

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO HENRIQUE PEREIRA

CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST: ALGUMAS REFLEXÕES

UBERLÂNDIA

2019

GUSTAVO HENRIQUE PEREIRA

CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO MST: ALGUMAS REFLEXÕES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociedade e Educação

Orientador: Dr. Carlos Alberto Lucena

UBERLÂNDIA

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P436
2019

Pereira, Gustavo Henrique, 1990-
Cadernos de Educação do MST [recurso eletrônico] :
algumas reflexões / Gustavo Henrique Pereira. - 2019.

Orientador: Carlos Alberto Lucena.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.
Disponível em: [http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.
2019.2156](http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2156)

Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Lucena, Carlos Alberto, 1964-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA

Defesa de:	DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico, 15/2019/685, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED				
Data:	Quatorze de maio de dois mil e dezenove	Hora de início:	09h:00min	Hora de encerramento:	12h:00min
Matrícula do Discente:	11812EDU015				
Nome do Discente:	Gustavo Henrique Pereira				
Título do Trabalho:	"Cedemos de educação do MST: algumas reflexões"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Trabalho, Sociedade e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"A formação profissional no século XXI: um estudo sobre a Universidade Petrobrás"				

Reuniu-se na sala 1G Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Anderson Claytom Ferreira Brettas - IFTM, Fabiane Santana Previtali - UFU e Carlos Alberto Lucena - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa Dr(a). Carlos Alberto Lucena apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ulimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a).

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título descrito na tabela acima. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Alberto Lucena**, **Presidente**, em 14/05/2019, às 11:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Claytom Ferreira Brettas**, **Usuário Externo**, em 14/05/2019, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Santana Previtali**, **Membro de Comissão**, em 16/05/2019, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1243151** e o código CRC **60BFB160**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas envolvidas nesta caminhada que, sem dúvida, foi de muito conhecimento e proveito. A pesquisa requer envolvimento e trabalho em equipe.

Faço aqui um agradecimento especial ao meu querido amigo e orientador, Carlos Lucena, pela eficiência e generosidade com que me acolheu nesta instituição, me fazendo ir além e me fazendo perceber o tamanho do meu potencial.

Agradeço à minha querida amiga de turma, Raquel, por sempre ter me auxiliado em todas as partes burocráticas deste processo.

Agradeço a Deus pela oportunidade de compartilhar com a posteridade um pedaço de mim, em forma de palavras.

RESUMO

Ao se pensar a educação formal e não formal, nota-se que o que atravessa a pedagogia, a memória e movimentos sociais é a troca, ensino e aprendizagem de valores, a educação. Entretanto, a educação que atravessa e/ou liga esses conceitos não se trata daquela embasada em uma lógica comercial, do lucro ou do retorno, e sim daquela que se pretende crítica, libertadora e potente no sentido de transformação social. É a partir desta perspectiva que o Movimento Sem Terra (MST) tem pautado suas práticas educativas. Esta pesquisa busca, à luz de uma análise documental e embasando-se no materialismo histórico, de modo geral interpretar o processo educacional do MST a partir de uma concepção ampliada, para assim identificar e descrever os processos educacionais e de internalização do conhecimento dentro do Movimento Sem Terra; quais outros elementos socioculturais caracterizam a relação de ensino-aprendizagem no interior do movimento e discutir como os processos sociais e educativos identificados culminam na formação de identidades coletivas no âmbito do Movimento Sem Terra e sua relação com a lógica do capital. Em função disso, aborda-se a educação formal e não formal e popular e as relaciona à pedagogia marxista, além de trazer algumas considerações sobre a educação não formal e o campo científico atual. Em seguida, discute-se o Movimento Sem Terra e sua perspectiva educacional. Para, por fim, empregar-se uma análise documental sobre o processo educacional dentro do MST, buscando refletir se seus princípios rompem com a lógica do capital e da educação formal.

Palavras-chave: MST. Práticas Educativas. Pedagogia Marxista. Princípios Educativos.

ABSTRACT

When thinking about formal and non-formal education, it is noted that what crosses the pedagogy, memory and social movements are the exchange, teaching and learning of values, education. However, the education that crosses and / or connects these concepts is not based on a commercial, profit or return logic, but on the one that is critical, liberating and powerful in the sense of social transformation. It is from this perspective that the Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) has guided its educational practices. This research seeks, in the light of a documentary analysis and based on historical materialism, in general, to interpret the educational process of the MST from an expanded conception, in order to identify and describe the educational processes and the internalization of knowledge within MST; what other sociocultural elements characterize the teaching-learning relationship within the movement and to discuss how the identified social and educational processes culminate in the formation of collective identities within the scope of MST and its relation to the logic of capital. As a result, formal and non-formal and popular education is approached and related to Marxist pedagogy, as well as some considerations about non-formal education and the current scientific field are pinpointed. It is also discussed MST and its educational perspective. Finally, a documentary analysis of the educational process within the MST will be used, seeking to reflect if its principles break with the logic of capital and formal education.

Keywords: MST. Educational Practices. Marxist pedagogy. Educational Principles.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BE 1	Boletim de Educação Nº 1 - Ocupar, resistir e produzir também na educação
CE 8	Caderno da Educação Nº 08 - Princípios da Educação no MST
CF 18	Caderno de Formação Nº 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
IFPB	Instituto Federal de Educação da Paraíba
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PT	Partido dos Trabalhadores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CLASSE	13
2.1 Funções sociais da educação e escola.....	13
2.2 Educação formal e educação popular	15
2.3 Educação formal/não formal e pedagogia marxista	19
2.4 Educação não formal e campo científico.....	22
3 O MOVIMENTO SEM TERRA E EDUCAÇÃO	26
3.1 História e memória	26
3.2 O Movimento Sem Terra.....	28
3.3 Práticas educativas no Movimento Sem Terra	33
4 REFLEXÕES SOBRE MST, EDUCAÇÃO E CAPITAL	37
4.1 Aspectos metodológicos desta análise.....	37
4.2 Os documentos sobre educação construídos pelo MST	39
4.3 O Caderno de Educação nº 8: Princípios da Educação no MST	43
4.4 Estes princípios rompem com a lógica do capital?.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

Os conceitos de educação, pedagogia, memória e movimentos sociais estão historicamente interligados. Autores e autoras de diversas áreas do conhecimento, tais como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, entre outros, desenvolvem suas definições e abordagens sobre esses conceitos, bem como buscam superar concepções conservadoras e apresentar estudo que respondam às necessidades da sociedade atual. É um espaço extremamente conflituoso este nosso cenário determinado pelos efeitos da globalização e pela antinomia entre os interesses das elites e as dificuldades enfrentadas pelas chamadas minorias, que em número não se tratam de minorias.

Ao se pensar a educação formal e não formal, a partir de Pollak (1989), Saviani (2011) e Bourdieu (1983), é possível notar que o que atravessa a pedagogia, a memória e movimentos sociais é a troca, o ensino e aprendizagem de valores e a educação. Entretanto, a educação que atravessa e/ou liga esses conceitos não se trata daquela embasada em uma lógica comercial, do lucro ou do retorno, e sim da que se pretende crítica, libertadora e potente no sentido de transformação, a qual muitas vezes se distancia da educação formal.

Partindo de uma leitura pragmática do conceito de educação formal, cria-se, em âmbitos diversos, que somente as instituições formais de ensino estão credenciadas e respaldadas cientificamente para formar consciências pensantes e agentes modificadores. Porém, em um olhar mais cuidadoso, perceberemos que a Escola Formal se mostra apenas como mais uma possibilidade de conhecimento e que, muitas vezes, não questiona os pilares capitalistas postos e limita a construção de uma consciência social de classe.

Assim, optamos por empreender reflexões sobre a educação a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, para isso, é preciso compreender o processo social e histórico em que o movimento está inserido para o próprio entendimento de suas práticas de educação não formais. Em se tratando dessas práticas não formais de educação, podemos perceber uma busca pela ruptura com a lógica do capital.

Como aponta Mészáros (2005, p. 45), “uma das funções elementares da educação formal de cunho conservador é produzir o máximo de conformidade ou ‘consenso’ possível em consonância com os padrões sociais normativos em vigor”. Esta concepção de educação tem como barreira de ação os próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados nas diversas esferas sociais.

É possível, a partir de uma perspectiva dialética e histórica, discutir e aprofundar um pouco mais a relação entre movimentos sociais, especificamente o MST, e o processo

educacional - tomado em seu sentido amplo como a conjuntura dos processos sociais que geram formas de aprendizagem e educação específicas nestes movimentos, pelo fato de englobarem dimensões da vida muitas vezes não discutidas ou trabalhadas na educação formal de modo pragmático, como a relação comunidade-escola e a importância da relação realidade-aprendizagem.

A partir desse pressuposto, interessa a reflexão acerca do processo educacional para além dos limites da escola, espaço de excelência da educação formal. Destacamos a educação como um espaço contraditório em que ocorre tanto a reprodução como a resistência. Porém, entendemos que a resistência não se limita aos espaços formais educacionais, transcendendo-as para as dimensões não formais. Esta afirmação se justifica tendo como referência o processo de internalização construção do conhecimento dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, no conceito de memória trabalhado por Michael Pollak (1989), bem como na pedagogia marxista de Saviani (2011) e nos estudos desenvolvidos por Bourdieu (1983).

Ademais, Alves-Mazzotti (2001, p. 42) ressalta a importância de se contextualizar historicamente o tema abordado. A autora considera que,

Para se discorrer, mesmo que brevemente, sobre a trajetória do MST, é preciso pontuar a recorrente história da concentração fundiária que marca o Brasil desde 1500. Assim, é inegável seu papel em diversos momentos marcantes, além de suas diversas formas de resistência a um conjunto de problemas que as tornavam imperativa, tais como: os Quilombos, Canudos, as Ligas Camponesas, as lutas de Trombas e Formoso, a Guerrilha do Araguaia, entre muitas outras.

Em 1961, com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, João Goulart - o Jango - assume o cargo com a proposta de mobilizar as massas trabalhadoras em torno das reformas de base, que alterariam as relações econômicas e sociais no país. Vive-se, então, um clima de efervescência, principalmente com relação à execução da Reforma Agrária. Porém, com o golpe militar de 1964, as lutas populares sofrem violenta repressão.

Nesse mesmo ano, o presidente Marechal Castelo Branco decretou a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil: o *Estatuto da Terra*. Elaborado com uma “visão progressista” e com a proposta de mexer na estrutura fundiária do país, esse estatuto jamais foi implantado e se configurou como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra. As poucas desapropriações serviram apenas para diminuir os conflitos ou realizar projetos de colonização, principalmente na região amazônica. De 1965 a 1981, foram

realizadas 8 desapropriações, em média, por ano, apesar de terem ocorrido pelo menos 70 conflitos por terra anualmente.

Nos anos da ditadura, apesar das organizações que representavam as trabalhadoras e trabalhadores rurais serem perseguidas, a luta pela terra continuou crescendo. É neste cenário político-histórico de opressão que começaram a ser organizadas as primeiras ocupações de terra, não como um movimento organizado e independente, mas sob influência principal da ala progressista da Igreja Católica, que resistia à ditadura. Foi esse o contexto que levou ao surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975.

Mais que um movimento com caráter revolucionário e popular, temos neste momento histórico uma combinação de segmentos sociais, representando agentes coletivos desfavorecidos pela desarmonia quase cancerígena que a luta pelo poder causa. Diante dessa questão, a hipótese é a de que o movimento passa por todas as instâncias do que entendemos como internalização do conhecimento e, sobretudo, direciona os *inseridos* nelas a uma condição real de aprendizado, fazendo com que estes sejam também agentes transformadores. A internalização do conhecimento é a conversão de conhecimento explícito em implícito como colocam Silva e Binotto (2013) ao discutirem a relação entre conhecimento e a aprendizagem organizacional no contexto de uma organização rural.

Pode-se dizer que o MST tem uma trajetória histórica que se manifesta em projetos educativos (escolares e não escolares) que perpassam por projetos históricos e sociais de internalização e conversão de conhecimentos acumulados pelo grupo. Supor que os movimentos sociais não se realizam dentro de ambientes e processos educacionais é negar a própria existência humana. A intervenção intelectual-educacional está presente em todos os segmentos que envolvam atividades humanas. Mesmo que fora do trabalho e/ou escola, o homem continua a desenvolver atividade intelectual, que gira em torno de suas percepções e concepções de mundo.

Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar a concepção de Humberto Maturana (1999), para quem a educação é um processo de interação dinâmico, necessário para o convívio em sociedade e com seus efeitos de longa duração, suas características conservadoras, além de sua característica dialógica, na qual quem educa é, ao mesmo tempo, educado. Isto está em pleno acordo com o que é proposto pela pedagogia freireana, porque demarca sua amplitude para além da instituição escola e concretiza-se no âmbito das práticas educativas mais amplas, sobre as quais intentamos nos debruçar no desenvolvimento desta dissertação.

Adiciona-se a estes aspectos que, ao longo desse processo histórico – alicerçado nas inúmeras experiências de educação popular latino-americanas, principalmente, ocorridas nos

anos 1960, 1970 e 1980 – vimos surgir uma matriz teórico-prática que se tornou conhecida como "educação social". Contudo, Marlene Ribeiro questiona:

Se o processo de formação humana é de natureza social, como se poderia falar de uma educação social? Não seria esta qualificação do substantivo educação uma redundância ou mesmo uma redução da responsabilidade do social, tornado adjetivo pela educação substantivada? (RIBEIRO, 2004, p. 1).

Reiterando a riqueza da experiência da pedagogia do Movimento Sem Terra e, ao mesmo tempo, referenciando-se a outras experiências de projetos populares, especialmente voltadas às populações mais vulneráveis, a referida autora adverte que a educação social é uma questão mais complexa do que aparenta.

Desta forma, de acordo com as afirmações e hipóteses apresentadas acima, esta pesquisa tentará responder as perguntas: Quais elementos caracterizam a relação de ensino-aprendizagem no interior do movimento, ao se pensar a partir dos documentos produzidos pelo movimento? É possível afirmar que a educação não formal desenvolvida pelo MST promove avanços não alcançados pela educação formal e realmente rompe com a lógica do capital tendo em vista seus princípios filosóficos e pedagógicos?

Posto que é inevitável a relação entre os processos educacionais e os processos sociais, já que estes se ligam dentro de uma estrutura de transformação do quadro social, para que possam cumprir suas funções primárias, as questões emergentes para essa pesquisa são referentes à maneira como é construído o direcionamento dos integrantes do MST para o aprendizado, de que modo se dá o processo educacional e como este processo culmina na formação de identidades coletivas que se relacionam e/ou negam seu entorno.

Para desenvolver essas reflexões, considerando as questões expostas acima, utilizamos os princípios da contradição, totalidade, dialética e luta de classes para o desenvolvimento das análises aqui propostas. Adotamos a análise documental como o principal procedimento de pesquisa, tal qual explicitada por Severino (1941, p. 124) como “a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes”, para, assim, discutir relações entre a educação no MST e a lógica do capital e seus reflexos na área de educação como um todo. A hipótese é que os documentos de educação podem ser utilizados como ponto de partida para se analisar como aspectos do processo educacional se aproximam e se distanciam entre MST e a educação formal, além de outros processos sociais.

À luz destes aspectos, objetiva-se de modo geral interpretar o processo educacional do Movimento Sem Terra a partir de uma concepção ampliada, observando se o MST passa por todas as instâncias de internalização do conhecimento e se direciona os indivíduos que o integram a uma condição real de aprendizado, além de descrever como o processo acontece. De modo específico, objetiva-se: 1- Identificar e descrever, em seu sentido amplo, os processos educacionais e de internalização do conhecimento dentro do Movimento Sem Terra; 2 – Identificar e descrever quais outros elementos socioculturais caracterizam a relação de ensino-aprendizagem no interior do movimento; e 3- Discutir como os processos sociais e educativos identificados culminam na formação de identidades coletivas no âmbito do Movimento Sem Terra e sua relação com a lógica do capital.

Para isso, no intuito de melhor organizar as reflexões, esta dissertação está dividida em 3 momentos, além da introdução e considerações finais. O primeiro trata-se de um apanhado sobre as funções sociais da escola, aborda a educação formal e não formal e popular e as relaciona à pedagogia marxista descrita por Saviani (2011), além de trazer algumas considerações sobre a educação não formal e o campo científico atual discutido por Bourdieu (1983). O segundo momento discute o Movimento Sem Terra e sua perspectiva educacional. Por fim, emprega-se uma análise documental sobre o processo educacional dentro do MST, buscando refletir se seus princípios rompem com a lógica do capital e da educação formal e, ao fim, há algumas considerações finais sobre esta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CLASSE

Esta seção concentra-se nas relações entre educação, escola e sociedade. Para isso, discute-se educação formal, não formal e popular, além das funções sociais da escola.

2.1 Funções sociais da educação e escola

É possível, a partir de uma perspectiva dialética e histórica, discutir e aprofundar um pouco mais a relação entre movimentos sociais e o processo educacional - tomado em seu sentido amplo como a conjuntura dos processos sociais que geram formas de aprendizagem e educação específicas nestes movimentos, pelo fato de englobarem dimensões da vida muitas vezes não discutidas ou trabalhadas na educação formal.

Os processos educacionais estão intrinsecamente ligados aos processos sociais, desse modo eles se vinculam dentro de uma estrutura que determina as funções que são consideradas inerentes às práticas educacionais, as quais hoje são associadas à escola. Sobre isso Mészáros reforça:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa de educação é inconcebível sem a correspondente transformação no quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p 26).

O Movimento Sem Terra está, sobremaneira, alicerçado dentro de uma identidade de classe, que se molda a partir de parâmetros políticos do próprio movimento, levando em consideração a situação real dos trabalhadores rurais que não possuem terra, bem como seus modos de produção, comercialização, interação etc. Os Sem Terra constituem-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente pela posição que ocupam num sistema de produção e também pela capacidade de organização e mobilização. Segundo Hobsbawm (1987), a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis.

Assim, o conceito de classe está vinculado a campos sociais de ação que condicionam e organizam formas de consciência coletiva que, por sua vez, geram formas de ação política e sujeitos. Isto ocorre, por exemplo, por meio da educação formal, da escola. Como Vendramini (2000) assevera,

Criou-se o conceito de classe social como elemento explicativo da ação social, ou melhor, para designar os sujeitos que intervêm na história, que a partir das condições objetivas de vida são capazes, na luta política, de criar uma consciência social. A classe é, para o trabalhador, a formação social que organiza o seu confronto com a ordem, portanto, só se pode falar em consciência na luta de classes, em política, a qual se forja nas lutas sociais, pela ação coletiva, implicando uma organização que seja a portadora de uma ideologia própria (VENDRAMINI, 2000, p. 34).

Marx e Engels (1998 [1848]) afirmam, logo no início do primeiro capítulo do *Manifesto do Partido Comunista*, que a história da humanidade é a história da luta de classes. Mais adiante, quando discorrem sobre a constituição das classes fundamentais no capitalismo – a burguesia, de um lado, e o proletariado, de outro – afirmam que este último, assim que nasce, inicia sua luta contra a burguesia. De forma sumária, portanto, interpretamos que as classes são uma construção histórica, típica dos seus embates de classes, ou seja, constituem-se na luta de classes.

Quando tentam constituir os trabalhadores em classe, os sem-terra deparam-se com limites próprios de sua base social: não se encontram diretamente em confronto com o capital, portanto, não constituem o núcleo duro da relação entre capital e trabalho. Estão fora do “núcleo duro” da relação entre capital e trabalho porque sua base social é constituída, basicamente, por trabalhadores rurais semiproletários ou semi-assalariados (GERMER, 2002). Diante de tal situação, só conseguem afetar a produção capitalista indiretamente, ou seja, nos planos político, jurídico e ideológico, quando questionam as formas burguesas de propriedade.

Deste modo, se não se confrontam diretamente com o capital, pelo menos desafiam o Estado burguês uma vez que questionam de forma efetiva a maneira como as propriedades estão organizadas dentro do cenário agrário-exportador. Isso desafia a elite agrária, pois, ao fazerem tais questionamentos, os trabalhadores colocam em evidência aquilo que os produtores deixam oculto, ou seja, as políticas públicas criadas pelo Estado para atender ao capital que apagam e/ou descartam estes trabalhadores rurais. Mesmo inseridos nessas condições, o MST não se intimida e se mantém fazendo a luta de classes em prol da tão paradoxal transformação social, inclusive em seus processos e práticas educativas.

Não duvidamos da importância dessa discussão, pois os setores do proletariado mais diretamente ligados ao núcleo central da relação capital/trabalho atravessam uma crise política e ideológica profunda que afeta, inclusive, os que estão “fora” dessa relação. Como aponta Eliel Machado (2007), quando olhamos para os anos 1990 e observamos, pelo menos em alguns países da América Latina, que os principais protagonistas das resistências populares à

implantação das políticas neoliberais foram os setores “marginais” da relação capital/trabalho, começamos a entender o porquê recaía sobre eles toda a fúria repressiva (física e ideológica) do Estado burguês, bem como dos seus aparelhos ideológicos, principalmente os meios de comunicação de massa. Para estes “aparelhos da ordem”, é uma questão de honra deslegitimar, perante a opinião pública, as reivindicações, os valores e as práticas políticas desses movimentos.

A educação como conceito amplo está relacionada aos processos da produção da vida, mas, quando vinculamos a dimensão da educação em âmbito escolar, faz-se necessário garantir um dos objetivos centrais dessa instituição, que é a socialização do conhecimento histórico produzido pela humanidade, os saberes científicos, técnicos, culturais e tecnológicos em vista do bem comum. Para Mészáros (2005), é preciso romper com os processos de interiorização do capital, os quais perpassam a dimensão da produção da vida, do trabalho, ou seja, a relação entre educação e processos emancipatórios interligados com as formas de organização e relação de trabalho que permeiam objetivos deste processo de socialização escolar. Assim, a construção de uma educação articulada com o processo de emancipação é uma tarefa histórica e coletiva.

2.2 Educação formal e educação popular

Os sistemas de educação influenciam a sociedade, mas também reverberam aspectos sociais, econômicos e políticos desta mesma sociedade, seguindo certo fluxo histórico. Isto é, a educação origina-se a partir de demandas dos movimentos educativos que estão vinculados às condições daquela sociedade. A educação, assim, objetiva, nas palavras de Libâneo (1994, p.17), “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.” De modo formal ou informal, compreende-se a educação como uma forma de, tradicionalmente, repassar e proporcionar conhecimentos e comportamentos, tornando indivíduos aptos para atuarem em qualquer área da sociedade. O que, no entanto, é apenas uma possibilidade de interpretação, há diversas outras.

Por exemplo, tendo em vista o desdobramento histórico do contexto educacional e sua relação com sistemas de funcionamento social, seguindo Mészáros (2005, p. 61), “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”. Nesse sentido, a educação formal e o movimento de educação popular são exemplos de adesão e reação a estes movimentos político-sociais.

Esta adesão ocorre, por exemplo, nesta prática educativa descrita por Libâneo:

A prática educativa em nossa sociedade, através do processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimento e habilidades, deve ter em vista a preparação de crianças e jovens para uma compreensão mais ampla da realidade social, para que essas crianças e jovens se tornem agentes ativos de transformação dessa realidade. (LIBÂNEO, 1994, p.151)

Assim, a educação, de modo geral, pode servir como instrumento ideológico para os poderes e/ou para quem os disputam. Frequentemente, é neste âmbito que a educação formal se insere e, basicamente, a escola é a instituição responsável pela educação formal. No entanto, para Siqueira (2004, p.43), “a pessoa se educada se constrói em diversos ambientes – a escola é mais um ambiente que se soma a estes outros – e a partir de diversas experiências”.

Segundo Gandin (1995), a formação da pessoa humana, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica são os pilares básicos da educação formal escolar e são indispensáveis para se inserir numa sociedade e viver em consonância com as normas desta sociedade. Isto é, como aponta Libâneo (1994), o sistema escolar já possui intenções pré-estabelecidas, pelas quais se busca transmitir conhecimentos já adquiridos, por exemplo. Consequentemente,

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas. (LIBÂNEO, 1994, p.177)

Portanto, pode se pontuar que a educação formal é, em geral, “representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores” (GADOTTI, 2012, p. 15).

Por outro lado, a educação não formal de alguém girará em torno do ambiente em que ela vive de modo geral, é aquela que ocorre nos meandros da vida diária. Podemos afirmar que as escolas não formais são espaços de ensino e aprendizagem que possuem uma orientação divergente em suas práticas educativas, na maioria das vezes, daquelas que são formais. Como pontua Gadotti,

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração

variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem. Trata-se de um conceito amplo, muitas vezes associado ao conceito de cultura. Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças. Segundo Maria da Glória Gohn (1999, p. 98-99), a educação não-formal designa um processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização comunitária e de aprendizagem dos conteúdos escolares em ambientes diferenciados (GADOTTI, 2012, p. 15).

A Educação Popular, por sua vez, não se restringe a esta relação entre educação formal e não formal. Trata-se de um movimento muito maior como destaca a citação a seguir, cuja implementação foi favorecida pelo contexto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil:

A Educação Popular nasceu no Brasil desde a década de 20 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no qual os intelectuais brasileiros pregavam uma *educação popular para todos* [grifo nosso]. Todavia, somente na década de 60, devido ao processo de industrialização e urbanização, é que o Brasil começou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos das classes populares em função da necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho. Os movimentos migratórios das pessoas em busca de melhores condições de vida eram constantes e este aspecto fez com que o Estado repensasse as políticas educacionais para as classes populares (PAULA, 2009, p. 6136).

É importante observar que o movimento de Educação Popular traz consigo uma visão “de educação emancipatória e libertária, nascida também nos movimentos anarco-sindicais da década de 1920, incluindo os sindicatos, as associações de moradores de bairros e os diversos conselhos que seriam criados nos anos 1980” (SÃO PAULO, s/d, p. 9).

É neste sentido que Brandão (2014, apud SÃO PAULO, s/d) indica cinco momentos da educação popular no Brasil. “1) iniciativa de grupos de esquerda em fazer educação para o povo da cidade e do campo; 2) com o processo de independência e com a chegada de imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis; 3) a partir dos anos 1920, surgiram movimentos dirigidos à democratização do ensino e da cultura laica; 4) experiência de cultura popular nos anos 1960, com Freire como uma das principais lideranças; e 5) o quinto momento resultou dos movimentos de caráter popular, agrupados em torno das questões dos negros, mulheres, meninos e meninas de rua, entre outras” (SÃO PAULO, s/d, p. 11), principalmente por meio das práticas sociais.

Segundo Silva e Marques (2009), as diferentes abordagens da educação popular possuem em comum “uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vistas à transformação social” (PALUDO, 2001, p. 96). Pode

se dizer ainda que os movimentos de educação popular são um fenômeno mundial. Por isso, têm suas nuances locais que são marcadas por aspectos sócio históricos, mas o que há de comum é a busca pela emancipação humana:

A Educação Popular constitui-se de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza das condições concretas em que vive a maioria da população. Todas elas refletem a recusa de uma educação domesticadora ou que, simplesmente, não se coloca a questão de que educação precisamos para o país que queremos (SÃO PAULO, s/d, p. 14).

Deste modo, não há apenas uma relação entre economia e educação, mas entre todos os setores sociais e educação. No entanto, aspectos de classe e econômicos auxiliam no entendimento destas relações, de como a educação é cotejada constantemente para auxiliar na implementação de visões diferentes de sociedade que muitas vezes usam práticas ou valores em comum¹.

Uma frente da Educação Popular, a Educação no Campo, como propõe Souza (2008), obteve muitas conquistas, mas a luta ainda é grande no âmbito das políticas públicas:

A educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008, p. 1090).

Com esta frente, inaugura-se “uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil” (SOUZA, 2008, p. 1091) e, por conseguinte, viabiliza a discussão sobre a prática pedagógica instituída nas escolas do campo, a qual expressa “as divergências políticas entre a concepção de educação rural pautada na política

¹ Por exemplo, os princípios apresentados em documentos do movimento são semelhantes a de outras instituições formais de ensino, tais como os Institutos Federais.

pública estatal e a concepção de campo pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores” (SOUZA, 2008, p. 1092). No entanto, até que ponto estas divergências estão expressas nos documentos produzidos pela área de educação do MST?

2.3 Educação formal/não formal e pedagogia marxista

A educação, de modo amplo, está relacionada aos processos de produção da vida, mas, quando vinculamos ao âmbito escolar, faz-se necessário garantir um dos objetivos centrais dessa instituição, que é a socialização do conhecimento histórico produzido pela humanidade, os saberes científicos, técnicos, culturais e tecnológicos em vista do bem comum.

Para Gadotti (2012), os conceitos de educação popular, educação social e educação comunitária estão classificadas como não-formais. Partindo do conceito de La Belle, define que a educação não-formal é uma atividade organizada que é executada fora do sistema formal para oferecer ensino específico para subgrupos específicos, sendo menos burocráticas e menos hierárquicas; ao passo que a educação formal segue o caminho inverso, sendo representadas por escolas e universidades, que conferem grau aos seus alunos. No entanto, em seu ponto de vista, estes conceitos não devem ser opostos, sendo que o que as diferencia é a valoração dos espaços informais e suas particularidades.

Com relação às especificidades de cada educação, Gadotti (2012) distingue da seguinte maneira:

- Educação Social - pode estar presente tanto no âmbito escolar quanto fora dele, sendo o segundo caso o mais frequente. A educação social cumpre um importante papel que deveria ser do Estado, chegando a lugares onde o mesmo não chega. É necessário que a sociedade civil se organize para ter acesso à educação de seu interesse, fora do engessamento da escola tradicional. Entretanto, isso não isenta a necessidade de o Estado criar políticas públicas de igualdade e equidade também dentro da escola pública, não podendo a educação social estar restrita ao campo não-formal. Mais uma vez, Gadotti ressalta aqui o papel do educador social, que deve cumprir a tarefa de transformador social e de emancipação humana. Isso seria feito principalmente pela educação de jovens e adultos, já que a educação desses é condição para desenvolvimento e democracia.

- Educação Comunitária – apresenta função importante para “a organização e fortalecimento das relações entre populações empobrecidas ou discriminadas”. As escolas comunitárias são organizadas através de cooperativismo e comunitarismo a partir das próprias comunidades que se encontram em locais com pouco acesso a serviços públicos. A educação

popular tem seu próprio campo de atuação e está vinculada em novas alternativas de produção, ou seja, procurar aprender produzindo, uma vez que “as classes populares têm que se educar enquanto lutam para sobreviver”.

- Educação Popular - visa construir de saberes e o fortalecimento das organizações populares. Gadotti (2012) defende a importância de torná-la uma política pública sendo uma oportunidade de construção do poder popular e, através dele, fortalecer o processo de emancipação. Teve seu surgimento em São Paulo, com Paulo Freire e a “Escola Pública Popular”, sendo a maior contribuição teórica da América Latina ao pensamento pedagógico universal.

Já para Mészáros (2005), é preciso romper com os processos de interiorização do capital, os quais perpassam a dimensão da produção da vida e do trabalho, ou seja, a relação entre educação e processos emancipatórios, interligados com as formas de organização e relação de trabalho, que permeiam objetivos desse processo de socialização escolar. Assim, a construção de uma educação articulada com o processo de emancipação é uma tarefa histórica e coletiva.

A internalização do conhecimento é a conversão de conhecimento explícito em implícito, como colocam Silva e Binotto (2013) ao discutirem a relação entre conhecimento e a aprendizagem organizacional no contexto de uma organização rural.

Com base nessa interatividade de conversão do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) criaram o modelo que retrata as quatro formas diferentes de se converter o conhecimento, que são: “(1) de conhecimento tácito em conhecimento tácito, que denominaram de socialização; (2) de conhecimento tácito em explícito (externalização); (3) de conhecimento explícito em explícito (combinação) e (4) de conhecimento explícito em tácito (internalização). Sendo assim, denominaram como os quatro modos da conversão do conhecimento” (SILVA; BINOTTO, 2013, p. 136-137).

Pode-se dizer que o MST tem uma trajetória histórica que traz processos educativos que passam por todos esses processos de conversão de conhecimento, mas a internalização se destaca nestes processos sociais, históricos e dialéticos. Supor que os ambientes e processos educacionais não estejam presentes nos movimentos sociais é negar a própria base da experiência humana. A intervenção intelectual/educacional está presente em todos os segmentos que envolvam atividades humanas. De modo semelhante a Gramsci (1989), isto é corroborado pela perspectiva adotada por Mészáros, como no excerto a seguir.

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o Homo Faber não pode ser separado do Homo sapiens. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, uma artista, um homem com sensibilidade; ele partilha sua concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (MÉSZÁROS, 2005, p. 49).

Posto isso, cabe suscitar uma compreensão do processo educacional a partir de uma *concepção ampliada*, que considera a multidimensionalidade da condição humana e o dinamismo da vida no campo social, *ethos* em que ocorrem os processos de interação e onde estão possivelmente presentes todas as práticas educativas, inclusive, as escolares.

Nesse contexto, a concepção de Saviani (2011, p. 24) sobre a pedagogia marxista encontra-se de acordo com esse processo educacional amplo:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação.

Saviani (2011) defende que não é possível construir uma pedagogia fundada no marxismo sem o embasamento profundo na perspectiva marxista, e que, do mesmo modo, para atingir esses objetivos é preciso estar no cerne dos processos pedagógicos, reformulando seus objetivos e diretrizes.

Alguns matizes dessa reconstrução já se apresentavam nas experiências de educação popular provenientes dos movimentos sociais populares em 1950 e 1960. Foi esse movimento que propiciou o surgimento de características próprias na história do pensamento educacional brasileiro (RIBEIRO, 1999). As questões aqui emergentes são extensas e estão direcionadas ao entendimento da construção do direcionamento dos integrantes do MST para o aprendizado, sobre a maneira que o processo educacional se configura no movimento e como este processo culmina na formação de identidades coletivas. Esta dissertação não pretende responder essas amplas e complexas questões, mas trata de iniciar algumas reflexões teóricas que, posteriormente, poderão se desdobrar em uma pesquisa mais extensa.

Além das características em comum com a pedagogia marxista, a educação não formal pode ser pensada em conjunto com as críticas sobre os campos científicos, que

consequentemente formam e/ou influenciam praticamente todas as modalidades de educação. As críticas tecidas por Bourdieu (1983) aos campos científicos atingem também a sociedade como um todo, incluindo a educação, já que nada é separado. Na próxima seção, essa relação é um pouco mais aprofundada.

2.4 Educação não formal e campo científico

Em *O campo científico*, Pierre Bourdieu (1983) desmitifica a ideia de pureza e verdade científica na construção do campo científico. O autor considera que toda verdade científica repousa em condições sociais de produção, em um determinado tipo de estrutura.

Essa estrutura do campo científico seria definida pelas relações de força entre os protagonistas em luta e pela distribuição do capital específico objetivado nas instituições. Dessa forma, considerando a produção científica como um capital, o qual Bourdieu (1983) denomina como capital científico, o autor considera que sua estrutura de distribuição é que pode promover transformações no campo científico, conservando ou subvertendo a estrutura que ele mesma produz.

As assertivas produzidas por Bourdieu (1983) fundamentam a análise sobre a educação não formal, especialmente sobre a educação que se insere em espaços de resistência, como o MST, os movimentos populares, as periferias, os terreiros de Candomblé, etc. Ao afirmar que a verdade científica nada mais é do que um produto resultante das condições sociais de produção, Bourdieu (1983) possibilita que refutemos a tese de que a educação e as verdades científicas estão presas ou enraizadas nos locais formais de educação, as instituições dominadas pelas elites.

Demonstrando os tensionamentos nos campos científicos e a incapacidade de que eles subvertam determinadas ordens, o Bourdieu (1983, p. 147) considera que:

[...] de Heidegger falando das "massas" e das "elites" na linguagem altamente eufemística do "autêntico" e do "inautêntico" aos politicólogos americanos, reproduzindo a visão oficial do mundo social nas semi-abstrações de um discurso descritivo-normativo, é sempre a mesma estratégia da *falsa ruptura* que define o *jargão erudito* por oposição a linguagem científica. Onde a linguagem científica coloca aspas, como observa Bachelard, para assinalar que as palavras da linguagem ordinária ou da linguagem científica anterior que ela conserva estão completamente redefinidas e retiram seu sentido do novo sistema teórico, a linguagem erudita usa aspas ou neologismos somente para manifestar simbolicamente uma distância e uma ruptura fictícias em relação ao senso comum: não dispendo de nenhuma autonomia real, ela só pode, com efeito, produzir completamente seu efeito ideológico conservando-

se suficientemente transparente para continuar evocando a experiência e a expressão ordinária que ela define e *denega*.

Bourdieu (1983) expõe as feridas dos campos científicos, dos saberes acadêmicos e das instituições formais ao tratar dessa incapacidade de romper paradigmas, pois romper paradigmas é romper com as próprias estruturas das ideologias vigentes. Assim, o campo científico comumente falseia o afastamento de uma linguagem científica anterior ou do senso comum, enquanto reproduz as mesmas expressões.

É dessa forma que o campo científico da educação, em suas instituições e meios de produção do conhecimento, se encontra frequentemente descolado dos anseios reais da população e das experiências pedagógicas e educacionais que não são produzidas diretamente através desses meios. Assim se organizam os enormes vácuos e distanciamentos entre a formação de professores, o desenvolvimento da pesquisa científica no âmbito da pedagogia, a atuação de professores nas instituições formais e não formais de ensino e a atuação e percepção da sociedade civil relacionada à educação não formal.

Evidentemente, essas relações estão cercadas e imbuídas de diversos outros pontos de conversão e tensionamento, porém, é inegável que as formas como os campos científicos se formam e atuam reverberam, criam e recriam as capacidades ou incapacidades de efetivação do que Saviani (2011) entende como “pedagogia marxista” ou “pedagogia comunista”. Dessa forma, os espaços educacionais que se aproximam desse tipo de pedagogia, que rompem com a lógica do capital e resistem em determinada medida às ideologias vigentes, algo que o campo científico ainda não consegue fazer, são atacados tanto pela parcela da população conservadora quanto pela que se considera progressista. Mesmo porque certa parcela progressista atua como Bourdieu (1983) descreve, em lugar de romper com o que não serve mais, falseia o rompimento e acaba por reproduzi-lo.

Assim, ele nomeia essas práticas como falsa ciência destinada a produzir e a manter a falsa consciência, a sociologia oficial (de quem a politicologia é, hoje, o mais belo ornamento) deve ostentar objetividade e "neutralidade ética" (isto é, neutralidade na luta entre as classes cuja existência, por outro lado, ela nega), manter as aparências de uma *ruptura* categórica com a classe dominante e suas demandas ideológicas, multiplicando os sinais exteriores de cientificidade: temos, assim, do lado do “empírico”, a *ostentação tecnológica* e, do lado da “teoria”, a *retórica do "neo"* (florescente também no campo artístico) que imita a acumulação científica aplicando a uma obra ou a um conjunto de obras do passado o procedimento tipicamente erudito da “releitura” - operação paradigmaticamente escolar de simples

reprodução (ou de reprodução simples) feita para produzir, nos limites do campo e de suas crenças, as aparências da "revolução".

É preciso analisar sistematicamente essa *retórica de cientificidade* através da qual a "comunidade" dominante produz a crença no valor científico de seus produtos e na autoridade científica de seus membros: seja, por exemplo, o conjunto das estratégias destinadas a dar *aparência de acumulação*, tais como a referência às fontes canônicas, geralmente reduzidas, como se diz, "sua mais simples expressão" (pensemos, por exemplo, no destino póstumo do *Suicídio*), isto é, protocolos insípidos imitando o frio rigor do discurso científico, e aos artigos recentes, na medida do possível, sobre o mesmo assunto (é conhecida a oposição entre as ciências "duras" - *hard* - e as ciências "brandas" - *soft*); ou ainda as *estratégias de fechamento*, que entendem marcar uma separação categórica entre a problemática científica e os debates profanos e mundanos (sempre presentes, mas a título de "fantasmas na máquina"), isto muitas vezes pelo preço de simples retraduições linguísticas; ou as *estratégias de denegação*, que florescem nos politicólogos, hábeis em realizar o ideal dominante da "objetividade" num discurso apolítico sobre a política onde a política recalcada só aparece sob aparências irreconhecíveis e, portanto, irrepreensíveis, da denegação politicológica (BOURDIEU, 1983).

Contrariamente a essas perspectivas, os primeiros documentos do MST demonstram seus objetivos em relação à educação e, ainda que muitos estudos demonstrem mudanças e deficiências na execução, as propostas são relevantes. D'Agostini (2009, p. 117) as ressalta:

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

Isto é, há muito mais que a educação formal na vida cotidiana.

Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação informal, a escola da vida, de mil milênios de existência (GASPAR, 2005, p.173).

Nota-se brevemente, através dos princípios organizadores da educação no movimento, a possibilidade de rompimentos que ainda não conseguimos efetivar no campo científico das

instituições formais. O que sugere, portanto, a necessidade de aprofundamento das relações, dos estudos, da troca, do apoio e dos fazeres que sustentem a execução de uma pedagogia efetivamente marxista, que se expresse tanto no campo formal e científico quanto no campo não formal da educação.

3 O MOVIMENTO SEM TERRA E EDUCAÇÃO

Nesta seção, primeiramente, busca-se entender a relação entre história e memória, como uma tentativa de entender a importância disso para o desenvolvimento humano e dos movimentos sociais contemporâneos, como foco no MST. Em seguida, serão executadas uma contextualização histórica do MST e a discussão de suas práticas educativas.

3.1 História e memória

Os inúmeros discursos políticos negativos que formam o senso comum de uma parcela dos brasileiros sobre o Movimento Sem Terra estão, excluindo-se os interesses de dominação e as relações de poder, intimamente ligados ao desconhecimento histórico. No Brasil, há um enorme silêncio fundado e resultante do período ditatorial que atravessa a contemporaneidade e gera incontáveis danos para a população que vive à margem dos direitos sociais. O sociólogo Michael Pollak (1989), em artigo intitulado *Memória, esquecimento e silêncio*, aborda esse tema tão complexo relacionando-o aos traumas vividos coletivamente pelas sociedades. Nesse sentido, o autor nos apresenta outro lado desse silêncio ao afirmar que o silêncio sobre o passado é também uma forma de resistência “que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais” (POLLAK, 1989, p.5). Entretanto, para o autor essa resistência silenciosa transmite as lembranças (que se opuseram aos discursos oficiais) através das redes familiares e de amigos, esperando, assim, “a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas” (POLLAK, 1989, p.5).

Nesse contexto, sobre a importância das memórias comuns, Pollak (1989, p. 9) complementa:

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência.

É justamente pela necessidade de resistência, de reconstrução dos discursos sobre o MST, de reforçar a coesão e referenciar tanto o surgimento quanto a atuação contemporânea do movimento, que retomar a história é tão importante.

Como já explanado anteriormente, Marx e Engels (1998[1848]) asseveram que a história humanidade é a da luta de classes e, por isso, elas são uma construção histórica, geradas por seus embates de classes, ou seja, constituem-se na luta de classes. Apesar de pertencerem à classe trabalhadora, os sem-terra não se encaixam nos embates construídos pela relação típica entre capital e mão-de-obra.

Uma das forças motrizes que sustentam os movimentos populares às investidas das elites e do Estado é a coesão do grupo. Essa coesão, para os grupos que não têm o privilégio de terem suas memórias salvaguardadas, é mantida por meio da história oral. Dessa forma, o questionamento e o desafio empreendido pelo MST são forjados também a partir dessa história oral. Sobre isso, Pollak (1989) assevera que

[...] ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. (POLLAK, 1989, p. 4).

Essa discussão é importante porque os setores do proletariado mais diretamente ligados ao núcleo central da relação capital/trabalho atravessam uma crise política e ideológica profunda que afeta, inclusive, os que estão “fora” dessa relação. Em alguns países da América Latina, os principais protagonistas das resistências populares à implantação das políticas neoliberais foram os setores “marginais” da relação capital/trabalho, entende-se o porquê recaía sobre eles toda a fúria repressiva (física e ideológica) do Estado burguês, bem como dos seus aparelhos ideológicos, principalmente os meios de comunicação de massa.

Para esses “aparelhos da ordem” é uma questão de honra deslegitimar, perante a opinião pública, as reivindicações, os valores e as práticas políticas desses movimentos. Trata-se da fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos

específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor (POLLAK, 1989).

Retomados alguns pontos históricos relacionados à maneira como a memória pode sustentar a história de grupos marginalizados, interessa adentrar mais especificamente no campo da educação no MST e seus matizes que remontam a uma perspectiva marxista.

3.2 O Movimento Sem Terra

Quando fundado, o movimento foi nomeado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Porém, “a expressão “trabalhadores rurais” não sobreviveu na própria sigla, que desde o final da década de 1980 passou a ser MST” (FERNANDES, 2008).

Para João Pedro Stedile (STEDILE; FERNANDES, 1999), as raízes do movimento ou sua gênese está, primordialmente, no contexto socioeconômico das transformações no campo da agricultura no Brasil durante os anos de 1970, nos quais houve uma rápida e intensa mecanização da lavoura no Brasil.

Considera-se que o movimento nasceu no Sul do Brasil, devido à concentração sócio-histórica de camponeses naquela região (STEDILE; FERNANDES, 1999). Fernandes (2000), porém, aponta a intensificação da questão agrária entre 1940 e 1970 e discute como os movimentos camponeses se desenvolvem em diversos lugares do Brasil. A eclosão do movimento ocorre entre a década de 1960 e 1970 “com a triplicação dos conflitos quando ocorre, a partir de uma ação do governo, a militarização da questão da terra” (FERNANDES, 2000, p. 43), gerando formas diversas de violência contra os trabalhadores.

Stedile e Fernandes apontam também que o segundo grande fator da gênese do MST está no caráter ideológico do trabalho instaurado pela Comissão Pastoral da Terra, nascida em 1975, em Goiânia, a qual auxiliou na reorganização das lutas camponesas.

O surgimento da CPT teve, inicialmente, uma motivação regional. Mesmo assim essa articulação de bispos e de padres ligados à luta pela terra representou, do ponto de vista ideológico, um avanço muito importante. De certa forma, foi uma autocrítica ao apoio da Igreja Católica ao golpe militar, sobretudo em relação aos camponeses. Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 20).

Em seguida, Stedile (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 20) menciona que, se não houvesse havido este movimento da CPT com seu trabalho integrador e ecumênico,

possivelmente a luta pela terra poderia ter se fracionado em movimentos menores, em várias organizações. Além disso, ele propõe que a força de articulação dos camponeses não teria sido suficiente para construir um movimento nacional e que se espalhasse por todo o território do país tal qual ocorreu.

É ressaltado ainda um terceiro fator para a gênese do movimento. O Brasil vivia um importante momento político no qual se buscava por uma redemocratização do país. Tendo em vista este aspecto, o MST surge em alinhamento com outros movimentos sociais importantes neste processo. Nas palavras de Stedile,

Não podemos desvincular o surgimento do MST da situação política do Brasil naquela época. Ou seja, o MST não surgiu só da vontade do camponês. Ele só pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democratização do país. A luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e à luta pela democratização da sociedade (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 22).

Face à ditadura civil-militar e aos constrangimentos sociopolíticos por ela provocados, os movimentos sociais instituídos na década de 1970 e 1980 do século XX podem ser colocados como criadores de “novos espaços de interlocução públicos”, como descreve Silveira (2000, p. 80). Os movimentos populares, sejam enquanto movimentos sociais urbanos (PERRUSO, 2012) ou movimentos sindicais, contribuíram de modos diversos para o restabelecimento de uma corrente democrática, tendo em vista que são articulações sociais e que, de modo mais amplo,

[...] referem-se à resistência e à luta contra as condições precárias em que grande parte dos setores populares convive; e pelo “direito a uma vida melhor”, isto é, pelo “atendimento de novas necessidades”, configurando “uma luta pela ampliação do acesso ao espaço político e aos benefícios do desenvolvimento econômico” (PERRUSO, 2012, p. 33).

Neste contexto, o MST surge como “Movimento camponês, de agricultores acostumados com o trabalho familiar e que resolveram lutar pela terra” (STEDILE; FERNANDES, 1999, p. 31) e por meio do qual se reivindicava terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade.

Pode ser caracterizado ainda como um movimento popular que traz uma característica importante para entender seu desenvolvimento posterior: o fato de que todos participam, mulheres, crianças, idosos. Isto o diferencia de outros movimentos sociais populares como os sindicatos, amplamente restritos em suas assembleias ao trabalhador/a adulto. Isto é, é um

movimento pouco sectário, incluindo a todos, o que gera um tipo de consistência para o movimento, segundo Stedile (STEDILE; FERNANDES, 1999), e também traz impactos para o processo educativo praticado pelo movimento. O processo de internalização das práticas e princípios praticados, portanto, se associam neste processo menos sectário e de maior “socialização” dos processos que o embasam.

A história do MST, segundo Fernandes (2000), pode ser dividida em 3 momentos. O primeiro, que compreende de 1979 a 1985, corresponde a gestação e nascimento do movimento. Nesse primeiro momento, o fato de o governo militar implementar um modelo econômico com foco no desenvolvimento agropecuário baseado na propriedade privada, também conhecida como modernização conservadora, gerou ainda mais concentração de propriedade da terra e êxodo rural. Aliado a esse modelo, houve repressão às formas de organizações camponesas por parte do regime militar, mas a luta continuou (FERNANDES, 2000).

Como posto anteriormente, A CPT foi essencial para este primeiro momento do MST. Ela proveu espaços para socialização política que permitiram articulações e organizações para lutas de resistência que ajudaram na sua gênese, rompendo o isolamento das diferentes práticas e realizando contatos, visitas e encontros entre Sem-terra de diferentes estados. Nesse momento de gestação, ocorreram as articulações das primeiras ocupações, como aponta Fernandes (2000). A ocupação se tornou a forma de resistência e de luta do movimento que se recusava a aceitar a modernização conservadora desenvolvida como projeto político de governo, que privilegiava o grande capital (FERNANDES, 2000).

O Primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terra realizado em Goiânia em 1984 definiu, por meio de documentos escritos, as bases de atuação política a serem seguidas e elaborou os objetivos gerais e específicos que levariam às ações a serem desenvolvidas pelo movimento. Este conjunto ajudou a constituir o caráter político do MST (FERNANDES, 2000), o qual apresentava um caráter popular em sua forma de organização e uma práxis que buscava transformação por meio de uma consciência política. De todo modo, houve ainda um componente corporativo, no sentido associativo, em sua formação, o que reverberou depois em suas formas de cooperação e, por exemplo, no desenvolvimento das associações/cooperativas de produção agropecuárias.

Ademais, em seu processo de formação, os princípios de referência foram

Lutar contra o capital na construção de uma sociedade sem exploração; lutar pela terra e pela reforma agrária, para que a terra esteja sempre a serviço de toda a sociedade; lutar pela dignidade humana, por meio da distribuição justa de terra e das riquezas produzidas pelo trabalho; lutar sempre pela justiça com

base nos direitos humanos; lutar contra todas as formas de dominação e procurar em todo tempo e lugar a participação igualitária da mulher (FERNANDES, 2000, p. 86).

Estes princípios podem também ser colocados como princípios organizativos do movimento, o qual busca um processo participativo que por meio de ações transformam a realidade. Aliado a isso, a divisão do trabalho se põe como condição essencial para a organização, bem como a valorização do processo de aprendizagem, principalmente do aprender a lutar e fazer a luta. O movimento busca ainda não apenas a conquista da terra, mas também construir mecanismos e tecnologias para desenvolver-se. Todos estes aspectos estão presentes desde a gestação do movimento, para o qual sem reforma agrária não há democracia.

O segundo momento, de acordo com Fernandes (2000), ocorre entre 1985 e 1990 e o seu foco recai na territorialização e consolidação do MST. A organização de uma estrutura básica foi necessária para construção do movimento em cada estado. Esta estrutura era composta por coordenação, direção, secretaria e setores, o que se deu por etapas. Isto aconteceu de modo simultâneo em vários municípios, estados e regiões. Deste modo, o movimento passou de regional, de cinco estados do Sul e se tornou um movimento de âmbito nacional.

O terceiro momento se refere à territorialização e institucionalização do MST e se estende de 1990 a 1999, ainda consonância com Fernandes (2000). Neste momento, não ocorreram mudanças significativas na estrutura do movimento, sendo que as modificações foram mais relacionadas a expansão das atividades e das representações. Os desafios maiores envolveram a formação e o desenvolvimento de sua territorialização para além dos 18 estados em que já estava organizado. Assim, “em seu processo de formação e territorialização, o MST constituiu uma estrutura organizativa multidimensionada e em setores de atividades” (FERNANDES, 2000, p. 222)². Hoje, segundo informações do próprio movimento, “Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais”³.

Na década de 2000, o modelo agroexportador regido por corporações nacionais e transnacionais, chamado comumente de agronegócio, passa a reunir “de formas diferenciadas, os sistemas agrícolas, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico, científico e ideológico” (FERNANDES, 2008, p. 74) e também houve o fortalecimento da noção do

² Um dos setores e dimensões importantes dessa luta é o Setor de educação, o que se evidencia na elaboração da Pedagogia do Movimento. Esta dimensão será discutida mais detalhadamente no próximo tópico (2.3).

³ Disponível no website do MST: <http://www.mst.org.br/quem-somos/#full-text>.

movimento como socioterritorial (OLIVEIRA, 2005). Assim, a disputa por território entre agronegócio e MST se torna cada vez mais a questão relevante e com nuances antes não presentes.

Essa disputa é uma das principais marcas da questão agrária desde o passado até a atualidade e foi ampliada e intensificada pela modernização e mundialização da produção agrícola. Contraditoriamente, esta nova realidade liberta a reforma agrária da simples compreensão distribucionista e amplia seu conteúdo para uma luta ampla, multidimensional e complexa. Lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato (FERNANDES, 2008, p. 76).

Ressalta-se ainda o fato de que MST manteve autonomia no que se refere às instituições que auxiliaram na sua formação, tais quais Comissão Pastoral da Terra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT) (FERNANDES, 2008).

Para entender melhor o cenário atual, pode se dizer que os ruralistas, detentores dos latifúndios, integraram-se ao que hoje se define como agronegócio, principalmente devido à lógica da monocultura de larga escala. Este cenário marca novas barreiras à possibilidade da reforma agrária. Deste modo, “essa nova conjuntura redefine as correlações de forças e impede a realização de uma reforma agrária que atinja o território do agronegócio” (FERNANDES, 2008, p. 78).

Como indicam Alvaides e Scopinho (2013, p. 288), a relação entre categorias como família, trabalho e participação política auxilia na compreensão da relação entre “memória, o processo de construção das diferentes personagens componentes da identidade, assim como o diálogo estabelecido entre elas e os princípios organizativos do MST”. Nessa construção, a “identidade Sem-Terra tanto é produto dessas relações quanto é por elas ressignificada no processo de lembrar” (ALVAIDES; SCOPINHO, 2013, p. 288). Isto é, o desenvolvimento do movimento e sua institucionalização traz adaptações e ressignificações de suas identidades.

De todo modo, algo basilar neste processo de formação político-identitária e educativa são suas realidades e suas condições de vida. De acordo com Alvaides e Scopinho (2013, p. 90)

A base para a formação política desses militantes são as condições objetivas de sua existência, a materialidade da realidade cotidiana vivenciada por eles, ou seja, há uma dimensão formativa na experiência humana de ser Sem Terra, que faz com que esses sujeitos assumam atitudes e tarefas no contexto do Movimento. Entendemos, portanto, que a formação política dos militantes do

MST como resultado de uma construção processual de educação, de práticas, valores, ideologias, bem como de ações.

3.3 Práticas educativas no Movimento Sem Terra

A Educação é um dos aspectos mais enfatizados e valorizados pelo MST, um componente transversal. Como ratifica o próprio Movimento:

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade a luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento (MST, s/d, s/p).

O setor de educação existe no movimento desde 1987, o que ressalta sua importância para o movimento (FERNANDES, 2000). De todo modo, acadêmica ou intelectualmente, o argumento de a importância da educação para a transformação social ou de educação transformadora não é algo atual.

Vários autores, já há décadas, preocupados com a realidade social, têm formulado idéias educacionais com o propósito de incitar uma formação acadêmica que habilite a população para efetuar uma ação transformadora na sociedade, tendo como perspectiva o fortalecimento da democracia, a cidadania, a igualdade social e até mesmo o socialismo. Nesse contexto surgem formulações tais como a educação para a cidadania, a formação de consciência crítica, o cultivo dos valores humanistas e várias outras (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 44).

É nesse sentido que caminha a educação dentro do movimento, o qual desde seu surgimento apresenta uma camada intelectual e também um tom reflexivo, mas que destoa de outras propostas pedagógicas já existentes.

Nesse campo de preocupações inserem-se os esforços pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com a ressalva de que se trata de uma práxis pedagógica que está em consonância com a experiência político-social e organizativa mais ampla do próprio Movimento.³ Assim, cabe ressaltar que a práxis educacional do MST é diferente das outras proposições críticas existentes.” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 44).

A educação dentro do movimento se integra a todos os outros aspectos, de forma holística. Para que isso aconteça, a “ação educativa do MST ocorre principalmente por meio da participação no Movimento. Contudo, ações educativas por meio da escola também estão sendo desenvolvidas” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 45).

No entanto, ressalta-se que o MST possui e se vale da educação formal da mesma forma que outras fontes que tentam usar a educação como algo crítico e humanista, focando seus

[...] objetivos de educação geral, escolarização e formação de militantes e técnicos para atuação no MST. Seu funcionamento está organizado em torno de cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores, criados a partir de demandas apresentadas pelos diversos setores do MST (ITERRA, 2001, p. 5).

Como aponta Silva e Teixeira (2012, p. 18), o MST parte de uma concepção de “nova” sociedade que impacta diretamente suas práticas educativo-pedagógicas as quais englobam o “coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática”. Estas relações se apresentam desde os textos elaborados inicialmente pelo movimento sobre educação.

Ao apropriarmos dos primeiros textos sobre a educação elaborados pelo MST, o que podemos observar é que já existe desde aí a preocupação com a relação entre a educação com o processo produtivo, nesse texto, o Coletivo diz que a base da escola alternativa para os Assentamentos está na relação entre a escola e a produção, e essa preocupação não foi algo que veio de fora, foi fruto da participação dos pais, da comunidade, nas discussões sobre a educação. A ligação da escola com as discussões sobre a produção no assentamento impulsionaram o debate sobre a importância do trabalho na formação das crianças sem terra, e mais que isso, o trabalho que se discutia era o trabalho coletivo, por meio das cooperativas agrícolas que estavam sendo implementadas nos assentamentos, fruto do debate do MST sobre a Cooperação Agrícola (SILVA; TEIXEIRA, 2012, p. 17).

As práticas de controle social são impetradas em diversas instâncias, incluindo as práticas de educação, a qual, de modo majoritário, está historicamente, na sociedade capitalista, atrelada a “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do capital e gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35, grifo do autor). Diferentemente dos valores e princípios que embasam o MST e suas práticas, apresentados no tópico anterior, o processo de internalização dos valores da sociedade capitalista giram entorno do individualismo, da competitividade, ao mesmo tempo em que se naturaliza a miséria, a violência, o desemprego (SILVA; TEIXEIRA, 2012).

Desta maneira, a forma de produção e relação entre capital e trabalho/trabalhadores “se manifestam na subordinação estrutural e hierárquica do trabalho ao capital” (LUCENA, 2006, p. 80). Se esta subordinação está na estrutura da sociedade, ela é internalizada em seus processos educativos, escolares ou não. Tendo em vista os aspectos formais, o MST, portanto, precisa lidar com a tendência de os processos escolares associarem trabalho a valores capitalistas como os mencionados no parágrafo anterior. Assim, conforme Dalmagro (2011),

Entendemos que a escola do MST, ao formar para o trabalho, precisa conhecer e problematizar as forças existentes de produção, desde as artesanais e manuais até as mais complexas. É preciso analisar o sentido em que elas se colocam e sob o que se sustentam, avançando no intuito de dominar a tecnologia e a ciência embutidas nos processos produtivos, seja para incorporá-las ou rejeitá-las (DALMAGRO, 2011, p. 51).

A educação por si não leva transformação social, mas é essencial posto que a emancipação “é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 32). Nesse sentido, o MST busca nos processos “relacionar educação e produção do viver, vendo o processo educativo como elemento de construção desse novo jeito de viver e de produzir, novas relações entre homem e natureza e entre os seres humanos” (SILVA; TEIXEIRA, 2012), o que leva a uma desconstrução dessa lógica individualista e competitiva, tão valorizada pelo capital.

É consenso no movimento a tentativa de rompimento com esta lógica. Por isso, é também perceptível que os processos e práticas de educação formal e oficial ajudam a reproduzi-la e manter certa estrutura ideológica subjacente que não está de acordo com o MST. Conforme Dal Ri e Vieitez (2004),

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende às necessidades de formação dos seus membros, pois podemos dizer em relação à educação o que já se disse em relação à ideologia: na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 45).

Como é possível perceber em vários estudos citados anteriormente, a partir da (re)construção das formas de socialização diferentes e “de práticas e valores diferentes daqueles que circulam na sociedade de classes, o Movimento tem oportunizado aos seus militantes construir uma visão de mundo crítica ao capitalismo” (ALVAIDES; SCOPINHO, 2013, p.

90). Isto é parte do processo de internalização do conhecimento e das práticas educativas do grupo. Adicionalmente, as práticas educativas são associadas, tanto formalmente quanto àquelas não escolares, a práticas de resistência e de memória.

Nos ambientes escolares formais, o movimento busca ao máximo reproduzir a mesma dinâmica que subsidia seus princípios como um todo. Por exemplo, ao descrever e analisar como é a estrutura organizacional e como ocorre a gestão num Instituto ligado ao MST, Dal Ri e Vieitez (2004) asseveram que

O Instituto tem várias instâncias organizacionais nas quais participam alunos, professores e funcionários. Paralelamente a essas instâncias mistas, há organismos compostos apenas por alunos. Trata-se da auto-organização dos alunos em núcleos de base. Essa estrutura, que apresenta várias mediações, conflui para a assembléia geral do Instituto, da qual participa toda a comunidade escolar. A assembleia geral delibera mensalmente sobre a maior parte das questões que se apresenta à escola, desde o orçamento até possíveis problemas pedagógicos. (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 47)

De modo semelhante, ao se estruturar o conteúdo programático os aspectos pedagógicos são executados e pensados de forma que este ensino, “que contempla a realidade social da qual emergem os educandos, decorre das características do Movimento, bem como das influências teóricas de Paulo Freire, de Pistrak e da pedagogia da alternância” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 47). Portanto, a educação se dá para a reprodução do movimento. Por exemplo, a indignação dos membros sobre as questões agrárias é utilizada como prática pedagógica e, neste contexto, a escola não é o único espaço formativo. Tais aspectos reverberam em todos os espaços do movimento, em seus assentamentos, cooperativas, assembleias, práticas quotidianas etc.

Assim, se constrói relações necessárias entre categorias que geram uma totalidade e se nega estruturas e processos educativos associados ao capital e auxilia na busca de uma revolução que seja embasada, em grande parte nas práticas educativas, sejam elas escolares ou não. Isto reitera que

[...] abordar aspectos que são fundamentais e, ao mesmo tempo, presentes em uma totalidade. Em primeiro lugar, a união entre o ensino e o trabalho como uma ferramenta para a construção de um novo homem. Em segundo lugar, a negação da escola burguesa (iluminista) vista como um instrumento de legitimação de uma classe sobre outra. Por último, o conceito da revolução como um fenômeno educativo (LUCENA et al, 2011, p. 275).

4 REFLEXÕES SOBRE MST, EDUCAÇÃO E CAPITAL

4.1 Aspectos metodológicos desta análise

A busca por entender as práticas educativas dentro do MST tem sido um ponto de destaque nas pesquisas acadêmicas sobre o movimento, bem como as discussões e reflexões sobre suas práticas são alicerces na construção coletiva do movimento. Tendo isto em vista, os documentos que são resultados destas discussões e reflexões podem ser usados tanto como formas contribuir com a melhora do processo educacional do MST, mas não somente, quanto subsídio para se interpretar a realidade, isto é, como o sujeito se relaciona com as coisas, ou, mais especificamente, como o MST se relaciona com educação, com a vida etc. Em outros, termos,

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação um dos principais problemas da filosofia (Gramsci, 1991; Oizemann, 1973). Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com *as coisas*, com a natureza, com a vida (...) Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista (PIRES, 1997, p. 87).

Portanto, como asseverou Pires (1997, p. 87), “[...] é a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, que será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender”. Este processo revela a necessidade de conhecer os diversos elementos que envolvem a prática educativa, da forma mais inteira possível, um destes elementos são suas produções coletivas e documentos da/para área de Educação.

Se o mundo é dialético e, por conseguinte, se movimenta e é contraditório, necessita-se de um Método, uma teoria de interpretação, que possa ser utilizada como instrumento para a sua compreensão, e este pode ser o método dialético que é uma forma de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis (PIRES, 1997).

A este aporte teórico, Marx adiciona o caráter material, a partir do/no qual os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida, e o caráter histórico, isto é, como eles tem se organizado ao longo de sua história. Isto auxilia-nos a nos instrumentalizar

para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional do MST em relação ao Brasil, por meio de sua organização sócio-histórica.

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

Deste modo, pensar nas ou a partir das materializações das reflexões e discussões sobre práticas educativas do MST e como elas são apresentadas e mudam ao longo do tempo nos dá indícios de como as formas organizativas dos homens em suas classes e lugares específicos se chocam, se comunicam, se fundem, se contradizem, produzem apagamentos ao longo da história.

Para tal, esta análise se limitará aos documentos da área de educação do MST, especificamente o *Caderno da Educação Nº 08 - Princípios da Educação no MST* (CE 8, 1996).

Para a pesquisa, inicialmente se fez uma revisão da produção acadêmica sobre as práticas educativas do movimento e a leitura dos Cadernos produzidos pelo Setor de Educação do MST⁴. Durante as leituras, algumas perguntas começaram a surgir. Entre elas, quais elementos caracterizam a relação de ensino-aprendizagem no interior do movimento, ao se pensar a partir dos documentos produzidos pelo movimento? É possível afirmar que a educação não formal desenvolvida pelo MST promove avanços não alcançados pela educação formal e realmente rompe com a lógica do capital tendo em vista seus princípios filosóficos e pedagógicos?

Ao se adotar o método histórico dialético, decidiu-se partir dos Cadernos de Educação, principalmente do CE 8, para se analisar as questões emergentes referentes à maneira como é construído o direcionamento dos integrantes do MST para o aprendizado, de que modo o processo educacional e como este processo culmina na formação de identidades coletivas que se relacionam e/ou negam seu entorno e são expressos nos cadernos do movimento, que são normativos/idealizados/guias e refletem algo já consensualizado no movimento.

⁴ O website *Reforma Agrária em Dados* apresenta um bom volume de produção acadêmica sobre o movimento e também hospeda os documentos produzidos pelo MST, tais como os Cadernos do Movimento. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

4.2 Os documentos sobre educação construídos pelo MST

Desde de seu início, o MST tem produzido vários documentos específicos da/para área de educação, que é apontada como um dos setores base do movimento. As publicações se iniciam em 1992 e nos atemos, nesta pesquisa, aos Boletins (Quadro1) e Cadernos da Educação (Quadro 2) e Caderno de Formação nº 18.

Quadro 1 – Publicações de Boletins

Ano	Publicação
1992	Boletim da Educação Nº 01 - Ocupar, resistir e produzir também na educação
1993	Boletim da Educação Nº 02 - Como trabalhar a mística do MST com as crianças
1993	Boletim da Educação Nº 03 - Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos
1994	Boletim da Educação Nº 04 - Escola trabalho e cooperação
1995	Boletim da Educação Nº 05 - O trabalho e a coletividade na educação
1995	Boletim da Educação Nº 06 - O desenvolvimento da educação em Cuba
1997	Boletim da Educação Nº 07 - Educação infantil: construindo uma nova criança
2001	Boletim da Educação Nº 08 - Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas
2004	Boletim da Educação Nº 09 - Educação no MST - Balanço 20 anos
2005	Boletim da Educação Nº 10 - Poética Brasileira - Coleção de Poetas e Poesias do Brasil
2006	Boletim da Educação Nº 11 - Educação básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária
2014	Boletim da Educação Nº 12 - II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) - Textos para estudo e debate

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do site Reforma Agrária em Dados. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

Tanto os Cadernos da Educação quanto os Boletins da Educação podem ser considerados documentos históricos que materializam a postura e posição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em relação ao campo/processo educacional e são orientadores de suas práticas educativas nos assentamentos. As publicações principais do movimento geralmente resultam de discussões ou encontros coletivos. Tal característica é extremamente condizente com os princípios gerais do movimento, que giram entorno de ideais sociais e organizacionais democráticos e coletivos/colaborativos/cooperativos. Os princípios gerais do MST se desenvolvem ao longo de momento histórico em que a democracia é um ideal que se é buscado por diversos grupos no Brasil. Assim, estes valores ressoam uma negação das formas de

pensamento dominantes durante aquele período histórico (Regime Militar) e tentativa de mudança nas formas de organização social no Brasil, incluindo a área de educação.

Quadro 2 – Publicações de Cadernos

Ano	Publicação
1992	Caderno da Educação Nº 01 - Como fazer a escola que queremos
1993	Caderno da Educação Nº 02 – Alfabetização
1994	Caderno da Educação Nº 03 - Alfabetização de Jovens e Adultos – Como organizar
1994	Caderno da Educação Nº 04 - Alfabetização de Jovens e Adultos – Didática da Linguagem
1995	Caderno da Educação Nº 05 - Alfabetização de Jovens e Adultos – Educação Matemática
1995	Caderno da Educação Nº 06 - Como fazer a escola que queremos: O planejamento
1996	Caderno da Educação Nº 07 - Jogos e brincadeiras infantis
1996	Caderno da Educação Nº 08 - Princípios da Educação no MST
1999	Caderno da Educação Nº 09 - Como fazemos a escola de educação fundamental
2000	Caderno da Educação Nº 10 - Ocupando a Bíblia
2003	Caderno da Educação Nº 11 - Educação de Jovens e Adultos - Sempre é tempo de aprender
2004	Caderno da Educação Nº 12 - Educação infantil - Movimento da vida, dança do aprender
2005	Caderno da Educação Nº 13 - Dossiê MST Escola - Documentos e Estudos (1990 – 2001)

Fonte: Construído pelo autor com base nos dados do site Reforma Agrária em Dados. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>

Pontapé inicial para estes documentos, o primeiro que foca especificamente em Educação elaborado pelo Movimento trata-se do *Caderno de Formação Nº 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos* (CF 18, 1999). Este caderno foi o fruto da prática e da reflexão feita por professores, pais, lideranças e alunos ao longo de 10 anos (CF 18, 1999, p. 4) e lança as bases para o que será detalhado nos Cadernos e Boletins de Educação editados posteriormente pelo Setor de Educação do MST. Existem outros cadernos produzidos pelo Setor de Educação, mas as duas publicações principais são estes cadernos e boletins elencados nos Quadros 1 e 2. Feito para circulação ampla, o CF 18 apresenta linguagem acessível, muitas imagens que ilustram os conteúdos escritos e resumos que destacam os pontos mais importantes (Figura 1), aspectos comuns às publicações do movimento naquele período (fim dos anos 1980 e início dos anos 1990).

O CF 18 objetivou delinear os objetivos das escolas nos assentamentos e postular princípios pedagógicos para estas mesmas escolas. Seus objetivos são: 1. Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2. Ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3. Construir o novo; 4. Preparar

igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5. Ensinar a realidade local e geral; 6. Gerar sujeitos da escola; 7. Preocupar-se com a pessoa integral. Os princípios pedagógicos são: 1. Todos ao trabalho (escola como lugar de estudo e trabalho conjunto); 2. Todos se organizando; 3. Todos participando; 4. Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5. Todo o ensino partindo da prática. Há uma coesão e coerência entre os objetivos e princípios apresentados neste caderno de formação, os quais se alinham com a base do MST.

Figura 1 – Objetivos das escolas dos assentamentos



Fonte: CF 18 (1999, p. 11)

Ressalta-se que os Cadernos de Formação se iniciam em 1986 e continuam sendo publicados até 2009, quando sai o caderno número 38. A coleção “Caderno de Educação” do MST foi

[...] criada para socialização das nossas concepções e reflexões pedagógicas, e também como apoio ao trabalho não apenas dos educadores e das educadoras de escola, mas do conjunto da militância dedicada à tarefa de educação Movimento. O foco deste Caderno é o currículo escolar, e a preocupação principal é com uma orientação metodológica para implementação de nossa proposta de escola, especialmente nos assentamentos (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 13 - CE 13, 2005, p. 8).

Portanto, os Cadernos de Educação seguem objetivos e princípios do CF 18, mas voltam-se para os profissionais de educação do MST. Os Boletins de Educação, por outro lado, são publicações do Setor de Educação que buscaram divulgar de modo mais ágil e periódico questões significativas/reflexões sobre a área de educação no MST, para assim contribuir com as discussões e subsidiar o trabalho dos professores em cada escola (BOLETIM DE EDUCAÇÃO Nº 1 - BE 1, 1992).

Os Boletins e Cadernos apresentam pontos em comum, porém, para esta análise, o foco recairá nos Cadernos por serem produzidos com o fim de socializar concepções e reflexões pedagógicas sobre o processo educativo dentro da escola do MST. Vale destacar que os cadernos exibem um caráter orientativo, o que em alguns adquirem um tom de “manual”, principalmente aqueles que lidam com o “como fazer”.

Por outro lado, também, no geral, os cadernos apresentam uma unidade interna ao relacionar as práticas educativas escolares aos pilares do movimento (cooperação, coletividade, trabalho, etc.), o que auxilia no processo de orientação/reflexão que ocorre e, ao mesmo tempo, dão liberdade de ações e decisões para adaptações para a realidade local de cada assentamento/região. Este processo é coerente com o que apregoa o MST.

Percebe-se, desta forma, que o processo que constitui o movimento está também nas concepções e orientações para as escolas do movimento. Isto é, as concepções e orientações disponibilizadas nos Cadernos de Educação estão dentro de uma perspectiva de educação para o trabalho, para a cooperação e a reflexão sobre/para realidade local. Disto, pode-se inferir que os documentos materializam as posturas do MST e reverberam-se, deste modo, ao longo do percurso histórico do movimento, auxiliando na implementação das formas organizativas e na sua manutenção material.

Assim, estes cadernos propõem concepções e orientações que solapam o modelo de sociedade capitalista vigente. No entanto, não há um ataque direto à lógica do capitalismo no sentido de discuti-lo ou de fazer relações entre o trabalho/qualificação para o trabalho e educação em sociedades capitalistas. As bases ideológicas que embasam estes cadernos buscam uma sociedade mais igualitária e cooperativa, mas também visam o desenvolvimento de um sistema produtivo que gira em torno do trabalho e de relações de trabalho. Isto é, o trabalho é um elemento central e constitutivo do processo educativo e suas práticas. Por exemplo, a cooperação/organização colaborativa é também para gerar produtividade social por meio de relações de trabalho mais justas.

Ao se comparar os Cadernos de Educação e o amadurecimento das produções do movimento, um aspecto revelador ganha destaque. Os Cadernos se tornam cada vez mais

formalizados e “acadêmicos”, em certo sentido, o que parece ser uma tendência geral das publicações/documentos elaborados pelo MST. Por exemplo, tanto o CF 18 quanto os primeiros Cadernos de Educação caracterizam-se por linguagem acessível, imagens que ilustram os conteúdos escritos e resumos que destacam pontos importantes, como já posto anteriormente. Em contraposição, a partir do Caderno de Educação Nº 5, nota-se uma mudança. As publicações passam a ser mais técnicas, com linguagem mais específica, sem figuras e layout mais “sóbrio”, entre outros, em um tipo de formatação muito mais acadêmica.

A materialização desta mudança pode não ser extremamente visível ou apelativa, pois há uma certa gradualidade nesta transição. Algumas hipóteses podem ser elaboradas tendo em vista o cenário de desenvolvimento do MST, bem como aquelas fases apontadas por Fernandes (2000). Uma das hipóteses é a maior participação acadêmica dentro do MST ou pelo menos nos momentos de discussão coletivas (muitos cadernos são resultados de momentos de encontro coletivo para discussão), o que se refletiu nos documentos elaborados pelo movimento.

Outra hipótese, vinculada às fases apontadas por Fernandes (2000), é que na década de 90 o MST passa por uma forma de institucionalização, a qual afeta diretamente as publicações que se tornam mais formalizadas, mais próximas de um perfil de publicação institucional.

O processo de institucionalização no geral tende a se alinhar com valores já estáveis socialmente, os quais são, via de regra, hierarquizantes e que corroboram com uma lógica social baseada no sistema de valores capitalista. Evidentemente, o MST possui princípios e diretrizes que subvertem os valores associados à lógica do capital, como é verificável no Caderno de Educação Nº 8.

No entanto, a contradição é constitutiva, como vimos no tópico anterior sobre o Método Histórico-Dialético, e a convivência de valores justapostos é possível e recorrente no modelo de sociedade em que vivemos na atualidade. Inclusive, o modelo formalizado de educação, a legislação na área de educação e a relação do MST com os poderes oficiais do país tornam necessário as relações que impetram contradições, diálogos etc. Afinal, é impossível a sobrevivência do MST sem sua convivência com o Estado, o que traz contradições, implicações e limitações a seus princípios e práticas educativas.

4.3 O Caderno de Educação nº 8: princípios da Educação no MST

O Caderno da Educação Nº 08 - Princípios da Educação no MST (CE 8,1996) foi publicado como uma revisão ou uma reescrita do Boletim de Educação Nº 1, de 1992, com o objetivo de se pensar sobre as ações educativas nas escolas do assentamento e o seu papel social,

cujos norteadores foram as experiências decorridas nas escolas, a necessidade de uma atualização sistematizada e reflexão metodológica dos princípios de educação construídos no MST. Por isso, este caderno organiza-se em duas categorias que são os princípios filosóficos e pedagógicos do movimento para a educação.

O fato de ter sido necessário reescrever os princípios da área de educação no movimento é um fato que deve ser assinalado e interpretado. Vejamos a explicação dada na seção de apresentação do CE 8:

A ideia deste texto surgiu da necessidade de uma nova edição do Boletim de Educação nº 1, “Como deve ser uma escola de assentamento”, escrito em agosto de 1992 e com a edição esgotada. Num levantamento que fizemos junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação, no final de 1995, este Boletim foi citado como um dos materiais mais usados para o estudo e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do MST nos Estados, e que por isso deveria ser reeditado. A indicação foi a de aproveitar o ensejo para fazer uma revisão e atualização do texto original (CE 8, 1996, p. 3).

Dois aspectos se destacam ao se interpretar, dialética e historicamente, tanto a reescrita do BE 1 (1992) quanto as transformações que são percebidas no novo documento. O primeiro diz respeito à necessidade de reedição do documento, apresentada como uma necessidade material. Esta necessidade fez com que o documento fosse colocado em pauta e, devido a outras necessidades do movimento que é dialético e se transforma ao longo do tempo, houve a necessidade de revisão e atualização, processo comum ao longo do tempo ao se pensar em textos escritos diversos.

Obviamente, as mudanças sócio-históricas nos meios materiais disponíveis trazem consequências para esta atualização. Do mesmo modo, as relações do MST com o Estado e “seus braços” e/ou espaços institucionais, bem como o processo de institucionalização do MST, fazem com que o texto tenha alterações significativas em sua elaboração, mesmo que os princípios subjacentes tenham se mantido de modo geral.

Ao avaliar o cenário sócio-histórico de institucionalização do movimento e sua relação com o ambiente acadêmico, a reescrita do texto, sua materialização, é totalmente influenciada pela formalização, uma necessidade burocrática e associada ao Estado, que funciona, pode-se dizer, a partir da lógica do capital, beneficiando-o. Nota-se, desta maneira, que os mecanismos materiais de formalização trabalham para que o Estado tenha formas de dominar formas alternativas de organização social, assimilando-as em certa forma ou medida. Mas, então isso implica dizer que as práticas gerais e, especificamente as educativas, do MST estão fadadas a

serem “apropriadas” pelo Estado ou pela lógica do capital que gere a sociedade brasileira, posto que a institucionalização não auxilia, mas interfere negativamente na superação desta lógica?

Antes de refletir sobre esta pergunta, vamos ao CE 8 e seus princípios. Partindo do conceito de *princípio* como um resultado de práticas vivenciadas anteriormente para a construção de novos sentidos e saberes, o MST apresenta como princípio(s) filosófico(s), um conjunto de visões e análises sobre o indivíduo, a sociedade e sobre a educação, pensando em ações que contemplem a coletividade a longo prazo.

No que se refere ao(s) princípio(s) pedagógico(s), neste caderno, o movimento argumenta que é a prática do pensamento filosófico, ou seja, uma forma de concretizar o “jeito de fazer educação” (CE 8, 1996, p. 4) que é essencial ao MST e deve-se, portanto, partir da reflexão metodológica, na qual deve-se pensar nas escolas de assentamento como um contexto de educação diferente de escola regular e, por conseguinte, em práticas educativas pautadas na transformação social que atendam as crianças, adolescentes, adultos, militantes e a formação de professores e monitores.

Neste sentido, de acordo com o CE 8, o projeto político-pedagógico do MST organiza-se em seis vertentes que são: a educação de classe, educação massiva, educação organicamente vinculada ao movimento social, educação aberta para o mundo, educação para ação e educação aberta para o novo. Desta forma, a educação de classe é construída a partir da seleção de conteúdos que englobem a prática e o fortalecimento do poder popular no que tange a consciência de classes e a consciência revolucionária, o que é aplicado, por exemplo, por meio da conscientização de educandos e educadores proposta por Freire (2015).

A educação massiva pauta-se no direito fundamental e, ao mesmo tempo garantido pela Constituição Brasileira (1988), de Educação a todos, independentemente de sua idade. A vertente educação organicamente vinculada ao movimento social baseia-se na necessidade de construir escolas do movimento e para o movimento, para atender as necessidades de cada assentamento.

Apesar do MST visar escolas do movimento, apresenta também como princípio fundamental a conscientização acerca dos saberes globais e universais, por meio do pensamento filosófico em que “nada do que é humano me pode ser estranho” (CE 8, 1996, p. 6), o que reforça a premissa anterior sobre educação para todos e para a formação crítica dos indivíduos.

Nos princípios apresentados no CE 8 (1996), ao se pensar na educação para a ação, o MST considera as ações pedagógicas como ações de transformação social e, para que isto aconteça, é necessário organizar intervenções para que os/as estudantes se tornem indivíduos capazes de transformar a realidade social de forma concreta e prática, o que vai além do

contexto do assentamento. Em razão disso, a educação voltada para o novo considera um novo tipo de poder, que abranja as esferas políticas e econômicas em oposição ao modelo opressor e repressor existentes, para que assim as identidades individuais, sociais e coletivas sejam preservadas e valorizadas por meio da cooperação.

A educação com valores humanistas e socialistas pensa nos estudantes como seres individuais no que se refere a não aprender de uma determinada única forma e que devem estabelecer uma relação de cooperação com os educadores. Por isso, torna-se fundamental discutir sobre as formas de ensinar e as formas de aprender dentro do movimento, tanto para os educadores quanto para os educandos e comunidade como um todo, algo que é enfatizado pelo MST em diversos documentos. Portanto, deve-se proporcionar aos estudantes meios para vivenciar o que foi aprendido na realidade concreta, com a sua conscientização e o seu comportamento, visto que a educação não se dá apenas por “discursos, teorias e palavras” (CE 8, 1996, p. 10).

Além disso, para o CE 8 (1996), a educação no assentamento pauta-se na capacitação, ou seja, na prática cujo enfoque está na atividade objetivada ao educando/a e não na figura do professor. Por isso, carrega-se como lemas principais o saber-fazer, que é a capacidade de apresentar habilidades práticas sobre uma determinada teoria, e o saber-ser, que é a capacidade de refletir, se comportar ou se posicionar diante de uma teoria apresentada (CE 8, 1996, p. 12).

Deste modo, seguindo o pensamento de Marx, infere-se dos princípios do CE 8 (1996) que a educação deve ser *omnilateral* e contemplar a formação político-ideológica do sujeito, possibilitando-o revolucionar sua postura e sua linha de pensamento para além daqueles apreçados pelo capitalismo. Ademais, de acordo com Bordin (2010, p.125):

O primeiro passo para garantir uma mudança social e evitar o retorno ao momento histórico anterior é fazer com que todo o povo esteja bem preparado intelectualmente, com uma cultura por ele formada, seja consciente dos percalços que virão e tenha sabedoria e entendimento para posicionar-se na nova maneira de conceber o mundo.

Estes princípios buscam a justiça social aplicada a distribuição igualitária dos conhecimentos da humanidade na educação de cidadãos para transformação social, onde os conteúdos sejam relevantes para os educandos e auxiliem-os em suas práticas cotidianas e reflexivas. Estas práticas do movimento, quando comparadas com as macropráticas que existem dentro das escolas formais, se mostram bem distantes das práticas comuns que se giram em torno do conteúdo e não levam em consideração todas as nuances mencionadas neste tópico.

Por um lado, isto faz a educação proporcionada/almejada pelo MST se distanciar das práticas escolares formais e torna o modelo de educação do movimento muito fechado, interno, restrito. Por outro, devido à interface necessária entre MST e Estado, além de seu processo de institucionalização, questiona-se a possibilidade de execução desse modelo educativo em relação ao que é ordenado/legalizado pelo Estado brasileiro e pela lógica estrutural que rege os modos de organização sociedade e suas práticas educativas.

De todo modo, este modelo de educação proposto pelo movimento e corroborado no CE 8 não está longe de outros modelos presentes na educação formal do Brasil. Modelos estes que estão alinhados com a lógica atual do capital e que também buscam qualificar pessoas para o campo do trabalho. É nestes moldes que os Institutos Federais de Educação, por exemplo, constroem seus princípios educativos e pedagógicos, os quais se assemelham bastante ao que é proposto pelo Caderno de Educação 8 do MST.

O trecho a seguir, retirado do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Instituto Federal da Paraíba IFPB (2015), exemplifica como os dois documentos podem ser aproximados e apresentarem visões sobre educação que sejam muito similares, apesar de servirem a esferas sociais, práticas e objetivos distintos.

A educação é entendida enquanto uma prática sócio-política realizada no âmbito das relações sócio-histórico-culturais promotora da formação de pessoas tecnicamente competentes, mais humanizadas, éticas, críticas e comprometidas com a qualidade de vida dos cidadãos. Preparar pessoas que pensem e reflitam sobre o mundo, visualizando o contexto social e assumindo o seu papel de protagonistas na emergência de uma sociedade nova. Neste cenário de aceleradas transformações culturais, sociais e científicas da sociedade contemporânea, marcada pela avassaladora onda das relações globais, a educação no IFPB tem o papel de formar profissionais que pensem e ajam de forma solidária e engajada socialmente, vivenciando o que CHAUI (2001, p.193) chama de uma formação que desperte a “visão compreensiva de totalidades, sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca”. Formar nesta sociedade sem fronteiras, assolada pela competitividade e individualismo requer o reconhecimento de valores e princípios que contribuem para práticas integradoras, emancipatórias e inclusivas, formando pessoas com visões abertas e rigorosamente críticas. Tomando por base os preceitos legais que estabelecem ser a instituição pública e gratuita, as ações educacionais do IFPB sustentam-se nos seguintes princípios: • respeito às diferenças de qualquer natureza; • inclusão, respeitando a pluralidade da sociedade humana; • respeito à natureza e busca do equilíbrio ambiental, na perspectiva do desenvolvimento sustentável; • gestão democrática, com participação da comunidade acadêmica nas decisões, garantindo representatividade, unidade e autonomia; • diálogo no processo ensino-aprendizagem; • humanização, formando cidadãos capazes de atuar e modificar a sociedade; • valorização da tecnologia que acrescenta qualidade à vida humana; • indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFPB, 2015).

Percebe-se neste excerto que uma instituição formal de educação pode apresentar características muito próximas às do MST e mesmo assim ser utilizada para fins que sejam a manutenção de valores vinculados à lógica do capital. Outros parecidos com este trecho podem ser encontrados em Projetos Político-Pedagógicos de diversas instituições escolares e universitárias. Assim, vale perguntar: há uma determinada padronização de ideais educacionais que servem a preceitos ideológicos, políticos e filosóficos distintos?

Partindo-se do fato de que estes padrões são frutos materiais de formas históricas de organização social e servem a fins ideológicos, políticos e filosóficos, talvez sim, sirvam para dominação de formas de organização paralelas, como o MST. Além disso, o processo de institucionalização e adequação para se progredir enquanto movimento traz contradições e implicações para suas práticas, além de uma necessidade de “autenticação”, tendo em vista que o MST está dentro de um contexto nacional mais amplo e lida com todas as estruturas, visíveis ou não, deste lugar, tempo histórico.

Por exemplo, a necessidade de “academização” dos Cadernos de Educação parte, possivelmente, de uma relação entre MST e universidade. Não se propõe com isto que o MST ativamente buscou formalizar de modo acadêmico, durante sua institucionalização, seus documentos. Propõe-se que a estrutura social em que o MST se encontra e processo de institucionalização pelo qual passou o pressiona a aderir a certas práticas para obter certas chancelas, como o aval de sua qualidade educativa. Isto gera mudanças materiais como esta. O que não foge dos princípios do Método dialético, isto é:

Partindo das idéias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade afirmando que uma coisa **é e não é** ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto. Esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (PIRES, 1997).

Pode-se dizer com isso que, ao mesmo tempo em que o MST foge de ideais liberais na educação por se pautar por princípios outros, acaba por obter uma forma de autenticação teórico-científica necessária para suas relações com o Estado etc. Estes aspectos contraditórios são partes da construção da realidade e, portanto, para se pensar nos processos educativos no movimento bem como seu processo de institucionalização, necessita-se de se pensar suas

contradições, seja com o Estado ou com a lógica capitalista ou de organização social que tenta desestabilizar e construir outra, mais coletiva e cooperativa.

Nesse sentido, há leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade, as quais são questionadas pelo MST. Assim, o movimento está lutando contra discursos e práticas históricas da educação no Brasil. Nesta luta, a institucionalização representaria o maior tentando englobar o menor, o que se materializa nestes processos de formalização, por exemplo?

O processo de institucionalização sim pode ser contraditório, mas os estudos sobre as práticas educativas no movimento apontam que as práticas educativas conduzidas são bastante diferentes daquelas das escolas formais tradicionais. Talvez a práxis conduzida pelo MST que enfoca suas ações em seus princípios globais (coletividade, realidade, trabalho, relações de classe etc.) seja uma explicação para a pergunta. Por exemplo,

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (PIRES, 1997, p. 89).

Este é um ponto fundamental nas ações, inclusive escolares, do MST. A educação de classe serve para subverter a alienação em relação ao trabalho. A humanização é processo diário e requer ações também cotidianas, o que é feito dentro das práticas educativas reportadas por pesquisadores e pelo MST.

Esta é também uma das contradições das instituições formais que adotam princípios educativos similares aos do MST, como o trecho do IFPB citado anteriormente. Tais princípios são formalizados, institucionalizados, mas, muitas vezes não fazem parte das práticas cotidianas destas instituições, o que auxilia na manutenção de modelos alienantes de educação, mas que não estejam formalmente em seus princípios.

Então, pode-se formular que a construção de consciência de classe nos processos sociais do MST e, por conseguinte, de uma identidade de classe, é importante para sobrevivência e reprodução do movimento, bem como sua “negociação” com sua volta, o que justifica os processos de institucionalização e autenticação teórico-científica. Estes são processos dialéticos e históricos que revelam meandros das formas de organização social e como eles coexistem, se

chocam, se fundem, mas principalmente, se contradizem. A contradição é um elemento que no geral é apagado dos discursos sociais e isto leva a determinadas consequências e gera determinados efeitos.

Por fim, cabe se perguntar se as práticas educativas apresentadas no capítulo anterior estão em consonância com estes princípios ou estes princípios dão conta delas? Em geral, as práticas educativas apresentadas pelo MST e pesquisadas academicamente estão alinhadas com os princípios do movimento elencados no Caderno de Educação Nº 8 (1996). No entanto, como já exposto, o documento se comparado com outros e com os objetivos anteriores destes Boletins e Cadernos parece mudar seu foco e sua formalização para atender nuances que se materializam tanto a institucionalização quanto outras transformações no MST.

4.4 Estes princípios rompem com a lógica do capital?

A afirmação de que a prática educativa do MST vai à contramão das estruturas dominantes se justifica não somente em seus princípios, mas também em suas ações cotidianas. Isto implica, portanto, que os seus princípios rompam com a lógica do capital predominante em nossa sociedade? Esta pergunta retoma a aquela feita no tópico anterior: “Mas, então isso implica dizer que as práticas gerais e, especificamente as educativas, do MST estão fadadas a serem “apropriadas” pelo Estado ou pela lógica do capital que gere a sociedade brasileira, posto que a institucionalização não auxilia, mas interfere negativamente na superação desta lógica?”.

De modo dialético, as contradições são imanentes às formas de organização humana e não é diferente no caso do MST. Portanto, de modo geral, pode-se dizer que os princípios que baseiam o MST confrontam a lógica do capital. Afinal, os processos sociais de consciência de classe adotados nas práticas do movimento são diretamente opostos à socialização promovida socialmente e que servem a interesses de uma elite burguesa. No entanto, qualquer processo social é complexo e carregado de relações históricas e sociais que interferem em sua longevidade, sua sobrevivência.

Por este motivo, vale lembrar que a interação do MST com esferas que estejam sobre domínio da lógica do capital não é facultativa e isso faz com que as transformações ocorram dentro do Movimento, que é vivo. E isto traz desafios. Um deles é o fato de as escolas do MST terem que se formalizar de acordo com Estado e manter suas bases de princípios e de formação de consciência de classe.

Como se percebe, por outro lado, os princípios de educação do MST não estão tão longe daqueles princípios de educação de instituições públicas como os Institutos Federais. O que

gera a pergunta: por que, se há princípios semelhantes a outras instituições, o MST consegue romper com a lógica do capital com suas práticas educativas cotidianas?

Pode ser um dos motivos pelos quais a educação no MST mesmo com princípios semelhantes a instituições formais conseguem ter resultados “diferentes”: “as relações pedagógicas serem uma réplica, ainda que em clave escolar, das relações sociais fundamentais dominantes” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p. 45).

Este é um aspecto importante e já mencionado anteriormente. As relações cotidianas do movimento é o que tem mantido este projeto de educação do movimento ativo, o que tem a ver com as relações históricas de formação identitária dentro do movimento e como as memórias e comportamentos de classe são exploradas dentro do MST no seu dia-a-dia.

Isso indica que os impactos da institucionalização do MST descaracterizam o movimento e suas práticas? A institucionalização, normalmente, um processo que gera uma estruturação muito baseada no capitalismo, não pode gerar a adesão à própria lógica do capital? Sim, a institucionalização traz impactos materiais e reais como vimos ao longo do capítulo, mas ainda não é possível medi-los. No entanto, ela precisa ser relacionada e pensada em relação ao cotidiano do MVT, à sua base.

O que se pode afirmar é que como a realidade é abordada em mais de uma perspectiva (formalização X experiencialização) nas práticas do movimento, o processo de institucionalização talvez não tenha tido tanta reverberação nas práticas cotidianas. Porém, as relações entre base e outras partes do movimento que estão na luta em espaços institucionais como o Estado podem se ter sofrido perdas em relação aos seus ideais conjugados às hierarquizações e burocratizações que advém destes espaços.

De todo modo, cabe pontuar que pouco se vê essa pedagogia marxista inserida nos debates globais. Por quê? Justamente porque há uma estrutura dominante que não permite que essas práticas da educação dentro do MST ressoem fora do campo de atuação do movimento. E quando ressoam, isto ocorre em espaços universitários que, apesar de formar os profissionais de educação do país, ainda estão, em grande medida, apoiadas e se apoiando em ideais liberais que auxiliam na manutenção da lógica do capital dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MST é um movimento que parte de princípios que sustentam suas práticas inclusive as educativas. Nele, historicamente, discussões e reflexões sobre suas práticas são alicerces. Entre seus princípios e práticas elementares, temos a cooperação, a busca por ideais democráticos e conhecimento, conscientização de classe, a relação entre saber-fazer em diversas dimensões, o desenvolvimento humano, a transformação social, a preparação para as relações de trabalho.

Todos estes princípios e práticas embasam o Caderno de Educação nº 8 (1996). Este caderno, ao ser analisado mais de perto, auxilia na demonstração de como os processos de institucionalização do MST impactam em sua materialidade e em sua formalização. No entanto, há uma tendência discursivo-social de apagamento das contradições, um processo comum socialmente e que também ocorre no movimento. Uma das contradições é como o movimento, apesar de se propor como alternativa à lógica do capital, é obrigado a se relacionar, se desenvolver e se institucionalizar dentro e a partir de parâmetros de uma sociedade e Estado que reafirmam valores que se contrapõem aos seus.

Especificamente com relação às práticas educativas do MST e CE 8, as relações cotidianas do movimento é o que tem mantido este projeto de educação do movimento ativo, isto é, as relações históricas de formação identitária dentro do movimento e como as memórias e comportamentos de classe são exploradas dentro do MST no seu dia-a-dia, são fatores preponderantes para o sucesso de sua pedagogia quando comparado com outras práticas educativas similares ou mesmo formais gerais. Isto indica que é importante o engajamento de processos sociais mais amplos para que as práticas educativas apresentem resultados um pouco mais próximos dos ideais de educação que circulam socialmente no Brasil, tais como formação humana integral e cidadãos cooperativos.

Algumas questões se inserem no universo de lutas do MST. Entre elas, merece destaque o sentido da mediação do movimento e a propriedade privada. Enquanto denuncia a lógica perversa da acumulação capitalista expressa na propriedade privada, corre o risco de restringir as suas lutas dentro do universo da própria propriedade privada. A noção de sair da cela sem abandonar a cadeia.

Os pressupostos da educação popular de cunho não formal representam uma poderosa ferramenta de crítica ao modo de produção capitalista, construindo pressupostos práticos teóricos que forneçam elementos para a interpretação e transformação da sociedade. Ressalta-se este processo, tendo como referência a complexa conjuntura política presente no Brasil

manifesta no crescimento da extrema direita, dos pressupostos fascistas, da intolerância e do ódio.

Em um cenário de endurecimento das relações no campo expressas pelo fortalecimento do apoio governamental aos ruralistas, manifesto na intencionalidade de liberação de armamentos e impunidade aos atos de violência reserva um período extremamente difícil ao MST, que colocam em risco a sua própria existência.

É neste contexto de acirramento dos conflitos e contradições no campo que os processos educacionais não formais ganham relevância. A utilização da educação enquanto ferramenta para a construção de uma consciência de resistência ganha centralidade e notoriedade: a luta constante contra a intolerância expressa em uma aposta na humanização da própria humanidade. Os desafios estão postos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. F. R. de. "Estado, nação, transnacionalização: algumas reflexões em torno do Manifesto do Partido Comunista". **Lutas Sociais**, São Paulo, nº 4, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, J. A. Relevância e Aplicabilidade da pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, Jan.-Jun., 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia** / organizador [da coletânea] Renato Ortiz: [tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi]. – São Paulo: Ática, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016**. Goiânia: IFG, dez. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: 2015 a 2019**. João Pessoa: IFPB, dez. 2014.
- CALDART, R. S. o MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>
- CASSOL, K. P. e FLORES, C. R. Análise socioeconômica e produtiva do assentamento Carlos Mariguela, Santa Maria, RS. **Anais do 4º Encontro Nacional De Grupos De Pesquisa - ENGRUP**, São Paulo, pp. 176-204, 2008.
- CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. **Caderno de textos do Seminário: Trabalhadores do campo e a educação no Brasil**. Contagem, 2001.
- D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A Educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1379-1402, Set.-Dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400014>
- DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de S. R. Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Rev. Diálogos**, Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. & BRITO, F (orgs.). **Ciência e público** - caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 171-183, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GERMER, C.M. O caráter de mercadoria do dinheiro segundo Marx – uma polêmica. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 11, p. 5-27, dezembro, 2002.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. [trad. por Luiz Mario Gazzaneo]. 7. ed. Editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1989.

HOBBSBAWM, E. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. Trad. De Waldea Bercellos e Sandra Bedran. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

LUCENA, C. et al. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 271-282, abr., 2011.
<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639909>

LUCENA, C. R. Capital, ciência e precarização: um estudo sobre a (des)qualificação profissional dos trabalhadores da Petrobrás. **Rev. de Edu. PUC-Campinas**. Campinas, n. 20, p. 77-93, jun., 2006.

MACHADO, E. A (des)constituição de classe no MST: dilemas da luta anti-sistêmica. **Lutas Sociais**. ISSN 1415-854X, [S.l.], n. 17/18, p. 170-182, jun. 2007.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos Avançados**, vol.12, no.34, São Paulo, Sept./Dec., 1998 [1848]. MÉSZÁROS, István – **A educação para além do capital**. 2ª. Ed.- São Paulo: Boitempo, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2ª. Ed.- São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MOREIRA, H. CALEFFE, L, G. Coleta e análise de dados qualitativos: a entrevista. IN: _____. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 165-194.

MOREIRA, H. CALEFFE, L, G. Elaboração e Uso de Questionários. IN: _____. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. P. 95-133.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.1, p. 185-199, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, E. C. Os processos de formação na Educação de Jovens e Adultos: a “panha” dos girassóis na experiência do proner/mst. Anais: **29 Anped**. 2006.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PREFEITURA DE SÃO PAULO - Educação Popular e Direitos Humanos. **Caderno de Formação**. São Paulo, 2015.

RIBEIRO, M. Políticas públicas em trabalho, educação e tecnologia: uma história em movimento. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 2, p. 259-290, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000200004>

ROLLEMBERG, A. T. V. N. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção de identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidade: discurso como espaço de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas: São Paulo, Mercado de Letras, 2003, p. 249-271.

SAVIANI, D. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.16-27, abr. 2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639892>

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A.; TEIXEIRA, D. R. A proposta educacional do MST e a construção da educação do campo. **Entrelaçando**, v. 2, n. 7, p.13-28, set.-dez., 2012.

SILVA, I. F.; BINOTTO, E. O conhecimento e a aprendizagem organizacional no contexto de uma organização rural. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 132-156, jan./jun. 2013.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set.-dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

VENDRAMINI, C. R. **Terra, Trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Documentos Consultados

Boletins da Educação

MOVIMENTO SEM TERRA. **Como deve ser uma escola de assentamento**. Boletim da Educação nº 1. São Paulo, 1992.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Como trabalhar a mística do MST com as crianças**. Boletim da Educação nº 2. São Paulo, 1993.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Como trabalhar a comunicação nos assentamentos e acampamentos.** Boletim da Educação n° 3. São Paulo, 1993.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Escola:** trabalho e cooperação. Boletim da Educação n° 4. São Paulo, 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. **O trabalho e a coletividade na educação.** Boletim da Educação n° 5. São Paulo, 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. **O desenvolvimento da educação em Cuba.** Boletim da Educação n° 6. São Paulo, 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Educação infantil:** construindo uma nova criança. Boletim da Educação n° 7. São Paulo, 1997.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** acompanhamento às escolas. Boletim da Educação n° 8. São Paulo, 2001.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Educação no MST:** Balanço 20 anos. Boletim da Educação n° 9. São Paulo, 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Poética Brasileira:** coleção de poetas e poesias do Brasil. Boletim da Educação n° 10. São Paulo, 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária.** Boletim da Educação n° 11. São Paulo, 2006.

MOVIMENTO SEM TERRA. **II Encontro Nacional de Educadoras e educadores da Reforma Agrária (ENERA).** Boletim da Educação n° 12. São Paulo, 2014.

Cadernos da Educação

MOVIMENTO SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos.** Caderno da Educação n° 1. São Paulo, 1992.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Alfabetização.** Caderno da Educação n° 2. São Paulo, 1998.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** como organizar. Caderno da Educação n° 3. São Paulo, 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** didática da linguagem. Caderno da Educação n° 4. São Paulo, 1994.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Alfabetização de Jovens e Adultos:** educação matemática. Caderno da Educação n° 5. São Paulo, 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Como fazer a escola que queremos:** o planejamento. Caderno da Educação n° 6. São Paulo, 1995.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Jogos e brincadeiras infantis**. Caderno da Educação n° 7. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. Caderno da Educação n° 8. São Paulo, 1996.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Como fazemos a escola de educação fundamental**. Caderno da Educação n° 9. São Paulo, 1999.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Ocupando a bíblia**. Caderno da Educação n° 10. São Paulo, 2000.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Educação de Jovens e Adultos: sempre é tempo de aprender**. Caderno da Educação n° 11. São Paulo, 2003.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender**. Caderno da Educação n° 12. São Paulo, 2004.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Dossiê: MST Escola, documentos e estudos 1990-2001**. Caderno da Educação n° 13. São Paulo, 2005.

Cadernos de Formação

MOVIMENTO SEM TERRA. **O que queremos com as escolas dos assentamentos**. Caderno de Formação N° 18. São Paulo, 1999.