



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TAINÁ METELARO URCHEI

Pedagogia do MST: educar para transformar?

Londrina
2013

TAINÁ METELARO URCHEI

Pedagogia do MST: educar para transformar?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Ciências Sociais da
Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eliel Machado
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Jefferson Rodrigues Barbosa
Universidade Estadual Paulista

Prof.^a Dr.^a Luciana A. A. Azara de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

Agradecimentos

O trabalho de conclusão de curso representa o fim de uma fase de alguns anos, que foi a graduação. E, nesses anos, foram muitas as pessoas importantes e que, em alguma medida, fizeram parte dessa etapa.

Agradeço às amigas de república Géssia e Danieli, pelas tantas conversas, companheirismo e crescimento pessoal e acadêmico. À Aline e à Thayza por também estarem sempre presentes nessa fase. À Satsuki por ter sido desde o início uma grande amiga. À Camila Machado, que mesmo muito longe, sempre esteve muito perto. Aos meninos: Leonardo, Spera e Perdido que foram sempre muito meus amigos. Ao Sávio, pelo constante incentivo e companheirismo.

Agradeço ao Veber, meu irmão, Maria de Fátima e Mário Artemio, meus pais. Gratidão aos meus pais que sempre me acompanharam e me incentivaram, ressalto as inúmeras colaborações de meu pai, pessoal e acadêmica.

Agradeço ao GEPAL (Grupo de Estudos de Política da América Latina) pelo importante espaço de discussão acadêmica.

E, por último, agradeço pelo incentivo e pelas orientações do orientador amigo Eliel Machado.

URCHEI, T. Metelaro. **Pedagogia do MST: educar para transformar?**. 2013. p. 52. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

Resumo

Neste trabalho, discutimos a possibilidade de construção de uma escola alternativa à escola reproduzida pela sociedade capitalista a partir de um projeto do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Esse projeto defende a reintegração da escola às relações sociais de produção, associando o que foi socialmente dividido, isto é, trata-se da união do conhecimento intelectual e o conhecimento prático ao trabalho. Para tal, analisamos o caráter potencialmente emancipador das Escolas Itinerantes nos acampamentos do movimento, na medida em que elas, em parte, negam a escola capitalista. Estas escolas representam, para os seus integrantes, o direito à escolarização em um espaço de luta permanente. Além disso, a escola passa a fazer parte da própria luta do movimento de conquista da terra, vivendo com a comunidade as suas necessidades e transformações. A pedagogia da escola comunga da pedagogia do MST e, nesse sentido, a escola reproduz ideologicamente as bases do movimento. Entre os seus atributos, ela propiciaria ao educando uma maior consciência de sua realidade, reforçaria a compreensão da importância da luta pela terra, pela socialização dos meios de produção, por participação política popular e pela transformação da realidade. Em suma, esta pesquisa é resultado de análises de materiais bibliográficos, bem como de outros estudos sobre o tema e materiais de agentes educadores do movimento.

Palavras-chave: Escola Itinerante; Educação emancipadora, MST.

URCHEI, T. Metelaro. **Pedagogy of the MST: an education for changing?** 2013. p. 52. Monograph of Social Science – University of Londrina. Londrina, 2013.

Abstract

This article discusses the possibilities of creating an alternative school to capitalist school, which is done using a project of the Landless Rural Workers' Movement - MST. This project intends too achieve a reintegration of the school to social relations of production, which means to reunite what was socially divided, that is, to unite the intellectual knowledge to the practical knowledge in relation to work. For this purpose, we will discuss the potentially emancipatory feature that exists in Itinerant Schools created by the MST, to the extent that they partly deny the capitalist school. The school of the camps' movement represents for their members the right to schooling in a space of permanent struggle. In addition, the school becomes part of the movement's struggle to take land itself, which occurs by living with the community, with its needs and changes. The pedagogy of Itinerant School shares the pedagogy of the movement and, in this sense, the school reproduces ideologically the movement's basis, provides to the students a wider awareness of their reality and reinforces the understanding of the importance of the struggle for land, the socialization of the means of production, the popular political participation and the transformation of reality. The research is based on analysis of bibliographic material, as other studies on this subject and materials made by education agents of the movement.

Key-words: Itinerant School; emancipatory education, Landless Workers' Movement.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1- Breve história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.....	10
2- As relações entre trabalho, educação e MST	18
3- Potencialidades emancipatórias da Escola Itinerante do MST.....	30
4- Considerações finais.....	47
REFERÊNCIAS	49

Apresentação

As relações que vivemos na escola e a “educação” que recebemos nela nos deixam marcas para toda a vida, boas e ruins. Vivemos (ainda que nem todos não possam se dar a tal “luxo”) um espaço muito longo das nossas vidas na escola esperando a hora de realmente virarmos gente, podermos viver, tomar decisões e trabalhar.

As aspirações para a escolha do tema do presente trabalho estão essencialmente, com certeza, na minha experiência pessoal enquanto aluna no ensino fundamental e médio. Entretanto, nesse momento eu tinha um olhar de aluna. Quando cursei a licenciatura do curso de ciências sociais na UEL, tive a oportunidade de voltar para a escola (de ensino médio) e vivenciar experiências como aluna (do curso de ciências sociais) e ao mesmo tempo como “professora” (na condição de estagiária, assim era como os alunos nos chamavam).

A experiência da licenciatura, principalmente a do estágio nas escolas públicas, me despertou ainda mais o desejo de trabalhar com o tema da educação, mais especificamente uma educação que se propusesse diferente daquela que eu havia vivido e mais uma vez vivenciado no estágio. Ainda não sabia ao certo o que seria essa educação “diferente”, nem como estudá-la.

Com as ideias amadurecendo, entramos em contato com a proposta de educação das Escolas Itinerantes do MST. E vimos nela a possibilidade dessa escola “diferente”. Para isso, discutimos a possibilidade de construção de uma escola alternativa à escola capitalista, o que significa principalmente uma escola que rompa com a divisão entre conhecimento manual e intelectual, unindo-o ao trabalho.

No primeiro capítulo, fazemos uma breve introdução de como o MST se consolida e de sua história de luta e resistência. Nesse sentido, destacamos em meio à luta pela terra e pela reforma agrária a importância das escolas nos acampamentos e assentamentos como direito dos sem-terra à educação. Processo que se apresenta importante na luta do MST para eliminação das desigualdades sociais no Brasil.

Entre um dos elementos da Proposta de Reforma Agrária Popular do MST, redigida em 2007, destacamos uma das principais medidas de Reforma Agrária:

7. A educação no campo

7.1. A educação é um direito fundamental de todas as pessoas. A universalização do acesso à educação escolar, em todos os níveis e com qualidade, deve ser garantida através de escolas pública e gratuitas. É dever do Estado assegurar este direito a todas as pessoas que vivem nos assentamentos e no campo.

7.2. Garantir o acesso à educação pública (educação infantil, fundamental, ensino médio e superior) através da construção de escolas nas comunidades rurais e agrovilas dos assentamentos, a todos jovens e adultos do meio rural, como forma de manter os camponeses e as camponesas no meio aonde vivem (MST, 2010, p. 45).

Entretanto, o movimento objetiva, em grande parte das escolas localizadas em seus assentamentos e acampamentos, geri-las embasadas em seus Princípios filosóficos da educação.

Antes de analisarmos especificamente a escola do movimento, no segundo capítulo discutimos as relações entre escola e trabalho. O trabalho compreendido dentro dos moldes do sistema capitalista se apresenta enquanto relação dual entre racionalidade e a atividade prática. Essa conjuntura evidencia uma separação entre a função manual e intelectual, que foi produzida histórica e socialmente. Nesse contexto, a escola inserida no referido sistema reproduzirá a divisão existente nas relações de trabalho segregando o conhecimento intelectual do conhecimento prático. Uma escola alternativa a essa existente, que não tem por objetivo sustentar relações hierárquicas, exploradoras e dominantes, possibilitará a junção mais próxima possível de concepção e execução. Isso porque o trabalho e o conhecimento são, em sua essência, a junção da atividade manual e intelectual, logo do conhecimento intelectual e prático.

No terceiro capítulo, discutimos especificamente a Escola Itinerante do MST. Para isso, analisamos quatro elementos dela que evidenciam uma negação à escola capitalista e sua lógica. Elementos que nos mostram o caráter potencialmente emancipatório dessa proposta educacional na medida em que apontam para uma formação onilateral do homem. Formação, que em uma sociedade livre das mazelas das relações capitalista, construa relações horizontais entre homens e mulheres que desenvolvam integralmente suas capacidades intelectuais e manuais.

Em linhas gerais, estes elementos são: o processo de avaliação da aprendizagem do educando; a relação que a escola itinerante tem com os processos diretos de luta pela terra; a auto-organização da escola por meio dos educandos e educadores; e, por último, a relação da

escola com a comunidade e suas necessidades e a relação da atividade educacional com a prática social.

Para isso, indicamos e problematizamos o caráter potencialmente emancipador das Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST. Estas escolas representam, para os seus integrantes, o direito à escolarização em um espaço de luta permanente. Nesse processo, a escola participa da luta do movimento de conquista pela terra, vivendo com a comunidade as suas necessidades e transformações. A pedagogia da escola itinerante está vinculada à pedagogia do MST e, nesse sentido, a escola reproduz ideologicamente as bases do movimento, propicia ao educando uma maior consciência de sua realidade, reforça a compreensão da importância da luta pela terra, pela socialização dos meios de produção, por participação política popular e pela transformação da realidade.

Esta pesquisa é resultado das análises de materiais bibliográficos, bem como em outros estudos sobre o tema e materiais de agentes educadores do movimento. Foram feitos contatos com o movimento e algumas visitas às escolas itinerantes. Entretanto, devido à dificuldade de mantermos um contanto efetivo, que possibilitasse uma pesquisa empírica, nos limitamos à análise bibliográfica sobre o tema.

Capítulo 1

Breve história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

Neste capítulo, faremos um breve histórico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra com destaque para a implantação de políticas neoliberais que, nos anos 1990, resultaram na sua maior expressão política ao lado de forte repressão estatal.

A concentração de terras no Brasil, uma das maiores concentrações fundiárias do mundo, foi um processo legitimado desde os primórdios da invasão portuguesa. “Em 1850, mesmo ano da abolição do tráfico de escravos, o Império decretou a lei conhecida como Lei de Terras, que consolidou a perversa concentração fundiária. É nela que se encontra a origem de uma prática trivial do latifúndio brasileiro: a grilagem de terras (...)”. Processo que possibilita a apropriação e regulamentação de terras devolutas, isto é, processo que “consolidou o modelo da grande propriedade rural e formalizou as bases para a desigualdade social e territorial que hoje conhecemos” no Brasil (MST, 2010, p. 8).

A luta pela terra é uma ação desenvolvida por camponeses e trabalhadores rurais para, entre outros fatores, resistir contra a expropriação provocada pela concentração fundiária. Em praticamente todos os períodos da história brasileira, os camponeses lutaram pela posse da terra das mais diferentes formas e, para isso, construíram formatos diversos de organizações sociais e políticas.

Desde as Ligas Camponesas ao MST, a luta pela terra no Brasil nunca deixou de existir, em momento algum da nossa história. Das capitânicas hereditárias, passando pelos latifúndios, até o agronegócio tecnificado, a estrutura fundiária brasileira vem sendo mantida com altos índices de concentração. A partir dessas lutas, a reforma agrária surgiu como projeto de política pública para solucionar o problema fundiário, mas ela nunca foi efetivamente implementada por nenhum governo.

Em razão da derrocada do período ditatorial e da ascensão de um contexto amplo e diverso de lutas sociais, os movimentos populares ganham maior visibilidade e força nas décadas de 1980 e 1990. O MST é um dos movimentos que mais se destacou na luta pela terra no Brasil. Ele surge (entre 1979-1984) a partir de reuniões, lutas e ocupações pelo fim da ditadura militar. As pastorais ligadas à Igreja Católica tiveram papel importante na

consolidação e no surgimento do movimento, assim como no de outros que lutavam pela terra – “Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste (Mastro) e Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste (Mastes), ambos no Paraná; em São Paulo, surgia o Movimento dos Sem-Terra do Oeste e o Movimento dos Sem-Terra de Sumaré” (MACHADO, 2008, p. 241)¹.

Se, por um lado, o MST surgiu e consolidou-se nacionalmente na década de 1980, por outro, foi nos anos 90, no contexto da implementação das políticas neoliberais em nosso país, que ele se transformou na maior expressão política da luta pela terra e pela reforma agrária e no movimento social popular mais importante do Brasil (COLETTI, 2006b, p. 3).

Segundo Coletti (2006b), o processo que, em grande medida, propicia o fortalecimento do MST e a expansão de suas bases é o fluxo migratório intenso do trabalhador rural para as cidades. O processo de desenvolvimento capitalista da agricultura brasileira nas décadas de 1960 e 1970 provocou intensa proletarização do campesinato e, nesse sentido, causou um empobrecimento do trabalhador rural. Esse fenômeno incentivava um alarmante movimento migratório do campesinato. O MST se depara com uma grande massa de trabalhadores nas periferias das cidades que não resistiram à nova condição do campo e migraram para a área urbana, além daqueles que precariamente ainda resistiam no campo. Esse movimento possibilitou ao MST recrutar essas massas marginalizadas e dar a elas a possibilidade de voltar à origem rural e de viver no campo (COLETTI, 2006b, p. 2).

O MST ganhou maior expressão política de luta pela terra e reforma agrária na década de 1990 e, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A luta contra a plataforma neoliberal do governo FHC representou para o movimento uma possibilidade de crescimento e fortalecimento da luta pela terra. Segundo Coletti (2006b, p. 3), podemos apontar alguns motivos, são eles: “o caráter aparentemente mais democrático do governo FHC, quando comparado, por exemplo, com o governo Collor, que reprimira duramente os movimentos sociais”. Esse caráter aparentemente mais democrático se refere apenas ao primeiro mandato do FHC (1995-98), porque, no segundo, seu governo neoliberal se utiliza de vários mecanismos para reprimir duramente os movimentos populares, especialmente o MST.

¹ Aquele que é integrante do MST se convencionou chamar de “sem-terra”. Essa categoria é composta por distintos trabalhadores rurais, o posseiro (aquele que trabalha em uma determinada área, mas não possui o título da terra), o assalariado rural, o pequeno agricultor, filhos de pequenos agricultores, arrendatário, parceiro (aquele que arrenda a terra de outro e faz uma parceria, pagando pelo uso da terra ao proprietário com parte do produto colhido pelo arrendatário) (STÉDILE & FREI SÉRGIO, 2006, p. 538-539), além também do indivíduo sem perspectiva, marginalizado nas periferias das cidades.

Outro elemento é a própria repercussão das políticas neoliberais – como a abertura da economia para o capital internacional com quebra de barreiras tributária, a ideologia do “Estado-mínimo”, a desregulamentação da economia, privatizações, etc. – que diretamente (via diminuição drástica de crédito rural subsidiado pelo Tesouro Nacional) e/ou indiretamente repercutem tanto nas pequenas propriedades agrícolas como nas grandes propriedades da burguesia agrária, enfraquecendo, e em alguns casos, dizimando, novamente, pequenas propriedades agrícolas, e enfraquecendo politicamente, até mesmo, a burguesia agrária². Essa conjuntura possibilitou ao movimento recrutar o campesinato rural desempregado fortalecendo suas bases e, com isso, adquirir expressão política na conjuntura nacional, e até mesmo internacional (COLETTI, 2006b, p. 3-4).

O caráter institucional do movimento não o restringe a reivindicações apenas pela via estatal, ele opta pela “(...) ação política direta de enfrentamento e de resistência, através das ocupações de terra, dos acampamentos e das manifestações públicas” (COLETTI 2006b, p. 3). A própria conjuntura daquele momento, de um governo de atuação de políticas neoliberais, evidencia ao movimento a importância de ações diretas como as ocupações.

Las experiencias en ese sentido le han llevado al convencimiento de que las conquistas sociales sólo se alcanzan con lucha de masas, es decir, con la participación masiva del pueblo. Han aprendido que si (...) se espera que las soluciones le lleguen desde el *gobierno* o de la aplicación de sus *derechos*, sólo porque están escritos en la ley, no conquistará absolutamente nada (HARNECKER, 2002, p. 113, grifos da autora).

As ocupações são muito importantes para o movimento, pois nelas se resumem a maior expressão de luta e de resistência do trabalhador rural. Além de seu importante caráter político, nelas estão a sua essência do movimento, principalmente se lembrarmos que o MST surge a partir de embriões na luta em ocupações em diferentes partes do Brasil³.

² Segundo Coletti (2006a, p. 140), esse enfraquecimento é, em parte, equilibrado pelo aumento da bancada ruralista na representação parlamentar na década de 1990.

³ “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é filho das lutas pela democratização da terra e da sociedade. No final da década de 1970, quando as contradições do modelo agrícola se tornam mais intensas e sofrem com a violência de Estado, ressurgem as ocupações de terra. Em setembro de 1979, centenas de agricultores ocupam as granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul. Em 1981, um novo acampamento surge no mesmo estado e próximo dessas áreas: a Encruzilhada Natalino, que se tornou símbolo da luta de resistência à ditadura militar, agregando em torno de si a sociedade civil que exigia um regime democrático. Em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. As ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo” (MST, 2010, p. 8).

Segundo João P. Stédile⁴,

(...) ocupação, este do ponto de vista da nossa organização, é que ela é fundamental, é a essência do movimento. O que o MST faz é aglutinar pessoas. (...) Ela desmascara a lei. Se não ocuparmos, não provamos que a lei está do nosso lado. É por essa razão que só houve desapropriações quando houve ocupações. (...) Se do nosso lado conseguirmos fazer uma grande ocupação, com milhares de pessoas, isso se constitui numa força suficiente e importante. Se o latifúndio for influente, for político, tiver muita força, aumentam as dificuldades. Mas as ocupações de terra continuam a ser a principal forma de pressão de massas que os camponeses têm para, de forma prática, fazer a reforma agrária avançar e terem acesso direito à terra para trabalhar. Trabalho, escola para seus filhos e a oportunidade de produzir (STÉDILE, 1999, p. 114-115-117).

Para o movimento, a luta (através da pressão política das ocupações, das marchas, das manifestações etc.) é o único caminho para a conquista da terra e é a expressão política da luta pela reforma agrária.

O MST era e continua sendo o movimento mais significativo quando nos referimos a luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil. Os números a seguir são referentes às ocupações realizadas pela totalidade dos movimentos populares que lutavam por terra, mas, segundo Coletti(2006b), estima-se que cerca de 50% das ocupações de terra têm sido feitas pelo MST. No ano de 1994, foram de 119, envolvendo 20.516 famílias e, em 1998, houve 599 ocupações envolvendo 76.482 famílias. Nesse sentido, podemos perceber que o número de ocupações de 1994 a 1998 cresceu em 400% (COLETTI, 2006b, p. 6). O MST legitimava as suas ocupações, do ponto de vista legal, fazendo referência à Constituição de 1988, que prevê que a terra que não cumprir a sua função social é considerada improdutiva e sujeita à desapropriação.

Nesse contexto, as pressões realizadas pelos movimentos populares cresceram e ganharam visibilidade política. O governo FHC, por meio de Medidas Provisórias, procurou evitar as desapropriações de terras. Ao mesmo tempo, primou pela perseguição aos sem-terra e tentou implantar diversas medidas que enfraquecessem a visibilidade do movimento e as ocupações de terras. Ademais, principalmente em seu segundo mandato, diminuiu as verbas públicas destinadas aos assentamentos, o que dificultou fortemente a viabilidade dos assentamentos; implementou a “reforma agrária pelos correios” instituída pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário no ano 2000, segundo a qual o trabalhador tem a promessa de um lote de terra apenas se cadastrando no programa, isto é, uma forma de corroer a base do

⁴ João Pedro Stédile é um dos fundadores do MST e membro da sua direção nacional.

movimento deixando a impressão de que os trabalhadores ganhariam a terra sem luta, sem ocupação e resistência. O governo também proibiu a vistoria em terras ocupadas por dois anos, enfraquecendo o maior instrumento de luta do MST; diminuiu o limite do crédito que cada família assentada poderia ter, e aumentou os juros (COLETTI, 2006b, p. 6-7). “Éste les ha cortado los créditos a las cooperativas. El MST había conquistado un crédito en 1986, en pleno proceso de democratización del país, luego más de 20 años de dictadura militar, que favorecía especialmente a quienes trabajaban en forma cooperada (...)” (HARNECKER, 2002, p. 120).

As eleições de Collor de Melo (1990-1992) e, posteriormente, as de FHC (1995-2005)⁵ foram responsáveis pela abertura do país para o capital financeiro internacional, pela implantação do modelo agrário-exportador de monoculturas e pelo pagamento da dívida externa, numa conjuntura subordinada à lógica do capital imperialista que desestimula o desenvolvimento interno autônomo do país. Nesse sentido, precariza as condições do trabalhador rural e da pequena propriedade, alterando as relações sociais no meio rural, isto sem falar dos trabalhadores urbanos, também atingidos pelas políticas neoliberais.

Para que o leitor conheça melhor o que estamos nos referindo, Petras resume aquelas políticas, em suas linhas gerais, da seguinte forma: “Estabilização (de preços e das contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos de capitais); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos). Tais políticas têm sido implementadas em diversos graus e de várias formas na América Latina” (Petras, 1998, p. 18).

Voltando-nos para o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, segundo um programa de reforma agrária publicada em 1995 pelo MST, o movimento afirma:

A agricultura brasileira está completamente subordinada à lógica do capital. A busca do lucro como objetivo principal da produção agropecuária trouxe um processo permanente de concentração da propriedade da terra, dos meios de produção (máquinas, armazéns, agroindústria, comércio, insumos industriais) e da própria produção. (...) Nas últimas décadas, as classes dominantes e seus governos aplicaram uma política econômica para a agricultura na busca permanente de quatro objetivos: a) produzir para exportar; b) produzir para o mercado interno a preços baixos, com a finalidade de manter baixo o custo da reprodução da força de trabalho, com isso pagar baixos salários aos operários urbanos e garantir uma elevada taxa de lucro; c) liberar mão-de-obra do campo para a cidade como pressão

⁵ A título de esclarecimento, o governo FHC foi eleito em duas oportunidades: 1994 e 1998, uma vez que a Constituição brasileira permite a reeleição do executivo em pelo menos uma vez.

para baixar os salários; d) produzir matérias-primas baratas para a indústria (MST, 2006, p. 547).

O MST, em grande medida, lutou para inverter as políticas liberalizantes do governo FHC. Promoveu inúmeras ocupações, marchas, congressos e encontros nacionais, nos quais discutia e atuava em prol da luta pela terra para a posse do trabalhador e para a democratização dos meios de produção. Em princípio, a lógica política desta luta é que, uma vez assentado, estimularia o desenvolvimento do mercado interno do país, na medida em que realocaria o trabalhador urbano desempregado e o rural (trabalhadores sem-terra, assalariados rurais, agricultores na condição de arrendatário etc.) para viverem e trabalharem no campo com condições mais dignas, quando comparados aos trabalhadores precarizados das cidades.

As ações do MST não se restringiram apenas às ocupações de terras e às lutas por reforma agrária propriamente ditas. Em uma compreensão política ampla, o movimento se posicionou contrário, por exemplo, às privatizações de grandes empresas estatais brasileiras. Além disso, se somou nas lutas dos trabalhadores de setores como o petroleiro, mineração, telecomunicações, etc., ao defender as empresas nacionais durante o governo FHC, pois entendia que a luta pela reforma agrária estava ligada à derrota do modelo neoliberal – posição política, por sinal, que o movimento mantém até os dias de hoje, ao apoiar de maneira crítica os governos Lula e Dilma.

O movimento participou e coordenou várias manifestações e marchas na década de 1990. Ressaltemos aqui a Marcha Popular pelo Brasil, que ocorreu em 1999. A marcha foi iniciada no Rio de Janeiro e chegou até Brasília, depois de 1100 militantes percorrerem cerca de 1500 km. Os marchantes passaram pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal até chegarem ao prédio do Banco Central, sede do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em Brasília, a marcha mobilizou mais de 150 mil pessoas de diversos movimentos populares, organizações, associações, igrejas, escolas, universidades etc. Foi uma marcha com grande visibilidade devido ao seu numeroso contingente envolvido e à conjuntura política do momento.

Em 1999, entre 26 de julho e 7 de outubro, a Marcha Popular pelo Brasil, cujo lema “Terra, trabalho e democracia”, mobilizou mais de 100 mil pessoas. Foi um evento de importância política especial para os movimentos sociais em geral, por ter sido coordenado por um amplo leque de forças políticas, dentre eles o MST, CUT, Central dos Movimentos Populares (CMP), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (MACHADO, 2008, p. 243).

A marcha questionava a política de privatizações do governo FHC, o pagamento da dívida externa, entre outros. Nesse sentido, apresentou a proposta de um “Projeto Popular para o Brasil”.

Por meio das constantes lutas do movimento, o objetivo é barrar as políticas neoliberais, o desenvolvimento desigual do campo, a concentração de terra, a precária condição do trabalhador rural e da pequena propriedade agrícola. Ao proceder dessa forma, o movimento busca articular a luta anti-neoliberal a uma luta de maior alcance, que pretende negar a própria sociedade capitalista e a sua lógica.

Para os interesses de nossa pesquisa, é importante, então, salientar que, na medida em que o movimento nega tanto o neoliberalismo quanto, em última instância, a sociedade capitalista, ele nega também a estrutura e os aparatos ideológicos de reprodução das relações sociais capitalistas. Ainda que essa luta, evidentemente, seja repleta de desafios e obstáculos.

Nesse sentido, o MST, em meio à luta política pela reforma agrária e à luta pela terra, afirma a importância das escolas nos acampamentos e assentamentos. “A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do *latifúndio*, a da *ignorância* e a do *capital*” (STEDILE, 1999, p. 74, grifos nossos). Entretanto, o movimento não se propõe apresentar a mesma escola capitalista reprodutora das desigualdades de classes que o MST luta contra⁶. Reproduzi-la seria contraditório.

Por meio da luta pela reforma agrária, queremos contribuir com a superação da gritante e imoral desigualdade social existente em nosso país e perpetuada por todos os governos. Queremos uma agricultura voltada prioritariamente para a produção de alimentos e que assegure a preservação ambiental. Queremos que a população rural permaneça no campo, em condições dignas de vida, com acesso à educação e ao conhecimento, construtora do seu próprio destino (MST, 2010, p. 6).

⁶ É certo que, com a permanência da sociedade das classes, as desigualdades podem ser apenas diminuídas, e não eliminadas. A questão é que, ao se falar em fim da sociedade de classes, trata-se de um processo amplo que não cabe apenas ao MST, ou a qualquer outro movimento, de forma isolada, travar. Segundo uma cartilha produzida pela Secretaria Nacional do MST publicada em 2010: “no campo social, os resultados nas áreas conquistadas são significativos: foi praticamente eliminada a mortalidade infantil nos assentamentos, e não existe mais a fome. É incomparável a produtividade, número de empregos e instalação de infra-estrutura de uma área antes e depois de se transformarem assentamento. Acima de tudo, foi conquistada a dignidade da cidadania, porque quando a cerca do latifúndio é rompida, também se rompe a cerca do “voto de curral”, do coronelismo e da dominação política. Além dessas conquistas, o MST continua defendendo a democratização da terra e a implementação de uma política efetiva para o desenvolvimento dos assentamentos, buscando reorganizar a produção agrícola para que o país atenda as necessidades da população. Com isso, romperemos barreiras importantes para o desenvolvimento nacional e para a eliminação das desigualdades sociais no Brasil” (MST, 2010, p. 11).

Esta discussão será retomada de forma mais aprofundada no terceiro capítulo. Por ora, apenas quisemos mostrar a importância que o MST dá à educação de seus trabalhadores, como forma de tomada de consciência política sobre o que são o capitalismo e as suas mazelas. Entretanto, esta não é uma tarefa simples, afinal, vivemos sob a lógica do capital e, no campo, isto não é diferente. Daí a importância de discutirmos, no capítulo seguinte, a relação entre a divisão social do trabalho capitalista e a educação.

Capítulo 2

As relações entre trabalho, educação e MST

Quando analisamos práticas educacionais, é inevitável indicarmos a evidente relação entre educação e as relações sociais de trabalho. Neste capítulo, pretendemos analisar essa relação e entender como esses elementos se associam e passam a depender um do outro. Entretanto, para isso, pressupomos a subordinação da educação às relações de produção, ou seja, dificilmente existiriam, em uma sociedade capitalista, mudanças estruturais ensejadas a partir da educação, ainda que ela ensinasse transformações na sociedade como um todo e nas relações de produção. Educação e trabalho não estão e não podem estar separados, o que não significa simplesmente tomar um pelo outro, pois, por se tratar de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas, há um grau limitado de autonomia entre ambas⁷. Nesse contexto, pretendemos compreender qual é a educação requerida pelas relações de produção embasadas na divisão social do trabalho postulada pela sociedade capitalista. Feito isso, nos perguntamos como delinear uma nova educação a partir de outras relações de trabalho. Partindo desse arcabouço teórico, qual seria a potencialidade do MST em concretizar práticas educativas alternativas à capitalista?

As formações sociais capitalistas necessitam de uma educação que, assim como elas, seja também excludente, mesmo que não aparente ser. O trabalho pautado na divisão social das funções é um dos elementos que fundamenta o sistema capitalista. A divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é a base dessa divisão do trabalho. Em decorrência dessa divisão, cria-se uma unilateralidade das capacidades do trabalhador, que foi atrofiado em seu desenvolvimento tanto do corpo como da mente, nas atividades educacionais e no trabalho.

O sistema capitalista permite a manutenção do caráter negativo do trabalho que existe em sociedades de classe. Para Manacorda (1991, p. 46), ao ser subsumido pela divisão do trabalho, o homem aparece como unilateral e incompleto. A divisão se torna real quando se mostra como divisão do trabalho manual e intelectual. Nessa discussão, o autor recupera um trecho de Marx de *A ideologia alemã*: “se dá [nesse momento] a possibilidade, ou melhor, a

⁷ Na perspectiva defendida aqui, o limite é sempre aquele que não coloca em risco o processo de acumulação do capital. Por isso mesmo, é possível até a existência de uma educação mais crítica – não necessariamente emancipadora, como imaginamos a postulada pelo MST – em virtude das lutas sociais das classes populares.

realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos”.

O trabalho compreendido dentro dos moldes do sistema capitalista se apresenta enquanto relação dual entre racionalidade e a atividade prática. Essa conjuntura evidencia uma separação entre a função manual e a intelectual, que foi produzida histórica e socialmente. Isso porque o trabalho, em sua essência, é a junção desses dois elementos. Com isso, verifica-se, na sociedade capitalista, a desvalorização do trabalho manual e a supervalorização do trabalho intelectual como uma relação histórica e socialmente produzida. Nesse sentido, a sociedade capitalista condiciona a divisão do trabalho, e com isso condiciona a divisão da sociedade em classes, assim como também o conhecimento, a ciência e a técnica, que “são tirados do operário e confiscados pelo capital, que os concentra nas suas máquinas, na sua organização do trabalho, na sua tecnologia” (GORZ, 1980, p. 9). Esse processo de incorporação das capacidades vivas da força de trabalho às relações de produção capitalistas foi chamado por Marx de “subsunção do trabalho ao capital”, que pode tanto ser uma subsunção formal, quando há propriedade privada dos meios de produção e força de trabalho assalariada, quanto, num grau mais elevado, subsunção real, que existe quando as forças produtivas do capital incorporam e moldam as habilidades físicas e intelectuais dos trabalhadores (MARX, 1985a).

Diferentemente de outros modos de produção, a desigualdade no sistema capitalista não é discursivamente apresentada, ou seja, existe um discurso e uma estrutura jurídica baseada na igualdade, mas que oculta a desigualdade de classe. De forma análoga, esse discurso aparece em vários âmbitos, também como na ciência, onde permanece “(...) o mito de que a ciência e a técnica são “neutras”; de que não têm conteúdo ou cunho de classe; de que a divisão do trabalho que elas estabelecem resulta de ‘necessidades objetivas’ e não de exigências da acumulação capitalista” (GORZ, 1980, p. 10).

Segundo Gorz⁸, boa parte das pesquisas e do conhecimento instaurado e amparado pelo modo capitalista de produção é de limitada ou pequena utilidade, isto é, se a prioridade fosse o conhecimento e as técnicas para satisfazer as necessidades sociais e culturais das massas, para melhorar a qualidade de vida da sociedade, “para colocar ciência ao alcance do

⁸ Estamos nos referindo à obra de Gorz anterior à década de 1980 (anterior, portanto, à publicação de “*Adeus ao proletariado*”), pois, após essa fase, é sabido que o autor apresenta inúmeras críticas à análise marxista das classes.

povo, para reduzir o cansaço e o desgaste físico e nervoso que provoca o trabalho industrial, para adaptar o processo de trabalho às necessidades físicas e psíquicas de indivíduos intelectual e afetivamente desenvolvidos” (GORZ, 1980, p. 222).

Em continuidade à discussão que André Gorz (1980) realiza, evidenciamos o processo em que o modo de produção capitalista expropria do trabalhador a qualidade de conhecer e de determinar as suas condições de trabalho. A fábrica só será do “povo” – a classe trabalhadora só terá condições de dominar o processo de trabalho na qual está inserida – quando o operário conhecer toda a fábrica em que trabalha, o processo de produção em seu conjunto, conhecer a máquina que maneja também cientificamente, conhecer e participar do processo de organização do trabalho. Entretanto, para que a fábrica seja da classe trabalhadora, ela precisa, necessariamente, produzir riquezas para aquele que a produz, e não produzir uma riqueza destinada a uma parcela minoritária da sociedade desconectada do processo direto de produção.

Se a transição para o comunismo deve acontecer; se aí deve haver apropriação *coletiva* (e não estatal), *pelos produtores*, dos meios de produção e vitória da colaboração voluntária sobre a divisão hierárquica das tarefas, então é preciso que os produtores diretos apropriem-se e subvertam as técnicas, a organização do trabalho, o modo de usar as máquinas, a disposição dos locais de trabalho, a relação com o saber e as instituições (Escola) que o transmitem... Pois os “meios de produção” não são somente instalações e máquinas: abrangem igualmente as técnicas, a ciência, incorporadas às máquinas e instalações, e *que dominam* os operários como uma “força produtiva independente do trabalho”. Pois bem: a ciência e as técnicas também devem ser revolucionadas e reconquistadas pelo proletariado, reapropriadas coletivamente, como poder comum de todos, pela reunificação do trabalho manual e intelectual, o refundir completo da organização do trabalho, bem como da Escola [grifos no original] (GORZ, 1980, p. 13)⁹.

A emancipação da classe trabalhadora, e “(...) o seu poder, *começam* pela luta para reconquistar sua integridade física, nervosa, intelectual, cultural dentro do próprio trabalho, ou seja, pela luta para impor um poder de autodeterminação do processo de trabalho” (GORZ, 1980, p. 14, grifo do autor). Nesse sentido, a manifestação de emancipação da classe trabalhadora aparecerá primeiramente em âmbitos que não sejam o da educação, pois a escola capitalista dificilmente será espaço concreto para construção de elementos emancipatórios do estudante filho de trabalhador.

⁹ Como se vê, para que a fábrica seja do e para a classe trabalhadora, pressupõe-se a derrubada do capitalismo, a tomada do poder da burguesia pelos trabalhadores e a transição para uma sociedade sem classes, o comunismo. Em outras palavras, as mudanças nas relações de produção não estão dissociadas das mudanças políticas e ideológicas.

Para isso, é essencial compreendermos que o caminho para a emancipação do trabalhador não é a qualificação da escola capitalista, como meio de evasão da condição de trabalhador explorado¹⁰. Mesmo que se consiga, por meio de maior qualificação profissional, um cargo com melhores condições de trabalho e maiores remunerações, isso se dá de forma pontual a indivíduos e não à classe trabalhadora como um todo – pois esse movimento é insustentável na sociedade capitalista –, e mesmo assim o trabalhador pode continuar a ser explorado e alienado. É evidente que compreendemos o anseio e as atitudes desempenhadas para melhorar as condições de salário e de trabalho. Na hipótese de transformações estruturais da sociedade, é essencial entendermos que a escola se inseriria em um projeto societal maior, pois mudaria seu caráter de servir à acumulação capitalista, o que implicaria, por exemplo, em outras formas de organização do trabalho. Nesse sentido, nas lutas sociais dentro do capitalismo, “é preciso pois recolocar o problema de forma radical: trata-se de reconhecer o direito de todos os trabalhadores, jovens ou adultos, não apenas de utilizar a escola, mas também de construir para transformá-la, revolucioná-la, geri-la” (LETTIERI, 1980, p. 202).

Esse é o caminho que a classe trabalhadora tem para unir, de forma concreta e objetiva, a fábrica à escola, a teoria à prática, a escola ao modo de produção. A escola capitalista pode, em certa medida, fazer essa relação, mas a faz de forma abstrata, acrítica e sempre referente aos seus meios de produção – excludente e explorador. A burguesia propôs e implementou escolas ligadas ao trabalho, mas essas propostas sempre se reduziram a fazer da relação escola e trabalho uma interação meramente utilitária (e não emancipadora), onde “(...) o aluno aprende mais e melhor por meio do trabalho; o aluno torna-se mais disciplinado, organizado e aprende a valorizar e a respeitar o trabalho” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 51). Entretanto, essa vinculação acrítica de escola com o trabalho não permite ao aluno contato com a vida e com as contradições dela. Nesse sentido, se reduz a um vínculo abstrato.

Ressaltando que a forma abstrata da relação entre teoria e prática é, em parte, reforçada pela repulsa das classes dominantes (inclusive classe média, segundo Saes, como

¹⁰ Em relação à concepção de educação como forma de garantia de inserção no mercado de trabalho Batista afirma que “(...) o capital de forma sutil, incentiva a escolarização, qualificação, pois torna-se vantagem para o mesmo que haja crescimento de trabalhadores escolarizados em situação de desemprego, pois contanto com grande exército de reserva a procura do emprego, possibilita pressionar e explorar ainda mais os trabalhadores no interior da empresa. Esta situação contribui para fragilizar possibilidades coletivas dos trabalhadores em decorrência da insegurança e ameaça diante de tantos desempregados que aceitam executar as mesmas tarefas, porém percebendo salários menores. A concorrência e disputa por um trabalho, contribui para crescimento da individualização do trabalhador que observa no outro trabalhador um adversário a ser derrotado. Trata-se de uma questão ideológica e aceita por um conjunto cada vez maior de trabalhadores, contribuindo para desmobilização, fragmentação e fragilização da classe (BATISTA, 2006, p. 211).

veremos) em realizar atividades manuais, como se fosse – e na sociedade capitalista o é – uma atividade que diminuísse as capacidades humanas.

É interessante, neste momento, fazer uma comparação com a proposta escolar e a pedagógica funcional às relações de produção capitalistas, como podemos ver, por exemplo, em Durkheim. Segundo Souza (1997), para Durkheim, a escola é a instituição responsável por interiorizar nos indivíduos a moral laica e republicana. Mas, além dessa característica, existe outra fundamental, que é interiorizar nos indivíduos a disciplina necessária para cumprir as funções “naturais” que cada um exercerá posteriormente na sociedade, ou seja, construir em cada um as normas que os façam aceitar a divisão do trabalho posterior. Nesse sentido, cabe à educação preparar o indivíduo para as normas e regras do ser social. O ser individual deve ser calado e dar espaço ao ser social em um processo de internalização da consciência normativa na subjetividade do indivíduo. O indivíduo normatizado estará preparado para uma socialização harmônica que permitirá a reprodução da sociedade e da sua respectiva divisão do trabalho. Isso significa que a escola já precisa ser um local de repressão de habilidades que destoem dessas características e que “ensine” a disciplina: nos horários, nas avaliações, na forma de se portar, pontualidade, etc. A expressão dessa questão no quadro escolar é a divisão entre um ensino básico para todos e um ensino superior para especialistas. Todos precisam controlar certas operações básicas para que a “solidariedade orgânica” se constitua, o que é fornecido por conhecimentos básicos de matemática e língua nativa, por exemplo. Como há divisão do trabalho manual e intelectual, apenas uma parcela da população precisa se ocupar de conhecimentos mais específicos, por isso, não há abertura para todos nos níveis mais elevados de ensino¹¹.

Outro importante aspecto aparece quando nos referimos à reintegração da escola à fábrica, da prática à teoria. Na sociedade capitalista, existem dois tempos diferentes, primeiro o de estudar e depois o de trabalhar. Se pensarmos na união desses dois tempos – claro que considerando a especificidade dos diferentes momentos da vida de um indivíduo, quando criança, jovem¹², adulto e idoso– precisaríamos necessariamente reduzir a jornada de trabalho

¹¹ Sobre essa questão ver mais em livro de Durkheim, *Educação e Sociologia* (1978).

¹² A esse respeito Marx afirma: “Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos. No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar

para que o trabalhador tenha tempo para estudar e/ou praticar qualquer atividade cultural ou de entretenimento que desenvolva tanto as suas capacidades intelectuais e/ou manuais. O que objetivamente implicaria na demanda de muitos novos empregos.

A redução da jornada de trabalho a seis horas implica por si mesma uma relação diferente entre tempo de trabalho e trabalho livre, entre trabalho prático e trabalho intelectual. A redução paralela da duração do trabalho a quatro horas daria aos jovens possibilidade concreta de dividir sua atividade entre escola e produção. Isso implica uma abertura recíproca dessas duas instituições que o sistema capitalista busca manter separadas. (...) a relação entre fábrica e escola aparece com clareza não só no nível das qualificações (nível do controle social sobre a organização do trabalho) mas também no nível da duração do trabalho, que é a chave para a superação da alternativa entre escola e fábrica (LETTIERI, 1980, p. 208).

O tempo livre é necessário para que o trabalhador possa ter a possibilidade de sempre poder estudar, mas também para que ele possa usar o seu tempo com atividades para o exercício de sua individualidade, o que não significa que ele não possa fazer isso também na escola e na fábrica.

Não nos parece razoável determinar com exatidão como seriam as relações de trabalho em uma sociedade sem classes. É importante notar que a luta por uma sociedade sem classes pode não eliminar completamente a divisão do trabalho, até porque existem características materiais que a tornam sempre inevitável. Porém, isso não significa que a divisão capitalista do trabalho seja ineliminável, ou seja, ainda que haja certa divisão, ela não tem necessariamente que ser hierárquica, dominante e exploradora. O quanto mais próximo

de crianças e jovens de ambos os sexos [pertencendo ao povo trabalhador. Devem ser divididos] em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* [horas]; a segunda classe a *quatro* [horas]; e a da terceira classe a *seis* horas [grifos no original] (MARX, [1866] s/d). Se nos dias de hoje, no estágio de desenvolvimento dos meios de produção e do conhecimento, a educação e, juntamente com ela, a sociedade, passasse por um processo revolucionário e se transformassem e reintegrassem os espaços escola e fábrica, teoria e prática, possivelmente esse quadro de horas de trabalho referente à idade se modificaria. Nessa conjuntura, seria necessária uma análise aprofundada para que compreendêssemos melhor o tempo aproximado de trabalho ideal para cada idade. Marx quando se refere ao trabalho infantil, deixa clara a necessidade de abolir qualquer forma de exploração do trabalho infantil. São formas de trabalho que não têm nada a acrescentar à formação das crianças, muito pelo contrário, apenas massacra o desenvolvimento cognitivo e físico delas. Fato que se distânciava da proposta discutida de integração da escola com o modo de produção. As crianças, os jovens e os idosos podem contribuir com a produção dos meios de existência, cada qual com sua especificidade. Para as crianças e jovens, além de contribuírem nesse sentido, a relação da escolarização com a prática concreta do trabalho leva o indivíduo a viver as suas potencialidades no momento presente, e não apenas a projetar a sua vida de estudos a sua vida futura do trabalho. Para os idosos, continuar estudando e trabalhando, mesmo que bem menos que quando adultos, remete o idoso a uma vida que ainda está acontecendo, com mudanças e potencialidades vividas no hoje. O indivíduo continua sujeito de sua história através do contínuo desenvolvimento de suas potencialidades concretas e atuais.

caminharem juntos a concepção da execução, mais difícil se sustentará relações dominantes e hierarquizantes.

(...) É permitido supor que as técnicas de produção, os modelos de organização e de divisão do trabalho seriam – e poderiam ser – muito diferentes se sua finalidade fosse não a exploração máxima e portanto o máximo controle hierárquico da força de trabalho mas (...) a máxima iniciativa *coletiva* em vista de dar a máxima eficácia a um mesmo dispêndio de trabalho. Essa iniciativa coletiva supõe evidentemente a supressão das barreiras das tarefas; a definição de “perfis” e de “carreiras” profissionais que permitam a qualquer trabalhador enriquecer constantemente seus conhecimentos práticos e teóricos: a fábrica e a escola, o trabalho produtivo e a aquisição de conhecimentos fundindo-se; a possibilidade para cada um de ser, da adolescência até a aposentadoria, ao mesmo tempo produtor, aluno e (muitas vezes) professor; ninguém ser destinado a vida toda a executar trabalhos monótonos, não qualificados e estúpidos, trabalhos que são eliminados pelo enriquecimento e pela transformação permanentes do processo de trabalho ou – quando sua eliminação é impossível – efetuados por rodízio [grifos no original] (GORZ, 1980, p. 229).

Referindo-nos ao trabalhador manual, no processo de execução da produção dos meios de existência, é essencial que o trabalhador conheça o processo de concepção e todo o processo de execução daquilo que produz, que determine suas condições de trabalho, que conheça a concepção da máquina que maneja, que execute várias funções em regime de alternância. Nesse sentido, mesmo inserido em um processo de produção com divisão social de tarefas, a força de trabalho do trabalhador entra num processo que luta pelo fim da alienação e da exploração.

As condições práticas e objetivas dos meios de produção poderão nos submeter a uma sociedade fundamentada na divisão social do trabalho. Contudo, a divisão capitalista do trabalho não é uma necessidade objetiva. Pode-se até imaginar algumas formas de divisão do trabalho, mas isso não significa a necessidade eterna de uma sociedade dividida em classes, com explorados e exploradores. Se as condições do processo de produção permitirem, poderemos submeter as relações sociais de trabalho ao desempenho de atividades ao mesmo tempo de concepção e de execução, isto é, rompendo com a divisão do trabalho.

Nos dois sentidos, evidenciamos o importante papel da escolarização continuada dos trabalhadores, que quanto mais fundamentada em um processo onilateral das capacidades humanas, mais contribuirá para que as relações na sociedade como um todo e, principalmente, as relações de trabalho sejam horizontais e sem exploração.

Manacorda (1991), buscando os pressupostos educacionais em Karl Marx e Friedrich Engels, apresenta elementos de uma escola politécnica com ensino tecnológico. Marx utiliza o

termo “tecnologia” em *O Capital*, “onde repetidamente se refere ao progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção” (MANACORDA, 1991, p. 31). O termo “tecnologia” se refere ao conteúdo da escola “politécnica”. (...) Parece-nos, principalmente, que o “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou onilateralidade do homem (...) (MANACORDA, 1991, p. 32).

Nesse sentido, o termo “politecnicismo” propõe uma instrução pluriprofissional referindo-se à ideia de multiplicidade da atividade. Já o segundo termo, o da “tecnologia”, se refere à formação que rompa com a divisão socialmente construída entre trabalho e conhecimento intelectual e trabalho e conhecimento manual. Dessa forma, aponta para a possibilidade de uma plena manifestação de si mesmo, independentemente da atividade que o indivíduo exerça (MANACORDA, 1991, p. 32).

A referida concepção de ensino, entendendo o desenvolvimento onilateral do indivíduo, apresenta a formação pautada na educação física, intelectual e técnica¹³, com o pressuposto ético em possibilitar o desenvolvimento total do ser humano, de suas várias potencialidades e romper com a divisão entre trabalho intelectual e manual. Dessa forma, havendo sempre uma relação entre os saberes intelectuais e as ações práticas em um sistema de ensino universal, público e gratuito.

O ensino tecnológico deve contribuir para a formação onilateral das pessoas e da sociedade como um todo, trazendo o conhecimento prático para a sua formação. “O ensino tecnológico não absorve, nem substitui a formação intelectual” (MANACORDA, 1991, p.27). As três modalidades de ensino devem estar em conexão e articulação para uma instrução intelectual e em habilidades para o trabalho. Ou seja, estamos considerando uma educação que interaja com as diferentes áreas do conhecimento intelectual e prático em articulação com o trabalho associado.

¹³ Nesse sentido se faz importante a seguinte passagem de Marx: “Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: *Educação mental*. Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” [grifos no original] (MARX, [1866] s/d).

Para Friedrich Engels, a educação que forme indivíduos onilaterais buscará uma instrução que necessariamente rompa com a divisão capitalista do trabalho.

Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo, a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por ele, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista, dará a seus membros oportunidades para desenvolverem tanto os seus sentidos como as suas aptidões. O resultado é que, necessariamente, desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe (ENGELS, [1847] 2011, p. 136).

Conforme já dissemos, todo esse propósito educacional apenas fará sentido em uma sociedade emancipada, isto é, que também rompa de forma revolucionária com a estrutura de poder do Estado burguês, entendendo a emancipação da humanidade como a emancipação do proletariado.

Como já apontamos acima, ressaltamos a importância da integração entre teoria e prática tanto na escola como nas relações de trabalho. Entretanto, esse não é o único elemento importante para se analisar quando nos remetemos a uma formação onilateral. Pontuaremos especificamente outros elementos (em potencial) no capítulo III. Por ora, nos dedicamos a discutir especificamente a interação da escola com as relações de trabalho. Entretanto, nesse contexto, vale destacarmos uma passagem de Freitas (2010), em um texto em que discute com o MST a concepção de educação comprometida com a construção de uma nova sociedade, dentro da qual o método geral do ensino é o trabalho, apresenta-nos a seguinte formulação:

(...) Nossa concepção de educação também parte de uma *matriz formativa* que não se centra apenas no cognitivo, como na escola capitalista, mas que exige a formação mais ampla, que inclui o desenvolvimento da afetividade, da criatividade, do corpo, a habilidade de trabalhar coletivamente, de auto-organizar-se, enfim, o desenvolvimento pleno de todas as possibilidades do ser humano [grifo no original] (FREITAS, 2010, p. 166).

Nesse sentido, a concepção de educação ressaltada, que rompa com a lógica do capital, como já levantado, apenas terá espaço em uma sociedade emancipada do capitalismo. Partindo dessa premissa, é difícil pensarmos nessa lógica pedagógica em um espaço onde exista a necessidade de pessoas que se formem “aptas” a trabalhos manuais e outras a trabalhos intelectuais. Fazendo referência ao MST, entendemos que o movimento constitui-se em um processo em que tal propósito educacional tem potencialidades, mesmo que realizado

com limites e dificuldades no contexto de uma sociedade capitalista dentro da qual está inserido.

Em experiências no MST¹⁴, existiriam formas de se romper com a lógica da sociedade de classes:

A liquidação do trabalho assalariado, assim como sua substituição pelo trabalho associado, assinala a razão pela qual desaparecem o mercado de trabalho e a função da escola como habilitadora da força de trabalho. A formação de organizações econômicas, cujo objetivo primordial é a reprodução da comunidade de trabalho, rompe com o economicismo, o que possibilita a articulação solidária das cooperativas com as escolas e a conjugação do ensino com o trabalho real (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 54).

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas pela escola ultrapassam seus muros e influenciam diretamente a comunidade, a forma como ela se organiza e a produção da comunidade. O MST propicia um ambiente no qual o propósito educacional tem potencialidades emancipadoras na medida em que rompe parcialmente com o trabalho assalariado e elimina da escola a sua tradicional função habilitadora da força de trabalho para o mercado.

Uma das principais características das escolas do MST ou das que estão sob a sua hegemonia é o vínculo direto entre o ensino e o trabalho. E esse vínculo dá-se por meio do trabalho real, concreto. (...) As comunidades do MST onde se realiza o trabalho produtivo não têm mais como objetivo absoluto a extração do excedente econômico da força de trabalho. Em decorrência, essas organizações podem substituir competição por ações solidárias e de cooperação, o que lhes permite adaptar às suas condições o *estudante-trabalhador*. (...) Como há uma ligação orgânica entre escola e trabalho, observa-se uma outra questão fundamental, que é o desaparecimento da tarefa básica que cumpre a escola em uma sociedade capitalista: a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. O MST procura estabelecer um vínculo direto entre a escola e os seus empreendimentos econômicos [grifos no original] (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 51-52).

Ainda que possamos apontar muitos limites, a experiência evidencia concretamente uma interação entre a produção de existência da comunidade e a escolarização. Ela mostra, de forma clara, a preocupação do movimento com o fortalecimento e dissipação de elementos que impulsionem a transformação social.

¹⁴ Ressaltamos práticas que o movimento desenvolve no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), que tem como mantenedor o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), órgão vinculado ao MST. Tem sua sede no Município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. O IEJC é uma escola de educação média e profissional. “O IEJC foi criado para atender às características e necessidades específicas do MST, dentre as quais se destacam a formação dos militantes e quadros do Movimento” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 45).

A permanência das famílias/indivíduos no MST, depois de serem assentados, é um dos problemas que o movimento enfrenta. E, dessa forma, a “educação” que se desenvolve coloca-se de forma imperativa na razão de construir, além de capacitação técnica e intelectual de seus membros, a formação de um quadro político consciente com a necessidade de continuidade da luta. Não apenas de forma individual, para a conquista imediata da terra, mas também pela reforma agrária e pela democratização dos meios de produção no meio rural e, de maneira mais ampla, em toda a sociedade.

Os indivíduos oprimidos e marginalizados pela sociedade capitalista que, antes da conquista da terra, apenas tinham a sua força de trabalho (que era explorada), agora detêm os meios de produção. E é a partir dela – da terra – que trabalharão, nesse momento, sem a figura do capitalista. O que não implica a inexistência de exploração. O trabalhador continua subordinado à lógica do capital quando submete a sua produção ao mercado. Com isso, entende-se que a exploração e o meio pelo qual ela se dá, mudou, mas não acabou. Dessa forma, quando assentados, a luta junto ao movimento não deve cessar, porque a transformação substancial não ocorreu. A escola, por sua vez, também realiza a função de fortalecer a luta consciente do movimento.

No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem-terra ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas (VENDRAMINI, 2007, p. 130).

É possível inferir que o MST se torna um espaço efetivo, com condições políticas e ideológicas, para a construção de uma nova escola. A questão apontada por Mészáros parece reafirmar os propósitos dos sem-terra na medida em que

a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Parece-nos correto afirmar que a educação pode ser potencialmente importante para o processo de transformação e emancipação humana, sem desconsiderar, evidentemente, como em Marx, o caráter de classe deste processo e as reais condições concretas da luta de classes na conjuntura.

Dessa forma, no próximo capítulo pretendemos apontar alguns elementos que evidenciam a construção pelo MST de uma escola alternativa à capitalista, isto é, uma escola que reproduza ideologicamente o movimento, que interaja com o trabalho e com a vida concreta das pessoas, que propicie ao educando uma maior consciência de sua realidade, que reforce a compreensão da importância da luta pela terra, pela socialização dos meios de produção, por justiça social, participação popular e transformação da realidade.

Capítulo 3

Potencialidades emancipatórias da Escola Itinerante do MST

Dois séculos após o processo histórico das revoluções industrial e burguesa, foram muitas as experiências educacionais existentes em sociedades que têm, como sua característica principal, a divisão em classes sociais. Essas experiências, direta ou indiretamente, evidenciam que o sistema escolar é peça-chave de manutenção da divisão social do trabalho, ao reproduzir as diferenças entre força de trabalho manual e intelectual.

Em contraposição à maioria dessas experiências, ressaltamos a Comuna de Paris. Ela foi a primeira revolução operária de tomada do poder de Estado e influenciou as principais tentativas de transformação social nos séculos subsequentes (revoluções russa, chinesa, cubana etc.), bem como os movimentos sociais inspirados, direta ou indiretamente, em Marx e Engels, entre os quais, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Resgatamos brevemente a Comuna de Paris como uma experiência que nos mostra, ao menos em suas potencialidades, um movimento inverso ao da sociedade capitalista. Ela durou apenas 72 dias, com início no dia 18 de março de 1871 e término no dia 28 de maio do mesmo ano. Foi uma revolução social que, dentre muitas coisas, nos remete a experiências relevantes.

Destaquemos a organização dos que formavam a Comuna, que em sua maioria eram operários ou representantes reconhecidos da classe operária. A polícia e o exército, até então braços armados do Estado burguês, são extintos e suas armas são distribuídas ao povo. Em outros termos, a Comuna extinguiu a profissionalização da polícia e do exército. O que também acontece com os cargos públicos, que são assumidos pela Comuna e deixam de ser propriedade privada do governo central e passam a estar sobre domínio do povo (MARX, [1871] s/d). Ao mesmo tempo, ela estabeleceu que todos os cargos públicos fossem submetidos ao sufrágio universal, revogáveis em qualquer momento, e os salários não eram superiores ao salário médio de um operário¹⁵.

¹⁵ Como referência de leitura sobre as medidas tomadas pela Comuna de Paris e a importância de sua experiência para a classe trabalhadora remetemos o leitor ao livro de Sílvio Costa, *Comuna de Paris*, 1998.

Além de medidas mais gerais, os *communards* propuseram um sistema educacional que superasse as concepções liberais-burguesas:

As resoluções da Comuna indicaram o fracasso da burguesia em implantar de conjunto e radicalmente suas premissas liberais-democráticas e científicas para a educação. E indicaram que somente o proletariado tem interesse e pode realizar historicamente a mais profunda reforma democrática imediata e levá-la ao mais alto objetivo do ensino científico, universalmente vinculado à produção social, constituindo a unidade da prática e teoria (OLIVEIRA, 2002, p.59-60).

Em decorrência da sua curta duração, nem todas as medidas foram levadas a cabo, “mas ficou claro que a Comuna pretendia implementar um sistema de ensino integral, para todos os níveis, que unisse trabalho manual e intelectual, através de um ensino simultaneamente científico e profissionalizante” (COGGIOLA, 2002, p 57). A revolução comunal ressaltava o “caráter socialista” da reforma educacional e também a sua fundamentação em uma “verdadeira base de igualdade”, que é diferente daquela proposta pela burguesia, a qual tem um ideal de igualdade, mas no interior de uma sociedade de classes.

Com o texto de Marx¹⁶ fica reafirmado o caráter que a educação assumiu na Comuna: pública, gratuita, popular voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico. Ademais, a educação é apontada como um importante instrumento de desalienação do proletariado. Ao contrário da educação ser meramente tratada de forma mecânica, ela é vista como uma importante ferramenta de formação e, portanto, um instrumento para a consolidação da REVOLUÇÃO [grifos no original] (LOMBARDI, 2002, p.83)¹⁷.

Nesse contexto, tomamos a Comuna de Paris como um importante movimento que lançou alguns referenciais à educação socialista e emancipadora. Isso implica uma educação para todos, na qual seu caráter formativo esteja pautado em elementos emancipatórios da classe trabalhadora, ou seja, percorra o sentido inverso da educação capitalista, o que significa lutar contra a alienação da classe trabalhadora.

A partir desta experiência é que discutiremos como um dos movimentos populares mais importantes do Brasil e, quiçá, da América Latina, tem encarado, em seus acampamentos a questão educacional. A distância histórica, em seus mais de 140 anos, não tem sido

¹⁶ O texto de Marx comentado está em MARX & ENGELS (1983).

¹⁷ Embora o autor afirme que a Comuna de Paris defendia uma educação laica, totalmente livre da religião e do Estado burguês, interpretação que concordamos, não estamos de acordo que ela seria livre das classes, pois, afinal, a sua constituição, sob o comando dos *communards* era exatamente a concepção que o proletariado tinha sobre ela. Em outras palavras, pretendia-se construir uma educação anticapitalista, antiburguesa, portanto, a perspectiva era classista, pelo menos naquela etapa do processo revolucionário.

impeditivo para que as tentativas de ações dos *communards* eventualmente venham a ser resgatadas pelo MST, obviamente adaptadas à realidade social, política, econômica e cultural brasileira. Deixamos claro ao leitor que não pretendemos comparar as experiências, mas queremos saber em que medida as ações educacionais deste movimento têm contribuído ou não para a emancipação política dos sem-terra, em particular, e dos trabalhadores, em geral.

O MST, ao ocupar terras improdutivas e criar seus acampamentos e assentamentos, passa a se preocupar, além da produção e comercialização de seus produtos, também com a formação escolar de seus acampados e assentados, desde crianças, adolescentes até adultos.

Em relação à educação o movimento considera:

A democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia. Além dos acampamentos à beira de estradas, das ocupações de terra e de marchas contra o latifúndio, o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos. (...) A educação acontece de maneira permanente, em um movimento continuado de formação das pessoas. Escolarizar é incentivar a pensar com a própria cabeça, é desafiar a interpretar a realidade, elevando o nível cultural. É criar condições para que cada cidadão e cidadã construam, a partir dos seus pontos de vista, seus destinos. Para isso, é fundamental garantir o acesso de crianças e jovens à educação e à escolarização nos vários níveis, em cumprimento ao artigo 6 da Constituição, que declara que a educação faz parte dos direitos sociais. Hoje, o trabalho com educação no MST está organizado em todo o país, desde a educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento (MST, 2010, p. 23).

O movimento se depara com a necessidade de ter toda a família articulada na resistência e na luta pela terra. Outro motivo que o leva a pensar a escola é o fato de suas crianças muitas vezes não serem aceitas nas escolas das cidades. Com isso, o movimento demanda forças para a construção física e pedagógica de escolas. A escola construída pelo movimento passa a representar, dentre muitos elementos estratégicos, o direito das crianças, jovens e adultos à educação no campo e do campo. Por outro lado, não se propõe a reproduzir a educação tradicional reprodutora da lógica do capital.

A educação problematizada em torno da construção de alternativas à escola tradicional capitalista que, em sua essência, se apresenta desigual e formadora de quadros necessários à reprodução do capital, geralmente está sendo proposta e construída por movimentos populares e, no caso em relevo, pelo MST. Nesse contexto,

À medida que a escola foi levada a incentivar a competição e o individualismo, foi se separando da vida real, fortalecendo a inexistência de uma unidade entre ela e a vida de seus alunos (...) a sala de aula não é um espaço ingênuo, pois tem intencionalidades, além de ensinar português, geografia, história. O desafio é colocá-la em questão e desvendá-la para poder contrariá-las e a elas contrapor alternativas. E contrariar o espaço da sala de aula significa criar outros espaços e tempos educativos que não sejam “clausuras” indesejadas pelos educandos, levados a pensar que a felicidade está lá fora (CAMINI, 2009, p. 96).

A partir do que se tem produzido a respeito, temos por objetivo analisar as práticas educacionais e as propostas que o MST desempenha, tendo em vista os elementos de construção de uma nova escola¹⁸ e de negação à escola capitalista. Para isso, vale ressaltar que negar a escola capitalista é, simultaneamente, negar a sociedade na qual ela faz parte, e em razão disso o projeto de construção de uma nova escola precisa estar intimamente ligado ao projeto de uma nova sociedade, isto é, a tudo que tem como referência esse projeto mais amplo.

No que diz respeito à formação do sem-terra, vale destacar que essa formação ultrapassa as práticas educativas da escola. A formação do indivíduo efetiva-se em várias dimensões, incluindo a dimensão política e cultural e toda a dinâmica que envolve essa atividade. Nesse sentido, evidenciamos que a manifestação e construção do saber não se limitam as barreiras da escola itinerante.

A instituição escolar, configurada nos moldes que conhecemos hoje, é relativamente recente. Começou a se desenvolver no século XVI e ao longo do século XVII. No feudalismo, o modelo escolar era pautado na formação moral-religiosa. Com a decadência desse sistema, surge um novo modo de produção e com ele uma nova forma de organizar a sociedade e a educação. A Escola Moderna, voltada para atender os interesses da emergente sociedade burguesa, passa a ser, em grande medida, o principal espaço de educação¹⁹, isto é, a escola se configura em uma instituição adequada para atender às necessidades da sociedade capitalista, o que faz ao se tornar a única instituição formal responsável para essa função.

¹⁸ Quando usamos o termo nova escola, estamos nos referindo a um projeto de escola alternativa à escola capitalista, mas que em nada se refere ao movimento escolanovista, que nasce no século XIX e ganha força no século XX.

¹⁹ Souza relaciona essa questão com o advento da modernidade, mas faz ressalvas: “Relacionar educação e modernidade tornou-se um lugar comum; embora, na maioria das vezes, quando se fala das possibilidades da educação no contexto da modernidade, é de escolarização que se está falando. Escolarização e modernidade às vezes se confundem. O advento da modernidade criou e institucionalizou uma lógica padrão, universal, à qual todos os indivíduos deveriam se moldar e submeter.(...) Não há menor dúvida de que em toda a instrução perpassa, também, alguma forma de educação. Entretanto, a educação não escolarizada ou informal atinge uma amplitude bem maior do que geralmente se imagina” (SOUZA, 1997, p. 7).

Sobre esse aspecto, Roseli Caldart discute a formação dos sem-terra dentro do movimento:

Sujeitos não se formam somente na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que historicamente o MST vem lutando tenazmente para que todos os Sem Terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana (CALDART, 2003, p. 57-58).

O caráter humanizador dos processos formativos presentes no movimento – nesse instante incluindo a escola – faz parte de um projeto maior que tem por objetivo a emancipação da classe trabalhadora. Potencialmente emancipatório porque humaniza a classe trabalhadora na medida em que se ocupa da tarefa de criar dignidade para se viver no campo sem explorador e explorado.

Ao nos referirmos ao caráter humanizador do movimento é necessário qualificá-lo, para podermos distingui-lo de outras propostas pedagógicas que se pretendem “humanizadoras”, mas que não identificam que os problemas residem na própria sociabilidade capitalista. Nesse sentido, é importante qualificar a humanização proposta pela educação do movimento, ou seja, não se trata de uma visão de humanidade orientada pela moral burguesa que ignora as contradições de classe. A escola itinerante, ao projetar uma educação que humanize, entende que o contexto em que seus educandos estão imersos evidencia, na prática concreta das experiências, as lutas de classe.

Dessa forma, ao projetar uma humanização do processo, está implícito que essas práticas pretendem ser construídas contra as relações sociais capitalistas que, a despeito de uma crença genérica no “ser humano”, necessariamente reduzem indivíduos ao que podem oferecer no mercado. Assim, é preciso que fique claro que o movimento apresenta esse objetivo em meio a lutas concretas de indivíduos e famílias contra a exploração capitalista da terra e dos trabalhadores. Uma escola completamente inserida na estrutura formal do Estado burguês pode até alimentar pretensões humanizadoras, mas não encontra relação orgânica desse discurso com a vivência dos educandos, pelo menos na imensa maioria dos casos em que crianças e jovens encontram-se desmobilizados politicamente. Enfim, trata-se, evidentemente, de uma potencialidade, mas que tem uma base concreta: construir um viés humanizador em meio às lutas sociais de classes exploradas.

Nesse contexto, evidenciamos a escola como um elemento estratégico para a luta pela terra e pela reforma agrária, na condição de que a escola faz parte da pedagogia do movimento e de seu projeto maior de sociedade.

Esta (...) experiência [de ocupar a escola] se refere à produção da consciência da necessidade de aprender, da aquisição do direito de ter escola, mas não uma escola qualquer. A escola tem que ser adequada à realidade dos sem-terra e ao tipo de formação humana que corresponde ao projeto do MST. Esta ocupação da escola, nos diz Roseli Caldart, representa um capítulo específico da história do MST: hoje, a educação e a escola são vistas como parte da estratégia da luta pela Reforma Agrária (FRAGOSO, 2000, p. 178).

A escola é parte importante dos interesses e das lutas do movimento, mas é certo que a luta principal do MST se concentra na conquista da terra. Dessa forma, a aquisição da terra sempre será a principal pauta do movimento, e a escola, inserida em seu projeto maior, se caracteriza parte importante desse processo. A partir de alguns elementos evidenciados, passemos agora a analisar a dimensão escolar e suas práticas dentro do movimento.

O MST tem suas escolas divididas, basicamente, em dois momentos: no primeiro, a escola é itinerante, inserida em um espaço de luta constante, discussão e articulação. Nesse espaço, a escola se desenvolve com mais autonomia, mesmo que com limites, do que a escola estadualizada do assentamento. Depois de muita luta do movimento e do setor de educação do movimento, a escola itinerante passa a ser autorizada a funcionar em condição legal. Se o Estado lhe concede o direito de funcionamento, ela passa a desenvolver suas atividades de maneira legal via resolução específica. Nesse momento, o movimento tem maior autonomia para organizar a escola e suas práticas. Nesse sentido, a escola itinerante fortalecida e articulada em seus princípios político-pedagógicos, assim que estadualizada – ressaltando que o processo de estadualização da escola não necessariamente acompanha o processo de legalização das terras, em tornar o acampamento um assentamento, pode acontecer, em meio a esse processo, que exista um assentamento, ou semi-assentamento, com uma escola ainda itinerante, ou o contrário – se apresenta mais preparada para formar uma escola de assentamento comprometida com a pedagogia do movimento.

Para o MST, todos os seus integrantes são continuamente educadores e educandos. Entretanto, quando nos referimos aos educadores que atuam nas escolas temos os professores que são aqueles que não integram o movimento. A escolha dos professores está condicionada à forma de contratação de docentes temporários ou efetivos. Já os educadores são os que atuam nas escolas e são integrantes do movimento. Eles, chamados a contribuir com a escola,

não têm formação profissional docente, embora, na atualidade, esse quadro tem se alterado. O critério para os educadores atuarem nas escolas é o compromisso de estarem estudando, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, em alguma licenciatura.

A escola itinerante está inserida em um processo dialético constante de afirmação e negação do ensino capitalista. O MST, ao se propor construir uma nova escola em uma sociedade capitalista, terá sempre um caminho difícil, em constante movimento e transformação. Um dos primeiros indícios que a escola itinerante aparece como negação à escola capitalista se dá no momento em que reivindica sua existência e permanência dentro do acampamento. São trabalhadores reivindicando por uma escola dentro do seu espaço de luta. Esse elemento já se constitui um passo importante no caminho da construção da nova escola.

Segundo Camini, existem

(...) dois mundos diferentes de escola pública. A primeira é identificada como escola capitalista, requerida pela classe dominante, devido às condições em que foi construída e organizada. É essa forma de educação que tem sido oferecida, historicamente, às camadas populares do campo e da cidade. A segunda, identificada como Escola Itinerante, é conquistada num processo de luta permanente, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, num contexto social capitalista, desfavorável à classe trabalhadora. Embora nascida nas entranhas de um modelo ultrapassado, é indicador de ter feições de povo, porque requerida e pensada pelos sujeitos sociais que a veem como um lugar de formação deste mesmo povo, desta mesma classe, aquela que vive do seu trabalho (CAMINI, 2009, p.171-172).

Nesse contexto, a escola já tem objetivos diferentes. Ao construir uma escola itinerante em um espaço de constante luta, isso já evidencia, em alguma medida, uma negação à escola capitalista. Pretendemos entender, no processo interno da escola, como se dão outras formas de negação. Entretanto, vale novamente ressaltar que esse não é um processo acabado de escola socialista, onde existe uma separação brusca com a escola capitalista ou um projeto de escola ideal para a classe trabalhadora. Mesmo que inserida em uma ilha de iniciativas – em alguma medida, diferente das capitalistas – ela continua inserida em uma sociedade de classes.

Entendendo que muitos são os limites para construção da escola da classe trabalhadora, analisaremos alguns elementos que evidenciam essa atividade. Camini nos aponta alguns desses aspectos e, a partir deles, nos propomos entender em que medida eles estão num estágio desenvolvido de discussão e implementação. São eles:

- a) o processo de avaliação da aprendizagem do educando;

- b) a relação que a escola itinerante tem com os processos direto de luta pela terra, como por exemplo, as marchas;
- c) a auto-organização da escola por meio dos educandos e educadores;
- d) por último, a relação da escola com a comunidade e suas necessidades e a relação da atividade educacional com a prática social. (CAMINI, 2009, p. 176-177).

Sobre o primeiro item, destaca-se que o processo de avaliação do conhecimento acumulado dos educandos nas escolas itinerantes nega o processo de avaliação da escola capitalista. A metodologia de avaliação não é a mesma porque o próprio processo de aprendizagem também não o é.

Os Princípios filosóficos da educação no MST já nos evidenciam um processo de aprendizagem distinto e, com isso, conseqüentemente uma metodologia de avaliação também diferente da escola capitalista. São eles:

- 1º Educação para a transformação social.
- 2º Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 3º Educação para o trabalho e para a cooperação.
- 4º Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 5º Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 6º Educação como um processo permanente de formação/ transformação humana (MST *apud* CAMINI, 2009, p. 201).

Ressaltemos o quarto princípio filosófico para analisarmos o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos itinerantes. A avaliação precisa ser capaz de apreender as várias dimensões que foram trabalhadas junto ao educando, indo além da avaliação classificatória dos estudantes pela aprendizagem do conteúdo esquemático e engessado. Para a análise e discussão das formas de avaliação das escolas itinerantes do MST, é notória a necessidade de se construir algo diferente do processo excludente realizado nas escolas capitalistas. Porém, é um processo difícil que demanda esforço tanto por parte dos próprios educandos, que muitas vezes, quando vêm de escolas de fora do movimento, encontram dificuldades em desnaturalizar o processo de avaliação antigo que viviam e entender o da escola itinerante, quanto por parte dos professores, já que muitos não entendem a pedagogia do movimento e dificilmente se propõem a trabalhá-la.

No que diz respeito à avaliação, o movimento²⁰ afirma que:

A avaliação na Escola Itinerante ocorre de forma global, participativa e contínua, acompanhando o processo de construção do conhecimento dos alunos. Diariamente o aluno é observado, avaliado e acompanhado pelos professores em cada etapa. Importa dizer que na concepção dialética da proposta de avaliação desta escola, avaliar significa considerar e valorizar todos os momentos pedagógicos, isto é, a metodologia, o conteúdo, os professores e a comunidade, dentro das suas responsabilidades, objetivando o crescimento coletivo (MST, 2001, p. 238-239).

Como um ponto de contraposição ao processo educacional capitalista, a avaliação na escola itinerante propõe avaliar o conhecimento acumulado do educando em diversas dimensões. Para isso, o procedimento avaliativo não pode ser apenas objetivo e desconexo da realidade do educando e da comunidade. Cada educando tem a sua pasta individual, onde a avaliação é um processo contínuo de observação e pareceres. Esse procedimento de avaliação exige esforço por parte dos educadores, pois requer mais tempo e dedicação.

A discussão realizada no segundo capítulo vale ser brevemente ressaltada neste momento. Quando pensamos em uma escola que é reprodutora da sociedade capitalista, que precisa ser disciplinadora e formadora da força de trabalho assalariado, estamos nos referindo a uma escola que, por sua natureza, é excludente, mesmo que aparente ser algo diverso. Nesse ponto, podemos entender que o processo realizado para avaliar os alunos na escola capitalista é – e precisa ser – excludente, negando a uma parte da sociedade – à classe trabalhadora – o acesso ao conhecimento histórico e socialmente acumulado pela humanidade. Já a escola itinerante nega esse processo e se propõe a dialogar e construir uma educação para todos que ali estão inseridos. O que faz por reconhecer que não está se relacionando com um “aluno genérico”, mas filhos(as) de trabalhadores que estão em processo de luta social.

Para elucidarmos rapidamente os motivos pelos quais a escola pública – aquela que se propõe a um programa educacional laico, universal, público e gratuito – é uma escola seletiva e excludente, tomaremos a discussão que Décio Saes faz sobre ela.

Atrás de uma nota boa ou ruim, mais especificamente, atrás do fracasso escolar de uns e do sucesso de outros, está uma escola seletiva em que tais resultados vão além do fenômeno natural das capacidades cognitivas individuais e do mérito de cada um (SAES, 2008).

²⁰ Texto extraído do primeiro número da coleção *Fazendo Escola*, editada pelo Movimento, publicado em junho 1998, com dados estatísticos atualizados em 2001.

Para Saes, a classe média²¹ exige a manutenção da escola pública, reprodutora da divisão capitalista do trabalho²², para que os seus filhos apareçam como vitoriosos nessa competição que é a inserção e a conclusão do ensino superior – sucesso escolar. Competição que já entraram sabendo que iam vencer. A classe média vence, e continuará vencendo com o aparente gosto de que vencem porque são melhores e mais capazes, pois suas capacidades individuais lhe deram o mérito²³ da vitória (SAES, 2008, p. 172).

A democratização e a expansão da escola pública – status que a classe média precisa para alimentar a aparente condição de igualdade entre as classes – fazem com que aumente a taxa de fracasso escolar, já que se têm mais alunos proletários na escola. Esse movimento provoca um rebaixamento na qualidade do ensino, pois esses alunos não acompanham o padrão de qualidade de ensino da classe média. Fenômeno que afugenta a classe média da escola pública. Com isso, fomenta o ensino privado.

Não há, portanto, nenhuma solução técnica para o problema básico da Escola Pública na sociedade capitalista, pois esse problema, como procuramos demonstrar neste texto, é um problema social, e não um problema técnico. Mantido o padrão de classe média do ensino, as medidas destinadas a promover a melhoria da qualidade de ensino só farão ampliar as exigências e dificuldades escolares para os alunos proletários; e levarão a um incremento do fracasso escolar. (...) Uma Escola a serviço do proletariado resgataria a experiência concreta de vida e de trabalho do proletariado, integrando-a ao processo de produção e de transmissão de conhecimentos (SAES, 2008, p. 174).

Se não há solução para essa escola pública dentro das relações sociais capitalistas, pois o problema é sistêmico, o caminho para o MST é a construção de uma nova escola, que não seja excludente e que represente aqueles que permanentemente a constroem, num

²¹ Apenas para elucidar brevemente algumas questões discutidas por Saes. Para o autor: “A classe média (para alguns, “nova classe média) tem uma relação direta de dependência ao capital, porque é formada pelo campo intelectual do trabalho assalariado(...) não se trata de uma rejeição do trabalho assalariado, mas, no interior do assalariamento, a *rejeição do trabalho manual*. O apego da nova classe média não é, portanto, à propriedade, mas à *ideologia meritocrática* (CAVALCANTE, 2012, p. 322).

²² Segundo Saes “O Estado capitalista, ao criar a Escola Pública, tem de zelar para que o seu funcionamento preencha as tarefas necessárias à reprodução da divisão capitalista do trabalho: a) encaminhar uma minoria de alunos para os postos dirigentes dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de concepção); b) encaminhar a maioria dos alunos para os postos subalternos dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de execução)” (SAES, 2008, p. 169).

²³ Para Décio Saes “A ideologia meritocrática serviria, principalmente, para evidenciar que o medo da proletarização, embora compartilhado com a pequena burguesia tradicional, é fundamentado, na nova classe média, numa consciência que naturaliza a hierarquia no trabalho por encarar a divisão entre manual e intelectual como resultado legítimo dos esforços, competências e habilidades de cada indivíduo” (CAVALCANTE, 2012, p. 320).

processo, necessariamente, como já o dissemos, de lutas mais amplas por mudanças estruturais que minem o modo de produção capitalista.

Encaminhamos a discussão para a organização dos tempos e espaços da vida escolar. O nosso intuito aqui não é alongar a discussão sobre a escola inserida nos moldes capitalistas, mas como temos por objetivo entender em que medida a escola itinerante a nega, traçar algumas características dessa escola capitalista é fundamental.

Segundo Freitas (2004, p. 1), a forma como a atual escola capitalista está organizada representa uma condição historicamente produzida segundo certas “intenções” que concretizam uma visão de mundo e de educação. Esses espaços podem parecer neutros, porém *instituem relações* entre aqueles que os habitam. Arrisquemo-nos a dizer que talvez a forma física e pedagógica como a escola está organizada seja mais ideológica, destinada a reproduzir uma sociedade de desiguais, do que os seus conteúdos em si.

São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas (Shulgin, 1924). Esta dimensão espacial é vivida em acontecimentos que se desenrolam em seus tempos e ritmos (tempo para estudar, tempo para aprender matemática, tempo para brincar, tempo para planejar, tempo para gerir). Nada é tão demarcado na forma escola atual como seus tempos (FREITAS, 2004, p. 1).

Apontemos o caráter simbólico dos tempos e espaços que acarretam não só no momento presente da vida escolar do indivíduo, mas também em implicações futuras. A imagem do diretor, da sala do diretor, da sala dos professores, o professor como imagem da autoridade de poder e conhecimento, as metas a serem cumpridas, as punições para aqueles que saem do modelo de comportamento, nenhuma autonomia dos estudantes para escolherem o que estudar e como estudar, essas, entre outras, são simbologias que merecem atenção para entendermos o que elas representam e em que acarretam.

Em linhas gerais, entendendo que existe grande heterogeneidade entre escolas em espaços geográficos diferentes e que a escola é uma dimensão bastante complexa, o contato do indivíduo com ela – e aqui nos referimos à escola que a classe trabalhadora frequenta – ao longo de sua carreira escolar o condiciona à disciplina e a uma visão de mundo que contribui para a reprodução da força de trabalho requerida pelo sistema capitalista (LENARDÃO & SANTOS, 2010, p. 6).

Nesse sentido, à escola elementar caberia construir junto às crianças “um tipo de personalidade, de mentalidade [e de disposições físicas até], compatíveis com o exercício do trabalho alienado, sobre o qual nenhuma forma de controle é facultada ao trabalhador” (LENARDÃO & SANTOS, 2010, p. 7). Muitos são os espaços onde o indivíduo é “moldado” a essa força de trabalho, mas a escola é, certamente, um dos mais importantes. Nesse aparelho ideológico, o mais relevante, talvez, não seja o aprendizado, mas sim a disciplina à lógica das relações de trabalho subordinadas ao capital.

Os tempos e espaços na escola itinerante dificilmente serão os mesmos da escola capitalista, o que ocorre em razão de sua própria condição de itinerante.

É pouco provável que tenha havido uma [escola itinerante] construída num espaço fixo e ali permanecido o tempo todo. Mesmo assim, a realidade ao seu redor não permite seu fechamento e isolamento. Pelas interferências externas, a provisoriamente do acampamento naquele espaço, a situação se torna provocativa, penetrando na escola e envolvendo-a com ela. Dadas estas circunstâncias, ela é o ponto de partida para o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, o ponto de chegada da aprendizagem de vida (CAMINI, 2009, p. 197-198).

Nesse contexto, vários são os elementos que fazem com que os tempos e espaços da escola itinerante sejam diferentes. Os componentes que envolvem a luta e a resistência que o movimento desenvolve perpassam a dimensão escolar. Ressaltemos, por exemplo, as mobilizações; as marchas, que a escola muitas vezes acompanha desenvolvendo as suas atividades; as possíveis desocupações que o acampamento, e conseqüentemente a sua escola, sofre pela polícia; a própria condição de existir e resistir enquanto escola itinerante, entre outros. Essas são condições concretas que levam a escola a trabalhar, juntamente com seus educandos, os motivos e as razões da luta. “As lutas sociais dos trabalhadores de perto e de longe devem ser objeto de estudo científico na escola por meio das disciplinas de ensino ou de outras atividades curriculares que se possa organizar para isso” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 17)²⁴.

²⁴ Essa é uma citação retirada do *Plano de estudos* do Colégio estadual do campo Iraci Salete Strozak, publicação organizada por Freitas *et al.*, 2013. É um material recente, mas que evidencia uma discussão de longa data e projetos futuros para orientar as escolas itinerantes do Estado do Paraná. O colégio estadual Iraci Salete Strozak está localizado na comunidade Centro Novo, no assentamento Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguacu. É a escola base responsável pela documentação e pela parte pedagógica das escolas itinerantes do MST no Estado do Paraná. Esse é um plano de estudos feito a partir da concepção de educação do MST, para “as escolas itinerantes do Estado do Paraná destinadas a orientar a ação dos trabalhadores em educação que atuam no ensino fundamental do 6º. ao 9º. ano de estudos” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 9). Segundo a Secretaria de educação do Paraná, o colégio Iraci Salete Strozak é “uma escola pública funcionando em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e o MST. A escola foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, tem como base a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e segue os parâmetros curriculares nacionais, mas o método é inspirado na realidade do campo e na pedagogia do movimento” (Disponível em:

Faz parte da luta do movimento a formação política de seus membros, processo em que a escola tem a sua contribuição, pois ela se propõe a desenvolver suas atividades mostrando que a luta de hoje é necessária para construir as condições de continuar lutando amanhã.

Dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por meio de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado de coisas’. Formar-se para *estar em estado permanente de luta* (característica de lutadores e militantes de movimentos sociais) não é algo que seja de natureza da tarefa educativa da escola garantir, mas que ela pode ajudar a cultivar como visão de mundo e como postura cotidiana intencionalizada pela atuação nas diferentes matrizes formadoras, e também pelo vínculo com outros processos educativos (FREITAS *et al.*, 2013, p. 16).

As matrizes formadoras anteriormente comentadas no *Plano de Estudos* consistem, na visão do movimento, em elementos materiais fundamentais para a formação humana. São elas: *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história*. A matriz formadora *luta social* é de antemão um elemento contrário à sociedade capitalista, pois nega a condição de exploração e exclusão da classe trabalhadora.

Nesse sentido, outro elemento que evidencia negação à sociedade e à escola capitalista é a organização coletiva da construção da vida escolar. Se não existe um modelo pronto e estabelecido para construção de uma nova escola, as decisões, os meios e os caminhos para alcançá-la devem ser discutidos e tomados em coletividade. Como já foi dito anteriormente, a escola itinerante está inserida em um projeto maior de sociedade que tem como fundamento princípios socialistas. Dessa forma, a sua organização interna não poderia ser outra senão a organização coletiva da vida escolar. O educando, enquanto sujeito de sua história e da comunidade na qual faz parte, participa das decisões de forma democrática e coletiva.

A escola itinerante objetiva relações horizontais entre educandos e educadores. O que não significa dizer que os educadores não sejam os principais responsáveis por conduzir o processo pedagógico da escola. “Porém, é preciso que os estudantes possam viver a vida escolar, tomar decisões a respeito da organização da vida escolar, opinar e decidir quando necessário” (FREITAS *et al.*, 2013, p. 23).

É importante que os educandos façam parte e opinem nas decisões tomadas a partir da organização coletiva, para que exercitem a sua capacidade de se organizarem politicamente. Nesse contexto, ressaltamos a escola como um importante espaço para formação política desde os educandos menores até os maiores.

Estes espaços de organização política têm que ser vistos como possibilidades formativas dos estudantes, gerando desenvolvimento de sua auto-organização. Neste sentido, pressupõe-se um redimensionamento dos tempos na escola. Esta passa a ser organizada prevendo tempos e espaços que permitem o exercício da autonomia dos estudantes (FREITAS *et al.*, 2013, p. 24).

O coletivo é vivido para o diálogo e construção do conhecimento e da organização da vida escolar, e também para a construção da escola em seus espaços físicos, extrapolando a própria escola, isto é, uma escola aberta à comunidade que a cerca.

A intencionalidade da matriz formativa *organização coletiva* fica explícita quando os autores assim afirmam:

Nosso objetivo (processual) é chegar a formas cada vez mais coletivas de gestão e de organização do trabalho da escola (envolvendo os estudantes). (...) Deve também ser nosso objetivo que os estudantes se envolvam na realização de tarefas coletivas orgânicas ao MST ou a outras formas de organização de trabalhadores que os estudantes integrem, visando qualificar sua capacidade organizativa de forma combinada à sua formação para o trabalho social e a militância política (FREITAS *et al.*, 2013, p. 17).

Torna-se ainda mais evidente a importância de se tratar a construção da vida escolar a partir de uma organização coletiva, quando ressaltamos a discussão sobre a construção de uma sociedade sem classes e suas relações de trabalho. Onde os princípios para a construção de relações de trabalho horizontais são a organização coletiva e a autogestão, que possibilite a construção de decisões coletivas sem relações hierárquicas e dominantes.

Em relação a isso, Marx deixou algumas pistas para se pensar os momentos de transição para um trabalho livre de exploração. Em textos como *I Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores* (MARX, [1866] s/d), Marx indica que o movimento das cooperativas é uma força transformadora da sociedade, pois faz com que os trabalhadores se organizem sem a presença de patrões, ou seja, mostra a eles que podem controlar a produção sem o açoitamento do capital. Contudo, o que Marx também indicou é que se essas experiências existem sem um processo revolucionário de tomada do poder de Estado, sem transformação das forças produtivas e sem a modificação das relações mercantis, elas acabam por reproduzir os defeitos das relações de produção capitalistas. De qualquer modo, quando projetou o que

seria o trabalho numa sociedade sem classes, já socialista, o que Marx parece nos mostrar é que as cooperativas e a autogestão são embriões importantes a serem desenvolvidos, dentro da ideia de “associação de produtores livres e iguais”²⁵.

Quando entramos na discussão sobre trabalho, é inevitável não fazer a relação entre trabalho e formação escolar. Com isso, outro ponto que nos propomos a pensar é a relação que as escolas itinerantes fazem da atividade educacional com a prática social e com a comunidade e suas necessidades concretas.

A escola que se propõe distante dos moldes da educação capitalista precisa necessariamente tentar não reproduzir a divisão entre força de trabalho manual e intelectual que o sistema capitalista demanda. Para isso, a escola nova precisa ter as suas atividades educacionais voltadas para a formação onilateral dos indivíduos. A formação integral de mulheres e homens necessariamente precisa fundar-se em um trabalho de tipo coletivo, que possibilite a eles desenvolver individualmente suas potencialidades e coletivamente a reprodução da vida.

Para isso, a formação obrigatoriamente precisa romper com o distanciamento entre o conhecimento intelectual e o conhecimento prático, ou seja, o patrimônio material e o patrimônio essencial que a sociedade historicamente acumulou precisam estar intimamente relacionados tanto dentro da vida escolar quanto nas relações de produção.

A escola, em geral, distancia as suas atividades educacionais das relações da vida. “A escola capitalista limitou a formação dos jovens às salas de aula como um mecanismo de impedir seu contanto com a vida e suas contradições” (FREITAS, 2010, p. 159). A escola itinerante tem o desafio de construir uma pedagogia que faça essa relação, e nesse contexto, destacamos as atividades práticas e as relações de produção, sem perder o rigor científico das disciplinas, o estudo das atividades teóricas e do conhecimento intelectual. O desafio de tal construção se torna ainda mais hercúleo para o MST na medida em que vivemos sob a lógica do capital.

“Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a

²⁵ Sobre essa discussão Marx afirma: A liberdade nesse domínio [reino da necessidade] só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana (MARX, 1985b, p. 942).

própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo” (FREITAS, 2010, p. 158). A necessidade de relacionar a escola com as atividades da vida se faz ainda mais importante quando retomamos a luta principal do MST, a luta pela socialização dos meios rurais de produção. A escola itinerante ao fazer as suas atividades terem relações com a vida cotidiana dos que a envolvem, faz, conseqüentemente, com que se reflita criticamente sobre a condição classista dos integrantes do movimento que ali estudam, ou seja, quando a escola está intimamente ligada à vida, ela, logo, faz com que o educando tenha contanto com as contradições da vida.

A escola passa a estar na vida, onde os educandos são reconhecidos em suas capacidades atuais. O que se processa de forma diferente da escola capitalista, onde são projetados em suas capacidades futuras aquilo que apenas diz respeito ao universo competitivo do trabalho inserido nos moldes capitalista. Projeção que os priva de desenvolver suas potencialidades enquanto seres que vivem no hoje.

A matriz formativa *trabalho* destaca-se como princípio educativo principal para a formação do ser humano e do sem-terra.

É do trabalho em sentido geral e da luta para converter todos os seres humanos em trabalhadores, superando as formas alienadas de trabalho, que estamos falando quando nos referimos a essa matriz. E é nessa concepção que defendemos que o trabalho deve ser a base principal do projeto educativo e da cultura que o trabalho produz (FREITAS *et al.*, 2013, p. 15).

Para desenvolver a relação da escola com a vida e com o trabalho nos chama a atenção os Sistemas de Complexos Temáticos de Moisey Pistrak. Educador socialista, Pistrak (1888 -1940) viveu na Rússia e se debruçou sobre uma organização do trabalho pedagógico que lograsse uma formação voltada aos interesses e objetivos da classe trabalhadora.

“A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (...)” (FREITAS, 2010, p. 165).

Segundo Freitas (2010) o complexo é um espaço articulador entre atualidade, auto-organização e trabalho. Nesse sentido, o complexo também se caracteriza em relações das “porções da realidade” com as disciplinas a serem estudadas na escola. As porções da realidade a serem trabalhadas necessariamente precisam ser de conteúdo importante para a comunidade onde a escola está inserida. Elas são trabalhadas e analisadas pelas diversas

disciplinas presentes na escola, construídos pelos educadores e educandos através da organização coletiva. Os “complexos” devem se propor a identificar as contradições da realidade que permeiam os sujeitos e, nesse sentido, analisá-las no horizonte de transformações que sejam plausíveis na realidade da comunidade e que também trate do projeto maior de transformação.

A metodologia adotada propõe focos a serem observados por todas as disciplinas conectadas a estes. Deu-se o nome de “complexos” a cada um destes focos que representam “porções da realidade” a serem explicadas por diversas disciplinas. (...) O complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas, ante o desafio de compreender e transformar uma determinada porção da realidade de vida do estudante (FREITAS *et al.*, 2013, p. 32).

Os complexos têm o objetivo de unir a teoria com a prática da vida cotidiana sem perder o rigor científico dos processos e aprendizados teóricos. O conhecimento, em sua essência, é apenas um, o qual não é fragmentado em prático e teórico e tão pouco segmentando em diversas áreas do conhecimento teórico. Dessa forma, os complexos pretendem relacionar as diversas áreas do conhecimento em um projeto interdisciplinar por meio de uma prática concreta. No qual exista, sempre que possível, uma sequência entre os complexos que já foram trabalhados e os que estão sendo.

Outra questão que vale ser brevemente evidenciada sobre os complexos é que eles possibilitam pensarmos, também, a organização dos conteúdos trabalhados nas escolas. Mesmo que com certo limite, pois a escola precisa seguir os parâmetros curriculares nacionais, os temas escolhidos para serem trabalhados pelos complexos devem ser de importância para a comunidade e que se vincule, em alguma medida, com as necessidades objetivas do acampamento.

A análise dos complexos com certeza demanda um estudo mais aprofundado para compreender melhor seus avanços e limites. Entretanto podemos fazer dele a relação com a iniciativa do movimento em objetivar uma educação que parta das relações concretas da vida do trabalhador e, principalmente, uma educação que se comprometa a compreender e transformar a realidade dos sujeitos.

As análises empreendidas aqui pretenderam mostrar a potencialidade emancipatória da formação e do projeto das escolas itinerantes do MST. Entretanto, compreendemos que muitos são os limites para esse processo. Tentaremos apontar alguns deles na conclusão deste trabalho.

Considerações finais

A pesquisa que ora apresentamos se propôs a compreender as potencialidades emancipatórias das práticas educacionais das escolas itinerantes em acampamentos do MST a partir do material bibliográfico disponível. As análises feitas nos mostram que o objetivo do movimento é o de construir suas escolas embasadas em interesse da classe trabalhadora, especialmente ligada ao campo. Futuramente, uma pesquisa mais aprofundada, em um ou mais acampamentos, poderá nos mostrar em que medida cada um dos elementos apontados estão em discussão e construção ou não. Por enquanto, destacamos alguns limites deste complexo processo.

Vale ressaltar que o intuito aqui é apontar alguns elementos que, no limite, contradizem com o desenvolvimento das práticas educacionais das escolas itinerantes como potencialmente emancipatórias. Como já foi dito, se avançássemos nesta pesquisa, ela poderia demonstrar com maior profundidade estes limites, mas nos atemos ao material bibliográfico disponível.

Práticas potencialmente socialistas desenvolvidas isoladamente na sociedade capitalista constituem-se em embriões de importantes experiências emancipadoras da e para a classe trabalhadora. Entretanto, elas ainda, em vários âmbitos e em diferentes medidas, estão arraigadas por princípios contraditórios, individualistas e competitivos que apenas terão completo espaço quando destruídas as relações sociais capitalistas. Nesse sentido, os elementos da Escola Itinerante apontados neste trabalho como potencialmente emancipadores podem ser obscurecidos, em alguma medida, pela lógica excludente do capital, baseada fundamentalmente na divisão social do trabalho e na acumulação.

A base de trabalhadores do MST, em alguns momentos, demonstra posições conservadoras, diferentes das quais publicamente o movimento e suas lideranças defendem. São algumas delas: práticas religiosas conversadoras e intolerantes; acampados e assentados que acabam cedendo à pressão do agronegócio e passam a fazer uso dos transgênicos; o modelo do agronegócio algumas vezes se sobressai em relação ao modelo agroecológico; as relações de gênero são ainda muitas vezes relações dominadoras e oprimidas nas quais predomina o machismo, assim como também acontece com as relações raciais. Será que a lógica engendrada do sistema capitalista de individualidade e competitividade, dada a

hegemonia das relações sociais capitalistas, não se expressa mais forte que o companheirismo socialista? Será que ao menos todos os acampados e/ou assentados sabem qual é e em que consiste o sistema alternativo ao capitalismo no qual o movimento declaradamente defende? São considerações em aberto, difíceis de responder, até porque se trata aqui de um movimento que está em movimento.

Apesar de todas essas contradições, a pedagogia desenvolvida pelo MST procura criar uma consciência política que supere esses valores preconceituosos, individualistas e capitalistas, construindo uma ideologia emancipada, solidária e coletiva.

Referencia bibliográfica

BASTISTA, Eraldo L. Transformações no Mundo do Trabalho e o Debate: Trabalho e Educação. In: ALVES, Giovanni *et al.* (orgs.). *Trabalho e Educação: Contradições do Capitalismo Global*. Maringá: Praxis, 2006.

CALDART, R, Salete. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). MOVIMENTO SEM TERRA: lições de Pedagogia. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão popular, 2009.

CAVALCANTE, Sávio. *Classes médias e modo de produção capitalista: um estudo a partir do debate marxista*. Tese de Doutorado. Campinas: IFCH/Unicamp, 2012.

COGGIOLA, Osvaldo. A Comuna de Paris, a escola e o ensino. In: ORSO, P. José, LERNER, F. e BARSOTTI, P. (orgs.). *A Comuna de Paris de 1871: História e Atualidade*. São Paulo: Ícone, 2002.

COLETTI, Claudinei. Neoliberalismo e burguesia agrária no Brasil. *Lutas & Resistências*. Londrina, v.1, p.131-145, set. 2006a.

_____. O MST e os limites da luta pela terra no Brasil. II Simpósio Lutas Sociais na América Latina. Londrina: GEPAL, UEL, 2006b.

COSTA, Sílvio. *Comuna de Paris: o proletariado toma o céu de assalto*. São Paulo: Anita Garibaldi, Editora UCG, 1998.

DAL RI, N. Maria. e VIEITEZ, C. Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra. 2004.

DURKHEIM, Émile, 1856-1917- *Educação e sociologia*/Émile Durkheim: com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet; tradução do Prof. Lourenço Filho. – 11ed. – São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]; Fundação Nacional de Material Escolar. 1978.

ENGELS, Friedrich. Princípios do Comunismo. 1847 In: *Textos sobre Educação e Ensino*/ Karl Marx e Friedrich Engels. Campinas, SP: Navegando, 2011.

FRAGOSO, Maria B. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2000, n.15, pp. 177-179.

FREITAS, Luiz C. de. CICLO OU SÉRIES? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educação Fundamental. 27ª. Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R, Salete (org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, Luiz C. de, SAPELLI, M. L. Siebert. e CALDART, R. Salete. (orgs.) *Plano de estudos*. Colégio estadual do campo Iraci Salete Strozak, escola itinerante do estado do Paraná. Cascavel, Paraná, 2013.

GORZ, André. Prefácio. In: GORZ, André (org.). *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

HARNECKER, M. *La izquierda después de Seattle*. Madrid: Siglo veintiuno, 2002.

LENARDÃO, Elsie e SANTOS, A. Alves. As ‘velhas’ novas funções da escola pedidas pelo capital. *Anais do VII Seminário RET*, 2010.

LETTIERI, Antonio. A fábrica e a escola. In: GORZ, André (org.). *Crítica da divisão do trabalho* São Paulo: Martins Fontes, 1980.

LOMBARDI, J. Claudinei. A Educação e a Comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: ORSO, P. José, LERNER, F. e BARSOTTI, P. (orgs.). *A Comuna de Paris de 1871: História e Atualidade*. São Paulo: Ícone, 2002.

MACHADO, Eliel. MST e neoliberalismo: avanços, limites e contradições da luta pela terra no Brasil. In: MAYA, M. López. CARRERA, N. Iñigo. e CALVEIRO, Pilar. (editores) *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

MANACORDA, M. Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna/ Mario Alighiero Manacorda; tradução de Newton Ramos de Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Dermeval Saviani – 2.ed._São Paulo: Cortez: 1996.*

MARX, Karl. A Guerra Civil em França. 1871. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1871/guerra_civil/cap03.htm Acesso em 15/10/2013.

_____. *Capítulo sexto inédito de O Capital*. São Paulo: Moraes, 1985a.

_____. *O Capital*. Livro III, vol. VI. São Paulo: DIFEL, 1985b.

_____. *I Congresso da Associação Internacional dos trabalhadores: Instruções para os delegados do conselho geral provisório*. As diferentes questões. 1866. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm> Acesso em 20/10/2013.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Escola Itinerante em acampamentos do MST. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 235-240.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Capitalismo e classes sociais no campo. In: LÖWY, Michael (org.). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999. 2ª edição ampliada, 2006.

_____. *MST: Lutas e conquistas*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010. Disponível em:

<http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>

Acesso em 25/10/2013.

OLIVEIRA, E. Martins. Comuna e transformações. In: ORSO, P. José, LERNER, F. e BARSOTTI, P. (orgs.). *A Comuna de Paris de 1871: História e Atualidade*. São Paulo: Ícone, 2002.

PETRAS, J. “Os fundamentos do neoliberalismo”. In: OURIQUES, N. D.; RAMPINELLI, W. J. (orgs.). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 1998.

SAES, Décio. ESCOLA PÚBLICA E CLASSES SOCIAIS NO BRASIL ATUAL. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, p. 165-176, jul./dez. 2008.

SOUZA, João V. Alves. Uma leitura da educação à luz das teorias sociológicas de Émile Durkheim, Max Weber e Talcott Parsons: um ensaio de interpretação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol. 20-25, p. 6-29, dez/94-jun/97.

STEDILE, J. Pedro. Educação. In: STEDILE, J. Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente*. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Perseu Abramo, 1999.

STEDILE, J. Pedro e FREI SÉRGIO. A luta pela terra no Brasil. In: LÖWY, Michael (org.). *O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999. 2ª edição ampliada, 2006.

VENDRAMINI, C. Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.