diante de alguma dúvida sobre como conduzir determinada prática, que a pergunta seja: e no Movimento como se faz?

O tratamento dado ao Movimento como sujeito da intencionalidade pedagógica, no projeto de educação escolar do MST, advém de alguns processos que caracterizam as práticas concretas de formação dos Sem Terra. Esses processos se constituem, por sua vez, como categorias chamadas de matrizes pedagógicas, que têm orientado a própria construção do projeto de educação escolar do MST, sendo eles os seguintes: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da produção e trabalho, pedagogia da cultura, pedagogia da história e pedagogia da alternância⁸⁰.

⁷⁹ - Os modelos pedagógicos a que nos referimos são: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Escolanovista, Pedagogia Tecnicista, Pedagogia Histórico Crítica, Pedagogia Construtivista, entre outros.

⁸⁰ - Pedagogia, para o MST, se constitui como o jeito de conduzir a formação de um ser humano. Assim, quando fala em matrizes pedagógicas, esta se referindo, justamente, a algumas práticas ou vivências fundamentais no processo de humanização das pessoas, que também denomina de educação. Para o MST a luta social, enquanto matriz pedagógica surge do aprendizado de que o que educa os sem Terra é o próprio movimento da luta, em suas contradições enfrentamentos, conquistas e derrotas. Ela educa para uma postura diante da vida, o que é fundamental para a formação de uma identidade de lutador de um povo. Quanto a matriz pedagógica da organização coletiva tem sua raiz numa coletividade que descobre que tem um passado comum e se sente artífice de um mesmo futuro. Uma escola que se organiza do jeito do MST, educa principalmente através das novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes e idéias. Desta maneira ela ajuda a enraizar a identidade sem terra. A pedagogia da terra brota da mistura do

Pensar a educação escolar nesse contexto significa, certamente, pensá-la como instrumento de formação para a cidadania. Educação escolar, nesta perspectiva, é concebida como instrumento de preparação do educando para sua inserção na materialidade da cidadania, ou seja, para sua inserção ativa e consciente no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica. É, justamente, nesse campo de preocupação que o Movimento insere seus esforços pedagógicos, visto que o seu projeto de educação tem como propósito básico a formação para a humanização, ou seja, a formação para consciência do direito e da dignidade humana. Afirmar que é nesse campo de preocupação que o MST insere seus esforços pedagógicos requer o levantamento da noção de cidadania que está na base da reflexão dos sujeitos que têm se envolvido com a construção do projeto de educação escolar do MST.

4.4 A noção de cidadania para o MST e a sua relação com a educação escolar

Ninguém conseguiu propor ainda uma definição única e adequada do termo cidadania, e isso não significa que as pessoas que trabalham nessa área sejam notáveis por sua pouca inteligência, mas sim porque o termo cidadania tem toda uma série de significados convenientes, nem todos, porém,

ser humano com a terra. A idéia construída é de que o jeito como a terra produz os seus frutos deve ser o jeito de compreender que o mundo está para ser feito é que a realidade pode e deve ser transformada, dependendo da abertura que os homens dão para que ela diga a eles como ela deve ser trabalhada para ser produtiva. No MST os Sem Terra educam tentando construir um novo sentido ao trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho e acredita que pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma a sua consciência. A pedagogia da cultura, por sua vez, surge do modo de vida produzido e cultivado pelo Movimento, do jeito de ser e de viver do Sem terra, do jeito de produzir e reproduzir da vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte. Ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. O MST compreende que a memória coletiva é fundamental para a construção de sua identidade. Para o MST é preciso pensar a escola atuando em regime de alternância, levando em consideração dois momentos distintos e complementares, quais sejam: o tempo da escola e o tempo da comunidade. Por tempo da escola entende o tempo em que os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades inerentes a escola. O tempo da comunidade é o tempo da pesquisa da sua realidade, do registro de suas experiências, permitindo a troca de conhecimentos (Caderno de Educação nº 8, p. 7- 11).

compatíveis entre si. Na realidade, cidadania se caracteriza, por assim dizer, como um texto, tecido com uma trama inteira de fios conceituais, traçados em diferentes momentos históricos. Pensando assim, seria até um erro grosseiro considerá-la como possuindo um caráter único ou um conjunto de aspectos que permaneçam estáticos na história, embora, numa visão mais geral, esse termo seja tradicionalmente associado ao habitante da cidade: o burguês, os *civis romanus ou citoyen* (TORRES: 2001, p. 117).

Para Torres, seria simplista estabelecer uma definição de cidadania como um grupo de cidadãos com condições de gozo de direitos delimitados dentro do contexto de uma dada cidade. Há, diz ele, um número significativo de relatos de como a cidadania tem evoluído na história, que considera se a formação da cidadania resultou de estratégias das classes dominantes ou das lutas sociais e como a noção de cidadania acaba diferindo, dependendo das tradições legais, como por exemplo, os sistemas continentais romanos versus direito comum britânico, ou das diferenças nos tipos de sistemas políticos e ideológicos em que a noção de cidadania foi articulada, como o sistema liberal, reformista, autoritário, fascista e autoritário-socialista (TORRES, 2001, p. 117-118).

Remonta-se, pois, à pólis grega, à origem da noção de cidadania, nascida já com uma dimensão de exclusão social e de manutenção da hierarquização social, já que estava intimamente relacionada com a classe patricia, servindo, com isso, para diferenciar os indivíduos que podiam gerir os negócios do Estado dos plebeus, ou seja, daqueles que não tinham outra escolha senão a de seguir o que ditava o Estado, para diferenciar os cidadãos dos escravos, já que estes últimos não possuíam direitos civis.

Foi somente com o modelo liberal que a questão da cidadania apareceu associada à noção dos direitos. Trata-se de direitos tidos como naturais e imprescritíveis do próprio homem, como liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade, bem como os direitos da nação, como soberania nacional e separação dos três poderes: executivo, legislativo e judiciário. No entanto, o desenvolvimento mais significativo na teoria da cidadania se dá a partir do século XX.

Estudos realizados por Marshall (1967. p. 62-63)⁸¹, na perspectiva de entender não só o conceito de cidadania, mas também o seu impacto sobre a desigualdade social, caracterizam-na como “um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade”, cuja evolução é resultante da organização de três elementos básicos: civis, políticos e sociais.

Os direitos civis dizem respeito a todos os direitos necessários para a garantia da liberdade individual: liberdade de propriedade, o direito de liberdade de expressão e o direito à justiça. É oportuno ressaltar que, do ponto de vista econômico, o direito civil básico é o direito ao trabalho, isto é, o de seguir a ocupação de seu gosto, sujeito apenas à legítima exigência do treinamento técnico preliminar. Por elemento político entende-se o direito de participação no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo político. As instituições correspondentes ao poder político são os poderes executivo, legislativo e judiciário, bem como os conselhos representativos. O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar, efetivamente, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais diretamente relacionadas com o direito social são os serviços sociais e sistema educacional (MARSHALL: 1967, p. 63-64).

Os direitos civis surgiram em primeiro lugar e estabeleceram-se de modo um tanto semelhante à forma moderna que assumiram antes da entrada em vigor da primeira lei da reforma, em 1832. Os direitos políticos se seguiram aos civis, e a ampliação deles foi uma das principais características do século XIX, embora o princípio da cidadania política universal não tenha sido reconhecido senão em 1918. Os direitos sociais, por outro lado, quase que desapareceram no século XVIII e princípio do XIX. O ressurgimento deste começou com o desenvolvimento da educação primária pública,

⁸¹ - No texto “Democracia, educação e multiculturalismo” (2001), Torres aponta que a influente obra de Marshall tem sido criticada por diversos motivos, mais especificamente pelo fato de sua abordagem basear-se em processos específicos do contexto, e por isso não poder se aplicada fora da experiência inglesa. Porém, o autor, diz Torres, foi muito cuidadoso em mostrar que este processo possui um apelo que ultrapassa as fronteiras da Inglaterra, e, o que é mais importante, ele não viu esse processo de aquisição de direitos civis, políticos e sociais como irreversível (TORRES, 2001, p. 123).

mas não foi senão no século XX que eles atingiram um plano de igualdade com os outros dois elementos da cidadania (MARSHALL: 1967, p. 75).

No período inicial da educação pública os direitos, na afirmação de Marshall, eram mínimos e iguais. A idéia básica era que ao direito veio corresponder uma obrigação não apenas porque o cidadão tinha uma obrigação, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si mesmo ou mesmo um dever que nem o pai nem a criança podem apreciar toda a sua amplitude, mas pelo reconhecimento que a sociedade passa a ter acerca da importância de ter uma população educada.

O acesso ao direito à educação escolar era administrado, no entanto, pelo próprio Estado, na medida em que, não muito diferente dos dias atuais, era ele quem decidia o quanto podia dispor para investir neste campo, não considerando, diga-se de passagem, a demanda apresentada. A cidadania nesse contexto, ao contrário dos séculos anteriores, se dirige à sociedade como um todo, mas com um agravante: o objetivo era mais de disciplinamento e domesticação humana. Neste processo, a prática educativa passa a ser utilizada como um instrumento de persuasão e moralização de cada futuro cidadão, de acordo com os ditames do Estado.

Os argumentos de Marshall sobre a cidadania estão inseridos nos argumentos da democratização da sociedade em curso, mais especificamente, na história do Estado de Bem-Estar, uma vez que, como enfatiza o autor, foi somente com a instalação deste modelo de Estado que os direitos sociais começaram a ser plenamente estabelecidos em sua forma moderna. As grandes medidas distributivas do estado de bem estar do pós-guerra como, por exemplo, o cuidado com a saúde, a seguridade social, a taxação progressiva, entre outras mais, criaram melhores condições e maior igualdade para a grande maioria dos que não lograram êxito no mercado livre (TORRES: 2001, p.122-123).

Apesar disso, à idéia de cidadania patrocinada pelo Estado de Bem-Estar foi atribuída uma série de críticas, dentre as quais podemos destacar:

primeiro existe uma crítica, efetuada pelo neoconservadorismo, de que este modelo de Estado cria uma cultura de dependência que estimula a passividade entre os que dependem financeiramente das políticas estatais, sobretudo, aqueles que estão na linha de pobreza. Uma outra crítica refere-se ao fato de que, tirando recursos dos exauridos cofres fiscais, os liberais do bem-estar criaram, por sua vez, as condições para uma crise fiscal de consideráveis dimensões, sem que melhorassem, efetivamente, as chances de vida das pessoas, no que consiste ao bem-estar. Por último, a crítica é atribuída à crise de valores que se observa nas sociedades capitalistas e à crise da cidadania.

A tarefa da cidadania para o neoconservadorismo, na afirmação de Torres (2001, p. 124), consiste no ajustamento dos direitos às obrigações, garantindo, por assim dizer, que a linguagem dos direitos incorpore a linguagem das responsabilidades e vice-versa, deveres, sobretudo, para com o Estado, enquanto instância política tida como interlocutora oficial dos interesses da sociedade como um todo. Aqui a cidadania deixa de ser caracterizada como o processo de conquista e passa a se configurar como competência do Estado: ser “cidadão” passa a ser uma prerrogativa do Estado. O Estado passa a ser o responsável pela regulamentação dos direitos e deveres dos cidadãos e a restringi-los ou mesmo cassá-los, em determinadas conjunturas históricas.

Ao discutir a concepção de cidadania no mundo contemporâneo e apresentar algumas reflexões sobre a educação escolar como espaço de formação para o exercício da cidadania, Martins (1994) observa que o conceito de cidadania, no atual momento histórico, tem se constituído como uma idéia em expansão e ressalta que, por outro lado, a ação política enquanto elemento essencial no processo de construção da própria cidadania continua, cada vez mais, desvalorizada, visto que no contexto das transformações que afeta o Estado, a economia e a sociedade, temos assistido à fragmentação societária, gerada pelas tendências contemporâneas de mercado e pela incapacidade do ordenamento legal-institucional vigente para garantir os princípios igualitários da cidadania. O cidadão, defende a autora, no mundo contemporâneo, tem sido visto apenas como contribuinte ou consumidor.

Para Covre (2001, p. 47), a proposta de restrição do ser cidadão à categoria de consumidor, tão fortalecida na conjuntura atual, tem servido para estimular o consumo e neutralizar os trabalhadores enquanto sujeitos atuantes, transformando-os em sujeitos que “recebem”, bem como para desmobilizar as organizações trabalhistas e, desse modo, melhor servir à acumulação do capital. O propósito, nesse caso, é a construção de um conceito de cidadania que não se baseie na ação dos sujeitos que contribuem com a questão do que é público, mas de uma concepção de cidadania do não-sujeito, de seres passivos, de conformismo com a sociedade vigente e, mais, de preocupação com o consumo⁸².

O paradoxo entre o que está estabelecido como direitos universais e a restrição ou o impedimento, para a grande maioria da população, do exercício desses direitos, vem constituindo-se como foco central no atual debate político e abrange questões que se referem, diga-se de passagem, a um de seus aspectos mais desconcertantes: o caráter autoritário e excludente das transformações em acesso no mundo contemporâneo. No caso brasileiro, um exemplo claro disso são as aspirações de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através do processo de redemocratização do país, que marcaram os anos de 1980, se transformando em direitos que acabaram constituindo-se como conquistas de suma importância na Carta magna de 1988. Contraditoriamente, nessa mesma década, encerrou-se um quadro de pobreza jamais visto na história deste país.

Os anos de 1990 iniciaram-se apresentando também uma série de incoerências: a instituição do modelo democrático como resultado das mobilizações de setores da sociedade se deu com a criação de instâncias democratizantes e o estabelecimento das regras do jogo político⁸³, mas, por

⁸² - No dia 30 de abril de 2002, o Jornal Nacional, programa jornalístico da Rede Globo, apresenta uma matéria em que se discute, justamente, a tendência da população brasileira em diminuir, consideravelmente, o índice de compra de produtos colocados como de primeira necessidade como, por exemplo, o arroz, café, feijão e aumentar o índice de compra de produtos industrializados como geladeiras, computadores, telefones celulares etc.

⁸³ - Uma das mudanças efetuadas nas regras do jogo político está, por exemplo, na possibilidade da população brasileira em exercer o direito do voto a presidente da república a partir dos anos 80, já que

outro lado, essa mesma população continua convivendo diariamente com os desmandos com relação ao uso de bens e verbas públicas, com a fome, a violência, o desemprego, segregação racial e sexual, enfim, com a insensibilidade nas relações sociais e a violação dos direitos humanos, situações estas que inviabilizam, certamente, qualquer possibilidade do que se pode ser concebido como exercício de cidadania.

Embora situações dessa natureza, estejam presentes há muitos séculos em países como o Brasil, o seu acirramento, como enfatiza Gohn (1999,9-10) resulta da dimensão tomada pelo processo de globalização, na medida em que os resultados desta crise somados à rapidez das mudanças na era da informação,

levaram a questão social para o primeiro plano e com ela o processo de exclusão social, que já não se limita à categoria das camadas populares historicamente excluídas das condições condignas de renda/salário, saúde, educação, transporte etc. [...] criou-se novas categorias de excluídos, desta vez no próprio acesso ao mercado de trabalho, pelo fato de simplesmente, deixar de existir certas categorias funcionais devido a flexibilização/desregulamentação deste mercado ou eliminação de direitos sociais conquistados por meio de lutas seculares por parte dos trabalhadores (GOHN: 1999, 9-10).

No debate contemporâneo sobre a globalização da economia, afirma a autora, fica cada vez mais nítido que isso não se trata apenas de uma forma de divisão internacional de trabalho ou de uma simples ampliação do mundo das trocas comerciais. Trata-se, na verdade, de um novo sistema de poder, cujo papel é o de inclusão de alguns “privilegiados” e de exclusão da grande maioria, segundo as conveniências do lucro. Um sistema que para se consolidar vem afetando a sociedade nos seus diferentes campos de atuação, inclusive no campo da cultura, na medida em que destroem culturas já consolidadas, criando-se, assim, novos desejos, novas formas de dependência e dominação de ordem cultural, acirrando-se, com isso, as contradições já existentes e, mais, contraindo outras (GOHN:1999, p.10).

com a instalação do Regime Militar em 1964, o povo brasileiro fica impedida do exercício deste direito. Outro ponto relevante foi o estabelecimento das regras nas relações de poder no interior das instituições públicas, através da possibilidade de reordenação da forma como seus órgãos se

O acirramento das contradições acaba, por sua vez, gerando a criação, por meio da organização da sociedade civil, de um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais, conhecido como movimentos sociais. Estes começam a elaborar um novo conceito de cidadania, chamada cidadania coletiva, e que passa a lutar pelo efetivo cumprimento de direitos baseados em necessidades e interesses de natureza coletiva (GOHN: 1992, p. 15-16). Há no Brasil, no atual momento, uma série de grupos sociais lutando por direitos, tanto no âmbito da produção como no âmbito dos direitos humanos como moradia, saúde, educação e por direitos civis de liberdade, igualdade e justiça. Tais lutas representam, obviamente, uma luta pelo direito ao exercício da cidadania, mas de uma cidadania de caráter, essencialmente, coletivo.

Nessa nova configuração social, política, econômica e cultural, uma das grandes questões em foco no processo de construção da cidadania passa a ser a noção de direitos, até porque, como enfoca Telles (1994), basta olhar, para perceber que as concepções igualitárias e universalistas do direito, oriundas do modelo liberal, reatualizam-se, dando lugar à tradição de uma cidadania no seu sentido mais restrito possível ao fundamentá-la na lógica da expansão de privilégios e não na universalização dos direitos. Nesse sentido, é possível, na atual conjuntura, falar de uma nova noção, que vem sendo construída, acerca da cidadania, cuja diferença conceitual é a noção de direitos.

Para Dagnino (1994, p. 107), a concepção de cidadania que vem sendo construída,

Trabalha com uma redefinição da idéia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos. Uma concepção que não se limita a conquistas de direitos legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, ou ainda, a implementação efetiva de direitos abstratos e formais, mas que inclui fortemente a invenção/criação de novos direitos que emergem de lutas específicas e de sua prática concreta. Nesse sentido, ela é uma estratégia dos não cidadãos, dos excluídos.

Como parte integrante da classe social excluída de qualquer possibilidade de acesso aos direitos, os trabalhadores que compõem o MST

vêm sistematicamente elaborando uma nova concepção de cidadania. Assim, como um novo sujeito sociocultural, cujas ações cotidianas estão ligadas a uma luta concreta, que é a luta pela terra, o MST está produzindo elementos de um tipo de cidadania que não corresponde aos padrões estabelecidos pelo modelo clássico liberal e o modelo neoliberal.

Um exemplo claro e, inclusive, diferente, de tentativa de mudança na noção de direito pelo MST observa-se no esforço que o Movimento vem fazendo para mudar a concepção construída do homem rural e das raízes históricas da pobreza no Brasil, até porque para este Movimento, um dos direitos inerentes ao exercício de cidadania a ser conquistado pelos trabalhadores que o integram, é o de serem respeitados pela sociedade como um todo, como sujeitos ativos e que não estão atrasados e fora de lugar no almejado projeto da modernidade. Esta perspectiva contrapõe-se, assim, à concepção de homem rural que vem sendo construída ao longo dos quinhentos anos de existência do Brasil, que é de um homem passivo, atrasado, rude, ignorante e que não tem capacidade de projetar a própria vida.

Isto posto, observamos que,

De forma gradual, os conceitos positivos de valor vão se modificando, aos poucos deixa-se de considerar a pessoa do grande proprietário de terras, “ainda que improdutivas”, como o símbolo positivo, os dispositivos legais que a cinquenta anos desprotegem a propriedade que não cumpre a sua função social começam finalmente serem cumpridas pelos intérpretes legais e a sociedade deixa de considerar as pessoas em condições de miséria absoluta, como “algo a fingir que não se vê”, ou como “um bando de desordeiro” e passa a considerá-los como “lutadores”, compreendendo melhor as raízes históricas da pobreza no Brasil (VARELLA: 1997, p. 189).

Além disso, é interessante perceber que ao estabelecer a terra como um direito a ser conquistado por seus trabalhadores, pelo processo de luta, o MST busca articular esse processo a outros direitos fundamentais à vida, como o direito à educação, saúde, cooperação, justiça, moradia, trabalho, considerados como relevantes, tanto para a garantia das condições de permanência na terra conquistada, como pela garantia de melhores condições de vida. Na realidade, o conjunto de lutas e ações que os homens e as mulheres do MST realizam e

os riscos que assumem têm demonstrado, de certa forma, o quanto estes trabalhadores se reconhecem como sujeitos de direitos, como sujeitos de direito ao estudo e como sujeito da história, tanto a sua como a da coletividade.

As inúmeras discussões desencadeadas pelo MST com relação à educação escolar têm revelado a importância que este Movimento atribui a esta modalidade da educação e à idéia já consolidada de que o acesso a uma educação de qualidade se constitui como direito. Ao colocar a educação escolar no terreno dos direitos, o MST está colocando-a no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. Isso significa dizer que, a garantia do acesso à educação, não só constitui a possibilidade do exercício de cidadania como também forma para a tomada de consciência de direitos e prepara o educando para a sua inserção no mundo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica.

Quanto este aspecto, três pontos essenciais serviram de base para a construção do projeto de educação deste Movimento. Primeiramente, as pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver. Conhecer para resolver significa preparar sujeitos com capacidade para intervenção e transformação da realidade. Nesse sentido, não basta apenas o desenvolvimento da consciência crítica quando esta é entendimento no limite da denúncia; é preciso desenvolver a consciência organizativa, que é aquela que as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Em segundo lugar, as pessoas se educam em coletividade, ou seja, educar é também enraizar as pessoas numa coletividade forte, portanto, aberta para entender e ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo no processo. Por último, as pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura, sentido em que educar é também construir e partilhar significados e ferramentas da cultura é ajudar no aprendizado de significar ou ressignificar suas ações, de modo a transformá-las em valores, convicções, costumes, gestos, símbolos, comportamentos, ou seja, um modo de vida escolhido e refletido pela coletividade da qual fazem parte tais

pessoas (Boletim da Educação nº 8: 2001, p. 46-47). Daí a relação entre educação e cidadania.

Encontramos em Brandão (2002, p. 132) uma explicação do que seja, para o MST, a possibilidade de o acesso à educação escolar se constituir como efetivo exercício de cidadania, quando assevera que

a cidadania reclama deixar de ser “matéria” para ser vivida em sua “substância”. Ela deve ser interatuada através de envolvimento pessoais e interativos no chão do cotidiano em que as crianças e os jovens sejam convocados a viver como atividades cooperativas a experiência múltipla e de complexidade crescente de exercício da ética de reciprocidades, de tomada responsável de decisões, de abertura ao outro, de negação assumida do desejo de concorrência, e assim por diante. A cidadania não é aqui, em “estado de espírito”, uma “consciência de direitos” ou “um direito adquirido”. Ela é construção – “construtivista” ou não – de uma ética-política de coresponsabilidade de presença e partilha de construção do cotidiano. É esta múltipla prática de situações de geração pedagógica da pessoa cidadã, partilhada como ação social na escola e como reflexão crítica, aquilo que dá substância e sentido ao próprio ensino dos conteúdos disciplinares.

A preocupação do MST em estabelecer no seu projeto de educação escolar que o trabalho educativo, no interior da escola, se constitua como instrumento de formação para a tomada de consciência de direitos, é fruto da clareza que hoje esse Movimento tem acerca do descompasso entre o avanço da consciência de direitos no interior de si próprio e a educação escolar. Falar sobre o desenvolvimento deste papel pela escola significa colocar a educação como espaço de formação para a cidadania, significa a obtenção da compreensão de que o movimento avança e que os trabalhadores rurais nele inscritos estão se constituindo como novos sujeitos sociais e culturais. Neste sentido, a escola, como enfatiza Arroyo (1999), não pode, sob hipótese alguma, continuar ignorando esta nova realidade. Se a escola é situada no terreno dos direitos, ressalta o autor, ela tem de ter claro que os direitos representam sujeitos: sujeitos de direitos e não direitos abstratos. Trabalhar na perspectiva de conscientização acerca de direitos representa, para o MST, garantir uma formação crítica e organizativa, de modo a preparar seus trabalhadores para o avanço e continuidade do Movimento.

Eis aí a difícil tarefa que a escola do MST está desafiada a enfrentar, de modo a garantir a efetiva consecução de sua intencionalidade pedagógica. Resta-nos, a partir daqui entender a seguinte questão: Quais são, efetivamente, os significados atribuídos à educação escolar pelos trabalhadores do MST? Há uma relação entre a intencionalidade pedagógica estabelecida no projeto nacional do MST e o significado atribuído pelos trabalhadores do Movimento à educação escolar? Será esta a discussão do capítulo a seguir.

A descoberta da importância da educação escolar na luta pela terra foi inédita. Foi como uma descoberta de uma mina de ouro, onde se pressupõe muito trabalho: uma pedagogia a ser criada, um povo a ser escolarizado, milhares de analfabetos a serem alfabetizados. Nesta mina um número de crianças sem fim, pedindo para conhecer as letras, pronunciar a palavra, ler o mundo. Hoje a luta pela terra e a luta pela educação andam juntas. Ao pensar um acampamento a educação também é pensada. Há uma preocupação com as lonas pretas que cobrirão as escolas, com os materiais pedagógicos, com a merenda escolar, com a documentação dos educandos, com a presença de educadores e educadoras [...] Os pais vão com mais alegria e coragem para as ocupações porque há a certeza de que seus filhos terão onde estudar, caderno e lápis para escrever e desenhar, imaginar o mundo de seus sonhos.

SETOR DA EDUCAÇÃO DO MST/RS⁸⁴

⁸⁴ - Texto digitado.

QUINTO CAPÍTULO

AS INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: COM A PALAVRA OS TRABALHADORES DO MST

Mapear os significados atribuídos à educação escolar pelos trabalhadores do MST, na perspectiva de entender e explicitar a relação existente entre esses significados e as dimensões componentes da intencionalidade pedagógica que permeia o projeto de educação nacional do MST, constitui a finalidade deste capítulo. Para tanto, foi subdividido em três partes: na primeira, o propósito é de descrever, de forma geral, o envolvimento dos trabalhadores na construção do MST na região sudeste do Estado de Mato Grosso; a segunda contempla uma análise acerca do envolvimento dos trabalhadores Sem Terra no processo de luta pela criação de escolas nos assentamentos, no interior da luta pela terra; na terceira e última parte, apresentaremos um mapeamento dos significados da educação escolar e da sua relação com as dimensões que compõem a intencionalidade pedagógica do projeto de educação nacional do Movimento, na tentativa de dar uma resposta ao objetivo traçado.

5.1 O envolvimento dos trabalhadores do MST com a organização da luta pela terra na região Sudeste de Mato Grosso: traços pontuais

Foram muitas as lutas já vividas pelos trabalhadores Sem Terra neste país, dentre as quais destacaremos neste estudo as que vêm sendo empreendidas na região sul do Estado de Mato Grosso, levadas a efeito por trabalhadores como Valdir Guimarães, Valdir Correa, Maria de Lourdes, Nelson Porfírio, José Pedro, Solange, Maria Gilda, Agrício, João Alves, Leonídia, Maurina, Juliana e Cléia, entre outros, até conquistarem um pedaço de terra. A

ocupação da fazenda Aliança, situada na região Sul deste Estado, mais especificamente, no município de Pedra Preta, localizada na microrregião Rondonópolis, foi a primeira ação coletiva destes e outros trabalhadores, mediada pelo MST neste Estado.

É preciso chamar atenção, no início deste capítulo, para o fato de que, embora fazendo parte de uma mesma trajetória geral de luta e contar com orientação do comando geral, cada região em que o MST se instala tem uma história própria, com singularidades que dizem respeito a momentos e circunstâncias conjunturais e à própria diversidade das características de cada grupo e cada local. A discussão sobre a educação escolar num movimento social como o MST assume, necessariamente, essas singularidades.

É, pois, nesta região, que se situa o município de Rondonópolis, ocupando uma área em torno de quatro mil duzentos e cinqüenta e oito quilômetros quadrados, englobando tanto a área urbana quanto a rural⁸⁵. Dada a sua localização, Rondonópolis situa-se entre as BRs 364 e 163, que cortam o Brasil de norte a sul, serve de entroncamento para as regiões Centro-Oeste e Norte, além de possibilitar o tráfego de mercadorias do MERCOSUL. Este município está apontado também como facilitador ao acesso das principais hidrovias e ferrovias do país (MARKUS: 2002, p. 49).

É oportuno ressaltar que, de acordo com a propaganda oficial, Rondonópolis é um município conhecido nacionalmente como um lugar excelente para se viver, haja vista que, apesar de jovem, já oferece boas condições para seus moradores, turistas e investidores, por contar com um comércio bastante diversificado, clubes de lazer, rede de hotelaria e de restaurantes de padrão elevado e que, mesmo diante das constantes mudanças econômicas no país e diante de condições adversas, o município tem se

⁸⁵ - O município de Rondonópolis integra a microrregião Rondonópolis, formada pelos seguintes municípios: Itiquira, Pedra Preta, São José do Povo, Rondonópolis, Juscimeira, São Pedro da Cipa, Jaciara e Dom Aquino (OLIVEIRA: 2006, p. 24). Do ponto de vista demográfico, este município conta com uma média de 155.227 habitantes, sendo que 141.838 formam a população urbana e 8.389 formam a população rural (IBGE 2000). Este município limita-se ao norte com os municípios de Itiquira e Pedra Preta; a leste com os municípios de Pedra Preta, São José do Povo e Poxoró; e a oeste com os municípios de Juscimeira e Santo Antonio de Leverger.

destacado pelo potencial agrícola e a forte produção de soja e algodão. Toda essa estrutura é responsável, diga-se de passagem, pela geração de empregos diretos e indiretos, ganhando com isso a sociedade rondonopolitana, que terá mais qualidade de vida e aumento considerável na participação do lucro.

Deve-se discutir, entretanto, que entre o que esse tipo de propaganda está buscando repassar e a realidade existente neste município existe um fosso abissal, uma vez que, como afirma Markus (2002, p.49),

o convite de uma cidade que se mostra acolhedora para aqueles que querem - e têm como – investir no futuro, oferecendo em troca o que ela tem de melhor: “qualidade de vida”, certamente escamoteia as condições em que vive no presente – ou num passado muito próximo – grande parte de seus munícipes. Deixando a parte propagandas de um lugar venturoso, aparentemente para todos, a verdade é que ainda muito jovem – em 1999 completava 46 anos de existência – o município de Rondonópolis transporia o milênio marcado pela pobreza, exploração, discriminação e a opressão da maioria de seus habitantes. Acrescentem-se como os seus primeiros habitantes os índios, praticamente dizimados.

Mato Grosso e, mais especificamente, o município de Rondonópolis, tal como outros Estados e municípios deste país, é refém de uma série de problemas de caráter econômico, social e cultural, que abrangem não somente o espaço urbano como o espaço rural. Estudos já realizados (Nascimento, 1997; Markus, 2002) revelam as fortes contradições que, cada vez mais, vão emergindo neste município. Eles permitem, por meio dos dados e análises apresentados, dar respostas a quem e para quantos é garantido, efetivamente, o atendimento à “qualidade de vida” propagandeada.

Não há como negar, contudo, que a cidade tem se constituído como um pólo importante de produção e tecnologia agrícola e referência nacional em melhoramento genético e produção de gado de elite. Todavia, tudo isso tem feito com que Rondonópolis não só se torne uma das cidades brasileiras que mais cresce neste país em termos populacionais, como apresenta um crescimento significativo de problemas de ordem econômica e social.

É oportuno ressaltar que, como habitante neste município desde 1959, não nos passa despercebido, sobretudo nos últimos tempos, o elevado índice

de desemprego, subemprego, falta de moradia, de segurança, de saneamento básico, de um bom atendimento na área de saúde, de escolas para todos, sobretudo, no nível infantil e médio, isso sem contar que há, embora num percentual menor, falta de atendimento no ensino fundamental, a precariedade dos serviços públicos e o aumento constante e assustador da criminalidade, do tráfico de drogas, da prostituição, não muito diferente de outros municípios deste país. Não dá para esquecer, ainda, que, em contraposição ao nível elevado de pobreza existente neste município, há, acintosamente, nichos de prosperidade que contemplam uma minoria de pessoas, em detrimento a uma grande maioria. Acreditamos que é tendo esses nichos de prosperidade como exemplo que tem sido feita a propaganda oficial.

A pesquisa permitiu-nos observar que, além dos problemas acima expostos, temos, por assim dizer, outros fatores que têm provocado inúmeros conflitos neste município, como concentração fundiária e a luta travada por trabalhadores pela divisão e distribuição de terras na região⁸⁶, haja vista que a região Centro-Oeste conta hoje, segundo dados fornecidos pelo próprio MST, com o maior número de latifúndios deste país, uma média de 15.567, e apresenta, lamentavelmente, uma área improdutiva de 71 milhões de hectares⁸⁷. É, justamente, esta região que apresentava, na época, e apresenta ainda hoje, uma concentração muito grande de trabalhadores rurais, sendo que a maior parte se encontra desempregada.

Pode-se afirmar, pelo exposto, que não foi por acaso a escolha de Rondonópolis como município em que se deu início à construção do MST no Estado de Mato Grosso, melhor dizendo, foi justamente nessa região que se iniciou a história do MST no Estado de Mato Grosso.

Como afirma Fernandes (2000, p. 25),

⁸⁶ - Trata-se de lutas pela terra, antes mesmo da chegada do MST, existentes nesta região como o caso Cascata, o caso Carimã, e também manifestações mais constantes de um grupo de trabalhadores liderados por Jerônimo.

⁸⁷ - MST, Agenda 2000.

as ocupações de terras realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e por outros movimentos populares, são ações de resistência frente a intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que marcam uma luta histórica na busca da conquista da terra e do trabalho, a fim de obter condições dignas de vida e uma sociedade justa. São cinco séculos de latifúndio, de luta pela terra e pela formação camponesa (FERNANDES: 2000, p. 25).

Valdir Vieira foi o primeiro militante do MST a ser designado pela Secretaria Nacional do MST/SP, para iniciar o processo de construção do MST neste Estado. No dizer deste militante, a designação pela Secretaria Nacional de sua ida para Mato Grosso deveu-se a uma carta de uma entidade, localizada em Rondonópolis, solicitando a presença do MST neste Estado. Chegando a Rondonópolis o primeiro passo dado por este militante foi a busca de apoiadores da luta, por meio do estabelecimento de contatos com o Bispo da Diocese, na época Dom Osório Stoffel, com a Secretaria dos Direitos Humanos, com o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público-SINTEP e com a Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis. A busca de apoiadores, como argumenta Markus (2002, p. 99), é uma prática do Movimento que se efetiva por meio de militantes já preparados para esse tipo de tarefa.

Após esses contatos preliminares, o próprio Valdir Correa, solicitou ao MST nacional a vinda de militantes de outros Estados para esta região, a fim de que pudessem estabelecer uma discussão acerca da estrutura e do funcionamento do Movimento. Juntaram-se a ele os militantes Leôncio e Vanderli de Rondônia, José Valdir e Wilmar do Rio Grande do Sul, Egídio de Mato Grosso do Sul, dando suporte para a efetivação dos trabalhos. Este grupo contou, ainda, com o apoio de Padre Roque e Frei Arno, moradores desta região, bem como de Girlene, na época, presidente do Partido dos Trabalhadores – PT regional.

O engajamento de militantes de outros Estados na luta pela terra nessa região e o empenho com que isso foi feita revelaram-nos, fundamentalmente, que o MST conta com uma possibilidade muito grande de articulação interna. O MST, na verdade, como argumenta Grzybowski (1990, p. 23), se constitui como

um movimento social que apresenta maior grau de articulação interna entre os movimentos de luta pela terra e, por isso, revela maior homogeneidade nas formas de luta em seus vários conflitos.

Com a vinda dos militantes e com uma série de contatos já realizados, o grupo começou a realizar reuniões nos bairros, nas comunidades rurais, nas vilas, desenvolvendo atividades de conscientização acerca dos fatores que determinam o estabelecimento de lutas desta natureza, demonstrando, com isso, a importância e a necessidade da luta pela terra nesta região. Dentre uma série de proposições surgidas nessas reuniões, ganhou destaque a proposta de realização de um seminário que contasse com a participação não somente com representantes de entidade, mas também dos trabalhadores sem terra, cuja pauta de discussão seria a estrutura e o funcionamento do MST. Este seminário acabou ocorrendo em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, em fevereiro de 1995, tal como ficou assinalado durante as reuniões.

Segundo Valdir Vieira, neste seminário, que contou com a presença de trabalhadores e membros de algumas entidades como SINTEP, Direitos Humanos, Departamento Rural da Central Única dos Trabalhadores – CUT, seção de MT, consideradas como apoiadoras da luta pela terra, ficou tomada a decisão de que a organização do Movimento começaria, neste Estado, pela região Sul do Estado. Em 14 de agosto de 1995, quase um ano depois, deram início à ocupação da fazenda Aliança. Foi exatamente neste dia que o MST deu início à primeira ação de ocupação dos trabalhadores rurais, em direção à sua própria construção, aqui no Estado. Na argumentação de Valdir Vieira, antes da ocupação de tal fazenda, já havia realizado uma série de contatos com entidades e trabalhadores da região, para “sentir” as possibilidades e os limites do desafio a ser enfrentado e para perceber com quem podia contar nessa nova empreitada⁸⁸.

A forma como o Movimento foi se construindo no Estado de Mato Grosso revela claramente que o sentido político de sua luta não decorre tão somente,

⁸⁸ - Fonte: entrevista realizada no dia 12 de julho de 2000.

como entende Grzybowski (1990, p. 24), das relações mais imediatas que mantém, mas está, também,

No fato de serem a nu sua comum situação de excluídos, devido a estrutura agrária vigente, e de exigirem do Estado medidas que lhes garantam o acesso à propriedade da terra e a sua re-integração econômica e social como pequenos proprietários. Os sem-terra não se defendem, mas tomam a iniciativa, ocupando áreas e, sobretudo, organizando acampamentos. Criam situações de fato, obrigando o Estado a intervir, através de juizes, policiais, INCRA, políticos.

Coincidindo com o posicionamento de Grzybowski encontra-se Damasceno (1998), quando busca enfatizar que a força e o sentido político da luta travada pelo MST residem, sobretudo, na preocupação que apresenta com relação ao desnudamento da estrutura agrária anacrônica vigente, contrapondo, diga-se de passagem, a legitimidade da posse ou ocupação à legalidade da propriedade da terra. É esse tipo de preocupação e as iniciativas tomadas para resolver a questão agrária que têm feito, inclusive, com que o MST tenha visibilidade não só no contexto nacional como internacional, que têm dado, efetivamente, legitimidade a este Movimento.

A discussão feita por Markus (2002), sobre o envolvimento dos trabalhadores na luta pela terra, num estudo feito sobre a trajetória do MST na região de Rondonópolis, revela que não foi fácil, para os militantes do MST, mobilizar os trabalhadores sem terra existentes na região Sul do Estado, embora, contasse com um grupo de apoiadores representantes da Igreja, da Secretaria de Direitos Humanos, do Partido dos Trabalhadores, entre outros.

Cuidadosos na busca de trabalhadores sem terra para fazerem parte do Movimento e, nele, realizarem as lutas que lhe são peculiares, os militantes procuravam saber inicialmente quem eram as lideranças que existiam nos bairros, com quem faziam os contatos iniciais. Certamente, essa era uma maneira de evitar riscos à incipiente organização, sondando “a priori” quem, em tese, conhecia melhor os moradores do lugar, podendo sobre eles dar referências. Vários representantes de associações de moradores auxiliaram no processo de mobilização de trabalhadores sem terra,

formando-se, assim, os núcleos iniciais no município de Rondonópolis, localizados no meio urbano e no meio rural, articulando a luta pela terra entre trabalhadores da cidade e do campo (MARKUS: 2002, p. 113).

A forma encontrada, por estes militantes, para a organização dos encontros com os trabalhadores sem terra, foi o que eles próprios denominam de “método multiplicador”. O “método multiplicador” consiste, segundo Markus (2002), em reunir grupos de famílias nas casas, bairros, e a partir daí os militantes do MST passavam a manter contatos diretos com essas famílias, as quais assumiam a responsabilidade de mobilizar outras famílias para se reunir e discutir não só os fatores que desencadeiam as situações que levam a necessidade de lutar por um pedaço de terra, mas, também, a importância do Movimento, sua estrutura e funcionamento, na perspectiva de garantir a participação dessas famílias na luta.

Os encontros feitos com os trabalhadores sem terra caracterizavam-se como espaços de socialização dos conhecimentos necessários para a compreensão e a preparação da luta pela terra, tendo, portanto, um caráter, essencialmente, pedagógico. Segundo Markus (2002), as discussões que os militantes faziam com os trabalhadores presentes nesses encontros tinham base marxista e o seu propósito era de fazer com que esses trabalhadores refletissem sobre sua condição de sem terra e, ao mesmo tempo, compreendessem que essa condição era passível de mudança.

Nas entrevistas realizadas com Valdir Guimarães, Maria Gilda, João Alves, Maria de Lourdes, Maurina, Nelson, Agrício, José Pedro, Leonídia e Solange⁸⁹, quando indagados sobre o como tomaram conhecimento sobre a instalação do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, e sobre as razões que os incentivaram a participar deste tipo de Movimento, pudemos perceber que todos eles já viviam neste Estado, antes mesmo da chegada de

⁸⁹ - Ao conversar com cada uma destas pessoas, uma das informações que obtivemos foi a de que esses trabalhadores, embora já estivessem morando neste Estado antes da chegada dos militantes do MST, alguns deles tinham residência fixada em outros municípios deste Estado. Leonídia residia em Cuiabá, Solange em São José do Povo, Nelson e Maurina, em Pedra Preta e os outros João Alves, Agrício, José Pedro, Maria Gilda e Valdir Guimarães residiam em Rondonópolis.

Valdir Correa e dos outros militantes do MST. Pelas respostas obtidas, tivemos a certeza de que o conhecimento destes trabalhadores sem terra acerca da instalação do Movimento nesta região se deu de formas diversas.

Valdir Guimarães, um dos entrevistados, lembrou, durante nossa conversa, que ficou sabendo da existência do grupo responsável pela instalação do MST nesta região, por intermédio de seu irmão, quando o encontrou na Cascata, local em que este irmão se encontrava trabalhando. Este lhe disse que “havia na cidade um negócio de movimento de luta pela terra, que vinha lá do Rio Grande do Sul e que tinha umas pessoas lá na cidade que estava chamando para uma reunião”. A partir desta informação Valdir Guimarães resolveu convidar o irmão para ir conhecer os objetivos deste grupo, até para se certificar se havia seriedade ou não na proposta do grupo.

Após participar da primeira reunião, o entrevistado disse ter percebido que o grupo tinha uma proposta interessante e, diga-se de passagem, bastante séria, sendo esta a razão que fez com que ele continuasse participando das reuniões que se seguiram, garantindo, a partir deste engajamento, a sua participação na primeira ocupação do MST nesta região, ocorrida na Fazenda Aliança. No dizer de Valdir Guimarães, ele ficou acampado ali durante trinta dias, instalando-se na Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural - EMPAER, local em que permaneceu durante seis meses, até que, após um longo tempo de negociação com o INCRA, conseguiu conquistar o seu pedaço de terra no primeiro assentamento constituído no município de Rondonópolis, hoje denominado assentamento “Chico Mendes”.

Valdir Guimarães é membro de uma família de lavradores, em que os pais, em função das dificuldades por que passaram nas fazendas em que trabalhavam, acabaram sendo obrigados, dentre uma série de famílias expulsas da terra, a se mudar para a cidade, com os filhos ainda pequenos, na idade de ir para a escola.

Afirma Valdir Guimarães:

ainda jovem, apenas com quatorze anos de idade, voltei para a roça e fui mexer com gado e lavoura. Isso aconteceu por dois motivos: primeiro porque eu não gostava mesmo da cidade. Segundo porque não encontrava um emprego decente. Por isso tanto meu pai foi expulso da terra, conta da condição muito ruim de vida, como eu voltei para roça pelo mesmo motivo, não arrumava emprego bom. Hoje, vai para oito anos que conquistei minhas terras numa luta coletiva⁹⁰.

Em última instância, podemos dizer que foram, essencialmente, o costume do trabalho com a terra e a inadaptação à vida urbana as razões que fizeram com que Valdir Guimarães não só voltasse para o espaço rural, como decidiu de vez a sua integração num movimento de luta como o MST.

Maria Gilda, professora da Escola “14 de agosto”, situada no assentamento “Chico Mendes”, assegura que ela e o esposo Eliseo encontraram nos irmãos Valdir Correia e um outro assentado no Estado de Mato Grosso do Sul, as informações devidas sobre o MST e a inspiração para participar da luta no Sudoeste do Estado de Mato Grosso.

Lembrou Maria Gilda que, no início da organização do MST nesta região, seu irmão Valdir Correia e os outros militantes do MST que para cá vieram se hospedaram em sua casa e ali fizeram algumas reuniões de mobilização, nas quais ela e o esposo estiveram presentes. Gilda declara, com muita emoção, as expectativas destes militantes, ressaltando que: “Quando eles falavam na mobilização de mil famílias, eu dizia sempre: Já imaginou Eliseo como sonham? Logo aqui em Rondonópolis! O mais interessante é que conseguiram ligeirinho mesmo”⁹¹.

João Alves e Maria de Lourdes, por sua vez, tomaram conhecimento do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, através de amigos.

Lembra João Alves:

Eu participei da segunda reunião de base, atendendo um convite de um amigo. Ao receber o convite, perguntei um pouco ansioso para ele: não é o movimento do

⁹⁰ - Entrevista realizada no dia 19 de julho de 2004.

⁹¹ - Entrevista concedida no dia 12 de agosto de 2000.

Jerônimo⁹²? Ele falou que não. Nessa hora eu encarei, mesmo diante da insistência dos parentes em dizer que era perigoso. Eu falava sempre deixa isso pra lá, eu vou. No dia 14 de agosto de 1996, logo após a primeira ocupação na fazenda Aliança, eu conquistei meu pedaço de terra⁹³.

Já Maria de Lourdes, disse-nos, durante nossa entrevista, que conheceu Lucileila, prima de seu namorado, falando empolgadamente sobre o Movimento. Essa empolgação, garante Maria de Lourdes, “acabou convencendo-me de que garantir um espaço na luta poderia ser o caminho para a resolução dos problemas enfrentados por minha família, especialmente, por meu pai”.

Eu nasci lá na Pedra Preta e morava naquele tempo na beira do asfalto BR 364. Trabalhava de doméstica nos sítios vizinhos para ajudar nas despesas de minha família e ainda ajudava na roça. Quando cresci precisei mudar para a cidade para ganhar um salário melhor e ajudar minha família. Na cidade consegui arrumar um emprego e um namorado e arrumei, ainda, uma gravidez. Nesse tempo eu conheci a Lucileila, prima de meu namorado, fiquei amiga dela e ela convidou a gente para uma reunião do MST e depois para participar da ocupação da fazenda Aliança. Permanecemos lá por um mês, até que fomos para a EMPAER e de lá para este assentamento, onde conquistei meu pedaço de terra⁹⁴.

Continua ainda Maria de Lourdes:

Quando a senhora fala na escola, eu me lembro que quando eu cheguei neste assentamento eu tinha feito somente a terceira série do primeiro grau. Quando eu cheguei aqui que criaram a escola começou a ter aula a noite, eu comecei a quarta série e este ano já era para tá terminando o segundo grau⁹⁵.

Para esta jovem trabalhadora, participar das palestras organizadas pelo MST significou a possibilidade de conhecer a si mesma, conhecer outras

⁹² - Jerônimo é uma liderança de lutas pela posse da terra na região sudeste do Estado de Mato Grosso, mais especificamente, no município de Rondonópolis, antes mesmo do MST se instalar na região.

⁹³ - Fonte: entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2000.

⁹⁴ - Fonte: entrevista realizada em 15 de julho de 2004.

⁹⁵ - Idem.

peessoas, começar a ter novas amizades e fortalecer os laços das amizades antigas, até porque, nesse processo, as pessoas começam a perceber, como foi o caso de Maria de Lourdes, que as pessoas são iguais, têm problemas parecidos e até mesmo equivalentes. Entretanto, um outro ponto ressaltado por ela foi a oportunidade que está tendo de aprender a trabalhar na forma coletiva. Lembra bem, Maria de Lourdes: “às vezes eu pensava que um dia eu teria um pedaço de terra, mas também pensava: quem sou eu para um dia ter uma terra? Aí a gente foi para o MST e conseguimos a terra, só que na luta coletiva”⁹⁶.

Ao mencionar a possibilidade que passou a ter, quando inscrita no MST, de acesso à escola e até mesmo a outras políticas como as de crédito bancário, a entrevistada demonstrou, na fala, nos gestos, no brilho do olhar, a valorização que atribui a este Movimento e deixa transparecer a confiança nele depositada.

Para ela, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é diferente dos outros movimentos, uma vez que procede a um encaminhamento diferenciado nas discussões sobre a luta e sobre a organização dos assentamentos e da escola, pois, em certa medida, a base de todo encaminhamento é o atendimento aos interesses e às necessidades dos assentados.

Maurina, uma das interlocutoras deste estudo, é uma senhora de cinqüenta e seis anos, filha de nordestinos, membro de uma das primeiras famílias que se inscreveram no MST. Durante as entrevistas, expressou ter, da mesma forma que Maria de Lourdes, um apreço profundo a este Movimento, sendo uma pessoa que atribui uma importância muito grande à educação escolar, quando declara que

o MST foi o primeiro movimento que eu e minha família passamos a participar. Nós viemos para o MST porque a gente não tinha onde trabalhar, pois, trabalhamos sempre com terra arrendada, depois o patrão não queria dar mais terra pra gente plantar e, por

⁹⁶ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004.

isso, a gente estava passando por um momento difícil. Daí a família resolveu entrar. Nós fomos uma das primeiras famílias a entrar no MST, logo que o Valdir apareceu na Pedra Preta. Tinha uma igreja a um quilômetro da nossa vilinha onde a gente morava, era mesmo na zona rural. A entrada no MST foi por conta da influência da igreja católica. Fomos pra fazenda Aliança, de lá para a EMPAER, sendo que, depois, adquirimos nossa terra neste assentamento, mas foi depois de muita conversação com os fazendeiros e o INCRA⁹⁷.

Para dona Maurina, nome carinhosamente atribuído a ela pelas pessoas do assentamento, o MST significa, de certa forma, a única possibilidade de mudança de sua vida e da vida de sua família, visto que antes, como lembra, sua vida era de trabalhar para outros. Hoje não, diz Maurina. Hoje, “minha família possui um pedaço de terra e, embora não tenha um salário, o que faz, na plantação e na criação de uns gadinhos é o bastante para o nosso sustento”. A minha grande alegria, continua falando “é de saber que foi neste assentamento que acabei entrando na escola, depois de velha, e aqui eu comecei do começo e fiquei até a oitava série”⁹⁸.

Foi por intermédio de uma matéria jornalística que Nelson Porfírio tomou conhecimento do MST, antes mesmo de começar a ser organizado neste Estado.

Lembra Nelson:

Olha professora foi nas primeiras reuniões de base que eu achei que o caminho para minha vida era esse, principalmente para pessoas iguais a mim que era uma pessoa que vivia trabalhando, se sacrificando e não tinha um salário adequado para o sustento da família, eu não tinha um lugar próprio para trabalhar. Eu me considerava um trabalhador com cinqüenta por cento do tempo desocupado. Eu não queria viver essa situação. O que eu queria era um trabalho, que eu tivesse pelo menos condições de dar um estudo melhor para meus filhos e conforto em si para toda minha família. Mas, eu sabia que sozinho eu não conseguiria nada. Então foi aonde eu me agrupei ao MST, e às vezes eu paro e penso – se há dez anos atrás eu tivesse entrado nessa luta, quando

⁹⁷ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004.

⁹⁸ - Entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2004.

eu já tinha um pouco de conhecimento da luta, na verdade, do que era a luta, eu acho que estaria melhor e teria contribuído melhor com o pessoal que viver ao meu redor⁹⁹.

Na opinião de Nelson, o Movimento tem oferecido para a população a oportunidade de regeneração de pessoas que, por falta de trabalho, vêm causando uma série de problemas para a sociedade, pois, nele, quando é conquistado um assentamento, as pessoas “encontram lugar digno para morar, para trabalhar todos os dias, cuidam de seus filhos e de toda a família, se interessar”¹⁰⁰.

Essa experiência está sendo vivida intensamente por Agrício, José Pedro e Leonídia, que como Nelson, não conseguiram explicitar o como tomaram conhecimento acerca da instalação do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso.

Agrício lembra que, no início, ele teve um convite para participar, mas que, em função das matérias transmitidas pela televisão, ficou “com um pé atrás, achando que tudo era mesmo uma baderna, mas que a convivência no grupo acabou mostrando que o MST era outra coisa e não aquilo que era transmitido pela televisão”¹⁰¹.

Diz Agrício:

Vim para o MST porque começou uma crise muito brava na cidade e a gente estava até passando necessidade. Não tenho dinheiro, aqui no assentamento, mas, sem dúvida, a minha família não está passando as necessidades que passavam lá. Chegava a luz, chegava água e não tinha como pagar. Outra razão é porque eu sempre tive inclinação pelas lutas, pelo movimento, eu já fui presidente de associação de bairro e sempre gostei de trabalhar no coletivo. A primeira ocupação que eu participei foi lá na Jupia, no assentamento Padre Jósimo, em São José do Povo.

Já José Pedro lembrou como começou no MST: “participando das reuniões organizadas pelos militantes e ali observei que aqueles líderes

⁹⁹ - Entrevista realizada no dia 02 de julho de 2000.

¹⁰⁰ - Idem

¹⁰¹ - Entrevista realizada em 10 de julho de 2000.

falavam dentro dos olhos da gente, e eu pensava - o MST é o nosso futuro”¹⁰². Para este trabalhador a vivência na luta mudou uma série de coisas em sua vida, sobretudo, no que tange a vivência coletiva. No coletivo ou no grupo, afirma José Pedro, “As normas básicas são a gente colaborar um com o outro, fazer as coisas em grupo, e também usufruir coletivamente. Foi assim, que organizamos nosso assentamento. Temos aqui escola, posto semi-artesiano, moradia, luz, posto de saúde, o que, pra mim, comprova que a mudança da sociedade somente se dá através da organização coletiva, como faz o MST”¹⁰³.

Leonídia viveu uma parte significativa de sua vida, lutando, juntamente com seu marido, para garantir melhores condições de vida para seus filhos. Já exerceu, por conta disso, uma série de atividades na igreja, na área da saúde, já participou de outras lutas, mas agora, afirma esta trabalhadora,

Minha vida mudou muito, para melhor, posso dizer que mudou completamente e eu e minha família devemos tudo isto ao MST. O MST na minha vida é tudo. Eu, meu marido e os filhos estamos trabalhando e, mais, temos o arroz e o feijão todo dia em casa. Olha, quando eu morava em Cuiabá, o meu grande medo era que, por conta da falta de condições de trabalho, meus filhos fizessem coisa erradas como começar a beber, usar drogas, roubar e outras coisas a mais. No MST, tudo isso, graças a Deus, acabou”¹⁰⁴.

Solange¹⁰⁵, uma verdadeira lutadora em defesa da educação no MST, pelos trabalhos prestados junto à coordenação regional de educação do Movimento, ao ser indagada sobre como obteve conhecimento do MST na região de Rondonópolis, pondera:

Eu nunca participei de outro movimento social antes do MST. Inclusive quando eu fiquei sabendo do MST nesse Estado, eu era muito jovem, foi em 1997 e tina apenas dezesseis anos de idade. Já tinha participado de grupos de jovens, mas o MST foi a primeira participação em movimentos sociais. Eu fiquei sabendo do MST porque sempre participava das reuniões de base. Na época era na casa de meu vizinho e nós

¹⁰² - Entrevista realizada no dia 22 de julho de 2004.

¹⁰³ - Idem

¹⁰⁴ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2000.

¹⁰⁵ - Solange é uma das trabalhadoras do MST que tem demonstrado uma garra muito forte na luta e que conseguiu, por meio das políticas de formação do Movimento, concluir a graduação em Pedagogia, num convênio estabelecido entre o MST e a UNEMAT e concluiu a pós-graduação no nível de especialização no Estado de São Paulo, curso esse, em que fomos sua orientadora.

fomos participar da reunião, eu, meu pai e minha mãe. Quando nós chegamos lá a reunião era do pessoal do MST. A gente gostou da proposta, viu que o pessoal era sério, não era igual a outros movimentos que usava o pessoal para extorquir dinheiro, enfim, nós acreditamos e ingressamos na luta. Quando eu entrei no MST estava cursando o segundo ano do curso Magistério e o Movimento necessitava de gente na escola, precisava de alguém para contribuir com a pré-escola e vieram conversar comigo. Eu prontamente fui, e achei a experiência muito boa, tanto que para mim que estava no período do estágio, foi muito produtivo, aliás, foi uma experiência única ¹⁰⁶.

É oportuno ressaltar que, durante as entrevistas, nos contatos feitos durante os momentos em que estivemos presente nos assentamentos, nas reuniões, nos encontros e outros eventos organizados pelo MST, pudemos perceber na expressão das pessoas que fazem parte deste Movimento um, certo orgulho em se colocar como um Sem Terra do MST. Ser Sem Terra do MST significa, para eles, uma das possibilidades de rompimento com o processo de degradação a que foram submetidos em toda a sua história de vida, processo esse, em que o homem rural era e', de certo modo, continua sendo, concebido como sujeito sem brio, cordato, passivo, como parte atrasada da população, fora da totalidade definida pela representação urbana, fora de lugar, portanto, no almejado projeto de modernidade, reflexão já feita no primeiro capítulo.

Esta nova forma de ser, assimilada pelo Sem Terra, tem demonstrado, minimamente, como enfatiza Grzybowski (1990), que o trabalhador rural inscrito no MST tem se revelado como um sujeito com capacidade de reagir frente a situações conjunturais específicas, por meio de mobilizações e das possibilidades de construção de experiências diferenciadas de organização e participação.

Alguns pontos relevantes que aparecem nos depoimentos evidenciam, no nosso entendimento, que a forma de pensar e de agir destes trabalhadores, tem sofrido, de certo modo, uma série de mudanças. Com a sua inserção no MST, percebe-se que há neles uma convicção da possibilidade de construção

¹⁰⁶ - Entrevista realizada no dia 02 de fevereiro de 2004.

de uma identidade social, que chamam também de “identidade Sem Terra do MST”, bem como a possibilidade de resgate e assimilação de valores, entendidos como valores humanizadores, por colocar o processo de construção da existência humana no centro da luta.

Para entender como é construída essa identidade social, buscamos averiguar a identificação dos entrevistados como grupo social, ou seja, a compreensão da situação social destes sujeitos, como parte de um grupo específico, com um objetivo comum, que é a luta pela conquista da terra, e averiguar também a forma como concebem o MST e o próprio sujeito Sem Terra.

Observamos em seus depoimentos que esses trabalhadores se identificam como classe trabalhadora e, mais, de origem rural, e que compreendem, ainda, que em função da forma como a sociedade brasileira se estrutura política, econômica e socialmente, essa classe acaba sendo forçada a lutar para assegurar não só as condições dignas de vida, mas também o respeito que, ao longo do tempo, vem sendo-lhe negado.

Uma observação mais detida permitiu-nos identificar que essa identidade social vem sendo constituída no cotidiano da luta e tendo como base duas condições consideradas como essenciais na construção da própria existência humana. Elas podem ser classificadas como condições objetivas e subjetivas.

A condição objetiva está diretamente relacionada ao fato de que essa coletividade, ligada à luta pela terra, tem historicamente enfrentado aqueles que nesta sociedade estão impedindo de forma, diga-se de passagem, arbitrária e desumana, a própria possibilidade de construção de uma vida de qualidade, na medida em que os exclui, não só da possibilidade de acesso à terra, mas também ao trabalho.

A construção desta identidade está relacionada também às questões subjetivas. Por serem estes trabalhadores de origens diversas, temos no limite do grupo entrevistado, rondonopolitanos, cuiabanos, paraibanos, paulistas e sul-matogrossenses, e os trabalhadores em geral, oriundos de diferentes regiões do país, apresentando modos diferentes de entender e de intervir na

realidade. A participação destes trabalhadores no MST tem significado, assim, uma combinação de diferentes culturas, valores, convicções, sentimentos, emoções, visão de mundo, de sociedade, de homem e de luta, adquiridos nas experiências vividas.

Neste sentido, é preciso entender que a opção pelo MST não se configura apenas como uma escolha pessoal, pressionada por condições objetivas. Ela é, na verdade, resultado de uma série de valores, convicções, crenças, interesses, necessidades e sentimentos, que fazem com que as pessoas entendam a perversidade da realidade e que passem a não se conformar com ela, buscando num Movimento social como o MST a possível solução para os problemas. É essa mistura, certamente, que acaba formando a identidade social dos trabalhadores em questão.

Os entrevistados revelaram que, quando decidiram participar de uma luta que tem a ocupação como estratégia básica, não compreenderam, efetivamente, todo o significado da ação que protagonizaram, mas demonstraram ter conseguido sentir que as coisas começaram a mudar em suas vidas, não somente por terem conseguido conquistar um pedaço de terra para trabalhar, embora isso seja uma questão muito forte, mas também no que se refere aos costumes e, fundamentalmente, aos valores. Essas mudanças têm influenciado, significativamente, o jeito de ser e o entendimento, por parte desses trabalhadores, da realidade que os circunda.

Para Thompson (apud Sider, 1998, p. 22),

Os costumes realizam algo – não são formulações abstratas dos significados nem a busca de significados, embora possam transmitir um significado. Os costumes estão claramente associados e arraigados às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derivem simplesmente dessas realidades, e nem os reexpressem. Os costumes podem fornecer o contexto em que as pessoas talvez façam o que seria mais difícil de fazer de modo direto [...] eles podem preservar a necessidade da ação coletiva de ajuste coletivo de interesses, de expressão coletiva de sentimentos e emoções dentro do terreno e domínio dos que deles co-participam, servindo como uma fronteira para excluir os forasteiros.

Sobre as mudanças sofridas nesse contexto de luta pela terra e, mesmo, de organização do assentamento, Valdir Guimarães afirma ter sofrido mudanças nos costumes e, inclusive, em valores, ressaltando que para ele uma mudança significativa na sua vida foi a de aprender a viver em coletividade, aprender a trabalhar e a tomar decisão tendo como base os parâmetros coletivos. Até certo ponto emocionado, ele ressalta, ainda, que, “se não fosse a luta coletiva, não teria hoje o privilégio de ter um pedaço de terra para trabalhar e sustentar minha família”. Outro ponto ressaltado foi a necessidade que ele sente, no atual momento histórico, de sua volta aos estudos, já que precisa saber ler e escrever um pouco mais, para viver no coletivo, sem contar as dificuldades encontradas quando é preciso fazer a leitura dos projetos de acesso a recursos financeiros.

Para Valdir Guimarães, o fato de ter conseguido, por meio da luta, um pedaço de terra, não significa que ele possa conseguir individualmente outros direitos, que se constituem como condição indispensável para a permanência na luta e na terra conquistada, o que implica, de certa forma, mudança de costumes e valores.

Na opinião do entrevistado, com a participação na ocupação da fazenda Aliança e da EMPAER e depois, com a mudança para o assentamento algumas regras foram estabelecidas e, em decorrência disso, alguns costumes e valores foram modificando-se.

Estar na luta e no assentamento sempre muda alguma coisa. Não é do jeito que a gente pensa que quer, a gente diz assim, isso aqui é meu, vou fazer minha casa assim. Aí jogou em discussão o loteamento, viu como ia ser cortado, e foi levado em conta o caso de beneficiar todos, com a energia e a água, para não ficar difícil pra gente puxar. Você vê que tem proprietário de terra que não dá conta nem de puxar energia, por isso, a nossa decisão foi de discutir um jeito de assentamento num tipo de agrovila, pra ficar mais fácil ter a luz, a água, a escola, o posto de saúde. Daí nós fomos entrando num acordo e eu fui vendo que ia ficar melhor que eu queria. Por isso a gente tem que enturmar, se você não enturmar fica apertado e não consegue nada. Por isso a organização das nossas atividades tem que ser coletiva.

A ação numa perspectiva coletiva constituiu-se, no dizer de Valdir Guimarães, como um valor que humaniza o homem, na medida em que a sua assimilação faz com que os homens entendam a necessidade da prática coletiva e começa, inclusive, a exercê-la, não em função somente de seus propósitos, mas como parte de um propósito maior que é do grupo.

Para ele, a ação coletiva provocou uma mudança radical na sua vida, pois, ele que era acostumado a decidir individualmente aquilo que queria para sua vida, passa, no assentamento, a participar do grupo que decide pelo trabalho coletivo, por conta de situações que somente acontecem em função das circunstâncias.

Afirma José Pedro:

Nóis não sabia o que era viver em grupo, porque eu não fui criado assim, era cada uma pra si e Deus pra todos. No grupo ou no coletivo, aqui no assentamento, as normas é você colaborar um com o outro, é ser solidário, fazer coisas em grupo, aqui era assim, todo mundo plantava e colhia junto, comia junto, e depois dividia entre nós. Pra mim a mudança da sociedade só vai acontecer se a gente tiver essa organização, como é o MST¹⁰⁷.

Ouvindo cada um dos entrevistados, ficou evidente que há um entendimento entre eles de que as pessoas, apesar de terem um sonho comum, que é o de conquistar a terra, por meio da ocupação, têm também expectativas diferenciadas. Isso fica bastante evidenciado na fala de Maria de Lourdes quando busca enfatizar o fato de que

ter a terra não dependeu só de mim, dependeu de muitas pessoas, e essas pessoas se uniram e foi só com essa união que nós conquistar, cada um, o seu pedaço de terra, mas mesmo, assim, nós precisamos saber é que muitas pessoas, professora, têm sonhos diferentes, têm objetivos diferentes, e, para que a gente possa conviver, o jeito é entender não só os nossos sonhos, mas também o das outras pessoas que vivem com a gente¹⁰⁸.

¹⁰⁷ - Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2004.

¹⁰⁸ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004

Constatamos nas entrevistas a Valdir Guimarães, José Jorge e Maria de Lourdes, que as mudanças de valores que acabaram sofrendo, sobretudo, no que tange o costume já arraigado de pensar e agir de forma individual, em requerido, por parte dos trabalhadores inscritos no MST, a assimilação de outros valores, tidos como valores humanizadores, dentre os quais se destacam os valores como indignação, solidariedade, reciprocidade, coerência, compromisso, esperança, alegria, mística e símbolo¹⁰⁹, na perspectiva de romper com os valores que dão sustentação à sociedade capitalista, como o individualismo, o autoritarismo, a auto-suficiência ou a obediência cega, na tentativa de construção de valores pessoais coerentes com os processos de luta coletiva.

A indignação é uma qualidade que um militante, em especial, um militante do MST, jamais pode perder. Como um valor, a indignação está pautada na capacidade que os militantes, também chamados por Bogo (2000, p. 56) de lutadores do povo, devem ter de se indignar contra qualquer tipo de injustiça, seja ela de caráter local ou internacional, pois, se não temos a capacidade de nos indignarmos diante das injustiças e de quem as comete, não temos a virtude da sensibilidade humana, e nos identificaremos como máquinas, que nascem e morrem sem sentimentos e coração.

Os valores solidariedade, reciprocidade, coerência, compromisso e esperança, entre outros, foram discutidos, segundo Valdir Vieira, durante a preparação das famílias interessadas em ingressar no MST, na perspectiva de que estes trabalhadores entendessem que há um projeto em andamento no mundo, que tem como propósito básico a “desconstrução” das nações. Um projeto de fortalecimento dos valores que dão sustentação à abertura do mercado e do capital financeiro, em detrimento dos valores que humanizam o próprio homem. Essa é uma discussão que vem sendo realizada ainda nos dias atuais.

¹⁰⁹ - A respeito dos valores que foram sendo discutidos com os trabalhadores ao longo do processo de organização do MST, na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, ler: BOGO, Ademar. Valores que deve cultivar um lutador do povo. IN: Consulta Popular, p. 49-78.

É oportuno ressaltar, todavia, que nestas discussões a preocupação é de deixar muito bem explicitado que estes valores, sobretudo o valor solidariedade, não podem ser confundidos, sob nenhuma hipótese, com colaboração ou mesmo como um sentimento de compaixão, mas entendidos, fundamentalmente, como ações conscientes que precisam ser empreendidas na busca de alternativas conjuntas para se buscar soluções definitivas para todos.

A discussão dos valores, segundo Markus (2002), é uma maneira encontrada pelos militantes do MST de fazer com que os trabalhadores engajados na luta, ao cultivá-los, possam perceber a necessidade de resgatarem a auto-estima e a confiança para que se percebem importantes nas características que possuem, nos conhecimentos e sabedorias que têm e, mais, para se identificarem entre si e identificarem-se com os militantes que já tinham experiências anteriores na luta pela terra.

Vale apontar que toda essa trajetória tem esbarrado no que podemos caracterizar como uma contradição fundamental: as novas relações sociais são emperradas por uma herança profundamente enraizada nas velhas formas de produção e de propriedade. O desafio passa a ser, então, romper com esse círculo vicioso, de modo a instaurar, ao mesmo tempo, novas formas de relacionamentos, novas formas de trabalho e de educação. A escola, neste sentido, passa a se configurar como um espaço de articulação do processo de educação e de reeducação destes trabalhadores.

Por conta disso, os trabalhadores que começaram a participar do processo de instalação do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, passaram a sensibilizar-se não só para a luta pela terra, mas também para a sua condição de sujeitos de direitos e a tomar consciência da importância da organização para a conquista e construção de novos direitos, em especial, do direito à educação escolar.

Para Arroyo (1999, p. 22),

O movimento social é mais exigente, porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça e cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. [...] A educação básica somente se universalizou acompanhando esses avanços dos direitos. A universalização da consciência dos direitos sempre foi o caminho para a universalização básica.

Na verdade, a luta pelo acesso à escola e permanência nela, enquanto princípio constitucional, tem sido, para os trabalhadores do MST, em geral, uma luta ancorada no processo educativo por eles vivido no cotidiano do Movimento e foi neste cotidiano que adquiriram, efetivamente, o reconhecimento da educação como um direito de cidadania. Lutar pela educação, passa a ser, como assevera Agrício, “lutar pelo direito de cidadania e pelo direito de viver civilizadamente” ¹¹⁰.

5.2. Crianças e jovens acampados: o que fazer para garantir a escola para eles?

Ocupar e acampar são as formas encontradas pelo MST para pressionar o governo brasileiro para resolver não somente o problema agrário, a cada dia mais profundo, mas também resolver problemas relacionados a direitos como, por exemplo, o de igualdade de acesso e permanência na escola. São famílias inteiras que passam a conviver conjuntamente, pelo laço da miséria e da esperança de um dia acabar com ela, e que depositam, ainda, na educação escolar um pouco dessa esperança, mas que têm clareza da necessidade de lutar pela criação e manutenção da escola.

Para Caldart (2000, p. 114), embora ocupação e acampamento sejam formas de pressionar os governos, é preciso compreender que,

A ocupação é um ato de um momento, preparado antes, desdobrado depois [...] Já o acampamento é uma verdadeira cidade de barracos de lona, com uma população que

¹¹⁰ - Entrevista realizada no dia 10 de julho de 2000.

pode ser de centenas ou milhares de pessoas, homens, mulheres e crianças, que organizam sua vida em função de dar continuidade às ações de luta pela terra.

O acampamento é um dos momentos da luta que traz para a nossa reflexão o sentido pedagógico do cotidiano da organização e da vida em comum das famílias sem-terra, em situação de extrema precariedade material, e, ao mesmo tempo, de muita riqueza humana, seja antes ou depois de uma ocupação de terra. Uma das riquezas que os homens e mulheres do MST, numa situação de acampamento têm trazido para a reflexão é a luta pela escola, que se realiza no interior da luta pela terra.

Sabemos, pois, que as lutas pela escola, tanto nos acampamentos como nos assentamentos pelo Brasil afora, têm sido empreendidas pelas famílias do MST de diversas formas. A constituição de um grupo organizado a partir da luta pela terra tem evidenciado

[...] ser um modo eficiente de inovação de formas de luta pela escolarização. Nesse sentido, pode-se entender o movimento social como um espaço privilegiado em que os sujeitos aprendem a se reconhecer como sujeitos de sua própria história, inclusive da história de seu processo de escolarização (ANDRADE: 1997, p. 246-247).

As verbalizações dos trabalhadores que ingressaram na luta do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, por nos entrevistados, evidenciam que foi no próprio cotidiano da luta, no acampamento, que eles passaram a perceber que a luta empreendida por eles não podia ser resumida na conquista da terra, aliás, que a própria conquista da terra estava em jogo, em função, sobremaneira, de um direito que a eles vem sendo omitido ao longo da história deste país, que é o direito de acesso à escola. Deste modo, eles acreditavam que o que estava em jogo, também, era justamente a conquista do direito à educação escolar, do direito de se ter escola nos acampamentos e assentamentos.

Logo após um tempo significativo de mobilização das famílias para a instalação do MST no Sudeste do Estado de Mato Grosso, os militantes deste

Movimento juntamente com essas famílias iniciaram o processo de ocupação da fazenda Aliança. Nesta época, o MST não se encontrava ainda muito bem estruturado e, por isso, cada passo era mesmo um ensaio, com muitas dificuldades, muitos erros e alguns acertos. Assim, sem tempo certo de sair dali, sem saber ao certo o que fazer, dadas as circunstâncias, as famílias foram, passo a passo, levantando conjuntamente o como resolver o problemas que se iam apresentando.

É de conhecimento de Maria Gilda¹¹¹ que, dentre uma série de problemas apresentados na época da ocupação da fazenda Aliança, o problema considerado mais sério foi relativo a como garantir a construção e a manutenção da escola no acampamento. Na realidade, diz a entrevistada,

essa era uma preocupação com o como fazer para educar as crianças ali acampadas e, na época, não pensaram apenas nas crianças, mas também, nos que não tiveram a oportunidade que eu tive de aprender pelo menos um pouco. Na verdade, mesmo com outras preocupações alguns adultos conseguem perceber a ansiedade das crianças, as quais, para o bem da verdade, não entendiam muito bem o que estavam fazendo ali, num acampamento, cheio de conflitos e agitações, e daí começam a pensar no que fazer com elas. Havia crianças ali, e eram muitas, cerca de, no mínimo, de duzentas com idade adequada para estarem cursando o ensino fundamental, da 1ª a 4ª séries, sem contar os jovens e adultos analfabetos ¹¹².

Segundo Nelson, foi com essa preocupação que as famílias, que ocuparam a fazenda Aliança, passaram a reivindicar a escola, mesmo numa situação de acampamento. Para o entrevistado,

o que foi considerado como reivindicação das famílias transformou-se em uma tarefa de organização. A luta pela escola foi um tanto quanto complicada, porque a gente tentou fundar ela no próprio acampamento lá na fazenda Aliança. Nós acampamos e já

¹¹¹ - Considero importante registrar aqui que, conforme expressa a fala de Eliseo, marido de Maria Gilda, na tese de Markus (2002), sua esposa não foi para a ocupação da fazenda Aliança, ela deu todo o apoio possível, cuidando, inclusive, dos filhos que ficaram com ela na cidade de Rondonópolis e até porque ela é professora do sistema estadual de ensino, embora tenha nos momentos de necessidade participado das discussões.

¹¹² - Entrevista realizada no dia 12 agosto de 2000.

começou as indagações das famílias: o que vamos fazer com as crianças ali acampadas e sem escola? Assim, logo após ajeitarmos o acampamento veio a primeira reunião e nesta reunião que a gente teve para tirar a coordenação, a primeira preocupação que as famílias levantaram foi com a escola. Então foi decidido junto com a coordenação que era mesmo lá na fazenda Aliança, agora acampamento “Zumbi dos Palmares”, que nós ia construir uma barracão e iniciar as aulas, por nossa conta própria¹¹³.

Iniciar as aulas por nossa conta, no dizer de Nelson, significou a realização, pela coordenação e as famílias acampadas, de uma série de tarefas.

Primeiro foi feito um levantamento para ver o número de crianças em idade escolar que estava no acampamento, sendo que foi levantado um número de duzentas crianças, depois houve uma articulação das famílias para ver quem poderia dar aula ali no barracão, para, em seguida, ir procurar a Secretaria Municipal de Educação, em Rondonópolis, para conseguir cadernos, lápis e borrachas e começar a alfabetizar as crianças lá mesmo no acampamento¹¹⁴.

Para Caldart (2000), um dos desdobramentos do que eles afirmam ser “iniciar as aulas por conta própria”, ou seja, iniciar as aulas por conta dos militantes e famílias acampadas está exatamente no sentido literal de ocupar a escola propriamente dita ou incorporar, no MST, a luta pelo direito à ocupação de um espaço específico, onde o estudo ou a formação pode acontecer de forma organizada e sistemática.

É oportuno registrar aqui que, ao focalizar o olhar para a trajetória de lutas pela terra e pela educação escolar nesta região, em especial, ficou evidente o papel assumido pelos militantes e pelas famílias acampadas, para que os trabalhos da educação fossem iniciados, mesmo em se tratando, de um momento em que é difícil um dia ser igual ao outro, na medida em que tanto o próprio acampamento como as pessoas podem se mudar de um lugar para

¹¹³ - Entrevista realizada no dia 2 de julho de 2000

¹¹⁴ - Idem

outro, em função, sobremaneira, dos impasses acontecidos ou mesmo das políticas de distribuição das terras. Depreendemos que a luta pela escola, bastante evidente nesse período, ainda hoje tem sido mantida.

A menção a este tipo de situação deve-se aos fatos ocorridos na região Sudeste de Mato Grosso, tendo em vista que o rápido pedido de reintegração de posse, por parte do proprietário da fazenda Aliança, e o seu pronto e satisfatório atendimento pelo setor judiciário deste Estado, fizeram com que, logo após quase um mês de sua ocupação e após um processo exaustivo de contatos com representantes dos órgãos governamentais responsáveis pela questão fundiária, os trabalhadores entrassem num acordo com o governo estadual, na ocasião, representado pelo então governador Dante de Oliveira, no sentido de garantir algumas condições para a ocorrência da migração da fazenda Aliança para o campo experimental da EMPAER, uma área de cerca de oito mil hectares, localizada às margens da rodovia BR 163, a vinte quilômetros da cidade de Rondonópolis, já dentro dos limites do município (MARKUS: 2002, p. 165).

Nesse processo de negociação, ficou firmado que os trabalhadores migrassem para a área da EMPAER e ali permanecessem acampados por um período de até seis meses, tempo considerado necessário para a definição de um espaço para o assentamento definitivo dos mesmos.

A migração para este campo experimental significou para estes trabalhadores uma nova ocupação com um grau de exigência bastante considerável de trabalho. No dizer de Nelson, assim que chegaram à área, tiveram de, ao mesmo tempo, construir um novo acampamento e não se descuidar da luta se é que lhes interessava ser efetivamente assentados.

Assim, as comissões de trabalho, antes já organizadas na fazenda Aliança, continuaram assumindo as tarefas que lhes haviam sido confiadas pelo conjunto de trabalhadores, desde a ida para a primeira ocupação. Como ponderou Valdir Vieira, essa mudança representou, na verdade, um reinício da luta.

Lembrou bem Maria de Lourdes que o período passado na EMPAER foi marcado por uma série de mobilizações:

Lá a gente fazia atos públicos, caminhadas, participamos de uma caminhada até Cuiabá, mas, primeiro foi uma caminhada para Rondonópolis, onde fomos e viemos a pé. Depois foi a caminhada para Cuiabá, para fazer com que o governo garantisse a sua palavra e assentasse a gente. Nós foi em busca mesmo da terra prometida¹¹⁵.

Atos públicos, caminhadas, interdições de rodovias, ocupação de órgãos públicos foram formas de lutas utilizadas por estes trabalhadores pela consciência que, no dizer de Markus (2002), eles foram desenvolvendo de que o grau de irresponsabilidade do governo na solução dos problemas apresentados exigia deles, certamente, outros enfrentamentos, se quisessem tê-los efetivamente resolvidos.

Houve, na realidade, uma tomada de consciência da irresponsabilidade do governo no cumprimento dos acordos firmados, quando na negociação da saída da fazenda Aliança para a área da EMPAER e, mais, de que a morosidade do governo não era algo aleatório, mas sim uma estratégia que fizesse com que, tais trabalhadores, vencidos pelo cansaço, aceitassem a migração para terras por ele indicadas.

Na opinião de Bezerra Neto (1999), duas situações de recuo dos governos no atendimento aos interesses dos trabalhadores Sem Terra podem, de modo geral, acontecer. Assim,

Um problema encontrado pelos trabalhadores Sem Terra, com vistas à melhoria de sua sobrevivência, é que os governos que “aceitam” assentar esses trabalhadores os têm corriqueiramente abandonado no exato momento em que os tira dos acampamentos [...] A defesa dos interesses dos grandes proprietários de terra fica mais potente quando se observa que os sucessivos governos, mesmo aqueles que se reivindicam democráticos, negam a possibilidade de auxílio aos assentamentos, promovidos pelos programas de

¹¹⁵ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004.

reforma agrária, para depois justificarem que o programa de assentamento não deu os resultados esperados (BEZERRA NETO: 1999, p. 33).

Em se tratando da luta desses trabalhadores pela escola, pode até nem parecer, mas todo esse processo, diga-se de passagem, bastante conflituoso, não representou nenhum tipo de impedimento na realização dessa luta, até porque, mesmo estando provisoriamente acampados, estes trabalhadores continuaram lutando pelo acesso à escola.

Na afirmação de Nelson, quando se deu a negociação para a saída da fazenda Aliança e a ida para a área da EMPAER, a tarefa foi de procurar, novamente, a Secretaria Municipal de Educação para discutir a escola no acampamento Zumbi dos Palmares¹¹⁶, onde passaram a habitar. Segundo o entrevistado, a recepção pela Secretaria foi muito boa, sendo garantido o apoio possível e necessário para o funcionamento da escola naquele novo local.

Transcorridos quase dois anos de luta do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso, melhor dizendo, desde que os trabalhadores Sem Terra, mediados pelo MST, ocuparam a fazenda Aliança e, posteriormente, uma área no campo experimental da EMPAER, e, após uma série de lutas enfrentadas, deu-se início à liberação das primeiras áreas. Nelas nasceram alguns assentamentos como os denominados Chico Mendes, Oziel Alves Pereira e Rose Beltran, localizados a uma distância aproximada de 25, 33 e 40 quilômetros, respectivamente, da cidade de Rondonópolis. Em julho de 1997, saiu a emissão de posse no assentamento Dom Osório Stoffel.

Na atualidade a região Sudeste do Estado de Mato Grosso conta com dezoito assentamentos legalmente estruturados, com uma área total dos assentamentos de 32.964,0191 hectares, atendendo acerca de 1.154 famílias, conforme consta o quadro abaixo:

¹¹⁶ - O nome “Zumbi dos Palmares” foi atribuído pelos trabalhadores, no acampamento construído quando da ocupação da fazenda Aliança e é retomado no acampamento na área da EMPAER. Segundo Markus (2002), o acampamento neste local recebeu a mesma denominação pelo fato de que, além da memória da luta pela terra no Brasil, já se tornava, para esse grupo, em especial, um símbolo de resistência.

Assentamento	Nº de famílias	Municípios
Chico Mendes	30	Rondonópolis
Oziel Pereira	45	Rondonópolis
Rose Beltran	50	Rondonópolis
Olga Benário	99	Rondonópolis
Dom Osório Stoffel	40	Rondonópolis
Geraldo P. de Andrade	136	Juscimeira
Márcio Pereira	90	São José do Povo
Pe. Jósimo M. Tavares	120	São José do Povo
28 de Outubro	71	Campo Verde
14 de Agosto	70	Campo Verde
Paulo Freire	29	Campo Verde
4 de Outubro	42	Campo Verde
Canudos	45	Pedra Preta
Carlos Mariguela	166	Poxoréo
Dom Oscar Romero	27	Poxoréo
Salete strozake	30	Guiratinga
Zumbi dos Palmares	47	Dom Aquino
Água da Serra	17	São José do Povo

Dados obtidos na Secretaria Regional do MST/2000

Segundo Fernandes (1998), um assentamento, do ponto de vista dos movimentos sociais que fazem a luta pela terra, é entendido como sinônimo de terra conquistada. Já para o Estado o termo indica uma área de terra destinada a uma coletividade sem terra, como um meio de resolução dos problemas fundiários.

Em Caldart (2000), pudemos entender que é fundamental olhar para o assentamento como um lugar social em pleno movimento, já que ele vai sendo instituído por meio das relações que ali se estabelecem, e que resultam das decisões que vão sendo tomadas pelas famílias Sem Terra, num processo de organização e reorganização permanente, a partir das pressões impostas pela realidade.

Não resta dúvida, porém, de que existem diferenciações de valores culturais, de objetivos e de decisões nos assentamentos do MST, ou seja, não resta dúvida que estes assentamentos se constituem como espaço social marcado por relações conflituosas, que envolvem, portanto, tensões e disputas.

Conquistado o pedaço de terra, em que pesem essas diferenças e conflitos, um dos desafios a ser enfrentados pelos trabalhadores da região Sudeste de Mato Grosso, foi o de buscar novas atitudes e rumos à constituição dos núcleos de resistência na terra. Este desafio teve como princípio básico a combinação dos seguintes aspectos:

O primeiro centrava-se em buscar um modelo de assentamento que, mesmo com a organização individual dos lotes, pudesse garantir uma maior aproximação das moradias para facilitar o atendimento da rede de água e luz e ter melhor acesso à igreja, ao centro de lazer e aos serviços prestados pelo poder público, como posto de saúde, escola, dentre outros. Além disso, com a possibilidade de aproximação das moradias, um dos resultados poderia ser a facilidade de organização das famílias por núcleos de base e a composição da coordenação dos assentamentos.

O segundo aspecto estava relacionado diretamente à viabilização econômica dos assentamentos, por meio de uma política de cooperação, do aproveitamento do potencial do trabalho dos assentados, da auto-suficiência nos insumos agrícolas, da diversificação da produção, da formação técnica dos assentados, do crédito bancário e da exploração do potencial dos mercados locais e regionais, como estabelece a política nacional do MST.

Em se tratando do espaço reservado à escola, a idéia, como afirma Valdir Vieira, era a de que a sua localização na base territorial dos trabalhadores facilitaria a situação dos pais e das crianças assentados, pois permitiria eliminar alguns problemas vividos pelas crianças e jovens do meio rural, em decorrência, sobretudo, da distância entre a escola e o local onde esses sujeitos residem, como por exemplo, os problemas de transporte.

Trazer a escola para dentro do assentamento Chico Mendes foi, no dizer de Maria Gilda, a grande dificuldade defrontada na época.

Quando veio da EMPAER para o assentamento da fazenda vale do Buriti, criamos uma escola, feita de palha na beira do rio Brocodóro. Na época a Secretaria Municipal de Educação reformou a Escola Municipal Aldeinha, que era uma escola mais perto do assentamento, dizendo que logo após a reforma poderia acolher os alunos do nosso assentamento. Diante do fato os pais reuniram e logo em seguida foram falar com o secretário de educação para dizer que eles não aceitariam o atendimento das crianças e dos jovens em uma escola fora do assentamento. Mesmo com a reivindicação dos assentados o secretário de educação não autorizou a criação da escola no

assentamento Chico Mendes, alegando a existência de uma escola naquelas imediações.

Diante desse impasse, continuou a entrevistada,

achamos por bem continuar tocando a escola por nossa conta, sem contar, sequer, com a visita da supervisão durante um bom tempo. A única coisa era que chegava até a escola a merenda. Depois disso, nós viemos para área da sede da fazenda, colocamos quatro carteiras e para agüentar assistirem às aulas as crianças ficavam desviando do sol de um lado da área para o outro. Continuamos ali até a sede ser desocupada. Depois disso, conseguimos com o INCRA uma verba para construção da escola. Mesmo assim, o secretário se negou a registrar a escola com a mesma alegação de que tinha outra escola ali perto. No ano de 1997 conseguimos o registro da escola, mas foi uma briga muito grande para conseguir as coisas para a escola, até a permuta de professor que nós conseguimos com a Secretaria Estadual e o contrato da professora Roseli foi conseguido com muita dificuldade¹¹⁷.

Os argumentos de Maria Gilda sobre as dificuldades de implantação da escola no assentamento acabam sendo reforçados no depoimento de Maria de Lourdes, pois, na medida em que é indagada sobre a sua participação na luta pela escola, a mesma responde que,

A implantação dessa escola do assentamento teve muita pressão, a gente teve que fazer várias mobilizações, a gente ia para a Secretaria direto, nós ia junto e participava das reivindicações. Olha, professora a senhora sabe que escola é um direito da criança, mas a turma da Secretaria de Educação nesse tempo eu acredito que não sabia, senão eles não teria resolvido logo isto. Nós tinha até professor era só contratar. Eu pensava em lutar pela escola porque meus irmãos vinham morar comigo e tinha que estudar. Até meu sonho era estudar como estou fazendo hoje¹¹⁸.

A implantação de um projeto de educação que não representava, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, as posições da Secretaria Municipal de Educação, foi, na época, mais um aspecto que dificultou o

¹¹⁷ - Entrevista realizada no dia 12 de agosto de 2000.

¹¹⁸ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004.

processo de criação das escolas nos primeiros assentamentos instalados no município de Rondonópolis.

Assim, na opinião de Nelson,

No início foi muito difícil implantar escolas nesses assentamentos, principalmente no assentamento Chico Mendes. O pessoal da Secretaria de Educação de Rondonópolis falava que o nosso planejamento não batia com o da Secretaria, e que a Secretaria tinha que fazer o planejamento. Até parecia que a Secretaria não acreditava que o MST podia ter um plano de escola feito por ele. Não que nós queria saber mais, a questão era que a gente tava numa luta. Mais, a Secretaria não entendia, foi somente depois que já entrou outro pessoal com outra visão e viu que nós tava no caminho certo¹¹⁹.

Conclui-se, pelo exposto, que o direito de acesso à educação escolar, como princípio constitucional, continua sendo, de certo modo, ainda negado para uma parcela significativa da população, da qual fazem parte os Sem Terra do MST. Acreditamos que isso aconteça pela própria condição de trabalhador do campo numa sociedade cujo modelo de desenvolvimento pode prescindir, em tese, da escolarização do povo, especialmente, dos que vivem e trabalham na zona rural.

Outro ponto relevante que consideramos ter sido difícil executar, para as escolas do MST, diz respeito ao direito de construção de seu projeto pedagógico. O fato de as escolas dos assentamentos e acampamentos constituírem-se como escolas municipais, acaba obrigando-as, de certo modo, a terem de implementar as políticas impostas por estes órgãos, como é o caso, por exemplo, do projeto “Escola Ativa”, uma das políticas do FUNDESCOLA para a escola do meio rural, um projeto resultante do convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura- MEC e o Banco Mundial. Este é um dos fatores que têm dificultado a construção do projeto político-pedagógico, por parte dessas escolas, com base nos parâmetros estabelecidos no projeto de educação escolar do MST.

¹¹⁹ - Entrevista realizada no dia 2 de julho de 2000.

Como assevera Paulo Freire (1996, p 61), os grupos populares têm o direito de criar suas escolas comunitárias e lutar para fazê-las cada vez melhores, exigindo, para tanto, colaboração do Estado. Nada pode ser feito, segundo Freire (1996, p. 61), “no sentido de ajudar o Estado elitista a se desfazer de suas obrigações. Pelo contrário dentro de suas escolas as classes populares devem lutar para que o Estado cumpra com o seu dever”. Isso, porém, não pode significar uma transferência de responsabilidade do dever de educar da órbita estatal para a órbita da comunidade, isto é, o MST não pode assumir uma responsabilidade que é do Estado. Neste sentido, a escola precisa exercer a sua autonomia pedagógica, garantida pela Constituição Federal, quando estabelece a gestão democrática no ensino público como princípio.

Nos depoimentos dos entrevistados fica nítida a compreensão de que a luta pela autonomia da escola não é contraditória à luta pela escola pública e gratuita. Deste modo, o que eles estavam efetivamente exercendo era o direito, conquistado com a luta pela implantação da gestão democrática no ensino público, com a participação da comunidade, de construir o seu projeto educativo. Os relatos revelam que esse tipo de impasse não tem intimidado, de forma alguma, esse grupo social. Aliás, nos parece que situações desta natureza têm contribuído com o fortalecimento da luta no MST. Tanto é verdade, que o MST, na atual conjuntura, já conta com uma estrutura educacional bem organizada neste Estado. Ele conta com um número considerável de escolas, e os órgãos colegiados como Coletivo Estadual, Setor Regional, Coletivos Pedagógicos, entre outros, que formam a chamada estrutura orgânica do setor da educação do MST.

O Coletivo Estadual de Educação do MST é composto, segundo Solange,

“Por duas pessoas de cada região do Estado, que faz os encaminhamentos, colocando em dia pelo menos 50% das atividades. Já conseguimos realizar encontros de formação de professores e pessoas dos assentamentos interessadas na discussão sobre educação, encontros dos Sem-Terrinhas, encontros pedagógicos na região, e

difundir nossa política a nível estadual. A implementação das propostas advindas do Coletivo Nacional tem ficado cada vez mais complicada por exigir, de certa forma, um empenho muito grande da equipe na militância, até porque esse trabalho tem que ser feito, pode-se dizer, sem dinheiro, sem hora para chegar em casa, mas, enfim, tudo é possível, o Movimento é jovem neste Estado, tem tudo pra dar certo e estamos muito esperançosos¹²⁰.

O Movimento conta com um Setor Regional da Educação, considerado como um setor estratégico na consecução dos objetivos gerais do MST. Para Valdir Vieira, “o objetivo central deste setor é buscar a construção de uma proposta pedagógica, alinhada com o projeto nacional de educação do Movimento, mas inserida no meio em que o aluno vive”¹²¹.

O MST conta também com os Coletivos Pedagógicos de cada escola, compostos, normalmente, por pais e mães de alunos, alunos, professores e o coordenador da educação. Seu papel é basicamente a elaboração do planejamento, execução e avaliação do trabalho realizado pela escola, bem como a socialização das experiências com outras escolas rurais (Caderno de Educação nº 13: 2005, p. 210)

Segundo Valdir Vieira,

essa estrutura, também chamada de estrutura orgânica, tem a função de ajudar coordenar e também levar para discussão tudo que diz respeito à educação e os problemas apresentados na escola. É quem faz a ligação entre a escola no assentamento e a coordenação estadual, incluindo aí a questão dos Sem-Terrinhas, estudantes, educadores e educadoras da reforma agrária, e mesmo da comunidade dos assentamentos¹²².

Toda essa estrutura foi criada com a perspectiva de construir uma escola de assentamento, ou seja, uma escola com uma identidade entrelaçada aos desafios mais importantes do Movimento, que é luta pela reforma agrária e a transformação social, mas, sobretudo, no tocante ao alcance do que estabelece

¹²⁰ - Entrevista realizada no dia 02 de fevereiro de 2004.

¹²¹ - Entrevista realizada 12 de julho de 2000.

¹²² - Idem

como intencionalidade do setor da educação, que se constitui, como já afirmamos no capítulo anterior, na formação de seres humanos que se constroem como sujeitos sociais e políticos, dispostos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem. Assim, são sujeitos históricos, que assumem a identidade de lutadores do povo e de militantes de organizações e movimentos sociais, que visam construir uma existência social de dignidade, justiça e felicidade para todos.

Posto isto, resta-nos analisar os significados que trabalhadores como Valdir Guimarães, Nelson, Maria de Lourdes, Agrício, Leonída, Solange, Maria Gilda, José Pedro, Maurina, João Alves, e as estudantes, Juliana e Cléia, atribuem à educação escolar, objetivando identificar a relação existente entre essas expectativas e as dimensões que compõem a intencionalidade que norteia o projeto nacional de educação do MST.

5.3 Os significados atribuídos pelos trabalhadores do MST à educação escolar: uma análise pontual

Nesta parte do presente capítulo, o propósito é apresentar os elementos constituintes dos significados da educação escolar que, no conjunto, representam os significados que os trabalhadores do MST, interlocutores nesta pesquisa, atribuem à educação escolar. Primeiramente realizaremos uma descrição analítica dos conteúdos dos depoimentos, para garantir, na última parte do capítulo, uma apreciação mais geral sobre a relação entre o significado que os trabalhadores do MST atribuem à educação e as dimensões que compõem a intencionalidade pedagógica do projeto nacional de educação escolar do MST.

É oportuno enfatizar que o pensamento dos trabalhadores que integram o MST não é uniforme. Um exemplo claro dessa não-uniformidade evidencia-se no posicionamento de alguns trabalhadores, pais e mães de alunos das escolas dos assentamentos criados no município de Rondonópolis, ao reivindicar, na Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto, o transporte de seus

filhos para escolas fora dos assentamentos, alegando não ser intenção deles garantir aos filhos uma escola cuja preocupação é para com a formação de revolucionários.

Esse tipo de posicionamento revela claramente que as expectativas com relação à educação escolar no MST são amplas, complexas e diversificadas. Revela também que há uma tensão latente no interior do Movimento, por que há expectativas diferentes com relação à escola. São, na verdade, tensões e conflitos entre valores, que acontecem, como assevera Caldart (2000, p. 146), por se configurarem como lógicas distintas: a do Movimento e a da escola.

Na argumentação da autora,

A instituição escola traz em si uma história que começou bem antes do MST e com sujeitos próprios, não necessariamente vinculados aos projetos e à cultura organizativa do Movimento. E segundo, porque a compreensão de que a questão da educação é estratégica para o Movimento não é igual no conjunto da organização e das próprias famílias Sem Terra, que, quando começaram esta história, certamente tinham pretensões bem menos ousadas.

Por outro lado, não há como desconsiderar que existam consensos com possibilidades, inclusive, de ampliação. Foi assim pensando que, a partir do exame do material obtido nesta pesquisa, pudemos apreender o que caracterizamos como quatro grandes eixos que expressam as expectativas dos trabalhadores entrevistados com relação à educação escolar, sendo eles os seguintes: a) a educação escolar como instrumento de formação de valores; b) a educação escolar como mecanismo de produção e socialização do saber; c) a educação escolar como instrumento de formação política, ideológica e organizativa; d) a educação escolar como instrumento de formação para o trabalho.

Entendemos como eixos os parâmetros de escolha das práticas educativas, dos tempos e espaços educativos da escola, das escolhas sobre o processo de avaliação institucional e da aprendizagem, e da relação a ser

estabelecida entre a escola e a comunidade que usufrui dos serviços educacionais a serem prestados por ela.

a) A educação escolar como instrumento de formação de valores

A ação educativa, na compreensão de Severino (2000, p. 91), se constitui como uma modalidade técnica e política de expressão do universo simbólico resultante do exercício da subjetividade com base em duas modalidades: a produção de conceitos e a vivência de valores. Aliás, conceitos e valores são referências básicas para a intencionalização da ação humana, em toda a sua abrangência.

Neste sentido, ao agir o homem se referencia a conceitos e valores, de tal modo que todas as situações vivenciadas, independentemente de sua natureza e importância, são norteadas por um coeficiente de atribuição de significados nascidos de uma referência conceitual e valorativa, ou seja, as experiências não são apenas representadas simbolicamente por conceitos, mas também por valores (SEVERINO: 2000, p. 91).

Posto que a intencionalização da prática humana depende de um processo de significação epistêmica e axiológica, consideram-se condições imprescindíveis, como propõe Severino, as referências éticas do agir. Agrício, um dos entrevistados nesta pesquisa, numa das partes de seu depoimento sobre o significado da educação escolar, coloca em evidência a expectativa de que, para além de outras instâncias da sociedade que respondem pela socialização dessas referências éticas, esse é um papel que deve ser assumido, prioritariamente, pela escola, nesse caso em específico, pelas escolas dos assentamentos.

Botei os meus filhos pra estudar por considerar que o a escola é a coisa mais importante da vida, por ser ela que transmite os conhecimentos para melhorar a nossa vida. É pela escola que vai se formar o cidadão. Um cidadão que aprende a respeitar o direito do outro, mas que quer ver seus direitos respeitados Um cidadão que ajuda o outro no caso de necessidade, como agente aprendeu a fazer aqui no MST. Isto pra

mim quer dizer educação. A discussão dos valores humanos é, pra mim, uma das tarefas da escola ¹²³.

A entrevista menciona uma questão que, por mais insensato que pareça, não tem se constituído como uma temática considerada importante de ser discutida pela escola. As discussões sobre a necessidade do resgate dos valores humanos não têm ocupado espaço na escola em geral, não têm ocupado, sequer, um espaço na agenda pedagógica da escola. Falam de formação humana e esquecem que, numa escola pensada como lugar deste tipo de formação, os valores passam a ter lugar central. O que as escolas costumam dizer, como já adiantamos no capítulo anterior, é que os valores fazem parte do “currículo oculto”. Falam, na verdade, de um currículo programado pelo formato das relações sociais e humanas hegemônicas na atual sociedade. Falam de valores que, ao invés de humanizar, desumanizam.

Num depoimento, uma outra entrevistada, Solange, assim se expressa:

Eu achava que a educação escolar era geralmente compreendida como um instrumento para que o aluno pudesse ter alguma coisa na vida, estudar era para ter alguma coisa, para ter ascensão social. Aí quando eu entrei no MST eu passei a entender a educação escolar para preparação do aluno para ter, mas também para ser. Mas o aluno deve estudar para ser o que? Eu tenho aprendido que a escola deve entender e ter a preocupação de pensar que o seu papel é humanizar as pessoas principalmente as pessoas que perderam a sua dignidade, que está sem terra, sem esperança, sem perspectiva, mas que hoje se vê como sujeito que tem direito a terra para trabalhar, tem direito ao crédito, tem direito de exercer o seu papel na sociedade, mas que precisa do conhecimento para lutar e para fazer com que tudo isto venha acontecer. Hoje com a nossa luta as pessoas que tiravam o chapéu para entrar numa prefeitura, que limpavam os pés, hoje só com a militância no MST agora entram com a cabeça erguida. Eu acho que o papel das escolas nos acampamentos assentamentos é de preparar esses trabalhadores para serem sujeitos críticos, ativos e criativos para entender o próprio movimento que eles ingressaram. Daí a escola deve trabalhar a questão dos valores e da ética ¹²⁴.

Solange, dessa forma, enfatiza a importância do papel da escola na socialização dos valores, sobretudo, quando relacionado ao processo de humanização dos sujeitos que, em função de sua condição de vida, começam a

¹²³ - Entrevista realizada no dia 10 de julho de 2000.

¹²⁴ - Entrevista realizada no dia 2 de fevereiro de 2004.

se deixar levar pelo desânimo, pela descrença, passando a entender, como afirma Bogo (2000, p. 50), “a fraqueza como uma lógica da sobrevivência e admite a derrota como uma única saída para os problemas”. Juliana, por sua vez, entende que

a escola é vida, é na escola que aprendemos a ser cidadão do mundo. Uma coisa que aprendemos na escola é ter o respeito por si próprio, é também ali que aprendemos a maneira como relacionamos com os outros. Ela é muito importante para quem quer crescer e aprender a vencer na vida, e também discute a importância da terra de nossa luta por ela, aliás, ela é parte da luta. Sempre que estiver na escola, procurarei passar o meu estilo de vida, os meus valores para todos¹²⁵.

É perceptível nos depoimentos de Agrício, Solange e Juliana a compreensão acerca da necessidade de organização das escolas dos acampamentos e assentamentos como espaços privilegiados de vivência e de construção de novos valores. A idéia de que a escola tem um papel fundamental na vivência e construção de valores está relacionada ao fato de que esta instituição lida com crianças e jovens que estão em processo de formação da consciência e da personalidade. No dizer de Solange, “este é o momento de exercitar e discutir sobre o comportamento das pessoas, principalmente, quando estão num coletivo que visa à cooperação”¹²⁶.

As expectativas dos trabalhadores entrevistados com relação ao papel a ser desenvolvido pela escola na vivência e na construção de novos valores, refletem uma das dimensões que compõem a intencionalidade do projeto de educação escolar do MST, que preconiza a escola com espaço de formação de valores e educação para a sensibilidade.

Isso indica, sob nosso ponto de vista, para a existência de um consenso mínimo entre o posicionamento dos entrevistados e o projeto de educação escolar do MST, quando se trata da vivência e da construção de novos valores na escola: os valores que são programados para garantir o formato das relações sociais hegemônicas na sociedade capitalista precisam ser repensados, em função, sobretudo, da necessidade de se colocar os que

¹²⁵ - Entrevista realizada no dia 18 de agosto de 2000

¹²⁶ - Entrevista concedida no dia 2 de fevereiro de 2004.

primam, de fato, pela humanização na agenda pedagógica da escola, a fim de que se possa estabelecer o ser humano no centro do processo de construção da própria existência humana.

b) A educação escolar como espaço de produção e socialização do conhecimento

Enquanto instrumento fundamental para oferecer as referências na condução da existência humana, o conhecimento caracteriza-se como um dos elementos da atividade educativa, considerado como essencial na potencialização do desenvolvimento da criança, de modo a capacitá-la para conhecimento da realidade que a circunda e para nela intervir de forma crítica e organizativa, como propõe o MST. Sua construção, como orienta Freire (1995), processa-se em dois momentos dialeticamente relacionados: um momento da produção e outro da percepção em que o conhecimento produzido é conhecido.

Consideramos oportuno ressaltar que o estudo, conforme assinalamos no capítulo anterior, é configurado como um das dimensões organizativas do MST, que, de certo modo, serviu como parâmetro para que, dentre os princípios¹²⁷ que fundamentam o projeto de educação escolar do MST, fossem elaborados dois princípios que dizem respeito ao conhecimento sistemático: o princípio que concebe a realidade como base da produção do conhecimento e o

¹²⁷ - O projeto de educação escolar do MST, elaborado pelo Coletivo Nacional de Educação do Movimento, é norteado por princípios organizados em duas dimensões: a dimensão filosófica e a dimensão pedagógica. Princípios que compõem a dimensão filosófica: 1. educação para a transformação social; 2. educação para o trabalho e a cooperação; 3. educação voltada para as várias dimensões da vida humana; 4. educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. educação com processo permanente de formação e transformação humana. 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/das estudantes; 11. criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12. atitudes e habilidades de pesquisa (Caderno de Educação nº 08, 1999).

princípio que, de certo modo, estabelece os critérios que definem os conteúdos formativos como socialmente úteis.

Ressaltamos estes dois princípios, por percebermos que, na maioria dos depoimentos, uma das questões despontadas é a importância da escola como instrumento de produção e assimilação dos conhecimentos sistemáticos e a necessidade da seleção de conhecimentos com condição de explicitação efetiva da realidade.

Embora esta perspectiva, com relação à escola, esteja presente em quase todos os depoimentos, a sua expressão numa forma mais contundente, está nos depoimentos de Maria de Lourdes, Maurina e Cléia, dentre as quais destacamos um trecho da fala da primeira:

A vida é cheia de complicações porque hoje tudo que a gente tem que fazer, por mais simples que seja, depende, minimamente, de leitura. Se você vai numa farmácia você tem que saber ler para falar qual é o remédio que você quer, se você vai num mercado tem que saber ler para ver o que está escrito na mercadoria e fazer a compra, até pra ver se é um bom produto que você está comprando, para vê, também, o preço que está lá. E mais é preciso saber ler e escrever para junto com os técnicos fazer os seus projetos ou mesmo para acompanhar o que eles estão fazendo. Quem não sabe ler dificilmente conhece dinheiro. Se eu for colocar o quanto a gente perde quando a gente não vai à escola, eu vou perder um longo tempo seu, professora. Por isto eu quero resumir dizendo que a escola, para mim, faz parte das coisas mais importantes da vida. Ela prepara para o trabalho, ela prepara para conhecer as pessoas, ela prepara para a vida. Quando a gente tem condições de freqüentar a escola a gente aprende o conhecimento necessário para entender as coisas da vida¹²⁸.

Merece uma atenção especial o depoimento de Maria de Lourdes, por uma razão muito simples: ela consegue estabelecer com muita clareza e, inclusive, muita propriedade, a relação existente entre as coisas da vida cotidiana e o conhecimento sistemático a ser adquirido na escola, se se tem garantido, também na escola, a leitura e a escrita. É claro para a entrevistada que o papel da escola, dos conteúdos nela trabalhados, a condução do processo pedagógico pelo professor e, em tese, pelo aluno, necessariamente, funcionam como mediadores nesse tipo de relação.

Já, para Maurina,

¹²⁸ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004.

Se aqui não tivesse escola era uma preocupação para a gente. Quando a gente veio para cá (para o assentamento) a gente ouvia sempre falar do projeto nacional de educação do MST, que neste projeto o objetivo era escola para os nossos filhos no assentamento onde a gente morava. Quando eu estudei nessa escola do assentamento era tudo muito bem explicado o que tava acontecendo no país. Os alunos eram sempre bem informados, desde quando a escola era num barraquinho de palha e as cadeiras eram uns pauzinhos, havia uma discussão política do movimento, eu achava isso muito bom para preparar as pessoas não só para resolver os problemas que aparecem no dia-a-dia no assentamento como para a gente entender o Movimento. Eu sempre falo para meus filhos e netos: quer ser respeitado, quer uma vida melhor, tem que ir pra escola. Sem o conhecimento a gente é só mais um nesse mundo¹²⁹.

Destaca-se o depoimento de Maurina, o seu orgulho em falar com ênfase que era ex-aluna da escola “14 de Agosto”, localizada no assentamento Chico Mendes, (sinto uma emoção forte pelo seu jeito simples, mais ao mesmo tempo forte, de falar sobre a escola). Ela foi a única no grupo dos entrevistados a mencionar a escola para todos como um dos objetivos do Projeto Nacional de Educação Escolar do MST. Um outro ponto relevante no seu depoimento era a sua preocupação em ter garantida a presença da escola no assentamento. No entanto, a sua expectativa não é somente com o fato de ter a escola. Havia por parte dela uma preocupação de construção de uma escola enraizada na realidade do meio rural e do Movimento, com uma formação adequada para o jovem que vive no meio rural.

Outra entrevistada, Cléia, defende:

A escola é parte de nossa vida, é onde eu posso passar as experiências que vivemos, e aprender as experiências dos outros. A escola é um meio que se mostramos ter compromisso em aprender, ela garante o nosso futuro, pois ela nos aperfeiçoa para o trabalho, na cultura, e ensina a respeitar as outras pessoas quando ela passa o conhecimento. Ela passa segurança. Agora não adianta ter escola só para uns, é necessário que tenha escola para todos e ter professores qualificados com condição de preparar aqueles que querem um dia alcançar um bom futuro, Sem a garantia de escola para todos, muitos de nós que somos pobres e da roça, passa a ser considerado como qualquer um¹³⁰.

O reconhecimento e a valorização da educação escolar como meio de acesso à formação e à informação pela via do conhecimento se constituíram

¹²⁹ - Entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2004.

¹³⁰ - Entrevista realizada no dia 18 de janeiro de 2000.

como elementos básicos na identificação, pelas entrevistadas, da condição de marginalização econômica, social e cultural. A possibilidade desta identificação foi assegurada na medida em que a essa condição de marginalidade associa-se uma expectativa de que a escola possa se constituir como um espaço de acesso à formação indispensável, ao desenvolvimento da melhoria das condições de vida. Esta expectativa está expressa, de maneira acentuada, diga-se de passagem, na identificação por parte destas entrevistadas das dificuldades que perpassam as pessoas que não têm acesso aos conhecimentos básicos quando na realização das atividades cotidianas.

c) A educação escolar como instrumento de formação organizativa, política e ideológica

No documento que trata dos princípios que devem dar direção à organização da estrutura e funcionamento das escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, a educação é

entendida como uma das dimensões da formação dos trabalhadores que nele (MST) ingressaram, tanto no sentido amplo da formação humana, quanto no sentido mais restrito da formação de quadros para a organização das lutas empreendidas pelo próprio Movimento e para o conjunto das lutas do trabalhadores” (Caderno de Educação nº 08: 1996).

Entender a educação escolar nessa perspectiva pressupõe, para os sujeitos deste estudo, uma formação voltada para a consciência crítica e organizativa, uma formação, portanto, política e ideológica. “Eu acredito que a escola deve contribuir, e a nossa escola vem contribuindo, com a organização e a preparação para a luta, eu acho que a escola está em primeiro lugar em nossa vida e na luta”¹³¹.

¹³¹ - Entrevista concedida no dia 15 de janeiro de 2004.

Quando indagados sobre a importância da educação escolar para o Movimento, os entrevistados foram unânimes nas colocações da necessidade de construção de uma escola para todos e no leque das bandeiras de luta do Movimento. Aliás, o grupo assumiu uma postura bastante crítica no que concerne ao modelo de escola existente, sobretudo na zona rural, e apresenta sugestões significativas com vistas à reconstrução da escola para a classe trabalhadora.

Para João Alves,

a escola no assentamento não só contribui para educar nossos filhos para a vida e para o trabalho, como ele contribui com a luta do Movimento. Apesar de eu não poder acompanhar as aulas, a gente sabe que as professoras têm discutido sobre o Movimento, o quanto ele é importante para nossa vida. Eu sei que a criançada tem gostado muito dessa discussão. Tem muita explicação sobre o conflito da terra, sobre os mártires. Eu acho que a escola até busca trabalhar sobre a importância do Movimento dos trabalhadores Sem Terra e tem até a intenção de formar militantes, ela precisa ter uma dinâmica com professores que estude essas linhas do Movimento, que tem interesse em tocar isso para frente. Tem que ter uma base, porque precisa ampliar a discussão sobre o Movimento, na escola. É preciso dialogar mais, pais e escola, para melhorar, cada vez mais, o nível cultural dos trabalhadores¹³².

José Pedro acredita que,

Na mudança da sociedade podemos dizer que a escola envolve cinquenta por cento. Antes para mim a escola era aquela que dava os estudos e depois dos estudos as pessoas iam ganhar a vida, mesmo com o pouco estudo que tinham. Depois do Movimento, confesso para a senhora, minha idéia sobre a escola mudou muito. É a escola quem deve passar os ensinamentos da vida, viver em grupo, por exemplo, coisa que a gente não tinha e não entendia. A escola que eu quero para os meus filhos é uma escola que deve preparar o aluno para entrar no campo da internet, preparar as novas gerações para a vida, para que aí, quando eles forem assentados eles sejam instrutores dos outros, se não o Movimento pode parar. Eu sempre digo para meus filhos e amigos, que o Movimento não pode parar. Se eu tivesse estudo eu seria outro, felizmente, mesmo sem estudo eu não parei no tempo. Eu acho importante uma coisa, os agrônomos que são formados pelo Movimento, eles saem para o estudo e aí eles voltam para fazer os projetos dos assentamentos, ajudam a gente melhorar o nosso trabalho. Têm uns que até discutem as políticas do Movimento. Só podem fazer isto porque eles foram estudar¹³³.

Nos depoimentos de João Alves e José Pedro emerge uma expectativa com relação à educação escolar como espaço de formação política e ideológica, cuja sustentação deve ser garantida com base em três pontos

¹³² - Entrevista realizada no dia 16 de agosto de 2000.

¹³³ - Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2004.

básicos: primeiro refere-se à importância do estabelecimento do diálogo entre escola e pais de alunos, mencionando, ainda que sucintamente, que esse diálogo pode proporcionar a elevação do nível cultural dos trabalhadores.

O segundo ponto é relativo à preocupação em contar com educadores com uma formação coerente com os princípios do Movimento; já o terceiro, é a necessidade de ter garantido nos assentamentos o investimento em uma escola modernizada, melhor dizendo, em uma escola que acompanhe a modernização da sociedade. A escola deve preparar o aluno para entrar na internet, diz José Pedro. Para Damasceno (1998), o significado desta escola modernizada para o homem da zona rural pode refletir as contradições da própria situação do campesinato nas suas complexas relações com o capitalismo. Neste quadro, a escola é almejada, fundamentalmente, pela possibilidade de contribuir para a melhoria das condições de vida das futuras gerações, principalmente para aqueles que mudam para a cidade.

Um ponto interessante destacado por José Pedro é o compromisso a ser firmado e assegurado com o Movimento pelos sujeitos que têm garantido, pelo MST, um investimento na sua formação, como é o caso citado por eles dos agrônomos. Este compromisso, como pontua o entrevistado, deve estar voltado para a melhoria das condições de trabalho dos assentados, exigindo, para tanto, uma vinculação substanciada deste profissional com o MST, fato este que exige formação política e clareza ideológica.

Educação é uma parte que o MST prega muito a sua importância. As lideranças falam sempre que as famílias do MST, desde as crianças aos adultos têm que estudar, porque tem muita gente que não sabe nem ler, nem escrever e muito menos fazer uma conta. O movimento vê na escola o espaço das crianças, jovens e adultos para garantir um melhor futuro. Assim, eu acho que se o Movimento quer lutar pela escola no acampamento ou no assentamento, a professora na escola tem que falar sobre a importância desse Movimento, desde a primeira série, é falar que ele não pode parar. Tem que preparar nossos filhos para eles continuarem o Movimento ¹³⁴.

Considero a escola como um meio, de suma importância, de preparação para a vida, mas também para a militância. Essa preparação deve iniciar desde quando a criança se matricula na primeira série. Hoje, aqui neste assentamento se perguntar para uma criança do ensino fundamental, das séries iniciais, o que é o Banco da Terra, o que é

¹³⁴ - Entrevista realizada no dia 15 de julho de 2004.

uma pessoa desempregada, ou o que é o MST, ele responde como um jovem que estuda o ensino médio. Então é muito importante a formação pela escola dos próprios militantes que estão vindo aí para continuar a luta e para enfrentar a vida lá fora. Eu acho que a vida sem escola não tem nem graça¹³⁵.

Assim, para Maria de Lourdes e Maria Gilda, um dos desafios de uma escola organicamente ligada a um movimento social é a formação de militantes. A garantia dessa formação, por sua vez, é condição essencial para a continuidade e o avanço do próprio Movimento. Nos relatos das entrevistadas evidencia-se que, quanto mais cedo as crianças começam a entender que a luta maior será o engajamento, mais cedo esta luta terá os quadros de que o Movimento necessita.

d) A educação escolar como instrumento de formação para o trabalho

Nas considerações dos pontos apresentados com maior densidade nos depoimentos dos trabalhadores, sobre o significado da educação escolar, sobressai a expectativa com relação ao papel da escola como instrumento vital na formação para o trabalho. Consideramos que isto não seria diferente, até porque o trabalho, como afirma Severino (2002, p. 48),

Constitui-se como a esfera básica da existência humana que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre organismo e natureza física. Essa esfera integra o universo do fazer produtivo, cujos processos e produtos dão realidade à esfera econômica.

Há, entretanto, toda uma gama de questões a serem refletidas, com maior profundidade, inclusive, sobre qual é o papel da educação nos processos de construção de novas relações de trabalho e de novas relações sociais de produção, especialmente quando isto acontece na terra e entre sujeitos que participam de uma luta pela terra com tamanha densidade como o MST.

¹³⁵ - Entrevista realizada no dia 12 de agosto de 2000.

Na realidade, os Sem Terra do MST vêm tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados com o trabalho. Aliás, o MST tem um modelo de desenvolvimento rural que está nascendo nos assentamentos objetivando dar condições de permanência e melhoria nos aspectos econômico, político e de relacionamento social.

O eixo central de discussão do MST com os trabalhadores assentados, na construção deste projeto de desenvolvimento rural, é justamente a necessidade de realização do trabalho numa perspectiva coletiva, no sentido de garantir que haja discussão coletiva da produção, trabalho com divisão de tarefas e responsabilidades, divisão dos resultados e a possibilidade de avanço do conjunto dos trabalhadores. A educação escolar não pode, certamente, ficar fora do desafio de avançar nas diversas formas de cooperação para viabilizar o trabalho e, em decorrência, a produção nos assentamentos.

Na argumentação de Valdir Guimarães,

a escola não deve ensinar só no ritmo antigo de aprender a ler e a escrever e pronto e acabou. A escola do MST ensina a dar mais valor à agricultura, ela tem projeto para isto, é uma escola que podemos dizer agrícola, que o aluno pode aprender o que é a natureza, por em prática cálculo e medição. O aluno pode aprender na prática. Ela dá muitas oportunidades de aprender a lidar na prática porque é numa escola da zona rural mesmo que o aluno estuda. Na cidade fica difícil, pois, quando vai falar em animais, por exemplo, na cidade não tem diferentes animais como tem na roça. A escola do MST procura preparar o aluno para ficar na zona rural e para lidar lá fora. O aluno deve aprender a se preparar para o mundo, para o trabalho, para vida na sociedade. A escola é um espaço de preparação para a transformação da sociedade e preparação para a luta, para essa que nós estamos realizando¹³⁶.

Diz Maurina,

hoje eu espero que meus filhos e netos possam aprender aquilo que eu na idade deles não consegui. Eu quero que eles aprendam de tudo, porque na vida a gente tem que fazer de tudo. Eu quero que eles estudem e formam para alguma coisa. Aqui quase tudo que a gente planta não tem valor, ta difícil para colher, tudo caro, a gente não tem luxo e nem tem dinheiro para pagar os maquinários que usar aqui. Eu acho que isto acontece porque a gente não compreende ainda muita coisa. Meus pais eram muito fraquinho, bem pobrezinho e eu não consegui estudar. Eu sei o quanto é difícil ficar sem estudar. Por isso eu quero que meus filhos e netos vão para a escola para ter uma

¹³⁶ - Entrevista realizada no dia 19 de janeiro de 2004.

profissão e saber lutar pelos direitos deles, pois só tem isto quem passa pela escola, não é professora¹³⁷.

No caso de Valdir Guimarães e Maurina, por exemplo, a escola é uma instância que contribui para melhoria das condições de vida e, nesse sentido, ela não pode ter uma finalidade em si mesma. Ela deve refletir o seu tempo e, por conta disso, ela deve se colocar a serviço das necessidades concretas do grupo que está atendendo. Ela deve instrumentalizar para a ação mais direta, sobretudo, com relação ao trabalho e preparar a construção do futuro.

Um ponto relevante na fala de Valdir Guimarães é a menção que faz sobre a necessidade de um projeto de escola voltado para um tipo de formação que atenda às necessidades do meio rural. Nesse caso, diz o entrevistado, “a escola que está sendo projetada pelo MST tem atendido tem buscado atender essa necessidade”¹³⁸. A escola para o trabalho no meio rural é também uma perspectiva de Agrício. Para ele “a escola deve educar o aluno que sabe trabalhar na zona rural, mas tem que preparar o aluno também para trabalhar na cidade e para construir um país melhor para todos”¹³⁹.

No entendimento de João Alves,

Uma pessoa analfabeta não tem estrada, não enxerga nada para além do nariz. Eu sei muito pouco, mas meu pai ensinou um pouco, graças a Deus, deu para safar, dá para não ficar no fundo do poço. Por isso eu digo que fica difícil sem uma escola no assentamento. Eu coloquei meus filhos na escola, pra eles aprender mais que eu e ter condições para trabalhar. Nós não temos herança para deixar para os filhos, né professora, a gente quer deixar pelo menos eles ter o conhecimento e é a escola que vai deixar para eles. Aqui no assentamento a escola é boa, está precisando só ser ampliada, para ter até o segundo grau e as crianças e os jovens não precisar de transporte¹⁴⁰.

Para Leonídia,

A escola para mim é tudo. Eu posso tirar de mim mesma, não preciso ir longe, porque se eu tivesse estudado minha vida, quem sabe até seria melhor. Tenho minhas irmãs que estudou, meus sobrinhos que estudou e tem até engenheiros na família., são alguma coisa na vida. Eu não sou nada, porque não tive a escola por muito tempo. Hoje eu tenho filhos na escola e estou estudando também. A gente começa em casa a

¹³⁷ - Entrevista concedida no dia 15 de janeiro de 2004.

¹³⁸ - Entrevista concedida no dia 19 de janeiro de 2004.

¹³⁹ - Entrevista concedida no dia 10 de julho de 2000.

¹⁴⁰ - Entrevista concedida no dia 16 de agosto de 2000.

educação dos filhos, mas a escola é a base para tudo. Uma pessoa analfabeta é uma pessoa cega, porque a escola prepara para enxergar as coisas lá fora. É nela que nossos filhos vão ser preparados para trabalhar, para conhecer a importância da vida e lutar por ela. Eu torço para que essa escola aqui no assentamento seja ampliada porque tem nascido muitas crianças aqui que vão precisar da escola, agora mesmo nasceu muitas crianças, uns vão terminando a escola outros vão chegando, aí para ver o tanto que aprender a ler e escrever é tão importante. Olha professora eu tenho muito orgulho porque a minha filha Andréia foi a primeira professora dessa escola do assentamento¹⁴¹

Nelson, por sua vez, afirma:

Eu quero que a escola prepare o meu filho para o trabalho, para não ter a vida que eu tive, mas para lutar para isso. Eu acredito que o conhecimento que a escola passa é que vai ajudar as nossas crianças a saber lutar e reivindicar seus direitos, é a escola que vai preparar essas crianças para saber ler, escrever e contar e para ser ativa e saber não ser passada para trás, mais vai preparar também para o trabalho (Nelson, 2000).

Percebe-se nos relatos de João Alves, Leonídia e Nelson que é muito forte ainda o mito da ascensão social por via da escola. A expectativa é que a educação escolar deve servir como instrumento de superação de sua situação, enquanto pai e mãe, de trabalhador rural. Durante os momentos em que proferimos algumas palestras nos assentamentos, ao discutir com as famílias o papel da educação escolar, uma relação fortemente estabelecida pelos assentados era a da escola com a possibilidade de ascensão social.

A realidade efetivamente concretizada pela escola na sociedade brasileira coloca a nu, segundo Damasceno (1998, p. 139) “o cunho ideológico desse modo de conceber a educação como meio privilegiado que permite, a cada indivíduo, atingir graus mais elevados compatíveis com suas aptidões e que permite ao indivíduo ascender socialmente”. Uma coisa é certa, a natureza ilusória dessa visão de escola não escapa de uma parcela considerável desses trabalhadores e, da sociedade brasileira, de modo geral.

No entanto, um fato interessante que deve ser registrado é que nenhum dos entrevistados mencionou que a superação deste tipo de situação teria melhor resultado se tivesse condição de matricular seus filhos nas escolas

¹⁴¹ - Entrevista concedida no dia 15 de julho de 2000.

urbanas. Isso revela, na nossa compreensão, o fato de que as famílias, ainda que haja uma crítica contundente sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola rural, acreditam na capacidade das escolas dos assentamentos, mesmo que em condições de precariedade do ponto de vista financeiro e material e pessoal.

No nosso entendimento, a premissa fundamental implícita nesses depoimentos é a possibilidade que tem a educação escolar de exercer um papel essencial na construção de uma nova cultura, sobretudo, no que tange a importância e a necessidade da existência dos movimentos sociais. A idéia repassada é a de que esses trabalhadores acreditam na possibilidade de uma proposta educativa que não seja mera reprodução da ideologia dominante e que contenha o embrião de um novo e diferente modelo de sociedade.

Como enfatiza Mészáros (2005, p. 27), é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. O desenvolvimento dos valores humanizadores, a garantia do acesso ao conhecimento, o desenvolvimento da consciência organizativa, política e da firmeza ideológica, a garantia de uma formação para o trabalho numa discussão mais ampla, dimensões tão negadas, até hoje, em nossas escolas oficiais, é, na versão do grupo de entrevistados, uma das condições para alcance desse propósito.

Pode-se afirmar, portanto, que as verbalizações dos entrevistados, quando examinadas no seu conjunto, evidenciam o seguinte fato: o significado da educação escolar que preside os depoimentos dos entrevistados é, de certo modo, coerente com a intencionalidade traçada no projeto de educação do MST, ou seja, os entrevistados, da mesma forma que prevê o projeto nacional de educação escolar do MST, consideram importante educar seres humanos com capacidade de se construir como sujeitos sociais e políticos; de entender e intervir na realidade de forma crítica e ativa e que sejam preparados para assumir o papel de militantes das causas sociais. É este o significado atribuído à educação escolar por este grupo de trabalhadores do MST. É esta a opinião do referido grupo com relação ao papel a ser assumido pela educação escolar.

5.4 O significado da educação escolar na versão dos trabalhadores do MST e as intencionalidades do projeto de educação escolar: pontos convergentes

A análise do conjunto das dimensões que compõem a intencionalidade pedagógica que norteia o projeto de educação escolar do MST, feita no quarto capítulo, associada à análise das expectativas que compõem o significado da educação escolar na versão dos trabalhadores deste Movimento possibilitou-nos apreender, na riqueza e na diversidade de seus elementos, algumas unidades que, articuladas, orientam a compreensão de que há efetivamente uma relação entre as verbalizações dos entrevistados quanto ao significado que atribuem à educação escolar e a intencionalidade pedagógica do projeto de educação do Movimento.

Ao afirmar a existência dessa relação, tomamos como base os elementos constitutivos dos quatro grandes eixos que representam o significado da educação escolar para o grupo entrevistado, propósito inicial do estudo, e observamos que os dados obtidos nessa análise revelam, nitidamente, os elementos constitutivos das dimensões que compõem a intencionalidade pedagógica do projeto. Destacamos aqui os aspectos que apresentam maior similaridade:

De modo geral, podemos ressaltar que, nos dados obtidos na pesquisa, o papel da escola como responsável pela formação de valores está associado, tanto nos depoimentos do grupo entrevistado, como nas dimensões que compõem a intencionalidade norteadora do projeto nacional de educação escolar no MST, à idéia de formação humana. Já a sensibilidade é tida como aprendizado que humaniza. A formação de valores está também associada, nas duas situações, às relações sociais e afetivas que se dão entre as pessoas.

Já a produção do conhecimento, nos depoimentos e no projeto nacional, se constitui como instrumento a ser utilizado para conhecer e intervir de forma crítica e organizativa na realidade. A indicação é que o conhecimento a ser

repassado e produzido nas escolas dos acampamentos e assentamentos não pode ser tratado como um conhecimento qualquer: a idéia é de um conhecimento que explicita cientificamente a realidade. O critério de escolha, nas duas situações, é o seu significado no conjunto de aprendizados de que necessitam os educandos, como seres humanos e como lutadores do povo¹⁴² em formação.

A organização é considerada como a chave da existência do MST. É por meio da participação dos sujeitos na organização do Movimento e da vivência na materialidade das relações sociais que o MST tem se constituído como uma coletividade forte e em que o Sem Terra tem memória e tem projeto. No entanto, não se tem garantido organicidade sem formação política e ideológica. É, nesse sentido, que essa formação está presente tanto na composição da intencionalidade pedagógica do projeto de educação, quanto nos depoimentos do grupo entrevistado. A formação organizativa, política e ideológica, tanto no projeto quanto nos depoimentos, está voltada principalmente para a formação, pela escola, de quadros da militância. E a compreensão é que esta se concretiza quando os sujeitos a serem formados se ocupam seriamente do estudo científico da realidade social do país e do mundo.

Nos depoimentos dos trabalhadores do MST, quanto ao papel da escola no tocante à formação para o trabalho, aparecem algumas diferenças com relação à dimensão proposta no projeto nacional de educação escolar do próprio MST, no que se pode tratar de prioridades. Nos depoimentos, as expectativas mais substanciais são as relacionadas à profissionalização e à preparação para o trabalho na terra. Entretanto, para alguns entrevistados, a escola se configura como um espaço de ascensão social, enfocando-a, inclusive, como espaço de superação da condição de trabalhador rural. Já no projeto, a intenção básica é que a escola assuma a dimensão da formação para o trabalho voltada para uma formação que amplie a discussão, incluindo as

¹⁴² - Por lutadores do povo compreendem, segundo Bogo (2000, p. 52), os seres humanos iguais ao povo, mas que se diferenciam apenas por saber marcar o ritmo dos passos, para que o povo não pare e não canse, e neste caminhar alcance o que satisfaz a todos no momento certo. Ser lutador do povo é estar em luta permanente (2000, p. 52).

questões do mundo da produção como conteúdos de seu tempo e práticas, que desenvolvam conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho que vêm sendo produzidos na luta pela Reforma agrária e que cultive o trabalho como valor humano.

Assim, a diferença está, essencialmente, na compreensão acerca do papel que a escola deve desenvolver quanto à formação para o trabalho, no que se trata, especificamente, como via da ascensão social. Essa forma de conceber a relação escola/trabalho remonta o surgimento da sociedade moderna, no momento em que ela utiliza a escola como veículo de divulgação dos novos valores que vinham sendo construídos, tendo como foco central a idéia de progresso e liberdade individual.

Essa compreensão advém não somente da análise desses eixos e do conjunto das dimensões, mas também da descrição analítica acerca do envolvimento das famílias despossuídas de Terra no processo de construção do MST na região Sudeste do Estado de Mato Grosso e o envolvimento, nesse processo, com a ocupação da escola. A referência ao envolvimento dessas famílias está relacionada ao fato de que foi justamente nesse processo de luta que a educação escolar passou a se constituir, para elas, como uma prioridade, em função, sobretudo, não só das crianças e jovens acampados, e depois assentados, mas também dos adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escola na idade regular. Outro ponto a ser considerado é o entendimento, construído nesse processo, da necessidade da luta coletiva pela conquista da escola, no interior da luta pela terra.

A convicção, por parte dessas famílias, de que a escola que almejavam para seus filhos não poderia ser uma escola organizada nos moldes tradicionais, devendo ser uma escola, portanto, diferente, é também um ponto considerável para entender um relacionamento dessa natureza. Pontuamos isso, por entender que essa diferença almejada está estampada nos elementos constituintes das dimensões que compõem a intencionalidade pedagógica do Projeto Nacional de Educação Escolar do MST, discutidos no capítulo anterior,

e se segue pelos quatro grandes eixos que compõem o significado atribuído pelos trabalhadores entrevistados.

Pensamos vivenciar um capítulo especial na história da educação deste país. Há uma tentativa por parte dos pais, professores e alunos em construir nos assentamentos da Reforma Agrária, localizados no interior do Estado de Mato Grosso, uma escola diferente, uma escola que contribua, na sua ação específica, com a organização do Movimento e com os processos de desenvolvimento rural propostos pela luta, propostos, deste modo, no projeto histórico social do Movimento e no seu projeto nacional de educação escolar. A educação escolar, nesta perspectiva, passa a ter um novo significado.

Esse novo significado vem tomando forma com o envolvimento efetivo das famílias Sem Terra com a causa educacional, não apenas durante as lutas pela sua conquista, mas também nas atividades internas a elas. Este envolvimento tem pressuposto e, ao mesmo tempo, substanciado as relações entre a escola e a comunidade dos acampamentos e assentamentos. Com isso, essas famílias vão tomando consciência de seu papel no processo de organização da estrutura e funcionamento dessas instituições e, ao lado da imagem ilusória de que a elaboração das políticas da escola deve ser uma prerrogativa dos órgãos oficiais, passam a entender o seu direito de participação no pensar e na organização da escola, mesmo diante do fato de que ainda soa, para alguns ouvidos, com o tom de heresia, a insistência de que os Sem Terra também têm direito à escola e, mais, que cada acampamento e assentamento devem ter sua escola com identidade própria, construída a partir das necessidades e dos interesses de seus sujeitos.

Trata-se, na realidade, de um processo de ressignificação das formas tradicionais de conceber e fazer o trabalho da educação escolar, de modo a garantir que a escola se transforme num espaço de desenvolvimento de habilidades sociais e políticas e num espaço de preparação para uma vida em coletividade, sendo este um dos propósitos básicos do Projeto Nacional de Educação do MST. Desenvolver nos alunos, habilidades sociais e políticas e

preparar para uma vida em coletividade, significa, segundo Sacristán (2001, p. 28-29),

capacitá-los para que, consciente e criticamente, escolham o mundo e as circunstâncias que querem para ser vividas por eles. Essa funcionalidade da educação implica em preparar concretamente, os indivíduos para participar ativamente da vida produtiva, da economia, do mundo social, da vida política, do intercâmbio de significados realizados pelas relações sociais, para que, sejam pessoas que, compreendendo onde vivem e possam viver com dignidade.

A formação de habilidades políticas e sociais e a preparação para a vida em coletividade, que responda à intencionalidade pedagógica do projeto e ao significado atribuído pelos trabalhadores à educação escolar, é um desafio a ser enfrentado não só pelos profissionais da escola, mas também, pela comunidade que está em seu entorno. O desafio é, fundamentalmente, fazer com que a escola, no cumprimento de sua função, estabeleça, no seu projeto político pedagógico, uma proposta de formação com base nos elementos constitutivos das dimensões da intencionalidade e do que denominamos, a partir da pesquisa, como quatro grandes eixos que dão materialidade ao significado atribuído pelo grupo entrevistado à educação escolar.

É a partir da exigência do cumprimento de um projeto que se pode compreender a importância da educação escolar para a construção da cidadania. A escola, dada a sua natureza, é o lugar institucional de um projeto educativo. Assim, como afirma Severino (1998, 81), ela deve se instaurar como espaço-tempo, como instância social que sirva de base mediadora e articuladora dos outros dois projetos que têm a ver com o agir humano: de um lado, o projeto histórico-social e, de outro, os projetos pessoais de todos os sujeitos envolvidos na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível o fato de que no Brasil é ampla a discussão acerca da necessidade de mudanças no modo de conceber e fazer educação. Os esforços que vêm sendo feitos, no entanto, não têm conseguido aproximar de questões, aparentemente menos importantes, mas determinantes, como é o caso das intencionalidades que norteiam as políticas voltadas para a educação. O que tentamos fazer nesta tese, afinal, foi justamente olhar para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, objetivando compreender a relação existente entre as intencionalidades que norteiam o projeto de educação escolar, elaborado pelo seu Coletivo Nacional de Educação, e os significados atribuídos a esta modalidade da educação por trabalhadores deste Movimento.

Este objetivo se traduziu, mais especificamente, em uma análise dos significados atribuídos à educação escolar por sujeitos envolvidos diretamente com a discussão sobre a escola nos acampamentos e assentamentos, como membros dos Setores responsáveis pela educação no MST, e, também, por trabalhadores e trabalhadoras, pais, mães, já assentados. Traduziu-se, ainda, na análise do projeto de educação escolar do Movimento, focalizando, sobremaneira, a intencionalidade que o norteia e as dimensões que compõem essa intencionalidade.

As noções de educação escolar e de projeto educativo constituíram-se como referências teóricas de nosso estudo. Em relação à educação escolar, a reflexão se deu em torno do papel que esta ocupa como mediação das práticas produtiva, social e simbólica, ressaltando, portanto, o seu papel enquanto práxis, ou seja, enquanto prática intencionalizada, norteada, diga-se de passagem, por significações. A noção de projeto educativo nos evidenciou o fato de que a educação escolar como mediação dessas práticas só tem viabilidade quando o seu projeto se desenvolve de forma articulada com um projeto histórico e social, e que esta viabilidade depende também da

compreensão de que um projeto de natureza educativa se configura como um projeto coletivo.

Ao analisar o projeto de educação escolar do MST, percebemos que a intencionalidade está voltada diretamente para a formação humana. Formar para a humanização significa, na argumentação de Almeida (2006, p.28),

proporcionar ao educando a possibilidade de reconhecer-se a si mesmo e em sociedade, tornar-se consciente do pertencimento ao mundo em que vive, é saber-se livre para transformar a realidade.

Assim, como o projeto de educação escolar do MST foi elaborado no propósito de subsidiar as escolas dos assentamentos e acampamentos no processo de construção/execução/avaliação de seu projeto político-pedagógico, consideramos que a escola que assume esse projeto como parâmetro deverá ser aquela que, no processo de elaboração de seu projeto político-pedagógico, construa sua intencionalidade tendo como princípio norteador este tipo de formação, exigindo de seus segmentos muito mais que intenções e discursos sobre os seres humanos, a sociedade e a educação. Isto implica, por parte da escola, em um movimento permanente de ação e reflexão, de modo a construir nos pequenos detalhes do projeto educativo e no funcionamento da escola no seu dia-a-dia, uma série de situações em que aconteçam efetivamente as aprendizagens de ser humano.

No dizer de Caldart (2000, p. 256),

o que costuma ser identificado como sendo a experiência ou proposta de educação do MST não é mais do que uma das pontas do processo de formação humana que acontece através do Movimento. Sem compreender como se dá este processo não me parece mais possível interpretar o sentido da experiência educacional do MST. Ela é parte, ao mesmo tempo produto e processo, da trajetória histórica que forma o sujeito Sem Terra, e seu sentido, talvez o mais importante, tem sido ajudar nesse processo. Esta compreensão, por sua vez, nos permite novas reflexões sobre os processos de formação humana e o lugar que a escola pode ocupar neles, à medida que saia de si mesma e assuma pedagogicamente os vínculos que a constituem como educativa.

Ao longo deste trabalho, por diversas vezes estivemos presente em eventos organizados pelo MST, referentes à educação, e de outra natureza, e ali percebemos claramente a defesa que fazem da validade do pensamento do Sem Terra e a importância do pensamento deste trabalhador sobre o próprio Movimento. Um dado que consideramos interessante nesta pesquisa foi a percepção que tivemos sobre o quanto os trabalhadores rurais envolvidos no MST reconhecem o mérito do Movimento e, mais, quanto valorizam a sua participação nele, como condição para a mudança na sua forma de conceber a realidade e, em especial, a sua condição como homem rural.

Na verdade, a compreensão de sua condição enquanto homem rural, a partir do envolvimento com a luta pela terra no MST, no dizer de Valdir Vieira, passa a ser: a do sujeito ativo, com o direito de ter e de ser, sabedor de suas necessidades e de seus interesses, sabedor da necessidade e da possibilidade de lutar em defesa desses interesses, e mais, que o saber-se ser humano é um exercício de liberdade é poder decidir, é poder escolher, é sentir-se como um ser inacabado e, por isso, marcado por um horizonte que se projeta diante do olhar.

Como desdobramento deste fato emerge, então, uma nova visão do que pode ser e representar a escola para as famílias Sem Terra. O desvelamento e as análises do que foi argumentado pelos interlocutores desta pesquisa revelaram que a escola para todos eles, desde que reconstruída na sua estrutura e funcionamento, pode se constituir como espaço de produção e socialização de conhecimentos numa perspectiva crítica, como espaço de assimilação de valores, de formação organizativa, política e ideológica, mas ela é também espaço de formação para o trabalho.

Bem, se são estas as dimensões que compõem a intencionalidade do projeto de educação escolar do MST, podemos dizer que está justamente nestas dimensões a relação existente entre a intencionalidade que norteia o projeto de educação escolar do MST e os significados da educação escolar para os trabalhadores, colocada nesta tese como hipótese.

É preciso compreender, entretanto, que estas dimensões certamente não esgotam toda a complexidade da formação humana e nem acontecem de forma estanque. Como se trata de um movimento educativo, sempre surgirão novas dimensões ou, mesmo, exigências de maior ênfase em algumas delas, e certamente a sua prática será entrelaçada. Estas dimensões, no nosso entendimento, são na verdade os parâmetros das escolhas das práticas, da definição dos tempos e espaços educativos e também das tomadas de decisões sobre o processo de avaliação dos educandos e dos demais segmentos da escola (Boletim da Educação nº 8: 2001, p. 51).

Consideramos oportuno salientar que a resposta à questão levantada no início do quarto capítulo (sobre o porquê e o para quê, num quadro de relações de forças, de conflitos e tensões que se constituem e se expressam num movimento social como o MST, a educação passa a ser considerada como uma preocupação, que vem sendo demonstrada ao longo dos capítulos), pode ser resumida no seguinte: Educação escolar no MST tem um vínculo forte com o direito de cidadania. O que o projeto de educação escolar do MST e, mesmo, o que o grupo de entrevistados estabelece como intencionalidades para a educação escolar revela, minimamente, que educação escolar no MST não só pode ser configurada como preparação do educando para a inserção nas práticas produtiva, social e simbólica, mas revelam também que a participação como educador, como aluno e como pai e mãe de alunos na escola, na organização/execução/avaliação das atividades da escola se constitui, para este Movimento, como um exercício da cidadania, ou seja, o exercício do direito de participar de forma ativa e efetiva.

Assim, a preocupação do MST com a escola está justamente no fato de que, se para o MST, o Sem Terra se constitui como um ser de direitos e se vivemos num país que nega o seu exercício, esse sujeito tem de estar preparado intelectual e socialmente para a luta em defesa do direito de ser cidadão, sendo a escola uma das principais instâncias sociais responsável por essa formação. Daí a sua preocupação com a garantia da escola para os adultos, jovens e as crianças acampadas e assentadas.

Gostaríamos de enfatizar, na finalização desta tese, que nossa opção por este objeto de estudo apresenta, certamente, dois aspectos que a justificam: primeiro, por se tratar de uma análise que ainda não chegou a ser suficientemente feita; segundo, por se caracterizar como um estudo que pode garantir a compreensão mais aprofundada do envolvimento dos trabalhadores rurais com a educação escolar, além de chamar a atenção sobre o papel do MST como um ente educativo, dentre uma multiplicidade de questões que emergiram durante a pesquisa, revelando, diga-se de passagem, uma riqueza e um potencial de pesquisas no campo da educação escolar no MST.

Há de se considerar, no entanto, que este é apenas um dos olhares possíveis para interpretar a educação escolar no MST, suas intencionalidades e significados. As questões que emergiram neste estudo são sinalizadoras também de que, como projeto que propõe modificar a cultura escolar no meio rural, as experiências no campo da educação escolar no MST necessitam de mais reflexões e análises que possibilitem: compreender a natureza e as características dos projetos político-pedagógicos construídos pelas escolas dos acampamentos e assentamentos do MST, das atividades educativas e das interações sociais desenvolvidas em seu âmbito; identificar e analisar a utilização, no processo de construção do projeto político-pedagógico da escola, a relação estabelecida com o projeto de educação escolar do Movimento, no sentido de estabelecer relações com as intencionalidades, os princípios, enfim, as diretrizes estabelecidas nesse projeto mais amplo, que foi construído, na realidade, para servir como parâmetro no momento de construção dos projetos, pelas escolas dos assentamentos e acampamentos; desvelar os significados atribuídos pelos diferentes segmentos que compõem essas escolas sobre a participação na gestão escolar, de maneira a identificar os focos de tensões e os entraves na implementação de práticas democráticas participativas.

Acreditamos que estas e outras questões podem ser relacionadas e aprofundadas em novas pesquisas, de modo a contribuir com a reflexão e interpretação das práticas educativas nas escolas dos assentamentos e acampamentos, de maneira a fundamentar processos de transformação e

mudanças necessárias à consolidação e ao fortalecimento de projetos na área da educação escolar, como é o caso, do projeto do MST.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRÃO, José Carlos. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para um conceito de educação rural*. Campo Grande, MS: Editora Universitária, 1986.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. *Teoria tradicional e teoria crítica*. IN: Textos escolhidos. 5 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991.

AFONSO, Almerindo Janela. *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. IN: Dossiê: políticas educacionais. Educação & sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n. 75, 2001.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto alegre: ARTMED. 2001.

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira. *O MST e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do Movimento* IN: STÉDILE, João Pedro. A reforma agrária e a luta do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 243-262.

ARROYO, Miguel Gonzáles Et al. *A educação básica e o movimento social no campo: por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *O Estado, a política educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica*. IN: FERREIRA, Naura S. Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-42.

BARROSO, João. *Fazer da escola um projecto*. IN: CANÁRIO, Rui. *O projecto da escola*. Lisboa: EDUCA, 1992.

BENEVIDES, Maria Victoria de M. *A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

BENJAMIN, César & CALDART, Roseli Salete. *Projeto popular e as escolas do campo: por uma educação básica do campo*. Brasília: Editora da UNB, 2000.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Dicionário de política*. V. 1. Brasília: EDUNB. 1991.

_____. *Dicionário de política*. V. 2. Brasília: EDUNB. 1992. p. 610-611.

BOFF, Leonardo et al. *Valores de uma prática militante*. Cartilha nº 09. Consulta Popular, 2000.

BOGO, Ademar. *A vez dos valores*. São Paulo: MST, 1998.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *A questão política da educação popular*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. *Solettar a letra P: povo, Popular, Partido e Política*. IN: FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 105 – 145.

BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. IN: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

CALAZANS, Maria J. Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural*. IN: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria N. (orgs). *Educação e escola no campo*. Campinas SP: Papyrus, 1993. p. 15-16.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____*Elementos para construção do Projeto político pedagógico da educação do campo.* texto produzido a partir da exposição “A construção da identidade da educação do campo”. Paraná. 2002.

_____*O MST e a educação.* IN: STÉDILE, João Pedro. *A reforma agrária e a luta do MST.* Petrópolis, RJ: Vozes; 1997. p. 223-242.

_____*O MST e a formação do Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo.* IN: GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada.* São Paulo: Cortez: CLACSO, 2001. p. 126-144.

_____*Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção.* IN: KOLLING, Edgar *et al.* (orgs). *Educação do campo: identidades e políticas públicas.* Nº 4. Brasília. DF: UNB, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à história.* 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ. *Filosofia.* São Paulo: Ática, 2004

COHEN, Abner. *O Homem bidimensional: antropologia do poder e o simbolismo em sociedades complexas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. *Tema gerador: concepções e práticas.* 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CORDÃO, Francisco Aparecido. *Diretrizes operacionais para a educação básica do campo.* IN: KOLLING, Edgar, *et al* (orgs). *Educação do campo: identidade e políticas públicas.* Nº. Brasília DF: 2002. p. 53-64.

COVRE, Maria de Lourdes M. *O que é cidadania.* São Paulo: Brasiliense, 2001.

CURY, Jamil Roberto. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.* 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

DAL RI, Neusa Maria & VIEITEZ, Cândido Giraldez. *A educação do Movimento dos Sem Terra.* IN: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1379-1401, set/dez de 2004.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas do campo.* Cadernos da ANPED.

Demo, Pedro. *Participação é conquista.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.

EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.

FÁVERO, Osmar & SEMERARO, Giovanni (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

_____. *Diretrizes de uma caminhada*. KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Saete (orgs.). *Educação do Campo: Identidades e políticas públicas*. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº. 4.

FERREIRA, Eudson de Castro & LOPES, Ana Maria. *Tybysirá - educação do campo e visibilidade social: uma experiência no sertão de Araguaia*. Brasília: Idea Editora, 2004.

FONSECA, Marília, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. *As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia e controle, (texto digitado)*.

FREIRE Paulo. *Paulo Freire: um educador do povo*. Veranópolis: ITERRA, 2001. p. 48.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e participação comunitária*. IN: CASTELLS, Manuel et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 53-61.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTLI, Pablo (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez:CLACSO, 2001.

FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. 33 ed. Rio de Janeiro: Vozes 1994.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARSKE, Lindalva Maria Novais. *Um novo fazer administrativo e pedagógico no processo de democratização da escola pública*. Dissertação de Mestrado. UFMT/Cuiabá, 1998.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Pablo & Alencar, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez (Buenos Aires. Argentina) CLACSO, 2001.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: 1987.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia: o que é sociologia*. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização, 1999.

_____. *A utopia camponesa*. Texto discutido no IX Encontro da ANPOCS-CT Estado e Agricultura: aspectos teóricos dos movimentos sociais *no campo*. Mar. de 2004.

KNIJNIK, Gelsa. *A contribuição do MST para a educação popular: o novo na luta pela terra*. IN: STÉDILE, João Pedro. *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1997. p. 263-270.

KOLLING, Edgar J.; NERY; MOLINA, Mônica C. (orgs). *Por uma educação do campo*. Nº 1. Brasília. DF: Coleção por uma educação do campo, nº 1. 1999.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete (orgs). *Educação do Campo: Identidades e políticas públicas*. Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma Educação do Campo, nº. 4. 2002.

KAREL, Kosik. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LIBÃNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. revista ampliada. Goiania: Alternativa, 2004.

LIMA, Soraiha Miranda de. *Formação docente: condição indispensável do ensino significativo*. IN: MÁXIMO, Antonio Carlos. *Busca e movimento: formação docente, contexto escolar e processos de aprendizagem*. Ano 5, fev. 2002.

LÖWY, Michel. *Socialismo*. IN: SAMPAIO, Plínio Arruda (org.). *Desafios da luta pelo socialismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 75-82.

LUDKE, Menga., ANDRÉ, Marli.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudo da dialética marxista*. Trad. Telma Costa. Porto: Escorpião, 1974.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARKUS, Maria Elsa. *Trabalhadores Sem Terra: "somo nós que é o movimento"*. Tese de Doutorado em História – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Clélia. *Democracia burguesa e política educacional*. IN: cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências: discutindo a escola pública. UNESP de Marília, V. 2 nº 1, 1993.

MARTINS, José de Souza. *A questão agrária brasileira e o papel do MST*. IN: STÉDILE, João Pedro (org.) *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 11-76.

- _____. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, Karl. *Manuscrito econômico e filosófico*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____. *Para crítica da economia política*. Coleção Os Pensadores, 1978.
- _____. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATOS, Kelma S. de & VASCONCELOS, José Gerardo (orgs.) *Registros de pesquisa na educação*. Fortaleza: LCR-UFC, 2002.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José F. C. Fortes. Belo Horizonte: Ed, UFMG, 1998.
- MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *Movimentos sociais no campo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil*. IN: Educação e Sociedade: revista quadrimestral da Ciência da Educação – CEDES, nº 75. Campinas: CEDES, 2001. p. 84-108.
- MEKSENAS, Paulo. *Sociedade, filosofia e educação*. São Paulo: Loyola, 1994.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORAIS, João F. Régis. *Ciência e perspectivas antropológicas hoje*. IN: CARVALHO, Maria Cecília M. (org.). *Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. 2 ed. Campinas SP: Papyrus, 1989.
- MOREIRA, Vagner José. *Trabalhadores na luta pela terra: campo e cidade – Valores, memórias e experiências de trabalhadores rurais Sem Terra – Sumaré – 1980/1997*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Católica de São Paulo – PUC – 1998.
- MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto alegre: Mediação, 2003.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.
- OLIVEIRA, Ozéas. *Dissidências ou diferenças: uma história de tensões internas ao MST*. Monografia – UFMT. 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PAVAN, Dulcinéia. *As Marias Sem terra – A trajetória e experiências de vida de mulheres-assentadas em Promissão - SP – 1985-1986*. Dissertação de Mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. 1998.

PAVIANI, Jayme. *Problemas da filosofia da educação: cultura-político e ético na escola: pedagógico e epistemológico do ensino*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

PESSOA, Jadir de Moraes. *A revanche camponesa*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

PONTES, Reinaldo Nobre. *Mediação s serviço social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 12 ed. Porto: Edições Enfrentamento, 1985.

SANTOS, Raimundo & COSTA Luiz Flávio C (orgs.). *Política e reforma agrária*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Novos rumos da pesquisa sobre ações coletivas*. IN: COSTA, Luiz F. Carvalho & SANTOS, Raimundo. *Política e reforma agrária*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998, p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

- _____. *Educação, Sujeito e história*. São Paulo: Olho' Água, 2001.
- _____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *O projeto político-pedagógico: uma saída para a escola*. IN: AEC – *Para onde vai a escola?* V. 27, nº 107. Abril/jun. Brasília: ACE, 1998.
- SILVA, José Graziano. *O que é a questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SILVA, Lourdes Helena da. *As representações sociais da relação educativa escola-família no universo das experiências brasileiras de formação em alternância*. Tese de Doutorado - PUC/São Paulo.
- SILVA, Luiz Heron (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores associados – FAPESP. 2002.
- SILVA, Tomaz T. da. *Identidade terminal: as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. Petrópolis RJ: Vozes, 1996.
- SOARES, Magda. *As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professor*. IN: ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 92.
- SPINK, Mary Fane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- STÉDILE João Pedro (org.). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes; 1997.
- SUBIRATS, Marina. *A educação no século XXI: a urgência de uma educação moral*. IN: IMBÉRNOM, Francis. *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 195-205.
- TERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria N. (orgs). *Educação e escola no campo*. Campinas SP: Papirus, 1993.
- THOMPSON, Edward. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____*costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional.* São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

TORRES, Artemis & GARSKE, Lindalva Maria Novais. *Diretores de escola: desacerto com a democracia.* IN: LÜCK, Heloisa (org.) *Gestão escolar e formação de gestores.* Em Aberto. Brasília DF. v. 17, fev./jun. INEP, 2000. p 60-60.

TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado.* Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVIÑO, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Vol. 1, nº 1 (fev. 1991). Brasília-DF.

VARELLA, Marcelo Dias. *O MST e o direito.* IN: STÉDILE João Pedro (org.). *A reforma agrária e a luta do MST.* Petrópolis, RJ: Vozes; 1997. p. 189-208.

VASQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *O projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.* Campinas SP: Papirus, 1995.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Marxismo e literatura.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNA/ Ministério da Educação. Brasília: INEP. 2001

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST

Boletim da Educação nº 1 – Como deve ser uma escola de assentamento. 1992.

Boletim da Educação nº 4 – Escola Trabalho e cooperação. 1994.

Boletim da Educação nº 8 – Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. 2001.

Caderno de Educação nº 1 – Como fazer a escola que queremos. 1989.

Caderno de Educação nº 6 – Como fazer a escola que queremos: o planejamento. 1995.

Caderno de Educação nº 8 – Princípios da educação no MST. 1999.

Caderno de Educação nº 9 – Como fazemos a escola de educação fundamental. 1999.

Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial. Dossiê – MST escola: documentos e estudos 1990 -2001. Setor de Educação do MST. 2005.

Caderno de Educação nº 18 – O que queremos com as escolas dos assentamentos. 1991.

Caderno do Educando. Pra Solettrar a liberdade nº 2 – Somos Sem Terra. 2001.

Construindo o caminho – Nossa concepção de educação e de escola. 2001.

Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS – junho de 1990.

Os Elementos da história do MST (material digitado).

MST 15 anos lições de vida e de lutas – Texto escrito por Bernardo Mançano Fernandes, para o I ENEFA, realizado em Esteio/RS, em setembro de 1999.

O assentamento como centro de nossa atenção. CONCRAB – 1999. (texto digitado).

Carta aos semeadores de poesia endereçada aos militantes do MST por Frei Betto, sem data.

Desenhando o Brasil. Trabalhos escolhidos no concurso nacional de redações e desenhos realizado pelo MST em 1998. São Paulo: MST, 1999.

A urgência da Reforma Agrária. Publicação do Setor de Formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2003.

Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST. ITERRA e Setor de Educação do MST. Veranópolis: 2003.

Revista Sem Terra. Ano VII – nº 32. Set/out. 2005, p. 48-57.

Referências para uma política nacional de educação no campo. Caderno de Subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.

Marcha popular pelo Brasil: em defesa do Brasil, da democracia e do trabalho. 1999.

