

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO/UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Alessandra Almeida e Silva**

**PISTRAK E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST**

**AMARGOSA – BAHIA.  
2016**

# **PISTRAK E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST**

**Alessandra Almeida e Silva**  
Mestre em Educação do Campo  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2016.**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre do Mestrado Profissional em Educação do Campo. Linha de pesquisa: Movimentos Sociais e Educação do Campo.

**Orientadora:**  
Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia.

**AMARGOSA – BAHIA**  
**2016**

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO BAIANO/UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CFP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**PISTRAK E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade do Recôncavo da Bahia – UFRB, Linha de pesquisa Movimentos Sociais do Campo e Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ALESSANDRA ALMEIDA E SILVA

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Comissão Examinadora:**

---

Profa. Dra. Fátima Garcia Moraes (Orientadora)  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

---

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho (examinadora)  
Universidade Federal da Bahia -UFBA

---

Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (examinadora)  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

## AGRADECIMENTOS

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram com a feitura deste texto.

A Deus, força suprema, que me guiou nesta jornada.

À minha mãe Maria Almeida, à minha irmã Sandra Regina, aos meus sobrinhos Anna Beatriz, Flor e Pedro, pelo cuidado com o meu pequeno, pelo amor e pelo apoio de sempre.

A Felipe Alves, companheiro de vida, pelo amor e por entender minhas angústias.

Ao Movimento Sem Terra, por ter me ensinado a lutar por dias melhores.

Aos companheiros e companheiras de luta que se mantêm firmes na caminhada, independente do campo de atuação, contribuindo para transformar em realidade o sonho de liberdade.

Aos educadores e educadoras do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, em especial a Silvana Lima, Tatiana Veloso, Cláudio Felix, Fátima Garcia, Maria Nalva, Fábio Josué, Priscila Dornelles, Kiki Givigi, Débora Feitosa, Terciana Vidal, Gilzélia Vieira, por contribuírem com a formação da classe trabalhadora.

A Luciana, Cristina e Ivana, amigas/irmãs, pela amizade incondicional.

Aos companheiros e às companheiras do Mestrado pelos debates que tanto enriqueceram e ampliaram os meus conhecimentos.

Ao pequeno Leon, que com sua pureza de criança conhece bem os valores da solidariedade e da justiça, e a Henrique, por terem me recebido tão bem em sua casa e dividido comigo a atenção da sempre terna Fátima.

À Fátima Garcia, orientadora e amiga, pelo profissionalismo e pela dedicação. Agradeço-lhe por me conduzir neste desafio que foi esta reta final de escrita da dissertação.

Aos funcionários do CFP/UFRB que colaboraram tanto conosco, em especial ao pessoal do apoio, sempre solícitos.

Aos milhares de trabalhadores que diariamente suam a camisa, trabalhando sol a sol, contribuindo com os seus impostos para manter a Universidade Pública.

A Universidade Federal do Recôncavo, especialmente ao Centro de Formação de Professores, por seu compromisso com a educação para os povos do campo.

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence. **(BRECHT)**

## PISTRAK E A EDUCAÇÃO DO MST

### RESUMO

Esta pesquisa aborda as contribuições de Pistrak na Proposta de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). A partir da análise das categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos, busca-se verificar se há, na atual conjuntura, um novo momento da Proposta educativa do Movimento. O estudo embasa-se metodologicamente no Materialismo Histórico Dialético, recorrendo às categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Escolhemos esse método pela sua capacidade de apreender o movimento do real. Ao realizar esta pesquisa, compreendemos que o objeto analisado está amarrado às condições concretas que partem das necessidades e realidade de um movimento social que se encontra inserido na sociedade capitalista e, como tal, faz parte dessa totalidade social. Esse Movimento que se coloca na contramão da ordem vigente, portanto, ele apresenta elementos e fatores diretamente articulados com as contradições presentes na sociedade. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica e tem como principais referências o Dossiê MST Escola e as obras de Pistrak, Fundamentos da Escola do Trabalho (2003) e A Escola Comuna (2009). Além disso, conta com as contribuições de pesquisas realizadas no âmbito das investigações sobre a Educação do MST, a saber: Araújo (2007), Garcia, (2009), D'Agostini, (2009), Dalmagro (2010) e Bahniuk (2015). Este estudo apontou que o MST compreende a Educação como instrumento de luta. Por isso, desde o seu início, o Movimento tem como objetivo construir uma proposta educativa diferente do que se tem na atual sociedade. Essa proposta tem a tarefa de contribuir no processo de formação dos militantes do MST e na transformação social. Tem, portanto, forte vínculo com a lua pela terra, numa relação de origem e de identidade. Nesse sentido, é possível perceber na produção teórica do MST contribuições do educador russo Pistrak, de forma especial nas produções teóricas do período inicial do MST até o final da década de 1990. No que se refere ao campo brasileiro, o estudo apontou que o atual momento é de avanço do capital e de agravamento das contradições provocadas por esse avanço e materializadas por meio do agronegócio. Essa análise também é percebida pelo MST, diante disso, nos últimos anos, a organização tem centrado força na luta contra o agronegócio. Internamente, o Movimento tenta reorganizar suas bases e busca estratégias para enfrentar esse novo momento da luta.

**Palavras-chave:** Educação do MST. Pistrak. Construção teórica.

## PISTRAK AND THE EDUCATION OF THE MST

### ABSTRACT

This research approaches the contributions of Pistrak in the Education Proposal of the Movement of Landless Rural Workers (MST). Based on the analysis of the categories of work as an educational principle, self-organization, actuality and thematic complexes, it is sought to verify if there is, in the current conjuncture, a new moment of the Movement's educational Proposal. The study is based methodologically on the Historical Materialism Dialectic, resorting to the categories of totality, contradiction and mediation. We chose this method by its ability to apprehend the movement of the real. In carrying out this research, we understand that the analyzed object is tied to the concrete conditions that depart from the needs and reality of a social movement that is inserted in capitalist society and, as such, forms part of this social totality. This Movement that opposes the current order, therefore, presents elements and factors directly articulated with the contradictions present in society. The research is characterized as bibliographical and has as main references the MST School Dossier and the works of Pistrak, *Fundamentos da Escada do Trabalho* (2003) and *Escola Comuna* (2009). (2009), Dalmagro (2010), and Bahniuk (2009). In addition, it has the contributions of research carried out within the scope of the research on the MST Education, namely: Araújo (2015). This study pointed out that the MST understands Education as an instrument of struggle. Therefore, from the outset, the Movement aims to build an educational proposal different from what one has in the current society. This proposal has the task of contributing to the formation process of MST militants and to social transformation. It has, therefore, strong bond with the moon by the earth, in a relation of origin and of identity. In this sense, it is possible to perceive in the theoretical production of the MST contributions of the Russian educator Pistrak, especially in the theoretical productions of the initial period of the MST until the end of the decade of 1990. As regards the Brazilian field, the study pointed out that The current moment is the advance of capital and the aggravation of the contradictions proclaimed by this advance and materialized through agribusiness. This analysis is also perceived by the MST, in view of this, in recent years, the organization has focused strength in the fight against agribusiness. Internally, the Movement tries to re-organize its bases and seek strategies to face this new moment of struggle.

**Keywords:** MST education. Pistrak. Theoretical construction.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Quadro cronológico das produções do MST sobre educação, organizadas no Dossiê MST Escola (1990– 2001).....	38
QUADRO 2- Quadro analítico referente ao Dossiê MST Escola.....	49

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Instrumento de obtenção de terra (1985-2009).....	59
FIGURA 2- Estrutura fundiária do Brasil (1992-2011).....	60
FIGURA 3- Conflitos no campo (1994-2010).....	62
FIGURA 4- Esquema CEC- Complexos Temáticos.....	86

## LISTA DE SIGLAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CEB</b>	Conselho da Educação Básica
<b>CEC</b>	Comissão Estatal Científica
<b>CNBB</b>	Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CPC</b>	Centro Popular de Cultura
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>DER</b>	Departamento de Educação Rural
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>FAO</b>	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardozo
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FUNDEPE</b>	Fundação de Desenvolvimento de Educação e Pesquisa
<b>G20</b>	Grupo dos vinte países mais ricos do mundo
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>ITERRA</b>	Instituto Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>MAPA</b>	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MEB</b>	Movimento educação de Base
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NARKOMPROS</b>	Comissariado Nacional da Educação (Russo)
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PCA</b>	Paradigma da questão Agrária
<b>PNERA</b>	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>ULTABS</b>	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>A PESQUISADORA E O OBJETO DA PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO II – A LUTA PELA TERRA NO MST: AS BASES E FUNDAMENTOS DE SUA PROPOSTA EDUCATIVA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 – EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA NO MST: UMA RELAÇÃO DE ORIGEM.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.1 – Contexto político e histórico da luta do MST.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2 – A luta pela educação no MST .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2- AS BASES TEÓRICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO NO MST DO PERÍODO INICIAL DE SUA CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2.1- Educação do MST: Delineamento e apresentação das produções .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.2 – Educação do MST: Contradição, resistência e neoliberalismo.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 – CONTEXTUALIZANDO O MOMENTO POLÍTICO ATUAL DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA.....</b>	<b>55</b>
<b>2.3.1 - As bases teóricas que sustentam a proposta educativa do MST no contexto político atual.....</b>	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO III - ANALISANDO OS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DE PISTRÁK.....</b>	<b>73</b>
<b>3.1 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NA UNIÃO SOVIÉTICA NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO .....</b>	<b>76</b>
<b>3.2 – SOBRE A COLETIVIDADE, A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES, O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A ATUALIDADE.....</b>	<b>77</b>
<b>3.3. OS COMPLEXOS DE ESTUDO .....</b>	<b>84</b>
<b>CAPÍTULO IV – QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MST E A PEDAGOGIA DE PISTRÁK.....</b>	<b>88</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo identificar as contribuições de Pistrak, a partir da releitura das suas obras, para a proposta de Educação do Movimento Sem Terra (MST), dando atenção especial aos vários momentos históricos da luta do Movimento e às configurações dessa luta no processo educativo.

A análise da Proposta de Educação do MST, tendo por base as leituras de Pistrak, dá-se por dois motivos principais. Primeiro, pelo fato desse autor ter vivenciado o processo revolucionário russo (1927) e, a partir dessas vivências e da consciência de sua tarefa revolucionária, ter realizado o registro da formulação de teorias educacionais que contribuíssem para a construção de uma escola que atendesse à tentativa de organização da classe trabalhadora.

O segundo motivo que nos levou a tal escolha foi o fato de ter-se evidenciado na proposta educativa do MST as categorias que fundamentavam a teoria educacional russa naquele período, tais como: auto-organização, trabalho como princípio educativo, atualidade e outros.

A educação sempre foi uma bandeira assumida pelo Movimento Sem Terra. Desde as primeiras ocupações, o MST já lutava por escolas para os filhos e filhas das famílias acampadas. A princípio, a discussão se concentrava em garantir escola para as crianças. Mas, a partir do próprio desenvolvimento do MST, das relações criadas pela condição real das famílias, oriundas das lutas, dos enfrentamentos, dos violentos despejos, da perseguição por pistoleiros, polícia etc, mais do que garantir a escola, fez-se necessário definir que tipo de educação as crianças sem terra teriam. Esse debate se fortaleceu, pois, as contradições vividas por essas famílias se refletiam na escola. A maioria dos professores não era oriunda da luta e, pelo desconhecimento da relevância do MST, tendia a tratar as ações dessa organização como atos de vandalismo.

O MST, por meio de seu Setor de Educação, produziu diversos documentos sobre a educação e os processos educativos, há uma diversidade de cartilhas, boletins, livros e outros documentos produzidos pela organização. Em nosso levantamento de dados no acervo bibliográfico virtual da página oficial do MST, constatamos que o movimento produziu, entre os anos de 1992 a 2006, um total de 12 Boletins da Educação; 13 cadernos da Educação; 04 edições dos Cadernos da Escola Itinerante; 14 cadernos do ITERRA; 07 cadernos da Coleção Fazendo História; 05 da Coleção Fazendo escola, e 02 cadernos da Coleção pra soletrar a liberdade.

A partir das análises realizadas nessas produções, percebe-se, já nos primeiros registros sobre a luta pela educação no MST, o desejo de ter uma escola diferente. Uma das primeiras discussões do MST acerca da Escola foi que tipo de escola era necessário para as crianças acampadas e assentadas. Nesse momento, já se tinha uma certeza: o modelo educacional hegemônico não atendia aos propósitos de educação do Movimento e nem à proposta de sociedade por ele defendida.

Diante das contradições relacionadas à questão da terra, o MST, um dos movimentos de luta pela terra de maior expressão neste país, propôs-se a se expandir e organizar os trabalhadores do campo para construir um Movimento de luta para conquista da Terra, da Reforma Agrária e da Transformação Social<sup>1</sup>.

Neste trabalho, buscamos compreender a proposta educativa desse Movimento, as bases e fundamentações teóricas que a sustentam, compreendendo as condições concretas desse período e identificando, na sua trajetória, o momento em que ela se aproxima dos fundamentos e das contribuições de Pistrak.

Em estudos anteriores<sup>2</sup>, pesquisamos o trabalho enquanto princípio educativo na proposta educativa do MST. Essa pesquisa demandou um estudo sobre suas produções teóricas, tendo como fonte o dossiê da Educação do MST, e trouxe como aporte teórico as contribuições de Pistrak sobre a escola do trabalho. Nessa produção teórica, apontamos uma aproximação da proposta pedagógica do MST com a experiência de Pistrak sobre o trabalho enquanto princípio educativo. Entretanto, não foi aprofundado nessa pesquisa um estudo sobre as bases teóricas e filosóficas da Educação no MST, o que nos propomos a fazer na presente pesquisa.

Inicialmente, esta pesquisa não focava especificamente a experiência educativa russa e sua influência na proposta de educação do MST, tratava-se de um estudo sobre produção do conhecimento e orientações epistemológicas para a Educação do Campo. O estudo seria realizado a partir das produções de dois cursos de formação dos professores no estado da Bahia, tendo como aporte teórico metodológico os estudos epistemológicos de Gamboa.

A opção por mudar o foco se deu por conta da realidade em que se encontrava a pesquisadora, o que nos faz compreender que a escolha do objeto de estudo não é apenas uma decisão pessoal e particular, mas é também determinada por condições concretas de realização da pesquisa, em termos objetivos e subjetivos. No entanto, não nos afastamos por completo

---

<sup>1</sup> Esses são os três objetivos do MST: Luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação Social.

<sup>2</sup> Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Terra, intitulado: A relação trabalho educação na proposta pedagógica do MST, Teixeira de Freitas – BA 2010.

do objetivo inicial, que era realizar pesquisa no âmbito da produção do conhecimento e na importância deste no processo de luta de classe. Nesse caso específico, discutimos a proposta pedagógica do MST, sobre a luz das contribuições da Escola do Trabalho de Pistrak.

Para dar conta desse desafio de pesquisa, partimos do seguinte problema: quais diferenças e semelhanças teóricas estão presentes nas sistematizações da proposta de educação do MST, publicadas na década de 1990 e as atuais, em relação às contribuições de Pistrak?

Essa questão de pesquisa nasce das seguintes hipóteses: 1- Devido o aprofundamento das contradições da luta pela terra e pela necessidade de fortalecimento de um projeto de educação emancipatória, o MST deve retomar, na atualidade, o referencial marxista, tanto por meio dos clássicos como dos contemporâneos; 2- O fato de não encontrar de forma abrangente na atual fase de produção teórica do MST o legado socialista seria o indício da perda da centralidade da luta pela educação emancipatória. Essas hipóteses surgem a partir de estudos e leituras atuais acerca das produções referentes à Educação no MST, nas quais se tem observado um distanciamento de referenciais teóricos que fundamentam um projeto socialista de educação.

Na busca pela compreensão do problema, tendo como objetivo geral identificar nas sistematizações da proposta de educação do MST na década de 1990 as contribuições do Pedagogo russo Pistrak, de forma que se possa, a partir das análises do atual momento político, verificar se há no MST um novo momento, no que diz respeito à sua proposta educativa. Para tanto, construímos como objetivos específicos: 1) Constatar a relação entre educação e luta pela terra no MST, identificando as bases teóricas e filosóficas que sustentam essa proposta de educação; 2- Identificar e conceituar nas obras *A Escola Comuna* (2009) e *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2003), do pedagogo russo Pistrak, as categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos; 3- analisar, na proposta de Educação do MST, em especial nas produções da década de 1990, quais são as contribuições de Pistrak; 4- Explicitar, por esse processo de produção teórica, se há uma nova formulação em relação ao projeto de educação do MST.

Para dar conta desse estudo, buscamos sustentação no método do materialismo histórico dialético, tendo como orientação metodológica a pesquisa de ordem bibliográfica. Essa escolha se justifica por esse estudo estar ancorado na mediação entre o momento histórico social do país e as concepções do MST, em seu processo histórico de constituição, de forma que se situa numa dada realidade, aqui focada na produção de conhecimento. Ou seja, essa

pesquisa sobre a Proposta de Educação do MST só é possível de ser entendida a partir da materialização que a compõe, como expressa Dalmagro, em seu estudo sobre a escola do MST:

Não é possível entender a escola no MST sem entender o próprio MST, ou seja, a natureza, os objetivos, a história desse movimento social. O MST não se faz etéreo no tempo e no espaço, ele próprio é determinado/possibilitado pela materialidade de nossa época. A escola igualmente é uma construção histórica (DALMAGRO, 2010, p.45).

Diante do exposto, caminhamos para organizar esse estudo da seguinte forma: No I capítulo, tratamos dos caminhos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa. No II capítulo, fizemos uma análise da relação entre a Educação e Luta pela Terra no MST, atentando para as bases teóricas e filosóficas do período inicial da sua proposta educativa e as que a sustentam na atualidade. No III capítulo, apresentamos um estudo das obras de Pistrak, atentando para os fundamentos/princípios ali presentes: trabalho enquanto princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos. No IV capítulo, trouxemos os dados que demonstram a presença das contribuições de Pistrak na Pedagogia do Movimento, de forma a compreender em que momento político o MST passa a aprofundar seus estudos, tendo por base as experiências de Pistrak, e que princípios dessa Pedagogia estão presentes na proposta educativa do Movimento. Nas considerações finais, apontamos os avanços teóricos da Pedagogia do MST, atentando para a importância do Movimento em se preocupar com uma teoria educativa que não se distancie dos seus objetivos e que sirva de instrumento nesse processo constante de luta, em especial nesse momento de aprofundamento das contradições sociais, refletindo acerca de qual educação tem sido necessária à luta, identificando em que medida o MST tem apontado para a construção de uma educação superior à atual.

## **A PESQUISADORA E O OBJETO DA PESQUISA**

Início essa pesquisa contextualizando um pouco do percurso que me trouxe até aqui. A temática aqui abordada tem relação com minha história de vida. Sou neta de pequenos agricultores e filha de assentados. Sou militante de um movimento de luta pela terra.

O contato primeiro com a Educação do Campo se deu entre os anos 2002 e 2003, período de início da militância política no MST, atuando no Setor Regional de Educação. A tarefa era organizar junto ao coletivo regional de educação do MST as escolas dos acampamentos e assentamentos, numa articulação com o Setor Estadual e Nacional de Educação do MST, atentando para as linhas políticas pedagógicas e filosóficas da Educação do Movimento.

Esse contato imediato permitiu compreender as raízes do descaso para com os povos do campo, em todos os aspectos possíveis do processo histórico de exclusão. A participação no curso de Pedagogia da Terra, UNEB/PRONERA/MST (2004-2009), curso estratégico para a formação de educadores da Reforma Agrária, demandado pelo MST e por outros Movimentos Sociais do Campo, também foi momento de formação política pedagógica voltada para o trabalho nas escolas do Campo.

Nessa caminhada, foi possível ajudar a construir diversos momentos de formação voltados para a Educação, como os Encontros de Educadores do MST, as mobilizações por escolas, a luta em defesa do PRONERA, as marchas, encontros e ocupações de terras e de instituições públicas, cujas pautas traziam sempre a importância da Educação em nossa luta.

Por último, elenco a conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo pelo CFP /UFRB e os estudos no Mestrado Profissional em Educação do Campo articulando conhecimentos adquiridos na prática militante com o saber sistematizado.

Dessa forma, ao me debruçar sobre as contribuições de Pistrak para a proposta pedagógica do MST, cumpro não apenas uma tarefa ou um pré-requisito para conclusão de um curso, mas, principalmente, empenho-me em uma tarefa de compromisso político. Com esse estudo, pretendo contribuir para potencializar as linhas e grupos de pesquisa voltados para a Educação do Campo, para políticas públicas e formação humana dentro de um contexto de luta entre projetos de classe.

## CAPÍTULO I - OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como base o Materialismo Histórico Dialético, como expressão da materialidade social, trazendo os problemas concretos da realidade para o campo da educação, buscando intencionalmente apontar o embate entre o novo e o velho e as perspectivas concretas de mudanças, compreendendo que a educação acontece nesse confronto de ideias e formas de organizar a vida e a própria escola.

A grande questão aqui colocada, para além das aparências do que seja o campo hoje, é perceber as fronteiras entre campo e cidade, abordando a especificidade do campo e a necessidade de uma educação que atenda a essas especificidades.

Nesse sentido, a pesquisa, ao se fundamentar no método materialista histórico dialético, parte da compreensão que a realidade não é harmônica e nem natural, mas dinâmica. Para Freitas:

Uma das características fundamentais que distingue o materialismo histórico-dialético dos outros métodos é que o método materialista, como dissemos, ancora-se nas contradições. Os outros métodos não conseguem fazer isso porque não são dialéticos. E a realidade é movimento, a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, desde o mundo natural até o homem. Sem contradição, sem movimento (FREITAS, s/d, p.5).

Dentro dessa compreensão, a proposta pedagógica do Movimento Sem Terra não pode ser compreendida de forma a-histórica, ela nasce do processo de luta de um movimento que se coloca no campo da resistência ao processo de exclusão característico do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Netto (2011) e Fernandes (2012) apontam que poucas vezes Marx discute seu método e que só será possível compreendermos suas análises à medida que estudamos o caminho por ele seguido para desvendar as determinações e contradições do seu objeto: a ordem social burguesa. Ou seja, é preciso tornar visíveis os fundamentos da ordem capitalista, ou ainda, utilizando das palavras de Netto (2011, p. 18) “a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites [...]”.

A escolha do método a ser utilizado nessa pesquisa não parte de uma atitude neutra, mas está ligada a uma opção política da pesquisadora. É resultado do entendimento de que

para além de uma tarefa acadêmica, como expressa Gamboa (2012), essa investigação é um trabalho humano.

Marx (2003) traz a reflexão sobre o papel da ciência e da necessidade de não só interpretar a realidade, mas de transformá-la, de forma que a tarefa da ciência está orientada para a crítica dos interesses e para a emancipação do homem; não só questiona o que é ou como, senão o para que se tem de fazer ciência (GAMBOA, 2012).

É no sentido do enfoque dialético que abarcamos como principais fontes teóricas os materiais do MST sobre sua proposta educacional, encontradas em cartilhas, cadernos, boletins, manuais e documentos. Desta forma, em específico, a análise centra-se no Dossiê MST Escola, nas produções coletivas produzidas após elaboração desse documento, as deliberações do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – I ENERA (1997) e as do II ENERA (2015), as duas obras de Pistrak publicadas no Brasil – Fundamentos da Escola do Trabalho (2003) e A Escola Comuna (2009).

Outros estudos e pesquisas também foram necessários para contribuir com as análises reflexivas e críticas a respeito do processo de produção teórica da proposta de educação do MST, para tanto lançamos mão de teses de doutorado sobre esse assunto: ARAÚJO (2007); GARCIA (2009); D'AGOSTINI (2009) DALMAGRO (2010). BAHNIUK, (2015) Essas pesquisadoras têm contribuições significativas acerca da produção teórica da proposta educativa do MST, por isso, são referências para nossa pesquisa sobre os fundamentos da educação do MST.

É por dentro dessa dinâmica social e de construção teórica que optamos pelo estudo bibliográfico, visto sua orientação de pesquisa possibilitar uma visualização, detalhamento e aprofundamento sobre quando e por que o MST passa a incluir no seu processo de construção teórica as contribuições de Pistrak.

É importante frisar que não se trata de uma simples revisão de literatura, mas de uma análise com caráter concreto, a partir de dados teóricos que têm respaldo da prática educativa. Portanto, busca-se responder um determinado problema que abrange um fenômeno social de relevância, apontando o que seja um projeto de educação emancipadora em processo de construção que vem sendo construído diante de aspectos de contradição e superação.

Dessa forma, a revisão de literatura aparece aqui como requisito para o estudo bibliográfico. Köche (1997, p. 122) reforça que o objetivo da pesquisa bibliográfica é “conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se instrumento indispensável a qualquer tipo de pesquisa”.

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA; MIOTO, 2007, p.45).

Trata-se de um estudo que analisa profundamente um determinado conteúdo, ou seja, a influência de Pistrak na Educação do MST, através da perspectiva da pesquisa qualitativa, num enfoque dialético. Importante destacar essa questão, pois, a presente investigação tem vínculo com as “variáveis complexas da vida social, como os modos e relações de produção e as classes sociais e suas formações históricas” (TRIVIÑOS, 2009, p. 162). Essa vinculação vai de encontro com a visão positivista que, nesse caso, ficaria apenas na análise do conteúdo sem considerar que o mesmo é “dinâmico, estrutural e histórico”, (idem, p 162).

A análise de conteúdo é um dos métodos utilizados na pesquisa qualitativa que serve “para desvendar as ideologias que podem existir [...] que a simples vista não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 2009, p. 160). Esse método de investigação somente terá cumprido o propósito do que se pretende estudar se estiver claro para o pesquisador que se trata de um conjunto de técnicas que perpassam por algumas etapas básicas: “pré-análise ou organização do material; a descrição analítica e por fim a fase de interpretação referencial” (TRIVIÑOS, 2009, 161)

A pesquisa está organizada por meio da análise de categorias. Inicialmente, valemos das abordagens de Kuenzer (2011) sobre as análises de conteúdo e de método, o que permite obtenção de novos resultados, dando materialidade aos princípios do método dialético do conhecimento e da transformação da realidade (ARAÚJO, 2007). Ainda para Kuenzer (2011), as categorias são critérios de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados.

É preciso salientar que ao tratar da metodologia não a colocamos no sentido de dar instruções, passo a passo, uma receita, mas entendê-la como “capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico” (CIAVATTA, 2014, p. 204-205).

Com base nesse entendimento, inicialmente, identificamos nesta pesquisa como principais categorias de método a totalidade, a contradição e a mediação. Em primeiro lugar, destacamos a totalidade, porque o objeto de estudo em foco está amarrado às condições concretas que partem das necessidades e da realidade de um movimento social que se encontra inserido na sociedade capitalista, e, como tal, faz parte dessa totalidade social. Destaca-se a importância de que ao fazer uma análise de um indivíduo ou de uma classe, não é possível compreen-

dê-los sem o reconhecimento da totalidade da qual fazem parte. Sem isso, a compreensão desse indivíduo ou da classe (ou objeto) será fragmentada. Nesse sentido, Garcia (2009) reflete que:

Analisar o indivíduo, deslocado de sua forma ou expressão de grupo, ou seja, em sua singularidade, se esta cometendo um erro metodológico, exatamente porque na particularidade encontra-se a manifestação universal do ser social. [...] Assim, para tentarmos compreender o indivíduo ou uma classe, o reconhecimento da totalidade ou universalidade torna-se uma condição para esta análise. No entanto, a propriedade do singular também não pode deixar de ser considerada, devida sua existência por dentro do movimento gerado pelo engendramento dessas categorias. [...] Fora do reconhecimento dessas mediações vamos encontrar o indivíduo fragmentado, isolado em campos do particular, dentro do grupo social que corresponde, no entanto, desconectado do universal (da totalidade) (GARCIA, 2009, p. 126-127).

De acordo com Araújo (2007, p. 52), tendo por base as análises de Koscic, (1969) “a totalidade é uma realidade complexa, estruturada e dialética, em que o objeto pode ser compreendido racionalmente em partes, mas nunca completamente”. Para uma maior compreensão dessa categoria nos reportamos a Koscic:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético. [...] sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIC, 1969, p. 35-36, grifos do autor).

Destacamos, em segundo lugar, a categoria da contradição, um movimento que se coloca na contramão da ordem vigente, portanto, apresenta elementos e fatores que estão articulados diretamente com as contradições que também se encontram por dentro dessa sociedade. Compartilhamos das análises de Araújo (2007) ao afirmar que:

A contradição está sendo entendida aqui conforme desenvolvida por Cheptulin (1982), ou seja, na perspectiva de uma categoria de análise que permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito, bem como a sua superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialético-materialista histórica (ARAÚJO, 2007, p. 49).

Partimos do entendimento que o conhecimento da realidade é um processo de “*concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo [...], da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” Kosic (1969, p. 41).

Nesse sentido de compreensão do fenômeno sem separá-lo da totalidade da qual faz parte, lançamos mão da mediação enquanto categoria de método, no sentido de estudar o conjunto das relações que são estabelecidas entre o fenômeno e a totalidade (KUENZER, 2011). Sobre a mediação, Ciavatta (2014, p. 209) diz que “situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob as ações de sujeitos sociais”.

A mediação como categoria de método nos oferece condições de analisar o fenômeno pesquisado (a proposta de educação do MST) apresentando as possíveis relações existentes entre o contexto pesquisado com a totalidade, não no sentido de estudar cada fato isolado, o que “inviabilizaria sua explicação esvaziando-o de seu conteúdo” (CIAVATTA, 2014 p. 65).

Dessa forma, o “objeto de pesquisa ao mesmo tempo manifesta e é manifestação das relações sociais e produtivas mais amplas” (KUENZER, 2011, 64). Ou seja, entender o MST e a sua proposta educativa nos diferentes períodos históricos é compreender que esse movimento é parte de uma realidade concreta, constitutiva de um todo, fruto da atual organização da sociedade, e, ao mesmo tempo, é expressão das contradições dessa sociedade.

Para Kuenzer (2011, p. 65), “a pesquisa deverá buscar a todo momento o movimento, a ligação e a unidade resultante da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente [...] se destroem ou se superam”. Nesse sentido, cabe a nós buscarmos elementos para compreendermos essa educação capitalista que se desenvolve nas relações sociais e produtivas e se reproduz nos espaços educativos/formativos. A partir dessa compreensão, identificaremos as contradições que possibilitarão a construção de uma educação “comprometida com o interesse da classe trabalhadora” (KUENZER, 2011, p. 55).

Nesse caminho, trazemos as categorias de conteúdo: autogestão, trabalho enquanto princípio educativo, atualidade, auto-organização e complexos de estudos, presentes nas obras de Pistrak (2003; 2009), investigando a natureza destas num determinado contexto e a presença destas na proposta educativa do MST.

Destacando as contribuições de Pistrak (2003), a partir das leituras anteriores, pode-se compreender o que significa vincular a vida com o processo de transformação social, articulando trabalho, estudo, atividades culturais e políticas no processo de formação de um povo, no intuito de que essas pessoas sejam sujeitos da construção da nova sociedade.

Essa proposta de educação vivenciada e descrita por Pistrak na Escola Comuna vem contrapor a educação organizada sob a ótica da sociedade capitalista. Nessa sociedade, a escola exerce o papel de internalização da ordem social vigente, no sentido de legitimação, manutenção e reprodução do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Na atual sociedade, as escolas da cidade e do campo preparam pessoas para o mercado de trabalho, mão de obra para atender às demandas das indústrias, das fábricas, das grandes empresas do capital, “livres” para assinarem contratos que tem em sua essência a exploração do trabalhador (SILVA, 2010). A proposta de educação que se coloca enquanto transformadora deve discutir o processo produtivo, as formas de trabalho e, principalmente, a importância do trabalho enquanto fundante do ser social.

É nesse sentido que, mais uma vez, reafirmamos a necessidade de se pensar o processo de educação que tenha como objetivo romper com os valores competitivos e individualistas da sociedade capitalista.

Para compreender o contexto histórico da Educação do MST, faz-se necessário entender a atual organização da sociedade, as suas contradições e as disputas de projetos – o da classe trabalhadora e o da burguesia. A burguesia concentra a propriedade privada da terra e os meios de produção. Centra-se na exploração da mão de obra humana e na destruição da natureza, em nome de um falso desenvolvimento.

Para compreender essa relação, apoiar-nos-emos nos estudos de Marx e Engels (2003), que abordam a importância de não apenas compreender a realidade, mas, principalmente, a necessidade de transformá-la. Esses autores apresentam uma reflexão sobre as condições materiais e concretas que produzem a consciência, e não o contrário. No decorrer da pesquisa, dialogaremos ainda com Freitas (2005), Mézszáros (2005), Gentilli (2002).

Tendo essa base de referência teórico-metodológica, buscou-se compreender historicamente as questões da luta pela terra e pela educação no MST. Nessa busca, trouxemos a relação direta entre as contradições da sociedade e os embates para sua superação, buscando compreender os nexos entre o macro e o micro. Apontamos as contribuições acerca da produção do conhecimento e discutimos a importância de trazer para esse debate os clássicos, tendo por base as experiências exitosas de propostas educativas comprometidas de fato com a classe trabalhadora.

Essa pesquisa conta com os seguintes passos: delimitação e coleta das bibliografias, nesse caso específico, de análise foram as duas obras de Pistrak publicados no Brasil: A Escola Comuna – Pistrak; (2009) e Fundamentos da escola do trabalho – Pistrak (2003); as produ-

ções coletivas do MST sobre sua proposta pedagógica reunidas no Dossiê MST Escola – MST (2005) as demais produções sobre Educação publicadas após a elaboração do Dossiê, ainda em período de levantamento, bem como as deliberações do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária I ENERA (2007) e as deliberações do II ENERA (2015).

Essa fase de levantamento de dados foi também momento de nos aproximarmos das informações preliminares dessa bibliografia. Essas primeiras análises permitiram explicitar as soluções para o problema da pesquisa e consistem na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações.

Trata-se de trazer uma análise crítica de explicação e justificativa dos dados dos materiais/documentos selecionados. Essa abordagem nos levará ao “produto final”, à síntese resultante da análise e reflexão dos documentos.

## **CAPÍTULO II – A LUTA PELA TERRA NO MST: AS BASES E FUNDAMENTOS DE SUA PROPOSTA EDUCATIVA**

“Existem dos projetos em jogo, isso já está claro! Contradição entre sem terra e latifundiário, pois um projeto é liberdade, vida e produção, o outro é injustiça, morte e especulação”. (FONTE?)

Nesse capítulo, traremos a relação da educação com a luta pela terra no MST e faremos uma análise sobre as bases teóricas que deram sustentação à educação do Movimento no período que corresponde ao fim da década de 1980 e toda a década de 1990, tendo como base de análise os documentos do Dossiê MST Escola, publicado em 2005, mas que reúne documentos acerca da educação no MST entre os anos de 1990 a 2001. Esse documento foi produzido com a intenção de “resgatar a memória das reflexões do MST sobre a escola”, mas vai muito além, como ressalta o Coletivo Nacional de Educação do Movimento:

Ao chamar a atenção para esta dimensão de trajetória e de processo de construção, queremos instigar a análise crítica dos materiais produzidos, como forma de provocar também a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática concreta nas escolas públicas vinculadas ao MST (MST, 2005, p. 5).

Para além de contar a história da educação no MST, este trabalho se propõe a identificar nela as contribuições da experiência do pedagogo russo Pistrak, de forma que possamos compreender em que período histórico o movimento se aproxima dessas teorias e com quais objetivos, e, ainda, investigar, no atual momento histórico, o avanço da Educação do MST, uma vez que desde a sua gênese o Movimento vem anunciando e construindo uma escola diferente.

Este capítulo se subdividirá em subtítulos ou subitens, a fim de realizar uma abordagem que possibilite compreender melhor essa complexidade que é a Educação do MST, suas características e contradições. Primeiro, faremos um resgate histórico e político da formação do MST, discutiremos a relação entre educação e a luta pela terra no MST e, posteriormente, apontaremos as bases teóricas do período inicial dessa proposta de educação. Partimos, inicialmente, da delimitação e análise sintética dos conteúdos dessas produções. Ainda nesse item, traremos uma análise da educação do MST em tempos neoliberais, colocando-a no campo das lutas e das resistências (item 2.2.2). O item 2.3 trata do momento atual da luta pela Reforma

Agrária e as bases da Educação do MST nesse contexto atual, item 2.3.1. Dessa forma, almejamos atender ao seguinte objetivo: *Constatar a relação entre educação e luta pela terra no MST, e identificar as bases teóricas e filosóficas que sustentam essa proposta de educação.*

Partimos da análise inicial da relação da educação e luta pela terra no MST, de forma que compreendamos a essência desse fenômeno social - A luta do MST. Essa compreensão, no entanto, pretende ir além do que aparenta, o que exige que a pesquisadora se situe em um determinado contexto concreto para pensar o desconhecido e extrair dessa análise as informações necessárias para, no contato com a realidade investigada, ir além da sua aparência (CIAVATTA, 2014).

## **2.1 – EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA NO MST: UMA RELAÇÃO DE ORIGEM.**

### **2.1.1 – Contexto político e histórico da luta do MST**

A história da formação do MST já foi abordada em diversas pesquisas<sup>3</sup> e não é objeto desse estudo. Mas, a compreensão do contexto em que se forma esse movimento, as contradições que impulsionaram e impulsionam essa luta serão constantemente abordadas. Sem isso, não seria possível compreender o sentido dessa luta.

A compreensão da produção teórica do projeto de educação do MST seria superficial se não fosse relacionada com a materialidade que fez surgir esse movimento, o que se relaciona à questão agrária no Brasil. De forma direta e indireta, no trato com a educação no MST, a questão da terra é o que poderia ser chamado de espinha dorsal, por ser um fenômeno social que vem determinando a exclusão da classe trabalhadora do campo. Como aporte teórico que fundamenta esse debate, valemo-nos de alguns dados históricos encontrados em Stédile (2011) e no contexto histórico do Programa Agrário do MST 2014-2019 (2014).

De acordo com Stedile (2011), de 1500 a 1930, o Brasil vivenciou o modelo agroexportador. A relação com a terra, nesse período, era a de concessão de uso, dado pela Coroa àqueles que tivessem capital para investir e produzir o suficiente para exportação. Os colonizadores perceberam a fertilidade das terras brasileiras e desenvolveram a prática da monocultura, destinada a abastecer o mercado europeu, chegando a exportar mais de 80% do que era produzido aqui, utilizando da mão de obra escrava (STEDILE, 2011). Para esse autor, de

---

<sup>3</sup> Os livros *Brava Gente* de João Pedro Stedile e *a Formação do MST no Brasil* de Bernardo F. Mançano são exemplos de materiais que dão conta do histórico de formação do MST.

1930 até 1964 se dá o período da substituição de importações nacional desenvolvimentismo ou industrialização dependente. Esse período é marcado pela “abolição da escravidão” e pela criação da Lei de Terras, essa lei torna a terra uma mercadoria, tem acesso quem pode pagar por ela.

A Lei de Terras foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil (STEDILE, 2011, p. 24). Com a “libertação”, sem condições de acesso a terra, os então ex-escravos foram empurrados a viver nas periferias das cidades, local de terras mais baratas por causa da sua formação geográfica, contexto social que deu origem às favelas de hoje.

Na segunda metade do século XIX, alguns fatos ocasionam grandes mudanças: a Lei de Terras de 1850 que tornou a terra uma mercadoria que pode ser vendida e comprada, nesse período quase toda a terra já estava dividida em latifúndios, portanto, a Lei solidificou a grande propriedade; o fim do tráfico de escravos em 1850 e a Abolição da escravatura em 1889; a imigração de colonos estrangeiros a partir de 1870, visando trazer para o Brasil trabalhadores europeus que viriam substituir os ex-escravos, os quais sem opção vão constituir as favelas brasileiras (VENDRAMINI, 2013, p. 509).

É importante destacar que no processo histórico do Brasil há registros de lutas e de resistência. Os trabalhadores do campo, a quem historicamente foi negado o acesso à terra, não aceitaram essa condição passivamente, ora impulsionados por apoiadores, ora organizados por lideranças religiosas, tem-se nessas lutas as raízes da luta pela terra no Brasil.

No Brasil, ao longo da nossa história, tivemos diversas propostas e tentativas de realizar uma reforma agrária dentro dos marcos do desenvolvimento do capitalismo nacional. Alguns abolicionistas, como Joaquim Nabuco (1849-1910), defenderam com ênfase que a liberdade do povo negro deveria ser acompanhada de um processo de distribuição de terras. Foram derrotados pela oligarquia rural, escravocrata e controladora do poder político, os chamados coronéis das terras. Ainda na transição – da *plantation* (grandes fazendas de monocultivo que utilizavam trabalho escravo e se dedicavam a exportação) do capitalismo comercial escravocrata para o capitalismo industrial, surgiram os primeiros movimentos camponeses e houve muita luta e disputa pela terra, em todo território. As comunidades camponesas lideradas por líderes religiosos – como a de Canudos/BA (1894-1896), Contestado/SC (1912-1916) e Caldeirão/CE (1926-1937) – exemplificam esse tipo de luta pela terra. Buscavam garantir a sobrevivência, o trabalho e a reprodução camponesa, em condições naturais e políticas extremamente desfavoráveis (MST, 2014, p. 30).

O MST é fruto da história da concentração fundiária que marca o Brasil desde 1500. Por conta disso, aconteceram diversas formas de resistência e lutas como os Quilombos, Canudos, as Ligas Camponesas, as lutas de Trombas e Formoso, entre muitas outras. Em 1961, com a renúncia do então presidente Jânio Quadros, João Goulart - o Jango - assumiu o cargo com a proposta de mobilizar as massas trabalhadoras em torno das reformas de bases que alterariam as relações econômicas e sociais no país. Vivia-se um clima de efervescência, principalmente sobre a Reforma Agrária.

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, com a proposta de mexer na estrutura fundiária, ele jamais foi implantado e se configurou como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra.

Nos anos da ditadura, apesar de as organizações que representavam as trabalhadoras e trabalhadores rurais serem perseguidas, a luta pela terra continuou crescendo. Foi quando começaram a ser organizadas as primeiras ocupações de terra. Essas ocupações não foram iniciativas de um movimento organizado, mas da ala progressista da Igreja Católica que resistia à ditadura, uma reação diante da expulsão de camponeses no sul do país para a construção de usinas, a mecanização das lavouras e a exploração da terra para retirar lucros cada vez mais crescentes.

Foi esse o contexto que levou ao surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, que contribuiu na reorganização das lutas camponesas, propondo ao camponês se organizar para resolver seus problemas. Além disso, a CPT teve vocação ecumênica, aglutinando várias igrejas.

O Movimento Sem Terra surge ainda no período da ditadura militar, com a ocupação, em 1979, da Fazenda Magali, no Rio Grande do Sul, com ajuda da CPT, a princípio como comissão de sem terra ligada à CPT. Mas, foi 1984 a data oficial de criação do MST como Movimento autônomo. Essa data marca a realização do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nesse período, os trabalhadores já estavam se organizando nos Estados de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Rondônia, Acre, Roraima e Pará. Foi desses estados que vieram os trabalhadores e trabalhadoras, além de representantes da Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT

(Central Única dos Trabalhadores), do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo, para participar do Encontro.

Nesse evento, os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra. A partir desse encontro, os trabalhadores rurais saíram com a tarefa de construir um movimento orgânico, a nível nacional. Os objetivos foram definidos: a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola, a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social.

Em meio a muita repressão, o MST nasceu da luta e da resistência de milhares de trabalhadores e trabalhadoras. Fruto da luta de outros movimentos de luta pela terra e pela Reforma Agrária, sufocados e destruídos pela ditadura militar, como foi o caso das Ligas Camponesas.

Em 1985, o MST realizou seu 1º Congresso Nacional, em Curitiba, no Paraná, cuja palavra de ordem era: "Ocupação é a única solução". Neste mesmo ano, o governo de José Sarney aprovou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), que tinha por objetivo dar aplicação rápida ao Estatuto da Terra e viabilizar a Reforma Agrária até o fim do mandato do presidente, assentando 1,4 milhões de famílias.

Vale lembrar que nesse período o país vivia no clima das Diretas Já. A proposta de Reforma Agrária ficou apenas no papel. O governo Sarney, pressionado pelos interesses do latifúndio, ao final de um mandato de cinco anos, assentou menos de 90 mil famílias sem-terra. Com a articulação para a Assembleia Constituinte, os ruralistas se organizam na criação da União Democrática Ruralista (UDR) e atuam em três frentes: o braço armado - incentivando a violência no campo -, a bancada ruralista no parlamento e a mídia como aliada.

Esse foi também um período em que o MST reafirmou sua autonomia, definiu seus símbolos, bandeira e hino. Assim, foram se estruturando os diversos setores dentro do Movimento. Em 1990, ocorreu o II Congresso do MST, em Brasília, que continuou debatendo a organização interna, as ocupações e, principalmente, a expansão do Movimento em nível nacional. A palavra de ordem era: "Ocupar, resistir, produzir". Esse foi o período que o Governo Fernando Collor, aliado dos ruralistas, totalmente contra a Reforma Agrária, usou de muita repressão contra os sem terra, com violentos despejos.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso vence as eleições com um projeto de governo neoliberal, principalmente para o campo. A política agrícola estava voltada para atender aos interesses do mercado internacional e gerar os dólares necessários para pagar os juros da dívi-

da pública. Em 1995, o MST realizou seu 3º Congresso Nacional, em Brasília, quando reafirmou que a luta no campo pela Reforma Agrária é fundamental, mas nunca terá uma vitória efetiva se não for disputada na cidade. Por isso, a palavra de ordem foi "Reforma Agrária, uma luta de todos".

Em 1997, o Movimento organizou a histórica "Marcha Nacional Por Emprego, Justiça e Reforma Agrária" com destino a Brasília, com data de chegada em 17 abril, um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, quando 19 Sem Terra foram brutalmente assassinados pela polícia no Pará. Em agosto de 2000, o MST realiza seu 4º Congresso Nacional, em Brasília, cuja palavra de ordem foi "Por um Brasil sem latifúndio".

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, representou um momento de expectativa, com o avanço do povo brasileiro e uma derrota da classe dominante. No entanto, essa vitória eleitoral não foi suficiente para gerar mudanças significativas na estrutura fundiária, no modelo agrícola e econômico.

Atualmente, o MST está organizado em 24 estados, onde há 130 mil famílias acampadas e 370 mil famílias assentadas (MST, 2009). Com mais de 25 anos de existência, o Movimento continua a luta pela Reforma Agrária, organizando os pobres do campo. Também segue a luta pela construção de um projeto popular para o Brasil, baseado na justiça social e na dignidade humana, princípios definidos lá em 1984. (MST, 2009).

Abordaremos, a seguir, como educação e luta pela terra tem relação de origem nesse processo de organização e luta do MST. Num primeiro momento, trataremos reflexões e dados sobre o processo de exclusão e de negação ao acesso à educação aos povos do campo, e, nesse contexto, apresentaremos a luta do movimento contra a “cerca do conhecimento”.

### **2.1.2 – A luta pela educação no MST**

Diante desse resgate histórico, cabe-nos agora situar a educação para com os povos do campo, nos cenários acima descritos. Como, desde o período de colonização até os dias atuais, deu-se o processo educativo desses povos? Certamente, as condições reais de vida se refletiam também no quesito educação, saúde, trabalho, emprego etc.

Até a década de 1920, a educação rural situa-se no contexto de dependência às ideias trazidas da Europa, de onde procediam os colonizadores e “as iniciativas mais consistentes de formação dirigidas às populações do meio rural

deram-se nos setores de ensino médio e superior, especialmente neste último” (CALAZANS, 1993, p.18).

No período de 1910-1920 surge o Ruralismo Pedagógico, as ideias centrais dos defensores dessa proposta era promover a fixação do homem no campo. Os pressupostos da chamada Escola Nova, sob as influências do filósofo americano John Dewey, defendidos pelos pioneiros da educação<sup>4</sup>, influenciaram as discussões para um projeto de educação rural no Brasil.

O papel da escola, de acordo com essa proposta, centra-se na formação de indivíduos adaptados aos interesses do país. O ruralismo pedagógico, segundo Calazans (1993), pregava a socialização do indivíduo para que pudesse viver de forma harmoniosa no meio social e natural. Diante desse quadro, é possível notar que não há nada de específico na educação para a população rural. Somente em 1934, na chamada Era Vargas, a educação para as populações rurais é mencionada, e o objetivo era conter o movimento migratório (CNE/CEB, 2002, p. 9).

Nas constituições de 1937 e 1946 e nas Leis de Diretrizes e Base da Educação 1961-1971, fica claro o caráter utilitarista da produção agrícola dado à educação rural, como pode ser visto a seguir:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que os poderes Públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, CNE/CEB, 2002, p. 9).

Essa prática utilitarista continua atendendo aos interesses internacionais nos anos que seguem. Como então explicar que no Governo Vargas houve a criação de uma comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais? Se analisarmos o período histórico em que isso ocorreu 1945-1964, poderemos relacionar essa iniciativa a dois fatos. O primeiro está relacionado com a intenção de frear as ideias socialistas que se tornavam cada vez mais eminentes na América Latina. O segundo, é claro, relacionava-se à necessidade de vendas de insumos químicos. As indústrias agrícolas precisavam não só de mão de obra barata, mas de pessoas que consumissem seus produtos.

Só a partir da década de 1930 é que a formação escolar para a população rural passa a ser efetivada, desde então atrelada às modificações no mundo agrário, por dentro de um processo crescente de desenvolvimento industrial e do avanço capitalista. Isso contribuiu para

---

<sup>4</sup> Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

intensificar o processo migratório e a necessidade de formar mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização e modernização urbana e rural.

Nesta perspectiva, ocorrem os primeiros programas de escolarização, sob responsabilidade do poder público, com o intuito de reverter o quadro de analfabetismo, fixar o homem no campo, atender às exigências de qualificação da força de trabalho e adequar a classe trabalhadora rural à ordem capitalista de produção industrial. (MOREIRA DE SOUZA, apud CALAZANS, 1993:18-19).

A Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão de obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua para emancipação dos camponeses.

Porém, por um processo de contradição, em meio a esse avanço capitalista no campo, surgem mobilizações dos trabalhadores que não ficaram inertes assistindo às opressões que lhes eram impostas. As Ligas Camponesas, as ULTABs, o Movimento de Educação de Base (MEB) da CNBB, os Centros Populares de Cultura (CPC) da UNE e o Movimento de Cultura Popular (MCP), coordenado por Paulo Freire, são experiências que alavancaram o processo de resistência às imposições capitalistas, seja na luta pela terra ou no campo da educação.

Essas organizações da classe trabalhadora foram perseguidas e reprimidas pela Ditadura Militar (1964-1985). No entanto, posteriormente a este regime, com explica Tilton (2010), as experiências de luta dos trabalhadores tiveram forte influência nos movimentos de construção da educação nos movimentos sociais, como no MST e na construção conceitual da educação do campo, neste contexto atual.

O Brasil é um dos países com maior concentração de terras do mundo. De acordo com os dados do INCRA, esse índice de concentração aumentou no período entre 2003 e 2010, passando de 133 milhões de hectares improdutivos em 2003 para 228 milhões em 2010.

Essa realidade possui raízes históricas. Ela se constrói desde o início, com a invasão portuguesa, combinando monocultura e escravidão, deixando enraizada a desigualdade social no país. Esses resquícios nos causam sofrimento até a atualidade.

Os modelos de desenvolvimento econômico adotados no Brasil desde o período de colonização pautam-se no trabalho escravo e na monocultura para exportação. Depois, do modelo de industrialização dependente até o atual modelo- o agronegócio - há uma relação direta com a realidade de exploração e negação de direitos dos povos do campo.

Esse histórico de exclusão gerou uma massa de desempregados, sem terra, sem teto, homens, mulheres jovens e crianças com pouca ou nenhuma perspectiva de vida digna. Às margens de um falso desenvolvimento, milhares de pessoas vivem sem direitos básicos como comida, moradia, educação e saúde.

Mas na contramão dessa história, registra-se outro lado, o da organização popular. As lutas dos explorados contra os exploradores não é um caso recente, como afirmaram Marx e Engels.

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo [...] em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre com a transformação revolucionária da sociedade inteira ou com o declínio das classes em conflito (MARX e ENGELS, 2008, p. 8).

Sim, também aqui a história não foi e não é diferente. As revoltas dos escravos e as lutas pela terra são registros de que as contradições dessa sociedade geraram em seu seio classes antagônicas, que de diversas formas, em diferentes épocas, têm se enfrentado. Em nível de exemplificações podemos citar Canudos, Contestado, as lutas das Ligas Camponesas, e, atualmente, as lutas dos Sem Terra, dos Sem Teto, dos indígenas, dos atingidos por Barragens, e tantos outros grupos que se organizam contra as injustiças da atual sociedade.

O MST enquanto Movimento organizado surge no ano de 1984, período em que as lutas pela redemocratização do país são intensas. Em meio à abertura política e a repressão ainda muito presente, o MST consegue avançar na luta e na organização.

A educação do MST foi forjada no processo de luta, pelas próprias famílias, e ainda hoje está em permanente construção, porque é dialético e se constrói na dinâmica do próprio movimento.

Ao lutar para garantir escolas nas áreas conquistadas e nos acampamentos, o Movimento percebeu a necessidade de construir uma proposta educativa diferente, capaz de colocar em evidência a realidade cruel para com os povos do campo – o descaso para com essa população no quesito educação.

No que diz respeito ao acesso à escola, os povos do campo sempre foram colocados às margens. Na verdade, a classe trabalhadora em geral só entra no processo como mão de obra, independente do período histórico. Foi assim no período colonial, é assim no trabalho assalariado. De acordo com Calazans (1993), só a partir da década de 1930 é que a formação escolar para os povos do campo entra em “evidência”, atrelada às modificações no mundo agrário no

crecente desenvolvimento industrial e do avanço capitalista que intensificou o processo migratório e a necessidade de mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização e modernização urbana e rural.

Nesta perspectiva, ocorrem os primeiros programas de escolarização, sob responsabilidade do poder público, com o intuito de reverter o quadro de analfabetismo, fixar o homem no campo, atender às exigências de qualificação da força de trabalho e adequar a classe trabalhadora rural à ordem capitalista de produção industrial (MOREIRA DE SOUZA, apud CALAZANS, 1993:18-19).

O atual modelo de desenvolvimento econômico adotado no país, centrado no agronegócio, destrói a vida de um modo geral. Devasta, de forma irreversível, os recursos naturais. Expulsa o homem do campo ou massacra aqueles que nele resistem. Garantir outra forma de organizar a vida dos trabalhadores do campo não é apenas importante do ponto de vista cultural, mas, principalmente, como questão vital.

Nesse modelo de desenvolvimento, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses, volta-se hoje a imposição de políticas que reeditam os princípios da educação rural, associando-se agora aos interesses do agronegócio e às suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). Este projeto produz graves consequências para o país: concentra a miséria no meio rural, gera a exclusão de grandes massas de trabalhadores, concentra a terra e capital, fecha escolas no campo, impõe o trabalho escravo e provoca o envenenamento das terras, das águas e das florestas.

A educação, nesse cenário perverso produzido pelo agronegócio, precisa assumir a tarefa de ajudar na construção da contra-hegemonia. O MST tem clareza disso, mas sabe também que é preciso garantir acesso do povo do campo à escola. Por esse motivo, vem desde sua gênese numa luta para garantir que as crianças, jovens e adultos sem terra tenham direito de acessar a escola, apropriem-se do conhecimento historicamente produzido, mas tenham também a clareza que o atual modelo educacional não pode, pela sua natureza, contribuir com a luta de um Movimento que tem o acesso à terra como objetivo a curto e médio prazo e a transformação social como horizonte.

É necessário refletir sobre o que historicamente tem nos mantido em condições desiguais. Não basta acessar a escola. Jinkings (2005) alerta que “o simples acesso à escola é con-

dição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (JINKINGS, 2005, p. 14)<sup>5</sup>.

O processo de transformação social exige sujeitos que possam na prática agir de forma coerente, para tanto precisam conhecer profundamente a realidade em que estão inseridos para poder transformá-la. Dominar as técnicas, deter os conhecimentos, é nesse processo de luta, instrumento fundamental.

Durante os seus mais de trinta anos de atuação na luta pela terra e pela reforma agrária, o Movimento Sem Terra acumulou experiências educativas e formativas que demonstram a intencionalidade de romper com o atual modelo educacional. É também fruto desse acúmulo e das diversas batalhas contra o Estado burguês a consciência de que a educação é um importante instrumento no processo de luta de classes.

Na luta pela terra, o Movimento visa garantir direitos imediatos, sem os quais as famílias envolvidas não poderiam avançar e nem permanecer na luta, tais como moradia, créditos, saúde, escola dentre outros. No entanto, a luta do MST está para além das conquistas desses direitos imediatos. Essa organização tem se empenhado em dialogar com o conjunto da sociedade brasileira sobre os problemas que afetam a classe trabalhadora em geral.

No campo específico da luta por educação, desde a sua gênese, o MST traz a tona o problema da educação para os povos do campo. No primeiro momento, ele visa garantir escolas nas áreas conquistadas. Posteriormente, percebe que o problema do analfabetismo e da negação por parte do Estado do direito ao acesso ao conhecimento é uma realidade não só das áreas de assentamentos e acampamentos, mas de todos os povos do campo.

Fica evidente que à classe trabalhadora do campo e da cidade não foi garantida uma educação de qualidade, e em muitos casos, nem sequer as séries iniciais essa população pode acessar. É com esse entendimento que nos propomos a identificar, no próximo tópico, as bases teóricas e filosóficas iniciais da Educação no MST.

## **2.2- AS BASES TEÓRICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO NO MST DO PERÍODO INICIAL DE SUA CONSTRUÇÃO**

O MST é um movimento social forjado diante das necessidades e da realidade concreta de um período em que o país sai de um longo e perverso regime militar que havia sufocado as lutas populares, através de perseguições políticas e repressão.

---

<sup>5</sup> Ivana Jinkings - Apresentação do livro, A Educação para Além do capital de István Mészáros, 2005.

Historicamente, esse movimento atribuiu à educação objetivos claros que estavam diretamente relacionados com os objetivos traçados pelo MST enquanto movimento social de luta não só pela reforma agrária, mas por uma nova sociedade. Esse caráter de educação para a transformação está claramente expresso na proposta de educação do movimento. Para o MST, a sua proposta educativa “trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (Caderno de Educação nº 8, 1996, p.06).

O MST, desde o início, teve como objetivo a luta pela formação do trabalhador sem terra, diante da construção de um processo educativo que não destoasse do caráter de lutar pela transformação social, ou seja, por outro projeto de sociedade, de trabalho, de educação. É por meio deste processo que buscamos compreender as produções teóricas da educação no MST.

Constatamos que a fundamentação principal dessa produção teórica inicial é o trabalho coletivo de sujeitos do próprio movimento, educadoras, militantes, mães, pais, educandos, que foram a base dessa nova prática social e, por consequência, foram essas experiências práticas que definiram as formulações teóricas da década de 1990. Como está explicitado no Caderno de Educação nº 08, o MST traz uma definição de princípios não apenas como marco, início, mas como resultado das experiências práticas acumuladas.

[...] Estamos entendendo por princípios, algumas ideias/convicções/formulações que são as balizas (estacas, marcos, referencias) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações. Mas não surgiram primeiro, antes das práticas. Ao contrário, eles já são o resultado de práticas realizadas, das experiências que estamos acumulando nestes anos (MST, 2005, p. 160).

Foi com base nessas inquietações e na tentativa de construir algo novo que o MST, por meio do Setor de Educação, elaborou produções coletivas decorrentes das experiências de educação nas áreas de assentamento e acampamento.

Essas produções também tiveram como base e orientação experiências já acumuladas de grupos ou de pessoas<sup>6</sup> que no processo de construção de uma nova sociedade tinham com objetivo romper com o modo tradicional de educação e construir uma proposta educativa com valores humanistas, tendo a coletividade e a auto-organização como bases, e resgatando a centralidade

---

<sup>6</sup> Dentre as influencias mais diretas destaca-se o Educador Paulo Freire, com seu método de Educação Popular

do trabalho no processo formativo. Dentre as experiências destacam-se para esse estudo as escolas Comuna (PISTRAK) no período da Revolução Russa<sup>7</sup>.

Tratam-se de cartilhas, boletins, revistas, que trazem a proposta de educação do MST, com reflexões teóricas e metodológicas, relatos de experiências e outros. Nessas produções, é possível compreender que a Pedagogia do MST, a chamada PEDAGOGIA DO MOVIMENTO, é uma proposta de educação construída a partir de sua luta pela reforma agrária e pela transformação da sociedade.

A partir das leituras desses documentos, percebemos que a educação do movimento se insere no campo da luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Evidencia-se que há uma especificidade na proposta e na luta por escola feita pelo o MST. Essa especificidade se apresenta no tocante a educar crianças, jovens e adultos, filhos e filhas de assentado-acampados de reforma agrária.

Araújo (2007) ao tratar do tema, explicita que para os sem terras, terra e escola são direitos a serem conquistados, porque tais direitos lhes foram negados. Assim a educação do movimento tem sua origem na luta pela escola pública, nos assentamentos e acampamentos do MST.

Segundo D'Agostine (2009), a proposta de educação do movimento tem como base de orientação de suas ações a luta do próprio MST e a convicção de um modelo social fundado em valores socialistas e humanistas. Essa proposta educativa, como veremos a seguir, orienta-se por princípios filosóficos e pedagógicos que, segundo o MST, têm por principal objetivo atribuir à educação um caráter “diferente”, voltado para formação dos militantes do MST e de outros movimentos, um projeto de educação afinado ao projeto político da organização.

A partir dessa síntese do contexto histórico da gênese da educação do MST, cabe-nos apresentar como foram se organizando as produções de conhecimento que sustentaram a base referencial desse projeto de educação, no decorrer da década de 1990. No sentido de introduzir elementos de análise necessários para vir a atender o objetivo específico - *Constatar a relação entre educação e luta pela terra no MST e identificar as bases teóricas e filosóficas que sustentam essa proposta de educação*. Esse detalhamento será feito no subitem seguinte, a partir de uma elaboração cronológica e reflexiva das produções.

---

<sup>7</sup> O MST também se orienta pelas experiências do Educador Russo Anton Makarenko e da educadora Krupskaya, ver no caderno de Educação Escola Trabalho e Cooperação as referências do Movimento a esses educadores.

### 2.2.1- Educação do MST: Delineamento e apresentação das produções

Ao delinear e apresentar as produções do MST, buscamos elucidar aquilo que foi consequência das lutas e, principalmente, para organizar as categorias presentes nessas produções em relação às contribuições de Pistrak.

Essa apresentação segue a lógica de organização do Dossiê MST Escola, que tinha o objetivo de fazer uma “análise ou um balanço de uma trajetória” (MST, 2005). Essa também foi a motivação pela qual escolhemos analisar a proposta educativa do MST, a partir de suas produções teóricas organizadas nesse Caderno. Compreendemos que ali se encontram os documentos e estudos que dizem respeito ao processo de construção da concepção de educação do MST.

O quadro abaixo segue uma ordem cronológica, tal qual se encontra no Dossiê, com delineamento do título, ano de publicação e objetivos centrais de cada produção.

**Quadro 1 - Quadro cronológico das produções do MST sobre educação elencadas no Dossiê MST Escola (1990 a 2001)**

Nº de Ordem	Título do texto/ material	Ano de publicação	Objetivo
01	Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos	1990	O debate principal era de como construir uma escola diferente.
02	Educação no Documento Básico do MST,	1991	Fixar as linhas políticas para orientação da vida orgânica e do trabalho dos diferentes setores do MST, bem como o compromisso das instâncias do Movimento para com a Educação.
03	Caderno de Formação número 18 - O que queremos com as escolas dos assentamentos	1991	Primeira produção Político-pedagógica sobre a escola feita pela organização.
04	Boletim da educação nº 01 Como deve ser uma escola de assentamento	1992	Em continuidade ao caderno anterior, discute as características de uma escola de assentamento, além de subsidiar diretamente os trabalhos das educadoras e educadores.
05	Caderno de Educação nº 01: Como fazer a escola que queremos	1992	Foca o currículo escolar.
06	A importância da prática na aprendizagem das crianças,	1993	Reflete sobre a importância de construir uma metodologia com ênfase na capacitação e no trabalho com objetos geradores
07	Boletim da Educação nº. 04 – Escola Trabalho e Cooperação	1994	Enfatiza a relação educação e trabalho como um dos pilares da concepção de educação do MST
08	Caderno de Educação nº06 – Como fazer a escola que queremos: o planejamento	1995	Discutir como fazer um planejamento escolar capaz de garantir a proposta de educação do MST
09	Ensino de 5ª a 8ª série em áreas	1995	Discutir uma proposta de currículo adequado

	de assentamentos: ensaiando uma proposta		à formação dos jovens assentados e garantir que os mesmos tivessem acesso aos anos finais da educação fundamental no próprio assentamento
10	Caderno De Educação N° 08 – Princípios da Educação Do MST	1996	Enfatizar o vínculo das práticas educativas do MST com o seu projeto político, afirmando um conceito mais amplo de educação
11	Pedagogia da Cooperação,	1997	Refletir sobre a cooperação, uma das ênfases pedagógicas necessárias à escola de educação fundamental dos assentamentos.
12	Escola Itinerante em acampamentos do MST	1998	Retomar a partir das experiências das escolas itinerantes o debate inicial sobre a educação nos acampamentos
13	Caderno de Educação nº 9 – Como fazemos a escola de educação fundamental	1999	Inspirado na Pedagogia do Movimento, este texto marca uma inversão da lógica de pensar ou de planejar o processo pedagógico: a sala de aula não é o único espaço educativo da escola e não é apenas para o tempo das aulas que se deve voltar o planejamento escolar e a intencionalidade pedagógica
14	Nossa concepção de educação e de escola – Coleção construindo o caminho	2001	Sintetiza as linhas políticas e a concepção de educação e de escola no MST

A partir desse quadro cronológico<sup>8</sup>, percebe-se que as produções coletivas sobre a proposta pedagógica do MST ocorreram de forma mais sistemática na década de 1990. De acordo com o que foi explicitado no início desse capítulo, nesse período há a consolidação e expansão do Movimento no país. É um período de muito enfrentamento. A seguir, trataremos uma síntese dessas produções, com o intuito de compreender os objetivos centrais de cada uma.

No primeiro texto do Dossiê, intitulado “*Nossa luta é nossa escola*”, o debate principal era como construir uma escola diferente. O texto reflete a necessidade de construir uma proposta alternativa de escola “centrada na relação entre educação e produção e no desafio da participação da escola na construção dos assentamentos” (MST, 2005, p. 5).

No segundo texto, temos a “*Educação no Documento Básico do MST*”, o objetivo deste documento era o de fixar as linhas políticas para orientação da vida orgânica e do trabalho dos diferentes setores do MST, bem como o compromisso das instâncias do Movimento para com a Educação.

*O que queremos com as escolas dos assentamentos*, terceiro texto do Dossiê, foi a primeira produção político-pedagógica sobre a escola, feita pelo Movimento, fruto da interlocução entre os coletivos de educação e formação do MST. Neste texto que foi publicado com

---

<sup>8</sup> A organização dos textos no Dossiê segue uma ordem cronológica

Caderno de Formação, a tarefa da escola era a de “ajudar a preparar os futuros militantes do MST para a causa da transformação social” (idem, p. 7). De acordo com os coletivos de educação e de formação do movimento, a escola consegue fazer isso se conseguir: garantir o conhecimento da realidade, preparar para o trabalho, educar desde e para novos valores, desenvolver a consciência organizativa, educar para a participação coletiva democrática e estimular a participação nas lutas sociais concretas (MST, 2005, com adaptações).

O quarto texto, **“Como deve ser uma escola de assentamento”**, em continuidade ao caderno anterior, discute as características de uma escola de assentamento, além de subsidiar diretamente os trabalhos das educadoras e educadores. É possível reconhecer na proposta de educação do Movimento a contribuição da educação popular, principalmente da obra de Paulo Freire com a ideia de “aprender a ler o mundo”, “todo ato pedagógico é um ato político” e através da sistematização curricular em temas geradores e redes temáticas (MST, 2005, p. 51-81).

**Como fazer a escola que queremos** compõe o quinto texto dessa coleção, com foco no currículo escolar no qual a preocupação principal é com a orientação metodológica para implementação da proposta de escola do MST.

**A importância da prática na aprendizagem das crianças**, sexto texto que compõe o Dossiê, trata-se de uma reflexão sobre a necessidade de construir uma metodologia de aprendizagem com ênfase no trabalho com objetos geradores. De acordo com o MST, essa metodologia visa “a educação de sujeitos capazes de intervir na realidade concreta, e de construir na prática este novo projeto de campo e de sociedade discutido e defendido pelo MST”.

Na sequência do Dossiê, temos o sétimo texto **“Escola, trabalho e cooperação”**. Essa produção enfatiza a relação educação e trabalho como pilar da educação do MST, uma continuação das reflexões do caderno de formação N°18 (terceiro texto do Dossiê). Esse texto é projetado como leitura para o conjunto da militância do MST e detalha o que seria a construção de uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação. Importante destacar que nesse boletim há uma preocupação com a fundamentação teórica da proposta de educação do MST. De acordo com o Setor de Educação, “as referências teóricas e políticas vão aos poucos firmando como orientação uma analogia entre a defesa de “uma escola que ajuda a construir o assentamento” e “uma escola que ajuda a construir o socialismo”.

O oitavo texto, **“Como fazer a escola que queremos - o planejamento”**, discute como fazer um planejamento escolar capaz de garantir a proposta de educação do MST.

O nono texto, intitulado *“Ensino de 5ª a 8ª série: ensaiando uma proposta”*, traz as ideias de uma proposta de currículo adequado à formação dos jovens assentados garantindo que os mesmos tivessem acesso aos anos finais do Ensino Fundamental no próprio assentamento.

O décimo texto do Dossiê abre um novo ciclo da reflexão pedagógica do MST, trata-se do Caderno de Educação Nº 08 *“Princípios da educação do MST”*. O referido caderno enfatiza o vínculo das práticas educativas do MST com o seu projeto político, afirmando um conceito mais amplo de educação. De acordo com o Movimento, a educação deveria assumir tarefas que fortalecessem a organicidade do movimento e ter clareza do projeto político da classe trabalhadora.

O décimo primeiro texto, *“Pedagogia da Cooperação”*, foi elaborado no final de 1997 e não compõe nenhum dos cadernos ou boletins, trata-se de uma elaboração a avulsa, de autoria de Ceriulli. Sua elaboração foi motivada pelos debates de um dos Grupos de Trabalho do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em julho deste mesmo ano. Seu objetivo foi o de provocar a reflexão sobre uma das ênfases pedagógicas necessárias à escola de educação fundamental dos assentamentos vinculados ao MST, especialmente para as escolas de 5ª a 8ª série, ou que incluem os anos finais do Ensino Fundamental.

O décimo segundo texto, *“Escola Itinerante em Acampamentos do MST”*, de 1998, abriu a coleção “Fazendo Escola”, destinada à socialização de registros e à sistematização de práticas de educação no MST. É um texto que marca o retorno a uma das preocupações de origem do setor de educação e que não estava mais sendo tratada de forma específica em nossa reflexão pedagógica.

O décimo terceiro texto, publicado em 1999, *“Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”*, o número 9 da coleção “Caderno de Educação”. A inspiração teórica veio dos estudos sobre a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, e a inspiração prática veio de algumas experiências de escola (de 5ª a 8ª série e mesmo de educação média), desenvolvidas em diferentes lugares do país. Na reflexão sobre a escola, este texto marca uma inversão da lógica de pensar ou de planejar o processo pedagógico: a sala de aula não é o único (talvez nem mesmo o principal) espaço educativo da escola e não é apenas para o tempo das aulas que se deve voltar nosso planejamento escolar e nossa intencionalidade pedagógica. Se as relações sociais constituem o centro, a base da formação do ser humano, é especialmente sobre elas (nos diferentes tempos e espaços onde acontecem) que devemos incidir nossa atuação pedagógica fun-

damental. Esta lógica foi sendo construída desde as nossas primeiras reflexões. Mas a diferença é que nos outros textos, o movimento descrito era da sala de aula para fora e, neste Caderno, se explicita o movimento contrário, a partir da ênfase dada à organização dos processos de gestão e do trabalho escolar.

O décimo quarto texto, *“Nossa concepção de educação e de escola”*, elaborado para a edição de “Construindo o Caminho”, de 2001, é uma síntese das linhas políticas e da concepção de educação e de escola no MST, feita a partir das reflexões presentes também nos outros textos que compõem o Dossiê. O livro reúne documentos, análises e avaliações recentes do MST sobre diversos temas e sobre as linhas políticas de atuação de seus diferentes setores. Foi organizado para utilização nos processos de formação da militância do Movimento e indica a preocupação da organização com o trabalho de educação e com a prática pedagógica das escolas a ela vinculadas.

É importante ressaltar que essas sistematizações nasceram das necessidades que a própria luta ia demandando. Como registrou Fernandes, ao se expandir, o MST

Foi construindo sua forma alicerçada na necessidade de organizar as atividades essenciais para seu desenvolvimento [...] Durante o processo de construção da forma de organização do Movimento, os Sem-terra foram desenvolvendo procedimentos indispensáveis para a qualificação da luta. Entre esses procedimentos, pode-se destacar o dimensionamento e a interação das atividades: formação política, educação, produção, administração, comunicação. (FERNANDES, 2001, p. 23).

Nesse processo, Fernandes (2001) destaca que o Movimento tomou como referência “os trabalhos de diversas matrizes teóricas” e que há dois conjuntos de pensadores que influenciaram nesse processo: “os universais e os nacionais”. Dentre onde os universais, destacou Karl Marx, Engels, Lenin e Rosa Luxemburgo. Dentre os nacionais estão Caio Prado Junior, Josué de Castro, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Frei Betto, Leonardo Boff e outros.

Caldart (2004) afirma que três fontes influenciaram na elaboração da Proposta de Educação do Movimento. Primeiro, a experiência trazida pelos sujeitos que militavam no MST, seu princípios, projetos e ensinamentos. Em segundo lugar, as teorias pedagógicas de pedagogos que auxiliavam o MST, em destaque os estudos de Paulo Freire, cujo pensamento político-pedagógico influenciou na construção do projeto educativo do MST. Para Caldart (2008), Freire teve peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade

do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas<sup>9</sup>. Terceiro, a pedagogia socialista também está presente nas escolas, principalmente por meio das dinâmicas de organização do trabalho pedagógico. Para Dalmagro (2011, p. 65) “[...] a pedagogia socialista foi importante no momento de pensar a forma da escola (trabalho, organização estudantil, tempos educativo)”.

Nas análises seguintes, apontaremos que o contexto político em que o MST se consolida e inicia as formulações teóricas de sua educação, partindo das experiências que estavam em curso em suas áreas de assentamentos e acampamentos, dá-se no mesmo período em que as ideias neoliberais adentram nas políticas de educação para a América Latina. Situando esse contexto, faremos uma reflexão sobre os fundamentos da proposta de educação do MST, apontando as características e as contradições dessa Educação.

### 2.2.2 – Educação do MST: Contradição, resistência e neoliberalismo.

O MST começa a produzir sua teoria pedagógica entre o fim dos anos 1980 e início de 1990, período em que as políticas neoliberais estão em expansão na América Latina, influenciando diretamente e intencionalmente na educação. No campo educacional, por exemplo, justifica-se a crise da educação como uma crise de gestão. Segundo Gentili (2002), trata-se de uma crise sob a ótica neoliberal. De acordo com o autor, para os neoliberais:

A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (GENTILI, 2002, p.8).

Essa justificativa neoliberal está diretamente relacionada com o que já vinha sendo disseminado e posto em prática no campo político e econômico, desde a década de 1980, com a ideia de que o Estado é ineficiente para gerenciar as políticas públicas. Nesse sentido, cabe à educação o papel de “produzir” sujeitos com capacidades individuais de competir no mundo do trabalho (aqui a palavra trabalho entendida na sua forma capitalista – emprego), ou seja, a educação forma um sujeito com “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas

---

<sup>9</sup> No Boletim de Educação Nº 1, publicado em 1992 é possível ver claramente a influência das ideias freirianias.

do mercado de trabalho. A função “social” da educação se esgota nesse ponto” (GENTILI, 2002).

A educação do MST surge nesse período acirrado em que o sistema capitalista apresenta-se com nova roupagem, mas não elimina a luta da classe trabalhadora, como analisa Garcia (2009):

Tal processo de acirramento entre capital e trabalho tem provocado resistências e busca por possibilidades de superar essa condição de submissão em que a classe trabalhadora foi empurrada [...]. Inúmeros movimentos surgiram e ressurgiram em consequência as lutas pela emancipação da classe trabalhadora, como é o caso do MST, no Brasil. Seu projeto de educação significa a possibilidade histórica de abstrair das contradições capitalistas uma formação humana com vistas a uma nova sociedade. Pelo menos no seu campo teórico se tem essa constatação (GARCIA, 2009, p. 29).

Nessa mesma linha, traremos as contribuições de Araújo (2007)<sup>10</sup> sobre a luta do MST, que tem em seus objetivos não só o acesso à terra, mas a transformação social. Para Araújo, (2007) no início do MST, a disputa central se dava com os latifundiários, no entanto, a década seguinte apontaria uma nova fase - a disputa de projetos políticos, o da classe trabalhadora de um lado e de outro o modelo neoliberal, orientado pelos países capitalistas do Norte. A autora destaca o monopólio das grandes empresas multinacionais na produção de sementes e defensivos agrícolas, ditando as “regras do jogo” – o que produzir, como e para que fim.

As consequências da expansão vertiginosa do modelo econômico implantado no campo conhecido na atualidade como agronegócio, reduziram os empregos e promoveram a expulsão dos trabalhadores do campo, e como resultado, a concentração ainda maior da propriedade de terras (ARAÚJO, 2007, p. 23).

Uma das contradições apontadas por Araújo se baseia nas afirmações de Grade (1999), essa autora “identifica as angústias de um movimento social fruto do processo da exclusão capitalista” (ARAÚJO, 2007, p.65).

O Movimento se organiza no interior de uma sociedade de mercado, ao mesmo tempo em que faz a luta contra a propriedade privada precisa inserir-se no mercado, caso contrário não tem como dar respostas imediatas aos seus participantes; assim o Movimento vive o dilema entre a luta política e a inserção no mundo do capital (ARAÚJO, 2007, p. 65).

---

<sup>10</sup> Retomaremos os estudos de Araújo em outros momentos desse estudo, por compreender que sua tese sobre as contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipadora no contexto do MST tem muitas contribuições pertinentes para nossas reflexões.

Em meio a essas contradições, o MST opta por lutar também para garantir escola nas áreas conquistadas pelo Movimento. No entendimento desse movimento, a luta pelo acesso não basta. Nessa organização, a educação assume papel de destaque, como afirma Araújo (2007, p. 66) é preciso mais que isso para que a educação de fato contribua para com os objetivos traçados pela organização que “almeja uma educação para a transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana”. Ainda de acordo com a autora,

No MST a educação acontece em processos, desde a participação das crianças, das mulheres, dos jovens e dos idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembleias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações. É mais que reunir-se para aprender o alfabeto, é o ato de ler e escrever a realidade e a vida, contrapondo-se à educação para a conformidade e para a integração no mundo do trabalho capitalista (ARAÚJO, 2007, p. 27).

Tendo por base a teoria de Gramsci, defensor a educação no processo de luta contra a hegemonia, Araújo (2007) defende que as práticas educativas do MST se inserem na luta contra-hegemônica, refletindo sobre a importância da educação proposta pelo Movimento no contexto da luta pela transformação social. Porém, a escola continua como cenário de imposição hegemônica, defendendo a formação para o trabalho. As propostas educativas trazem elementos ligados a esse fim, como a eficiência, a eficácia, controle, competência, atendendo a uma lógica empresarial voltada para as necessidades de mercado.

Sobre esse aspecto da atual face da educação, Araújo se reporta a Freitas (1995), que alerta sobre as consequências de um trabalho organizado sob os moldes da educação com ênfase no desenvolvimento das competências. Para esse autor, “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar um prática artificial, que não um trabalho vivo” (FREITAS, 1995, p.99).

Este tem sido o caráter da educação no Brasil: atender a demanda atual do capital, e é este o cenário de luta do MST, por meio do Setor de Educação, para construir uma nova proposta educativa. Iniciando pela luta para garantir escola nos assentamentos, o MST, ao longo do tempo, vai constatando a necessidade de romper com a atual forma dos processos educativos. Faz parte dos grandes objetivos do MST lutar para contribuir no processo de rompimento com o atual modelo de sociedade. Diante da lógica destrutiva da sociedade capitalista e de suas manobras para se reproduzir, essa não tem sido uma tarefa fácil.

Como já foi exposto, o MST surge num cenário de luta pela redemocratização do país. Porém, antes do golpe, o Brasil tinha experiências de Educação Popular, com destaque para as ideias de Paulo Freire. Essas experiências estão presentes de forma bem evidente nos primeiros anos de construção da proposta educativa do MST.

Para elucidar que inicialmente essa produção teórica apontava uma perspectiva de educação voltada para a transformação social, traremos, a partir desse momento, as reflexões sobre as principais características, objetivos e fundamentos da educação do MST, desde o início de sua elaboração teórica, a partir das experiências que já estavam em curso.

A produção que tomamos por base nessa reflexão é primeiro documento publicado no Dossiê: **Nossa luta é nossa escola: A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos**, publicado na cartilha FUNDEPE/DER/MST/RS, em junho de 1990. É possível acompanhar o relato do início da luta por educação, mais precisamente a luta por escolas oficiais nos Assentamentos e a briga pela direção política e pedagógica de todo o processo educativo nessas áreas. Essa luta data do início das primeiras conquistas do MST, no Rio Grande do Sul.

A proposta de escola que se pretendia construir nessa época é, segundo Caldart (1990, p. 11) “uma autêntica revolução educacional”, pois, segundo a autora, desde o início, o MST propõe uma educação diferente e, o que é mais importante, constrói uma escola com vínculo orgânico com o Movimento e com o campo, algo inédito na educação brasileira. Essa autora acrescenta ainda que se trata da revisão das formas tradicionais de fazer, de pensar e de dizer a educação do povo que reforça, “demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação” (CALDART, 1990, p.11).

Mas, que escola diferente é essa? Segundo o Coletivo Nacional de Educação<sup>11</sup> do MST, a diferença está nos objetivos da escola, que não podiam estar separados ou distantes da realidade do assentamento, ajudando no avanço da luta. “A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida” (MST, 2005, p. 18).

No texto de 1990, havia a preocupação da educação com o processo produtivo. No item 09 aparece o tema “Escola e Cooperação agrícola”, afirmando que a base da escola alternativa para os Assentamentos está na relação entre a escola e a produção. A ligação da escola com as discussões sobre a produção no assentamento impulsionaram o debate sobre a impor-

---

<sup>11</sup> O Coletivo Nacional de Educação do MST é formado por representantes (militantes) do Movimento dos Estados nos quais o MST está organizado.

tância do trabalho na formação das crianças sem terra, e, mais que isso, o trabalho que se pensava era o trabalho coletivo, por meio das cooperativas agrícolas que estavam sendo implementadas nos assentamentos, fruto do debate do MST sobre a Cooperação Agrícola.

As linhas políticas da Educação do MST, aprovadas no ano de 1991, no sexto encontro Nacional do Movimento, afirmavam entre outras questões que era preciso desenvolver uma educação com base na realidade, nas experiências acumuladas, e preparar crítica e criativamente para a participação nos processos de mudanças da sociedade, de forma coletiva, construir conhecimentos científicos mínimos para o avanço da produção, ampliando e fortalecendo a relação entre escola e assentamento (MST, 2005).

Ao analisar os documentos sobre a educação no MST, é notório que essa proposta educativa está ligada a um projeto político e uma visão de mundo que tem como objetivo romper com a atual lógica da sociedade capitalista. Nesta proposta a educação é considerada

Uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros, essa educação tem a transformação social como horizonte um processo pedagógico que se assume como político, uma educação de classe que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência revolucionária tanto nos educandos como nos educadores (MST, 2005, p. 161).

Um grande entrave nessa tentativa de construir e implementar uma proposta diferente de educação nas escolas reivindicadas e conquistadas pelo MST foi o fato que estas eram controladas pelo Estado e possuíam um currículo e proposta pedagógica pensada sob a lógica das relações capitalistas de sociedade, como reflete Freitas (2011),

No caso do MST, o problema reaparece com a agravante de que a educação fundamental está, em sua maior parte, na dependência do ensino regular de caráter capitalista – disputado em alguns lugares-, mas sob controle do Estado. [...] o MST tem que ter uma estratégia formativa mais ampla [...] para garantir que seu conceito de formação não se restrinja ao conceito de educação centrado exclusivamente na escola capitalista [...] (FREITAS, 2011, p.118-126).

O MST tem acumulado experiências formativas e educativas de grande valor. E é essa dimensão formativa que o Movimento precisa usar a seu favor. Como sugere Freitas (2011, p. 127) “onde houver possibilidade de a escola integrar esta cadeia formativa construída pelo Movimento, certamente poder-se-á ir mais longe”.

O MST, ao se colocar numa posição contrária à organização da sociedade capitalista, por via da luta pelo acesso a terra, traz experiências formativas ao realizar denúncias sobre o

caráter destrutivo da sociedade capitalista, por meio de suas mobilizações, tendo como horizonte a Reforma Agrária e a transformação social. Relacionar a experiência de luta e organização proporcionada pelas ações do movimento se tornou uma prática e vem fazendo com que os e as militantes reconheçam no próprio movimento um caráter formativo e educativo. As mobilizações e os enfrentamentos são elementos que contribuem para o avanço da consciência, para uma compreensão mais avançada da realidade e, principalmente, despertam o desejo de mudança. Esses elementos são fundamentais no processo de formação da classe trabalhadora.

Por essa síntese do primeiro momento das produções teóricas da educação do MST, em que em meio às ideias neoliberais para a educação da América Latina, um movimento de luta pela terra propõe e constrói uma proposta educativa com características, práticas e valores que vão de encontro a esse modelo de educação. É nesse contexto que situamos a proposta de educação do MST no campo da resistência e da luta.

Nessa mesma direção, traremos nos parágrafos seguintes as contribuições de Araújo (2007), Garcia (2009), D'Agostini (2009) e Dalmagro (2010). Essas pesquisadoras nos ajudarão a ter maior compreensão acerca do caráter da proposta de educação do MST, bem como suas contradições diante da realidade ou da materialidade da qual faz parte.

Na concepção Araújo (2007), a proposta educativa do MST não se encerra na escola, pauta-se em princípios filosóficos da educação que demonstram que essa proposta tem como finalidade construir algo novo. Isso pode ser observado nas produções (cadernos, boletins) da Educação do MST, que em sua elaboração destacam a importância da relação da produção do saber com a produção da vida. De acordo com Araújo (2007), essas produções começaram a ser sistematizadas no início dos anos 1990, elaborando a fundamentação teórico-coletiva da proposta político-pedagógica para as escolas de ensino fundamental.

O MST se deparou desde a sua formação com a contradição central do sistema capitalista no meio rural, e assim não teve outra alternativa a não ser entender que para realizar uma verdadeira reforma agrária é necessário lutar contra o modelo de sociedade existente. Então incorporou em seus objetivos os fundamentos necessários à luta anticapitalista, ou seja, aliou a luta econômica ao objetivo estratégico. Acrescentou a esse fator as características da base social do MST, que o levaram a se dedicar a processos intensivos de educação e formação, consolidando uma atuação unificada de base nacional (ARAÚJO, 2007, p. 62).

Garcia (2009)<sup>12</sup>, ao pesquisar sobre as contradições entre teoria e prática na escola do MST, verificou que na produção sobre a proposta educativa dessa organização há dois momentos distintos e bem demarcados na educação do MST. Em um primeiro momento estão as produções elaboradas entre os anos finais da década de 1980 até o fim da década de 1990. De acordo com as análises da pesquisadora, e também confirmadas por nós nesse estudo atual, é possível identificar nesse primeiro período que a proposta educativa do MST se orienta pelas ideias da educação socialista. Isso pôde ser observado ao encontrar nos textos categorias como: “conceitos e fundamentos sobre classe social, formação humana, trabalho, democracia, escola” (GARCIA, 2009, p. 118).

Acrescentamos ainda outras categorias, por nós identificadas, que comprovam essa orientação mais próxima da educação socialista e que demonstram, de modo específico, as influências da Escola do Trabalho de Pistrak, conforme nos propomos a investigar inicialmente. Dentre essas categorias destacamos: trabalho como princípio educativo e; autogestão e gestão democrática, dentre outras.

Para ilustrar as principais categorias identificadas no Dossiê MST Escola, Garcia (2009) elaborou um quadro analítico que será utilizado por nós para melhor compreender as principais linhas de pensamento da produção teórica do MST sobre sua proposta de Educação.

**Quadro 2 - referente aos Textos do Dossiê Escola.**

<b>Escola e transformação social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- laboratório de organização para a nova sociedade</li> <li>- lugar de desenvolvimento de atividades produtivas e úteis</li> <li>- espaço de formação de militantes</li> <li>- espaço de formação para democracia</li> <li>- espaço de capacitação para a cooperação</li> <li>- estímulo para as crianças e jovens permanecerem no campo</li> <li>- promoção da auto-organização dos educandos e educadores</li> <li>- professor deve ser um militante</li> </ul>
<b>Educação e Trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacitação para o trabalho manual e intelectual</li> <li>- promoção da participação coletiva da comunidade na escola</li> <li>- relação afinada entre a escola, o assentamento e o MST</li> <li>- promoção da formação integral/omnilateral dos educandos</li> <li>- relação entre processo educativo e dimensão econômica, cultural e política</li> </ul>
<b>Práxis Pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ter a prática como processo de ensino-aprendizagem</li> <li>- produzir conhecimento científico a partir da experiência prática</li> <li>- ter a teoria e a prática como práxis social</li> <li>- ter o trabalho metodológico orientado pelas experiências ou práticas pedagógicas</li> <li>- a educação deve combinar o ensino e a capacitação</li> </ul>

Fonte: Garcia, 2009, p. 139.

<sup>12</sup> A autora fez uma análise sobre os textos do Dossiê MST Escola.

As categorias acima explicitadas foram identificadas nos textos do Dossiê e reafirmam a proposta educativa do MST, no período entre os anos finais da década de 1980 e a década de 1990, aproximando-se, de forma mais coerente, das experiências socialistas de educação.

Identificamos categorias que tem relação com as sistematizações das experiências dos pedagogos socialistas Krupskaja, Pistrak, Makarenko, voltadas à perspectiva de construção de uma nova sociedade e também da educação nos fundamentos socialistas e humanistas.

Outra referência de pesquisa que trata desse estudo se encontra em Dalmagro (2011). Essa pesquisadora reconhece também a relação da pedagogia do MST com as teorias marxistas e socialistas. Em seus estudos a autora analisa que os documentos do setor de educação do MST aproximam-se da concepção marxista do trabalho, ao entendê-lo como fundante da educação e em sua dimensão contraditória na sociedade capitalista.

Para Dalmagro (2011), a luta do MST está para além da conquista da terra, e a educação tem uma centralidade nesse processo de luta enquanto instrumento de formação e transformação da consciência, tendo o trabalho como elemento formador. De fato, se compreendido enquanto fundante do ser social, o trabalho possui caráter formativo. No entanto, não podemos perder de vista que o trabalho hoje assume a forma predominante de trabalho assalariado, que sob as relações de produção do capitalismo, aliena, oprime, explora. Sob a lógica do capital, o trabalho foi e está sendo organizado de uma forma que degrada o ser humano.

Diante desses estudos, torna-se relevante fazer, ainda nesse tópico, uma breve análise sobre relação educação e trabalho. Esse destaque se dá por compreendermos que o trabalho é um elemento fundante do ser humano e das relações sociais, e, também, por entendermos que a relação do trabalho com a educação é antiga.

Foi por meio do trabalho que a humanidade deu passos importantíssimos no que diz respeito ao seu avanço histórico. A produção do viver que o homem, por meio do trabalho, desenvolveu significa um acúmulo histórico de produção do conhecimento. É nesse sentido que Saviani (2000) afirma que o trabalho é educativo. A sua relação com a educação é, portanto, uma relação de identidade. Além desses fatores, o destaque para a relação trabalho educação se dá pelo fato de estarmos analisando a proposta pedagógica do MST, tendo por base a educação na Rússia pós-Revolução de Outubro, de forma específica, à luz da experiência da Escola Única do Trabalho.

Partindo dessa lógica, pode-se afirmar que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas e que a origem da educação está intimamente ligada com a própria origem humana, como afirma Saviani.

[...] a existência humana não é garantida pela natureza [...] mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem, ele formasse homem [...] precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2000, p. 154).

Na explicação de Marx: “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1982 apud ANTUNES, 2005, p.202).

Entendemos que essa relação homem natureza não é encontrada na forma de trabalho imposta pela sociedade capitalista. Nela, a divisão social do trabalho se configura por dois grupos antagônicos: os detentores dos meios de produção e os expropriados desses mesmos meios, a quem resta vender a sua força de trabalho. Ainda nas palavras de Marx (1989), o trabalho, sob a lógica do capital, é algo que deprecia a vida humana, que a destrói.

A própria vida aparece apenas, reducionistamente, como meio de existência. O trabalho, criador da vida, aparece como negação da vida... Há [...] uma clara dissociação entre o trabalho e a vida do trabalhador, sendo, aquele, não mais vida, mas meio de vida. Assim, aquilo que seria a totalidade genérica se converte em parte dilacerante e degradante, pois, na medida em que o “trabalho alienado subtrai ao homem o objeto de sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo orgânico” (MARX, 1989, p. 165).

Nesse contexto, para se manter na hegemonia, a sociedade capitalista vem historicamente se valendo de vários mecanismos de controle da sociedade, dentre eles está a educação que vem desenvolvendo duas funções simultaneamente: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do capital e gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35, grifo do autor). Em um processo de internalização dos valores da sociedade capitalista, como o individualismo, a competitividade, inculcando nos trabalhadores a naturalidade dos fatos, em um processo de conformação com a miséria, com a violência, com o desemprego. Enquanto uma minoria se beneficia, uma grande massa definha. É nesse sentido que Mézáros (2005) aponta a educação como fundamental para contribuir para o processo de emancipação,

Mészáros (2005) chama a atenção também para a necessidade de conquista da emancipação humana. Faz-se imprescindível universalizar o trabalho e a educação. Para esse autor, “não pode haver uma solução efetiva para auto-alienação do trabalho sem que se promova,

conscienciosamente, a universalização do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 67). Além disso, o autor deixa clara a urgência de “lançar-se pelo caminho que nos conduz a uma ordem social qualitativamente diferente” (Idem, p.76). Essa urgência se caracteriza pelo momento histórico que estamos.

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo (MÉSZÁROS, 2005, p. 76).

Diante da importância do trabalho enquanto elemento fundante do ser social é que destacamos o caráter formativo que o trabalho tem para o MST. Ao mesmo tempo, atentamos para os limites e avanços dessa organização com relação ao entendimento dessa categoria no processo educativo, chamando atenção para a necessidade de maior aprofundamento teórico para compreender a dimensão formativa do trabalho. Isso por que o MST limita a importância do trabalho às atividades práticas demandadas pelos assentamentos e acampamentos. Não há, na maioria das vezes, uma proposta de superação da relação de trabalho ali existente.

Destacamos a importância de relacionar a educação com a produção da vida. Compartilhamos com o mesmo pensamento de Dalmagro (2010) quando afirma que a relação trabalho-educação possibilita uma formação de fato humanizadora, unir saber e fazer é fundar uma educação omnilateral, “desenvolvendo as múltiplas potencialidades humanas hoje sufocadas” (idem, 2010, p. 51). Sobre as limitações do Movimento Sem Terra com relação ao trabalho, a autora destaca:

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, 2010, p. 51).

Em meio às contradições da atualidade, a proposta educativa do MST deixa clara a sua vinculação a um novo projeto de sociedade. Ao investigar as contradições e possibilidades de

uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra, Araújo (2007, p. 7) observou que existem “possibilidades concretas de essência para a construção do projeto histórico socialista defendido pelo Movimento”. No entanto, a autora chama atenção para as contradições existentes nas práticas educativas do MST. Essas contradições “situam-se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado Burguês e no modo de vida” (idem, p. 7).

Considerando o histórico da luta pela terra no Brasil, os baixos índices de distribuição de terra, a concentração da renda, da riqueza e do conhecimento, Araújo (2007) destaca o valor histórico da luta do Movimento pela Reforma Agrária e o desejo de mudar as relações sociais e de produção. Segundo Araújo (2007, p. 49), “o MST tem no seu horizonte o projeto de outro modo de produção, uma sociedade onde seja superada a contradição entre o capital e o trabalho”, e a luta pela terra é apenas o primeiro passo.

Outra conclusão de Araújo (2007, p. 305) é que para o MST o “acesso ao conhecimento é tão importante quanto o acesso a terra”. A preocupação do Movimento é avançar para além do acesso à escola, seus princípios<sup>13</sup> educativos filosóficos e pedagógicos demonstram isso. No entanto, no que diz respeito à relação trabalho e educação, em muitos casos, nas escolas do MST, está limitada às atividades domésticas. Não existe uma discussão sobre dimensão ontológica do trabalho. Esse é um desafio posto para um Movimento que tem em suas bases educativas princípios ligados à educação socialista, que, por sua vez, tem o trabalho como fundante das relações sociais e de produção, portanto, um princípio educativo.

A falta de conhecimento por parte dos militantes e da maioria dos integrantes do Movimento sobre a proposta educativa do MST e de sua base teórica é uma das dificuldades internas do Movimento para materializar sua proposta educativa. Segundo Araújo (2007, p.360), “é preciso que os integrantes do Movimento se apropriem do materialismo histórico dialético sob o aspecto da teoria do conhecimento referenciada pela classe trabalhadora, como fundamentação filosófica e método de interpretação da realidade”.

As investigações de Garcia (2009) sobre as contradições entre teoria e prática na escola do MST também apontam vários limites com relação a não materialização da Pedagogia do Movimento na escola onde a autora realiza a pesquisa. Ela apontando a falta de conhecimento dessa proposta por parte dos professores e das famílias e o não acompanhamento por parte do setor de educação do MST, dentre outros.

Ainda sobre a formação do sem terra, Garcia (2012, p.129) faz um estudo que ao questionar essa formação toma para a análise “apenas a prática social do Movimento, como ponto

---

<sup>13</sup> Os princípios filosóficos e pedagógicos do MST estão organizados no Boletim de Educação nº 08.

central ou como determinação educativa do sem-terra”. E aborda esta problemática sobre a formação do sem terra:

Entendendo o particular como unidade do singular e do geral, trazemos outra face desta complexa interpretação, aquela que trata das mediações que constituem a formação do sem-terra, mais especificamente no campo metodológico das análises que devem ser feitas sobre a Teoria Pedagógica do Movimento, em especial o que esta teoria traduz como explicações objetivas da educação que acontece nesse espaço social. Entre as questões que indicamos para serem revistas na Teoria Pedagógica do Movimento trata-se de uma tendência com nuances à valorização de elementos, fatores, e processos constitutivos que derivam da relação específica com a educação e formação do sem-terra (do particular)<sup>10</sup> sem com tudo manifestar com objetividade as ligações ou relações com o universal. Questionamos essa tendência principalmente porque a Teoria Pedagógica do Movimento está circunscrita no campo particular de formação, ou seja, na e para a formação do sem-terra. Mesmo reconhecendo que o MST é a grande escola (Caldart, 1999) e que isto configura um amplo espaço de formação que está para além do espaço escolar. Levantamos então a seguinte questão: se este aspecto particular do sem-terra seria o suficiente para uma síntese razoável do processo de sua formação, ao tomar para a análise apenas a prática social do Movimento, como ponto central ou como determinação educativa do sem-terra (ratificando: na dimensão do particular - MST (GARCIA, 2012, p. 128-129).

Garcia (2009) aponta as contradições dessa proposta intitulada Pedagogia do MST, de forma especial, tomando por base a tese e Caldart<sup>14</sup>. Com base em uma análise detalhada desta tese, Garcia (2009) trouxe reflexões importantes sobre o novo sujeito sociocultural que, de acordo com Caldart, está sendo formado no seio da luta do MST, levantando questionamentos sobre esse sujeito novo forjado na luta.

Nesse tópico vimos que a educação do MST situa-se no campo da luta e da resistência. Trata-se de uma educação de um Movimento que se posiciona contra o atual modelo de desenvolvimento, e que, mesmo não estando imune às influências externas, resiste por meio de ações, de luta. Um movimento que reconhece a importância dos processos formativos e educativos e se propõe a construir esse processo, tomando para si a responsabilidade para com a educação de sua base. Mesmo que exigindo do Estado sua responsabilidade, não abre mão da autonomia política de condução de seus processos educativos, embora nem sempre essa autonomia seja plena.

No próximo item, analisaremos o momento atual da luta pela reforma agrária, para posteriormente trazer uma reflexão sobre a educação do MST nesse cenário político.

---

<sup>14</sup> Tese: Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra.

### **2.3 – CONTEXTUALIZANDO O MOMENTO POLÍTICO ATUAL DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA**

A nossa análise sobre a educação do MST na atualidade não pode ser feita sem antes contextualizar o momento político atual, isso não para justificar as possíveis opções deste movimento, mas para entender esse momento partindo da materialidade que a compõe. Assim, nesse tópico, traremos uma breve contextualização do momento político atual sobre a não efetivação da reforma agrária no governo da “frente popular”.

O início do século XXI foi marcado por grande efervescência e expectativa política, período em que o povo brasileiro elegeu para presidente Luís Inácio Lula da Silva, operário, líder sindical, integrante do Partido dos Trabalhadores, partido este que teve uma construção histórica por aqueles e aquelas que acreditavam e defendiam mudanças radicais nas bases econômicas, sociais e políticas do país.

Muitas expectativas foram criadas em torno desse governo, dentre elas a de que finalmente aconteceria a Reforma Agrária. Contraditoriamente, nesse período, houve avanço significativo do agronegócio com recursos públicos. Poucos assentamentos foram implantados, o que demonstra claramente que a promessa de fazer a Reforma agrária, na campanha eleitoral, não foi cumprida a Reforma Agrária do Governo Lula, que incorporou a regularização como componente principal, enquanto milhares de famílias permaneceram acampadas.

Taffarel (2005) fez a seguinte análise dos primeiros anos do Governo Lula, análise esta que temos pleno acordo.

[...] considerando a construção histórica de uma alternativa de governo dos trabalhadores, que veio sendo corroída ao longo dos tempos, pela política da concessão, conciliação de classe, com a constituição de um governo que tem em seu centro a alta burguesia, controlando os negócios e com alguns trabalhadores que adotam para si os valores e práticas da classe dominante, corrompendo, degenerando, destruindo patrimônios históricos e legados importantes da classe trabalhadora e contribuindo para o não atendimento das reivindicações dos trabalhadores. A disposição para reivindicar justiça, realizar apurações e punição em todos os setores é forte e clara. Os atingidos pela destruição reagem por dentro do Movimento Estudantil, do Movimento Popular, por dentro dos sindicatos, do partido e da entidade científica (TAF-FAREL, 2005, p.4, apud, D’AGOSTINI, 2009, p.85).

Em meio a toda essa contradição, o Movimento avalia que muitos avanços foram conquistados. Concordamos que o MST se tornou referência na luta de resistência contra o atual modelo de sociedade. Nos mais de 30 anos de existência, o MST se organizou nos 24 estados.

De acordo com os dados do MST<sup>15</sup>, são 350 mil famílias com acesso à terra. Nos assentamentos existem 1,9 mil associações e 100 cooperativas, algumas organizadas de forma coletiva ou semicoletivas e algumas desenvolvendo práticas agroecológicas, sem agrotóxicos; 96 agroindústrias; mais de duas mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos que atendem a 160 mil crianças e adolescentes, na Educação Básica; alfabetização de 50 mil adultos nos últimos anos; mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades em todo o país, além de cursos de especialização.

Não discordamos desse balanço positivo, uma vez que o MST realmente é o maior Movimento de Luta pela terra no país, reconhecido mundialmente por conta da sua atuação política. Entretanto, apesar dessas conquistas, ainda há muito a trilhar. A concentração da terra e da renda e os níveis de pobreza e de miséria da maioria da população fazem parte de dados alarmantes, reconhecidos inclusive por organismos que estão a serviço do grande capital.

O Brasil é um dos países com maior concentração de renda, bate recorde nos níveis de desigualdade social, uma realidade que contrasta com as falácias de desenvolvimento, sempre atreladas ao crescimento econômico. O Brasil pode até ter crescido economicamente, no entanto, esse crescimento não significou melhoria de vida dos brasileiros.

No balanço de fim de ano de 2011, o MST avalia como positiva sua luta, mas reconhece a ofensiva do capital e a necessidade de unir forças com os demais setores da sociedade. O movimento aponta a pouca iniciativa política do governo federal e a ofensiva do capital como fatores que impedem o avanço da Reforma Agrária. O governo da Presidenta Dilma optou por dar continuidade à política que investe no agronegócio como modelo de desenvolvimento agrário, quanto a isso nos alerta o próprio Movimento que é preciso abrir os olhos da população brasileira para o fato de que o modelo de desenvolvimento do agronegócio, baseado no latifúndio, na exportação, na exclusão social, no envenenamento da natureza e na destruição das florestas não acabará com a pobreza no campo, pois consideram que o agronegócio é a própria raiz do problema (MST, 2012).

Ramos Filho (2011) diz que, na atualidade, as ações do Estado Brasileiro “blinda o agronegócio de qualquer crítica”, colocando-o como motor do desenvolvimento nacional. As consequências dessa política de desenvolvimento são desastrosas para a classe trabalhadora.

A grande propriedade produz a exclusão multidimensional pela concentração de terras, forjando as bases para que os proprietários concentrem outras dimensões como: poder econômico e político, o conhecimento e a tecnologia,

---

<sup>15</sup> Fonte: <[www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)>. Acesso em: 30 fevereiro. 2016.

e exerça a influência sobre o judiciário, governos e políticas públicas de acordo com seus interesses de classe, além de exercerem impune e diretamente diferentes formas de violência contra os trabalhadores ou, também, propagarem a violência institucional através do Estado (RAMOS FILHO, 2011, p. 12).

Essa blindagem, nas palavras do autor, é possibilitada pelo modo de distribuição de terras no país e por meio das políticas públicas, além do mito de que o Agronegócio é a saída para o combate à pobreza e à fome. A controvérsia pode ser provada por dados estatísticos do próprio censo agropecuário de 2006, que prova que diferente do que vem sendo propagado, a agricultura camponesa é quem de fato produz os alimentos presentes na mesa dos brasileiros. Ramos Filho (2011, p. 14) destaca que “o seguimento camponês gera 74, 4% dos empregos no campo, 38% do valor bruto da produção agropecuária e ainda produz os alimentos que compõe a mesa dos brasileiros”. Também não é verdade que o agronegócio é gerador de emprego. As grandes empresas agrícolas são organizadas com alta tecnologia e empregam poucas pessoas. Segundo Vendramini

Para a produção de um milhão de toneladas de celulose/ano são necessários 100 mil hectares de eucalipto e um investimento inicial de US\$ 1,2 bilhão. Porém, gera poucos empregos para a população rural. O reflorestamento deste tipo gera no Espírito Santo e no Sul da Bahia, apenas um emprego para cada 185 hectares plantados (VENDRAMINI, 2007, p. 122).

Outra ação do Estado benéfica à blindagem do agronegócio é a “drenagem de dinheiro sobre forma de créditos, incentivos e isenções fiscais e tributárias” (RAMOS FILHO, 2011, p.13). Os investimentos do governo no ramo do agronegócio e o investimento na agricultura familiar camponesa são provas concretas das disparidades entre a prioridade do governo, que deixa claro a opção de atender aos interesses do grande capital. Nos anos de 2007 a 2012, de acordo com os dados do MDA<sup>16</sup> e do MAPA<sup>17</sup>, foram programados R\$ 492,7 bilhões de reais para a agricultura brasileira. Desse total, R\$ 422,7 bilhões foram destinados ao agronegócio, enquanto apenas R\$ 72 bilhões de reais financiaram a agricultura camponesa (RAMOS FILHO, 2011).

Segundo Ramos Filho (2011), existe duas formas de pensamentos que analisam o campo, um é o Paradigma da Questão Agrária e o outro é o Paradigma do Capitalismo Agrário - PCA. Este último tem o agronegócio como saída para o desenvolvimento, o que para Ramos Filho significa subordinação do campesinato ao capital.

---

<sup>16</sup> Ministério do Desenvolvimento Agrário.

<sup>17</sup> Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

O PCA defende que a prosperidade da agricultura capitalista perpassa a expansão da agricultura capitalista de larga escala integrada no mercado globalizado. Neste cenário, busca-se o esvaziamento político do conceito de camponato e construção do conceito agricultor familiar como um estágio evolutivo superior [...] Este paradigma defende a especialização da produção em determinados sistemas agrários e a diferenciação dos agricultores como processos do desenvolvimento do capitalismo agrário. De maneira que aquele sujeito, que não obtiver o sucesso no seu empreendimento, é o próprio culpado e sua pobreza deve ser resolvida com políticas de transferência de renda emanadas do Estado ou mediante à venda da força de trabalho (RAMOS FILHO, 2011 p. 5).

As análises desse autor têm por base a classificação de reforma Agrária feita por Nossa (1970-1973), na qual as reformas agrárias podem ser “estruturais, convencionais e marginais”. A primeira constitui-se em um processo de revolução agrária. A segunda diz respeito àquela em que as elites fazem concessões sem permitir uma alteração dos *status quo*. A terceira trata-se de uma contrarreforma agrária” (RAMOS FILHO, 2011, p. 5).

Para esse mesmo autor, houve uma substituição da reforma agrária por programas de combate à pobreza. Essas ações governamentais estão alinhadas às políticas internacionais como elementos que auxiliariam no alívio à crise financeira desencadeada em 2008. Para salvar ou diminuir as perdas dos grandes capitalistas, os países membros do G20<sup>18</sup> definiram pacotes de ações que vão desde o alto investimento em instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional - FMI, a Organização Mundial do Comércio - OMC e o Banco Mundial – BM.

Para Ramos Filhos (2011, p.20) “a crise financeira mundial agravou a crise mundial dos alimentos, deixando um alarmante número de miseráveis no mundo 1.023.000.000 de seres humanos estavam passando fome no mundo inteiro de acordo com os dados da FAO em 2010”.

Das ações para diminuir essa realidade “se limitam à condição de mitigação da pobreza”, reflete Ramos Filho (2011) não havendo uma reflexão na raiz de sua causa que é o próprio sistema capitalista.

A análise da agência supranacional enfatiza as influências na transferência geracional da desigualdade, os baixos níveis de escolaridade do país, além das faces feminina, negra e indígena da pobreza. Como forma de mitigação da problemática, sugere políticas de transferência de renda, já presente em

---

<sup>18</sup> O grupo dos vinte maiores economias do mundo, também conhecido como G20 financeiro é integrado pelos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, França, Índia, Indonésia, Itália, Japão, México, Reino Unido, Rússia, Turquia e União Européia (RAMOS FILHO, 2011, 19).

diferentes países da região, a exemplo do: Programa Bolsa Família (Brasil), Progres/Oportunidades (México), Chile Solidário (Chile), Famílias em Acción (Colômbia), [...], etc. Não toca na questão agrária! [...] estes programas já nascem fracassados, pois buscam mitigar a pobreza produzindo soluções dentro do desenvolvimento do capitalismo a partir de políticas compensatórias. [...] As políticas de mitigação da pobreza não adotam na centralidade a necessidade de alterar a condição histórica e estrutural da desigualdade social no país que é a concentração fundiária (RAMOS FILHO, 2011, p. 21, 23).

Fernandes (2010) fez uma análise dos instrumentos de arrecadação de terras adotados pelo Estado, ele constatou que a regularização fundiária tem sido a prática do governo, inclusive do governo Lula. Acontece que nessas áreas estão posseiros com dez anos ou mais de fixação e trabalho nas mesmas, que tiveram por parte do governo o reconhecimento e a concessão dos títulos das referidas propriedades. Para Fernandes (2010), no entendimento deste governo, a regularização fundiária, o reordenamento agrário, reconhecimento, a doação a compra e venda de terras são sinônimos de reforma agrária.

**Gráfico 1 - Instrumentos de obtenção de terras – 1985-2009**

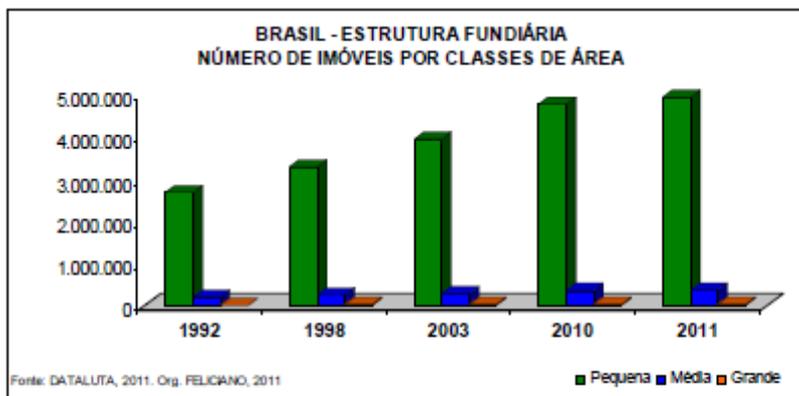


Fonte: Fernandes, 2010 – Boletim DATALUTA, jul. 2010.

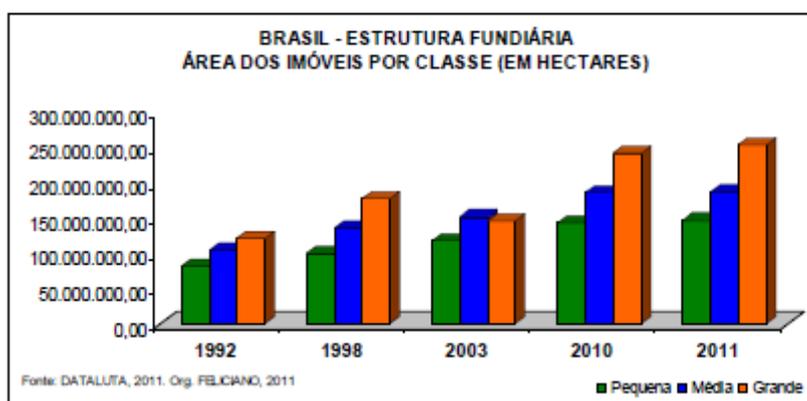
As ações dos diversos Movimentos na luta pela terra demonstram que não há avanço significativo na Reforma Agrária. Os acampamentos, organizados especialmente pelo MST, e a demora ou a inexistência de interesse em desapropriar as terras reivindicadas pelas famílias denunciam que nem o governo FHC e nem o governo de Lula tiveram em sua pauta de prioridades a Reforma Agrária. Somado a isso, a blindagem ao agronegócio e as estratégias de sufocamento das vozes dos trabalhadores que lutam pela terra, como, por exemplo, a criminalização dos movimentos sociais, como forma de calar aqueles que demonstram na prática a contradição desse modelo de desenvolvimento.

Os dados a seguir, organizados pelo DATALUTA no relatório de 2010, mostram a real face da concentração de terras no Brasil e o avanço das grandes propriedades sob o controle de poucos proprietários.

**Gráfico 2 - Estrutura fundiária do Brasil, número de imóveis por classes de área**



**Gráfico 3 - Estrutura fundiária do Brasil, área dos imóveis por classes (em hectares)**



Nota-se que há crescimento da pequena propriedade. No entanto, contraditoriamente, a grande propriedade também tem um crescimento expressivo, como analisa o MST (2014), a partir dos dados do INCRA.

Nos últimos dez anos, houve um processo acelerado da concentração da propriedade da terra. O índice que mede a concentração da propriedade da terra continua crescendo. O índice de Gini em 2006 estava em 0,854, que é maior inclusive do que o registrado em 1920, quando recém havíamos saído da escravidão. Nas estatísticas do cadastro de imóveis rurais do INCRA vê-se que entre 2003 e 2010, as grandes propriedades passaram de 95 mil unidades para 127 mil unidades. E a área controlada por elas passou de 182 milhões de hectares para 265 milhões de hectares, em apenas oito anos. Analisando-se as grandes propriedades classificadas pelos critérios da lei agrária de 1993, com base nas informações declaradas pelo proprietário de imóvel rural ao INCRA, constatou-se que em 2003, havia 47 mil grandes propriedades im-

produtivas, as quais detinham 109 milhões de hectares, e que, em 2010, passaram a ser 66 mil grandes propriedades improdutivas, controlando 175 milhões de hectares. Embora as estatísticas do INCRA apresentem falhas, ainda assim elas indicam uma tendência da concentração e crescimento do número de imóveis improdutivos (MST, 2014, p. 25).

Diante dessa realidade, podemos compreender as ações dos movimentos sociais contra esse modelo de desenvolvimento que privilegia uma parte restrita da população, beneficiando empresas transnacionais, em detrimento de uma grande massa que vive às margens.

O MST adotou desde o início a ocupação como forma de luta, no intuito de pressionar o governo e denunciar para a sociedade o grau de desigualdade desse país. Empreendeu a ocupação das terras, dos prédios públicos, bloqueios de estradas, pedágios, etc. Essas ações envolvem todas as gerações dos integrantes do MST, homens, mulheres, jovens adultos e crianças.

Os dados presentes no relatório do DATALUTA de 2010 revelam que houve diminuição do número de ocupações, coincidentemente, esse é o mesmo período em que assume o governo representante da esquerda, mais precisamente do Partido dos Trabalhadores.

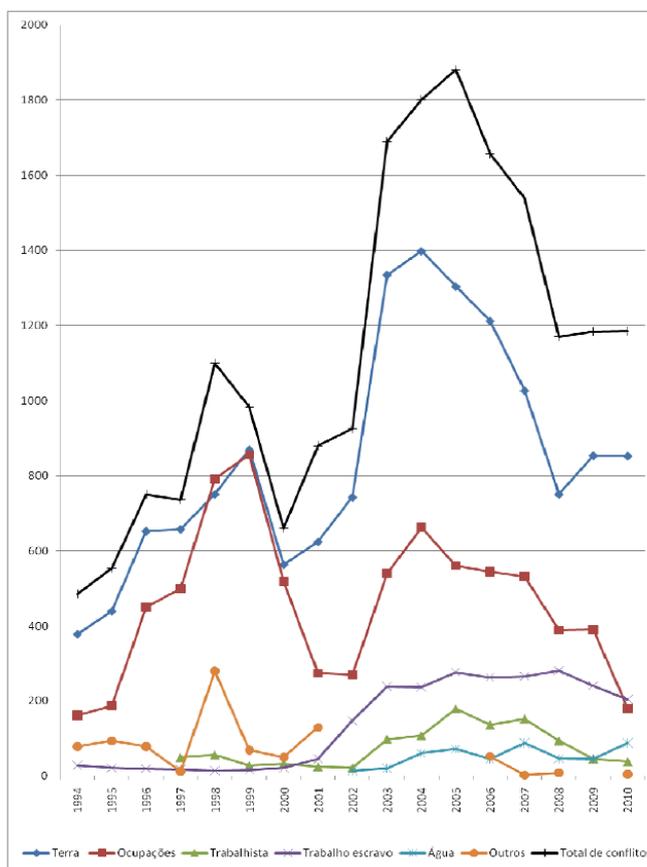
De 1994 a 2002, período dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, houve um significativo crescimento dos números de ocupações, com um declínio nos dois últimos anos de seu governo. Os anos que seguem dizem respeito aos mandatos do governo Lula. Nota-se que há, nos anos iniciais desse governo, um número considerável de ocupações, reflexo da esperança que se tinha de que Lula cumpriria com a promessa de fazer a Reforma Agrária.

De 2005 a 2010, o número de ocupações diminuiu drasticamente, quase se equiparando aos índices de ocupações do início do Movimento Sem Terra. No ano de 2010 ocorreram 184 ocupações, coincidência ou não, esse foi um ano eleitoral. De acordo com os dados do DATALUTA, especialmente no Boletim DATALUTA de outubro de 2010, em anos eleitorais a maior mobilização dos movimentos, através de ocupações, por exemplo, coloca em pauta a questão agrária. Todavia, o que notamos é a diminuição no número de ocupações de terra nos meses que antecedem as eleições. Utilizando dos dados divulgados pela CPT sobre os conflitos no campo é possível destacar:

De janeiro a julho foram registradas 131 ocupações em todo o Brasil com a participação de 11.113 famílias. No mesmo período em 2009 foram 200 ocupações com 18478 famílias. Os acampamentos também diminuiriam no país, passaram de 22 com 2.626 famílias, entre janeiro e julho de 2009 a 12 com 1088 famílias no mesmo período em 2010 (CPT, 2010, p. 1).

O gráfico abaixo demonstra os conflitos ocorridos no campo no período de 1994 a 2010. São dados relacionados às diversas lutas no campo, por terra, água, contra o trabalho escravo dentre outros.

**Gráfico 4 - Conflitos no campo 1994-2010**



Fonte: Conflitos no Campo Brasil, CPT (vários anos); DATALUTA 2009 apenas para os dados de ocupações de terras. Org.: Eraldo da Silva Ramos Filho, 2011.

É impressionante como no Brasil os conflitos no campo tem permanecido, mesmo depois de conquistas do ponto de vista jurídico, apontado por Stédile (2012), que destaca a criação de uma lei que obriga, em qualquer processo de despejo, a presença do Ministério público, o que não se configura na prática. De acordo com o dirigente do MST “infelizmente os juízes comprometidos como latifúndio, não constituem processos, não ouvem o Ministério Público e autorizam de forma ilegal muitos despejos” (STEDILE, 2012, p. 118).

Outra conquista no campo jurídico, considerada por Stédile (2012) de maior importância para o MST e para os demais movimentos de luta pela terra, foi o fato de as ocupações não serem mais julgadas como crime graças a um acórdão feito após a prisão de dois dirigentes do MST, José Rainha e sua esposa Diolinda, em São Paulo. Esse caso chegou até o Superior Tri-

bunal de Justiça. O tribunal produziu um acórdão, que afirma que as ocupações de terra feitas de forma massiva, com o objetivo de pressionar pela Reforma Agrária, por um movimento social. (STEDILE, 2012, p. 118)

Mesmo assim, a violência nos despejos continua. Os conflitos no campo retratam o retrocesso sobre a questão agrária no país. A redução dos números de ocupações, por sua vez, não configurou na redução dos conflitos por terra. De acordo com os dados da Comissão Pastoral da Terra (2010), os conflitos continuam. Ramos Filho (2011) faz uma análise dos conflitos por terra ocorridos nos anos de 1994 a 2010 e fez as seguintes constatações:

Verifica-se nestes 17 anos a permanência do conflito no campo brasileiro em todo o período. Em que pese oscilação da linha de total de conflitos, verifica-se ao longo dos anos, se comparado ao início do período, um maior número total de conflitos, o que decorre da diversificação das categorias de conflitos no campo. Isto pressupõe obviamente uma diversidade maior dos sujeitos em estado de enfrentamento. Os anos compreendidos entre 1994-1998 e 1999-2002 dizem respeito aos dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e o período 2003-2006 e 2007-2010 aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Observe que o quantitativo total dos conflitos tem uma tendência ascende ao longo do período, até atingir as maiores marcas históricas de: 1.801 conflitos em 2004 e, 1.881 conflitos em 2005. Depois destes anos verifica-se uma tendência declinante no número total dos conflitos no campo, embora o ano 2010 ainda apresente mais conflitos que o início do período, na década de 1994. Os conflitos por terras têm grande proeminência no comportamento do total dos conflitos no campo brasileiro, de modo que a variação dos conflitos por terras acaba determinando variação idêntica tanto no tocante ao total de conflitos (RAMOS FILHO, 2011, p. 28-29).

A ocupação de terra é um dos mais importantes instrumentos de luta do MST, “é uma forma de luta contundente [...] é tão evidente que obriga a sociedade a se manifestar” (STEDILE, 2012, p. 115). De fato, a ocupação de terras se tornou a essência do MST. Essa redução das ocupações está diretamente ligada à estagnação da Reforma Agrária, desde o início do Governo Lula, uma vez que este não priorizou a democratização das terras como havia prometido.

De forma mais ampla, o avanço do agronegócio e o apoio direto do governo para essa política econômica influencia diretamente na conjuntura dos movimentos de luta pela terra. O fato de não priorizar a Reforma Agrária, com poucas desapropriações de terra, com a demora na liberação dos projetos de investimentos, a população se desanima e desiste da luta. Somado a esses fatores, a política assistencialista, desenvolvida principalmente no Governo Lula, impacta diretamente no processo de mobilização do MST e de demais Movimentos.

Os governos petistas, ao contrário do que se esperava, não romperam com a política econômica dos governos anteriores, pelo contrário, esse período foi considerado fértil para “passar” as propostas neoliberais apresentadas principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso, que tinha uma forte rejeição da oposição. Esta mesma oposição, agora no poder, assumiu a tarefa de executar as referidas propostas.

Chamamos a atenção sobre a investida do capital, através de uma roupagem de esquerda, que age com coerção, cooptação, persuasão e também por conflitos, para destruir e enfraquecer todos os Movimentos de lutas sociais que se disponham a levar a frente a luta de classes, transformando-os em organizações passivas, que dependem de recursos e financiamentos do capital Estatal, empresarial e especulativo. Organizações que comprometem a formação política de todos os que dela se aproximam porque despolitizam e alienam os sujeitos políticos, comprometendo com isto a consciência da classe, sua ideologia, seus aparelhos, suas formas de luta (D’AGOSTINI, 2009, p.91).

As reformas ocorridas no Governo Lula, as obras do PAC, nos dois mandatos de Lula e sua ampliação no Governo Dilma, são provas que as ações do Estado brasileiro estão alinhadas com as exigências internacionais para “enquadramento” desse país na onda do desenvolvimento a qualquer custo.

Da mesma forma, as ações voltadas para saúde, educação, desencadeadas nesses períodos, não escapam dessa lógica utilitarista. Considerado um país atrasado, o Brasil que tem números alarmantes de analfabetos, índices baixíssimos de rendimento escolar, para atender às metas estabelecidas por organismos internacionais e multilaterais, entra numa corrida desenfreada para se encaixar dentro de tais exigências.

A educação aparece nessa corrida como o carro chefe para livrar o país do atraso. Inúmeras ações são definidas de acordo com as orientações estabelecidas não por uma definição interna, de superação da atual realidade. A corrida se dá no intuito de preparar de forma adequada o exército de trabalhadores necessários ao grande capital.

Diante desse crescente avanço do capital no campo, o MST tem se manifestado de diversas formas, denunciando o caráter destrutivo do agronegócio. Ao mesmo tempo, propõe alternativas para a classe trabalhadora do campo. O novo Programa Agrário do MST, aprovado em 214, traz elementos dessa nova fase da luta. Aponta que é preciso ter clareza de quais inimigos estamos enfrentando nesse momento, e certeza de onde se pretende chegar com essa luta.

Assim, a nossa luta e o nosso programa de Reforma Agrária popular visa contribuir ativamente com as mudanças estruturais necessárias e, ao mesmo

tempo, é dialeticamente dependente dessas transformações. Um novo projeto de país que precisa ser construído com todas as forças populares, voltado para atender os interesses e necessidades do povo brasileiro. E, buscamos assim, com a luta pela Reforma Agrária popular, acumular forças, obter conquistas para os camponeses e derrotas para as oligarquias rurais, organizar e politizar nossa base social, ampliar e consolidar o apoio da sociedade à nossa luta. É dessa forma que iremos construir nossa participação nas lutas de toda a classe trabalhadora para construir um processo revolucionário, que organize a sociedade e um novo modo de produção, sob os ideais do socialismo (MST, 2014, p. 34).

É com base nessa realidade que continuaremos com as análises sobre a atualidade da educação do MST, numa tentativa de identificar as bases teóricas que a sustentam nesse momento histórico. Nessa pequena análise sobre a luta pela terra na atualidade, percebemos que há uma necessidade histórica de aprimorar a luta contra o capital, que vem, ao longo desses anos com novas roupagens, novas formulações, e cada dia mais destrutivo.

### **2.3.1 - As bases teóricas que sustentam a proposta educativa do MST no contexto político atual**

Dando continuidade a uma análise baseada na categoria da totalidade social e histórica da relação do MST com a educação, no processo de mediação que nos ajuda a compreender o fenômeno, não nessa relação de causa e efeito (CIAVATTA, 2014), mas no campo da problematização, traremos nesse capítulo as bases teóricas que sustentam a proposta de educação do MST, relacionando esse momento com o momento político atual. Nessa perspectiva da mediação, as análises dos capítulos anteriores servirão de elementos que nos ajudarão a problematizar esse atual momento.

A partir das análises do Dossiê, ficou evidente que a produção coletiva do MST sobre educação ocorreu intensamente entre 1990 a 2001. Depois desse, período registra-se maior ênfase nas produções individuais e acadêmicas, inclusive de pessoas que fazem parte do Coletivo Nacional de Educação (GARCIA, 2009; D'Agostini, 2009, DALMAGRO 2010).

A esse respeito, Garcia (2009) analisa que é possível identificar nos escritos da proposta de educação do MST “concepções mais gerais que caracterizam uma orientação socialista, por intermédio de conceitos e fundamentos sobre classe social, formação humana, trabalho, democracia, escola, cooperação, coletivo, auto-organização e outros”. No entanto, a autora constata que outras categorias passaram a constituir epistemologicamente a educação do MST “com suas decorrentes configurações e concepções para a organização de uma proposta

de Educação do Campo e de políticas públicas, no sentido de sua efetivação” (GARCIA, 2009, p. 115). Dentre as categorias identificadas, a autora destaca a construção de um novo paradigma, valorização aos ciclos da vida, prática de reinvenção social, transversalidade da educação do campo, o movimento como princípio educativo, projeto educativo baseado em várias pedagogias, matriz cultural própria do campo.

Diante desse novo momento, corroboramos com Garcia (2009) ao reconhecer um campo teórico mais frágil nessas outras elaborações, devido a uma flexibilização de concepções teóricas “passando a confirmar um campo epistemológico que destoa da corrente marxista, que até então era evidente na proposta de educação do MST” (GARCIA, 2009, p.117).

Na mesma perspectiva de pontuar as características da educação do MST num determinado período e as mudanças ocorridas num outro período, mas que não acontece por uma simples mudança comportamental, e sim ligada a um determinado contexto histórico, político e social, recorreremos às análises de Dalmagro (2011) que ao periodizar a educação do MST o faz relacionando cada período a uma dada realidade histórica. Dessa forma, autora destacou quatro períodos da educação do MST:

1º - 1979 até aproximadamente 1991 - período de constituição do MST, quando a necessidade objetiva de escola se articulava a uma escola sintonizada com a luta, uma “escola diferente”.

2º - De 1992 a 1995, com a consolidação e nacionalização do Movimento, consolida-se também uma proposta de educação escolar que tem por foco as escolas de assentamento, “escola do trabalho”, aproximando-se da Pedagogia Socialista.

3º - De 1996 a 2000, no auge da luta do MST, passa-se definitivamente da escola primária a diversas ações educacionais, escolares ou não. A concepção gestada e aflorada nesse período é a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, as quais embasam as reflexões educacionais até hoje.

4º - A partir dos anos 2000, caracteriza-se uma “crise da escola” no MST expressa na pequena produção teórica relacionada à escola de educação fundamental no maior distanciamento do setor de educação desse nível de ensino, e na menor implementação de sua proposta. Esse último período na educação reflete os momentos difíceis da luta pela Reforma Agrária no país e de organicidade interna do MST (DALMAGRO, 2011, p. 125).

Da mesma forma, neste estudo que está sendo realizado sobre as produções de educação do MST, foi um dos fatores que nos levou a investigar a educação do MST a fim de identificar bases teóricas do início de sua elaboração e as atuais, atentando para a presença das

contribuições das obras do Pedagogo russo Pistrak nas mesmas. E, dessa forma, apontar os limites, as contradições e as possibilidades de avanço dessa educação no processo de luta de classes da atualidade.

Observamos nesse capítulo (item 2.2.1 e 2.2.2) que a Educação do MST tem em suas bases referências da educação socialista e popular. Constatamos também que esse movimento se estrutura num período em que o país abre as portas para as políticas neoliberais para atender um projeto de educação na América Latina. Ao mesmo tempo, o MST tenciona a luta pela terra e apresenta em sua proposta de educação fundamentos de uma educação emancipadora.

Propomo-nos, agora, a analisar a atualidade dessa educação. Começamos, como apontamos nos parágrafos anteriores, pelo refluxo nas produções coletivas do MST sobre sua proposta educativa.

Compreender os rumos da educação no MST na atualidade requer o esforço de compreender as contradições atuais em que esse movimento se encontra, entendendo que “os desafios do MST na atualidade não são propriamente dele, mas o são de toda a classe trabalhadora” (VENDRAMINI, 2013, p. 514.).

O MST é fruto do processo histórico de concentração de terras nesse país e enfrenta, nessa atual fase do capitalismo, uma batalha contra o agronegócio, cujo projeto tem agravado as desigualdades sociais no campo e na cidade, pois, concentra grande extensão de terra, expulsa famílias inteiras do campo e precariza ainda mais as relações de trabalho.

No item 2.3 deste capítulo trouxemos uma síntese do momento político atual em que o agronegócio avança no país blindado pelas ações do governo, por meio de créditos e aprovações de leis que beneficiam as grandes empresas ligadas ao agronegócio.

O agronegócio configura o aumento do capital internacional no campo, que tem como estratégia incorporar a agricultura brasileira em sua esfera de controle direto, controle dos insumos, das máquinas e equipamentos, do processamento de alimentos. Como consequência, há expansão na compra de terras agravando a concentração da terra, e expansão do capital nas diversas esferas da vida humana - econômica social e cultural.

Nesse cenário, há mudanças drásticas na agroindústria, com controle da produção em poucos grupos econômicos. Os grandes grupos transnacionais controlam o comércio agrícola. Esse cenário se agrava no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a destruição do papel do setor público. No governo FHC, o estado retirou-se da agricultura, tudo foi privatizado – os armazéns, os créditos. O Estado não controla mais os preços mínimos. Essa é a materiali-

zação das ideias neoliberais que atribui à intervenção do Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos (GENTILI, 2001).

Nessa conjuntura de avanço das ofensivas do capital no campo, a Reforma Agrária encontra-se sem possibilidades de avanços. De acordo com os dados do INCRA (2010), a população dos assentamentos corresponde a 2% do total da população, e os assentamentos correspondem a 9% do território nacional, até 2010 havia um total de 8.763 assentamentos<sup>19</sup>, contabilizando mais de um milhão de famílias beneficiadas e mais de 1.300 municípios brasileiros com relação direta com esses assentamentos.

No entanto, esses números não mostram a outra face da realidade desses assentamentos, que dentre outros problemas pode se destacar ainda com base nos dados do INCRA (2010): 58% dos projetos de assentamentos têm péssimas estradas; 56% não têm energia elétrica; apenas 5% das famílias assentadas possuem ensino médio e 38% das famílias têm renda mensal inferior a 1,5 salário mínimo, destas, 95% estão nas regiões norte e nordeste.

Diante desse quadro, o MST tem diante de si uma urgência para retomada da organização das bases sociais de seus assentamentos, numa luta imediata pela manutenção de milhares de pequenas unidades de produção contra a dinâmica concentradora e centralizadora do capital. Há a necessidade de desenvolvimento da cooperação como forma de ação defensiva ao avanço do capital sobre as áreas reformadas.

Como citamos em capítulos anteriores, a educação no MST nasce e se desenvolve no seio da luta. Quando a luta avança há também reflexos disso no avanço da proposta educativa, quando há um refluxo também é visível esse refluxo no trabalho com a educação.

Outra análise pertinente a se fazer é sobre o foco do debate da Educação do MST que desde o final da década 1990 até a atualidade gira, na maioria das vezes, em torno do debate sobre Educação do Campo. Isso não é uma questão negativa, porém, o que hoje se configura como Política de Educação do Campo, presente nas ações do próprio movimento, faz parte, como analisado anteriormente, de um pacote advindo das políticas internacionais, que tem a ação focal, localizada, como estratégia de alcançar suas metas.

A discussão em torno da Educação do Campo tem suscitado debates que nem sempre se convergem. A principal crítica acerca desse debate está relacionada às questões teóricas

---

<sup>19</sup> Não entraremos aqui nesse debate, mas sabemos que esses números incorporam a regularização fundiária como citamos no capítulo II, ao tratarmos do atual momento político atual. Ver Gráfico na página 53 – Instrumentos de obtenção de terras no Governo Lula, onde 52% dos assentamentos é fruto da regularização fundiária e não da desapropriação de terras.

que fundamentam a Educação do Campo, marcadas muitas vezes por ecletismos teóricos<sup>20</sup>. No entanto, destacamos a política de Educação do Campo como uma conquista da classe trabalhadora do campo, e chamamos atenção para os dados sobre acesso aos processos educativos às crianças, jovens e adultos do campo, possibilitado a partir da conquista dessa política.

Evidente que o direito à educação, previsto na Constituição brasileira e negado historicamente às populações rurais, tem se materializado por meio das ações advindas dessa política, tensionada pelos movimentos sociais do campo, entidades e instituições de ensino, essa última, movida por profissionais comprometidos com as causas sociais.

Embora existam dados positivos, não podemos nos furtar de tecer as críticas necessárias às questões políticas, pedagógicas e filosóficas que embasam a Educação do Campo, crítica esta que não será feita nesse estudo por não fazer parte do foco da pesquisa, mas que merece, devido a importância para a formação da classe trabalhadora do campo, um estudo minucioso que aponte seus limites, e, mais que isso, as possibilidades de superação.

Feito essa observação sobre a Educação do Campo, voltemos a análise sobre a educação do MST. O Movimento Sem Terra, ao longo das suas três décadas de existência, traçou suas metas, trilhou no caminho da luta contra a propriedade privada, ganhou expressão e respeito, alcançou dimensões que nenhum outro movimento de luta pela terra no Brasil havia conquistado antes. No entanto, pelo fato de lutar também pelas questões imediatas no que diz respeito às necessidades de sua base, pelo acesso a terra, por moradia, por saúde, educação dentre outros, há a necessidade de realizar parcerias, ora com o próprio Estado por meio de convênios, por exemplo, ora com outras entidades, nacionais e internacionais.

Assim, de acordo com o que já foi analisado por outros pesquisadores<sup>21</sup>, em muitos momentos o MST, na garantia desses direitos, no intuito de garantir as condições objetivas das famílias acampadas e assentadas fez diversas parcerias, com outras organizações, com entidades e com o poder público. Essa última, nem sempre de forma harmoniosa, e as conquistas dessas parcerias se deram em meio a muita luta e pressão popular. Os estudos de Araújo (2007) chamam atenção sobre as parcerias do MST na luta pela educação

Sobre a relação entre o MST e a Educação, em seus diferentes momentos históricos, concluiu-se que as práticas educativas e escolares e não escolares sempre estiveram presentes [...], inicialmente o predomínio das parcerias do

---

<sup>20</sup> Sobre esse aspecto, Garcia (2009) faz um estudo a partir da coleção Por uma educação Básica do Campo, que pode nos auxiliar no entendimento da fundamentação teórica da Educação do Campo. Podemos ainda dialogar nesse sentido com Vendramini (2007) Bogo (2012).

<sup>21</sup> Araújo, (2007); Garcia, (2009), Dalmagro, (2011).

MST era com organizações da sociedade civil [...]. A relação com as organizações governamentais se dão mais tarde e de forma tensa (ARAÚJO, 2007, p. 304).

O embate entre Movimento e o poder público trouxeram conquistas para o MST no quesito acesso à escola. Por meio de muitas lutas, ocupações, marchas, o Movimento conquistou para as áreas de Assentamento e também de acampamentos a garantia de estruturas mínimas para educação infantil, ensino fundamental e médio e mais recentemente formação de nível superior. Evidente que essa não é uma realidade em todas as áreas de Reforma Agrária, e muito menos que exista aí uma relação tranquila. A relação com o poder público, seja na esfera municipal, estadual ou federal sempre foi tensa. Mas estas mesmas conquistas trouxeram também alguns elementos considerados como limites para o avanço da implementação da proposta educativa do MST e para sua autonomia frente à condução dos processos educativos,

Por outro lado, essas parcerias vão produzindo alguns limites, como: a concepção teórico metodológica dos projetos passaram por ecletismo entre as teorias dos elaboradores das universidades e as concepções do Movimento [...] Desse modo, o MST, embora tenha mantido intensas lutas contra a propriedade privada [...] buscou nas políticas compensatórias dentro da ordem social burguesa a sua auto-defesa. Nesse sentido, as conquistas de convênios para atender a educação escolar no seio do MST, não obstante sendo contraditórias com o seu ideário, demonstram a possibilidade de fenômeno, pois embora o sem terra tenha acesso à escola, ela continua sendo excludente no contexto da sociedade capitalista, e a universidade, continua sendo para poucos, porquanto a sociedade que a produz, excludente, continua sem se alterar na sua essência (ARAÚJO, 2007, p. 304).

Essas contradições e limites não foram suficientes para fazer com que o MST recuasse, o que demonstra a grandiosidade desse Movimento no campo da luta e da resistência.

A proposta educativa do MST apresentou, desde o início, a necessidade de lutar pela transformação social e de associar a educação a esse processo de transformação, e é nos Princípios Filosóficos da Educação que podemos observar isso mais claramente, em específico no primeiro princípio que traz a “educação para a transformação social”.

Algumas experiências de Movimentos Sociais, especificamente do MST, trazem à tona algumas possibilidades de propostas de educação que apontam para a construção de uma nova realidade. Para o MST, o processo educativo não pode se encerrar nas quatro paredes da escola e nem se resumir a ela, e por esse motivo, considera os vários momentos e atividades desenvolvidas pelo movimento como educativos.

Bogo (2010) traz a reflexão de que é urgente, diante do cenário atual, pensar uma proposta de educação com caráter de educação de classe. Ele faz essa análise diante da leitura do

que hoje se materializa com Educação do Campo e frente às posturas do MST diante dessa política pública. Para esse autor, é preciso pensar para além das reivindicações imediatas de acesso ao direito da escola enquanto território “do campo” (BOGO, 2010).

O instrumento organizativo deveria ser o portador da consciência da classe que define o perfil do sujeito individual e coletivo que deve preparar para alcançar suas finalidades estratégicas; estas por sua vez, não se alcançam fragmentadamente por setores sociais. Significa dizer que, não poderá haver “uma escola do campo” com boa educação, se este processo não estiver inserido na perspectiva de um processo de mudanças mais amplas, por isto, falar em “sujeitos coletivos” ou em “educação emancipadora”, sem um projeto de mudanças, é uma grande ingenuidade (BOGO, s/p, 2010).

Não se pode perder de vista o fato de que a educação sozinha não fará a transformação social, ela tem um papel fundamental nesse processo como reflete MÉSZÁROS (2005, p. 32) “A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo”. E é nesse sentido que se faz necessário 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, uma educação que ajude a desconstruir essa lógica do individualismo e da competitividade impregnada em nós pelos valores dessa sociedade tão desumana.

Ao discutir, desde o início, o que queria com as escolas dos assentamentos e como construir essa escola, o MST já deixava clara a intenção de criar algo novo, diferente, reivindicando desde uma escola de qualidade no campo e lutando ao mesmo tempo pela autonomia de gerir os processos educativos, o currículo etc.

O momento atual é configurado pelas conquistas no âmbito da Educação do Campo. Luta que tem os movimentos sociais como protagonistas, com especial destaque para a atuação do MST. Foi no I ENERA que o Movimento, diante da grandiosidade do que se expôs e se construiu nesse encontro, e diante principalmente da realidade de exclusão dos povos do campo ao acesso à educação, foi desafiado a organizar um encontro que discutisse essas questões, o que resultou na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Momento em que não só o MST, mas os povos do campo em sua diversidade (indígenas, quilombolas ribeirinhos dentre outros) entram em cena para reivindicar do Estado o que ele historicamente negligenciou a esses povos - o direito à educação.

É um momento em que se avança nas políticas públicas para educação dos povos do campo, mas é contraditoriamente o período que mais se sente a ofensiva do capital no campo. Na educação, há desenfreado processo de fechamento de escolas. Nos assentamentos, não há

acesso a créditos. Vive-se uma morosidade em desapropriar terra. Há um avanço sistemático do agronegócio e do hidronegócio. A classe trabalhadora é “atacada” por todos os lados, há desemprego e miséria na cidade e falta de perspectiva de vida digna no campo.

Especificamente sobre a educação do MST, há refluxo em suas produções teóricas (produções coletivas), prevalecendo as produções individuais, acadêmicas, que não deixam de tratar da educação do MST, mas que se distanciam da proposta inicial da educação do Movimento. Artigos, teses, dissertações e até livros, mas não um projeto de educação, uma proposta sólida como a que se tinha inicialmente.

### **CAPÍTULO III - ANALISANDO OS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DE PISTRAK.**

O presente capítulo tem o objetivo de analisar os fundamentos e princípios da Pedagogia de Pistrak<sup>22</sup>, por meio do estudo das duas obras desse autor publicadas no Brasil – Fundamentos da Escola do Trabalho (2003) e a Escola Comuna (2009).

Essa pesquisa visa identificar os princípios e fundamentos dessa proposta de educação, a partir do estudo das categorias trabalho como princípio educativo; auto-organização; atualidade. O estudo dessas categorias faz-se necessário nessa pesquisa que objetiva identificar na produção educativa do MST influências dos fundamentos encontrados na Pedagogia de Pistrak, a fim de investigar se esse Movimento tem em sua proposta de educação, nesse momento atual, elementos que apontem uma educação ligada ao processo de transformação.

Para compreender o que significava a Escola Única do Trabalho na União Soviética, faz-se necessário contextualizar aquele momento histórico. Faremos uma síntese do contexto da revolução Russa tendo por base os estudos de Bahniuk (2015), que também sintetizou esse processo, no entanto, esse texto nem de longe esgota toda a complexidade que foi a Revolução, e, estudos mais aprofundados se fazem necessários para tal compreensão. Destacamos as obras de Hobsbawm (2008), Lenin (2007), dentre outros, como sugestão de aprofundamento desse tema.

De acordo com Bahniuk (2015), a Rússia do século XIX vivia grandes contradições, diferente de outros países da Europa. Ao final o século XIX, a Rússia não tinha realizado sua revolução burguesa, vivendo sob o domínio da monarquia com uma indústria bastante atrasada.

No ano de 1905, em meio à guerra contra o Japão, a Rússia vive a revolução, chamada posteriormente de “Ensaio Geral”, pois vai influenciar anos mais tarde na revolução de outubro. Nesse período, criaram-se os soviets – conselhos de trabalhadores – que de acordo com Bahniuk (2015) funcionavam com uma espécie de duplo poder e tiveram papel decisivo na revolução de outubro de 1917.

Os anos que sucederam 1905 foram marcados pela contrarrevolução, com forte repressão aos protagonistas da revolução, destituição de suas liberdades, exílios, prisões. Com a

---

<sup>22</sup> Moisey Mikhailovich Pistrak (1888- 1937). Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista, desde 1924. Foi um dos líderes ativos na construção da escola soviética nas primeiras décadas do século XX. Trabalhou no NarKomPros de 1918 à 1931, dirigindo por cinco anos a Escola Comuna e presidindo a subcomissão de Programas para o nível II da Comissão Estatal Científica. No período de perseguição stalinista, é preso e morre no mesmo ano, em 1937. (Freitas, 2009).

entrada da Rússia, em 1914, na I Guerra Mundial, a situação do país se agravou, as contradições se acirraram, gerando uma situação revolucionária, que era caracterizada pela combinação de algumas transformações objetivas: “a dificuldade de governar da classe dominante; a crise política na cúpula; o agravamento da miséria e o desespero das classes oprimidas e a atividade independente das massas” (FERNANDES, 1981, apud BAHNIUK, 2015, p. 134). No entanto, essas condições objetivas que culminaram na revolução de outubro, embora presentes em outros países, não foram suficientes para desencadear uma revolução. Sobre isso, Fernandes (1981) diz que:

[...] mas somente no caso em que, a todas as transformações objetivas enumeradas acima, se acrescenta uma transformação subjetiva, a saber: a capacidade, no que concerne à *classe* revolucionária, de conduzir ações revolucionárias de massa bastante *vigorosas* para destruir completamente (ou parcialmente) o antigo governo, que não cairá jamais, mesmo em épocas de crises, se não for ‘compilado a cair’ (FERNANDES, 1981. p. 23-24, apud BAHNIUK, 2015, P. 134).

Esses elementos culminaram, em fevereiro de 1917, na etapa burguesa da revolução russa, período em que se instaura o Governo Provisório composto por partidos da burguesia e dos trabalhadores. De acordo com Lenine (apud BAHNIUK, 2015, p. 135), o partido bolchevique<sup>23</sup> não deveria aderir ao governo. Ele deveria centrar forças na organização da classe trabalhadora.

Nesse clima de agitação intensa, de grandes mudanças, as reivindicações dos trabalhadores russos eram diversas, e não estavam sendo plenamente atendidas pelo então Governo Provisório, composto também pela burguesia. Os operários reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. Os camponeses lutavam pela terra. Ambos tinham um desejo em comum: a paz, o fim da guerra. O slogan “pão, paz e terra” sintetizava essas reivindicações (BAHNIUK, 2015).

Nesse cenário de descontentamento com o Governo provisório, os bolcheviques ganham cada vez mais espaço, controlando os principais soviets. Não demorou muito para que

---

<sup>23</sup> “Corrente revolucionária consequentemente marxista do pensamento político no movimento operário internacional, que surgiu no princípio do século XX, na Rússia e se modelou em um partido proletário de novo tipo, o Partido Bolchevique, fundado por Lenin. No II Congresso do POSDR (1903), durante as eleições dos organismos dirigentes do partido, os adeptos de Lenin constituíram a maioria (em russo: bolchinstvó, e daí provêm o nome de bolcheviques.)” (Dicionário Político s/d). Segundo Reed (2010) os bolcheviques cindem-se em 1903 dos mencheviques (minoría) no Partido Operário Democrata Russo Porém em 1905, os bolcheviques tornam-se minoría, só retornando a expandir significativamente em setembro de 1917, uma das condições que lhe permite ser o protagonista da revolução de outubro. Posteriormente intitulou-se Partido Comunista, na intenção de afirmar sua distinção frente ao socialismo moderado e parlamentar. (BAHNIUK, 2015, p.132)

o povo, organizado no partido bolchevique, tomasse o poder, culminando em 25 de outubro de 1917, na tomada do Palácio pelos trabalhadores.

É nesse contexto de luta e de construção de novas bases de produção que viessem superar o modo de produção capitalista que a educação russa foi forjada. Bahiuk (2015) faz a seguinte análise sobre a educação nos primeiros anos da Revolução de Outubro.

Em relação à educação, nos primeiros anos após a tomada do poder, os esforços se colocaram na direção de garantir o processo revolucionário e construir bases para a instauração do socialismo, a educação é um dos aspectos importantes na constituição dessas bases, tendo por finalidade contribuir com a elevação cultural, intelectual e política das massas, com vistas a formar o novo homem, socialista (BAHNIUK, 2015, p. 141).

Na Rússia, sob domínio do czar, a educação era precária, com números alarmantes de crianças e jovens privados do direito de estudar. Aos poucos que estavam na escola, restava o ensino doutrinário, onde os operários e camponeses “[...] recebiam uma instrução não científica, baseada unicamente na leitura de textos eclesiásticos e em rudimentos aritméticos”. (CAPRILLES, 1989, apud, BAHNIUK, 2015, p. 145).

Os revolucionários russos, em especial um dos grandes dirigentes da Revolução- Lênin-, desde o início do período revolucionário, destacaram a importância da educação para o processo de construção da nova sociedade. Pelo limite desse estudo, não aprofundaremos nas ideias e proposições de Lênin sobre o processo de instrução, mas, para compreender o que significava a educação para esse revolucionário, lançaremos mão de parte do discurso proferido no III congresso da União Comunista da Juventude, em outubro de 1920. Diz Lenin à juventude:

A velha escola era a escola do estudo livresco, obrigava as pessoas a assimilar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários talhados todos pela mesma medida. Mas se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo surgiu da soma dos conhecimentos humanos (LENIN, 2011, p.368, apud, BAHNIUK, 2015, p. 148-149).

É com esse entendimento que o Comissariado Nacional para a Educação, cuja sigla em russo é Narkompros, organiza a Escola Única do trabalho. Sobre a Escola Única, vejamos o que o próprio Narkompros diz.

[...] o que significa que a escola deve ser única? Isto significa que todos os sistemas das escolas regulares, do jardim de infância até a universidade, apresenta-se como uma escola, como uma escala contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em uma mesma escola e começar sua educação igualmente, que todas têm o direito de caminhar nessa escala até os níveis superiores [...] Entretanto, a ideia de escola única não pressupõe necessariamente que seja de um único tipo (NARKOMPROS *apud* FREITAS, 2012a, p 338).

Nessa mesma linha, em relação ao trabalho, o Comissariado destaca:

[...] o objetivo geral da escola do trabalho não é, de modo algum, o adestramento para este ou aquele ofício, mas o ensino politécnico, dando as crianças, na prática, conhecimentos dos métodos de todas as mais importantes formas de trabalho, em parte nas oficinas escolares ou nas fazendas escolares, em parte nas fábricas, empresas e semelhantes (IDEM, p. 339).

É possível perceber que a relação com a vida era o que movia e organizava as bases do ensino na Escola do Trabalho. Na escola da Rússia socialista, a sala de aula não podia ser considerada como único espaço de transmissão de conhecimento. Veremos, nos estudos a seguir, que as salas de aula das escolas tradicionais dão lugar a gabinetes de estudos, os matins, os jornais, as excursões são espaços formativos de apropriação e de produção do conhecimento. De acordo com Freitas (2009), as categorias centrais nessa escola eram a *atualidade* e a *auto-organização dos estudantes*. Nos tópicos que seguem, teremos mais elementos que nos ajudarão a compreender a Escola Única do Trabalho.

### **3.1 - CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NA UNIÃO SOVIÉTICA NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO**

A análise da educação na União Soviética sob as bases socialistas, a partir de duas obras que relatam as experiências desse período, tem nesse estudo a função de compreender as categorias que faziam parte dessa educação. De modo específico, analisaremos as experiências da Escola Comuna, por meio das duas obras de Pistrak publicadas no Brasil, Fundamentos da Escola do trabalho e A Escola Comuna (2003; 2009, respectivamente).

As Escolas Comunas se caracterizaram como uma das mudanças escolares/educativas dessa época. Criadas pelo Comissariado Nacional para a Educação, cuja tarefa era “resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho” (FREITAS, 2009, p. 13).

A finalidade da criação dessas experiências educativas era agregar educadores experientes que “se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob socialismo nascente” (FREITAS, 2009, p. 15). Essa nova forma e os novos conteúdos seriam transferidos para o sistema regular de ensino, e o livro a Escola Comuna, foi um dos instrumentos de formação utilizados nessa época, mais precisamente em 1923/1924.

De acordo com Freitas, (2009) a criação do Comissariado Nacional para a Educação, se deu em 1917, substituindo o Ministério da Educação e com a tarefa de cuidar de toda a vida cultural e não apenas da educação. Dentro do Comissariado foi criada uma comissão estatal científica com a função de elaborar os novos programas para as escolas, dentre os educadores membros dessa comissão estavam Krupscaya e Pistrak.

Importante ressaltar que as duas obras objeto de análise nesse estudo, tratam não de uma história sobre as experiências educativas da Rússia socialista, mas, da sistematização das experiências da construção dessa educação, como destaca Freitas (2009). A presente publicação coloca, agora, o educador brasileiro no cenário onde aquelas ideias foram geradas, no próprio “laboratório de trabalho” dos educadores soviéticos, daquele que pode ter sido o período mais criativo da Revolução Russa (FREITAS, 2009, p. 17).

A experiência da Escola Comuna, relatada na obra de Pistrak, traduzida por Freitas (2009), foi uma proposta de educação de um país que viveu um processo revolucionário histórico e que buscou reorganizar a vida sob as bases socialistas, fazendo mudanças no processo educativo russo, eliminando o modelo de educação czarista. Esta proposta de educação colocou em pauta a necessidade de formar novos sujeitos, trazendo para o seio da escola conceitos e valores como: coletividade, auto-organização, trabalho enquanto princípio educativo, atualidade entre outros.

### **3.2 – SOBRE A COLETIVIDADE, A AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES, O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO A ATUALIDADE.**

Para Pistrak (2003), a coletividade é essencial, desenvolvendo o trabalho coletivamente a partir de objetivos comuns, considerando para isso que este espaço seja considerado como Centro de vida dos estudantes. Para esse educador, a escola do proletariado deve ser nessas

funções trincheiras de luta pela edificação de um novo regime, preocupando-se com a formação do sujeito como um todo, capaz de intervir na realidade.

Ainda sobre a coletividade, o autor coloca que essa é uma qualidade que deve ser desenvolvida pela escola. Essa deve ser uma das características do tipo de homens exigidas pela atual fase revolucionária, homens que saibam dirigir e ao mesmo tempo saibam quando é necessário obedecer (PISTRAK, 2003, p. 40). Esse sujeito difere daquele formado na escola burguesa que tem como objetivo “formar um pouco o escravo, instrumento de guerra, súditos que não desejam transformar os limites fundamentais do regime burguês” (SHULGIN, 1924, p. 48, apud FREITAS, 2009, p. 29).

Em sua proposta de educação, Pistrak (2003) defende com veemência a auto-organização dos alunos enquanto característica principal da escola do trabalho. Por meio dessa auto-organização das crianças é que se dividem tarefas de interesses comuns, a ação de um beneficia ao coletivo, e é realizada por meio da cooperação. É a educação pela e para a ação, ação transformadora, emancipadora.

Sobre a escola do trabalho no período de transição, os educadores socialistas fazem a seguinte indagação: “Qual deve ser a escola do trabalho nos tempos atuais, escola do longo período revolucionário da época da ditadura do proletariado, com o cerco desta ditadura pelo imperialismo? Assim, e apenas assim, deve e pode ser colocada a questão sobre a escola hoje” (PISTRAK, 2009, p 115).

Esse é um questionamento e ao mesmo tempo uma forma de reafirmar que os objetivos da escola não podem ser os mesmos da escola tradicional, é também uma forma de dizer que a escola reflete sempre as determinações do seu tempo histórico.

A escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu século, sempre respondeu àquelas exigências as quais um determinado regime político-social colocou para ela e, se ela não respondeu ao regime do seu tempo então não pôde ficar viva. (PISTRAK, 2009, p. 115).

Como reflexo do regime político vigente nos tempos pré-revolucionários, a escola nunca deixou clara sua “essência de classe” (PISTRAK, 2009). A tarefa da revolução social consiste no esclarecimento desta essência de classe. Sobre isso, Pistrak diz que “a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola [...] se esforçavam para mascarar a natureza de classe, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação” (PISTRAK, 2003, p. 32).

A escola da União Soviética revolucionária assumia o papel de contribuir no processo revolucionário. Ela era vista como instrumento de luta no sentido de que “permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses da classe trabalhadora (do campo e a cidade), pelo trabalho” (FREITAS, 2009, p. 34). E ainda afirma,

Importante notar então que, seja qual for a forma que ele (trabalho) tome, ele tem uma característica comum: é trabalho socialmente útil [...]. O trabalho socialmente útil é exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa (FREITAS, 2009, p. 34).

Fundamentado na teoria marxista, a proposta de educação que propunha construir trazava como objetivo a “formação de um homem que se considere como membro da coletividade” (PISTRAK, 2003, p 50). O referido autor colocava a questão do trabalho na escola como uma das mais importantes,

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2003.p.50).

Essa relação trabalho-educação tem seu fundamento na formação do sujeito enquanto construtor de sua história. Na Rússia, o processo de revolução estava latente. Pistrak defendia que a educação tinha o papel de preparar as crianças e jovens para se integrarem nesse processo. A educação deveria contribuir para a construção da nova sociedade, e o trabalho era então central, e que, por esse motivo não podia ser concebido “de forma estreita, no sentido de incentivar o aluno a ganhar a vida” (PISTRAK, 2003, p. 553) , ao contrário, era preciso orientá-los na construção do novo regime comunista.

A escola capitalista visa preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, desenvolvendo habilidades com base nos valores do individualismo, da competitividade, tão característicos dessa sociedade. Já na escola socialista, o trabalho aparece como elemento fundante, e, portanto, ontológico e formador. Nesse sentido, a escola do trabalho é entendida como “continuidade deste meio e não como uma preparação para este meio” (FREITAS, 2009, p. 55).

Pistrak (2009, p. 122-123), ao tratar da questão do trabalho na escola, diz que esta “deve ser colocada em ligação com o trabalho *social*, com a *produção real*”. (grifos do autor).

Caso contrário, afirma o autor, essa questão do trabalho não terá o lado mais importante que é o seu aspecto social, e, nesse caso, ao ser tratado dissociado de sua relação social, vai se tornar “apenas o instrumento metodológico” (idem, p. 123).

Portanto, para Pistrak, o trabalho é o princípio educativo quando assumindo duas possibilidades: uma como possibilidade de inserção do princípio educativo do trabalho como atividade escola e outra como um fenômeno específico das disciplinas (PISTRAK, 2009). Dessa forma, o trabalho era compreendido como base da proposta pedagógica da Rússia revolucionária.

Na leitura das duas obras (PISTRAK, 2003; 2009), foi possível constatar que métodos escolares propostos são vinculados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeiras, trabalhos agrícolas, desenvolvendo a aliança cidade-campo), ao trabalho agrícola ou ao trabalho industrial, nos quais os alunos deverão estar inseridos, de forma que participem em todas as modalidades, de acordo com suas capacidades. Com isso, a intencionalidade era propiciar aos alunos a compreensão da totalidade do mundo do trabalho. Por sua vez, os métodos de trabalho educativo apresentavam:

[...] um momento de *participação* imediata no trabalho desde as suas mais simples formas (trabalho individual no autosserviço, cuidados pessoais) até mais complexas possíveis (trabalho na fábrica); em segundo lugar, um momento não menos importante de *estudo* do trabalho com a participação no trabalho (até o trabalho na fábrica) ou sem participação imediata (estudo de formas mais amplas e complexas da indústria, estudo de toda a modernidade, até as manifestações mais elevadas da cultura, como superestruturas em cima de inter-relações econômicas, a saber, de trabalho) (PISTRAK, 2009, p. 216, grifos do autor).

O autosserviço foi desenvolvido na Comuna por muito tempo, e era realizado pelas crianças e pelos pedagogos. Segundo Pistrak (2009) isso se deu devido às necessidades que provinham das condições materiais de existência.

Na nossa Escola-Comuna toda organização do trabalho de autosserviço encontra-se nas mãos das crianças. Administra todo este trabalho um mentor do Comitê Organizacional, que checa a parte econômica. Seguem, em ordem de subordinação, o Comitê de Higiene, a Chefia da Enfermaria, a Chefia da Cantina, etc. [...] O tempo de trabalho distribui-se de forma a não atrapalhar os estudos escolares e não tirar as crianças para o trabalho neste tempo (IDEM, 2009, p. 224-225),

O vínculo da escola com a luta tinha objetivos claros no processo revolucionário, que dentre outros tinha a tarefa de formar pessoas de maneira que essas se reconhecessem como

“membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco” (PISTRAK, 2009, p. 117). Para tanto, a escola deveria ter como base naquele momento de embate e de construção da nova sociedade: I – ligação com a atualidade e II – A auto-organização dos estudantes.

Com relação à atualidade, Pistrak (2009) destaca o que significa para a escola do trabalho tê-la como uma de suas bases, além de esclarecer o que se deve compreender sobre atualidade. De acordo com o autor:

A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. [...] A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. [...] A escola deve formar nas ideias da atualidade (PISTRAK, 2009, p. 117-118).

Nota-se aí que o estudo da atualidade não se resume simplesmente trazer para dentro da escola fragmentos da atualidade, mas o domínio desse momento atual, a consciência do momento atual em que estão vivendo, de forma que o sujeito se sinta membros da coletividade, sujeitos responsáveis pela revolução, dessa forma, “o objetivo da escola não é apenas *conhecer* a atualidade, mas *dominá-la*. (PISTRAK, 2009, p. 120, grifos do autor).

Para alcançar esses objetivos, Pistrak (2009) chama atenção para duas questões básicas. A primeira se refere ao conteúdo do trabalho educativo. De acordo com o autor, “é preciso, impiedosamente, recusar uma série inteira de “disciplinas” e partes de “cursos” que não tem nada em comum com a atualidade” (idem, p. 118). A segunda questão está relacionada aos “métodos de estudo do material educativo e nas questões de formação”, isso porque o objetivo da escola está para além de conhecer a atualidade, mas de dominá-la, e, nesse sentido, os métodos antigos de estudo não tem nenhuma utilidade, como afirma Pistrak:

É preciso tomar os fenômenos em suas mútuas ligações e interações; é preciso mostrar que os fenômenos em sua atualidade são parte de um processo histórico único e geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do que nos cerca. Mas isto é possível somente pelo caminho da *unificação* do ensino ao redor de grupos de fenômenos como objetos de estudo [...] As questões metodológicas que aparecem partem não apenas da melhor compreensão e da assimilação mais completa, mas da essência da tarefa – o estudo e o conhecimento dos fenômenos da atualidade nas suas ligações mútuas (PISTRAK, 2009, p. 120, grifos do autor).

Já com relação à auto-organização, o autor a coloca como estreitamente ligada à questão da atualidade, uma vez que aquele momento atual era um período “de luta e de construção” (idem, p. 125), o que exigia que cada membro da sociedade compreendesse o que era preciso construir, e, de acordo com Pistrak (2009), isso se dá com a formação na atualidade.

Para a compreensão da tarefa que lhe cabia no período revolucionário, seria necessário desenvolver três coisas básicas: 1- habilidade de trabalhar coletivamente, de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2- habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e 3- capacidade para a criatividade organizativa (PISTRAK, 2009).

Sobre esses objetivos, o autor chama atenção que para atingi-los é necessário entender que a criança e os jovens são membros da sociedade, e que à escola não cabe preparar a criança para a vida social, pois, ela já faz parte dessa sociedade. Sobre esse aspecto o autor diz que: “é preciso estabelecer, de uma vez por todas, que as crianças [...] não prepara-se para a vida, mas vive agora sua vida real” (p. 126). Por esse motivo, a autodireção não pode ser colocada na escola como uma brincadeira, um ensaio, mas, como algo sério, com obrigações e responsabilidades reais.

Nessa perspectiva, o Pistrak destaca algumas conclusões com relação ao processo de auto-organização dos estudantes, atentando para o que deve ser feito pela escola: “em primeiro lugar, essa auto-organização deve ter relação direta com determinada tarefa” (PISTRAK, 2009, p. 126). Essa tarefa não pode se resumir ao autosserviço, este último, muitas vezes é penoso, e, além disso, “é capaz de encobrir o germe de iniciativa na criança” (idem).

A segunda conclusão destacada pelo autor é a tutela demasiada. Nesse caos, o professor/administrador conduz os processos com medo que algo saia errado, o papel do professor não desaparece, este precisa dar orientações no tempo certo, sem tirar das crianças as responsabilidades que lhes foram atribuídas, e nem impeçam que as crianças desenvolvam sua capacidade para a criatividade organizativa.

Na sequência, a terceira conclusão diz respeito à participação ativa das crianças na construção da sua escola, como reflete Pistrak:

Se nós queremos criar pessoas que conscientemente se relacionem com suas obrigações sociais, elas devem claramente compreender as suas necessidades, mais que isso, elas próprias devem estabelecê-las e livre e voluntariamente subordinar-se a elas. Em igual medida, isto diz respeito à escola. É impossível imaginar-se na escola uma auto-direção correta, segura, e que atinge seus objetivos, se as crianças não são chamadas para a organização ativa de todos os aspectos da vida escolar (PISTRAK, 2009, p. 129).

Por fim, o autor destaca a quarta conclusão, na qual a “auto-organização deve servir imediatamente para a aproximação da escola com outras organizações” (PISTRAK, 2009, p. 131), tirando as crianças das paredes da escola.

No sentido de compreender o momento atual, com a finalidade de não apenas compreendê-lo, mas de intervir, de ajudar a construir a nova sociedade, Pistrak (2009) destaca que na nova organização dos objetivos da escola, do trabalho, os conteúdos deveriam ser introduzidos por meio de estudos que levassem à compreensão da realidade, ou seja, estes conteúdos teriam que dar conta da formação de um sujeito que compreendesse as estruturas da sociedade capitalista e as necessidades da construção da sociedade socialista.

Nesse sentido, a escola deveria esclarecer para o estudante pelo que é contra o que deve lutar; o que e como ele deve construir e criar (PISTRAK, 2009). De acordo com o autor, daí segue-se as conclusões para a escola sobre seus conteúdos, seus métodos e suas tarefas formativas: “sobre o conteúdo da educação - instrumento de luta e criação; sobre os métodos de estudo - habilidade de usar na prática estas armas; sobre as tarefas formativas - o lugar do estudante na vida” (PISTRAK, 2009, p 122).

Dessas conclusões, o autor destaca três fundamentos dessa direção que a escola deve tomar no sentido de ter a realidade como base:

- 1- A elaboração das bases da visão de mundo marxista, nem dogmática, nem abstrata, mas transformadora d mundo;
- 2- A tendência para o ensino pelo trabalho;
- 3- Formação e direção dos interesses da juventude – domínio organizado da vida.

Pistrak (2003) afirma que o marxismo não dá apenas a análise das relações sociais nem somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais em suas relações recíprocas, mas, também, o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise.

Diante disso, como fazer para que o método dialético seja utilizado como instrumento de produção do conhecimento nas escolas? De acordo com Pistrak, uma possibilidade real e eficaz seria a organização das atividades de ensino e aprendizagem por meio do complexo. Trataremos, a seguir, dos complexos de estudo, de forma pormenorizada, com a humildade de admitir que se trata de uma abordagem nada exaustiva, recomendando, para maior aprofundamento partir das análises do próprio autor.

### 3.3. OS COMPLEXOS DE ESTUDO

Ao abordar o trabalho pedagógico realizado com o auxílio do complexo, Pistrak (2003) chama atenção para o fato de que o mesmo não pode ser entendido como um método do conhecimento, tampouco como uma técnica metodológica de organização do programa, “mais exato seria falar de método experimental ou de organização do programa de ensino segundo os complexos” (PISTRAK, 2003, p. 131).

Pistrak (2003), ao afirmar que o complexo não é método, pontua:

[...] o objetivo do esquema do programa oficial é ajudar o aluno a compreender a realidade atual de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático. Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2003, p. 134).

Nesse sentido, o complexo está longe de ser uma técnica de ensino “para ser um *sistema de organização do programa* justificado pelos objetivos da escola” (PISTRAK, 2003, p. 14, grifos do autor). Nessa perspectiva, o autor coloca algumas questões de ordem prática sobre os complexos:

1º - a escolha do objeto complexo (tema de complexo)

2º - a forma de estudar cada tema de complexo

3º - a organização do ensino segundo o sistema dos complexos

4º - a organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos.

Essas questões são, nas palavras do educador russo, “*questões de ordem metodológica e questões de pedagogia social*” (PISTRAK, 2003, grifos meus).

Sobre a seleção de temas a ser trabalhados nos complexos, Pistrak (2003) chama atenção para o fato de que a escolha não pode ser fortuita, mas, um “fenômeno de *grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual*”. (PISTRAK, 2003, p. 135, grifos do autor).

Ainda sobre a importância dos temas dos complexos ajudarem na compreensão da realidade, o autor destaca:

O estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam *uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual*. Os temas devem encadear-se, observar uma continuidade entre si [...] possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta (PISTRAK, 2003, p. 137, grifos do autor).

Discorrido sobre a importância de selecionar temas que contribuam no processo de compreensão e apreensão da realidade, a questão que nos vem é como estudar esses temas. Pistrak (2003) traz um claro exemplo (e não uma fórmula) de como se pode dar esse estudo, vejamos:

No programa do terceiro ano, temos um tema: “o homem” o tema compreende a estrutura do corpo humano, sua alimentação, o trabalho dos músculos e dos nervos, a proteção da saúde e do trabalho, etc. pode-se analisar o homem do ponto de vista biológico, mas pode-se também, a partir do mesmo tema, imaginar o trabalho do homem como socialmente indispensável, colocando o problema do trabalho livre e do trabalho dependente, passando às formas sociais do trabalho, à luta contra a exploração, à revolução social (Idem, p. 138).

Nota-se aí diversas possibilidades de abordagem de um tema, ou, como reflete o autor, “o complexo [...] nos possibilita escapar aos limites do objeto preciso dado e que o liga a fenômenos mais gerais” (PISTRAK, 2003, p. 139).

Sobre as interpretações acerca dos complexos, Pistrak (2003) detectou três interpretações: Na primeira, toma-se um objeto e analisa-o do ponto de vista de uma disciplina qualquer ou de um conjunto de disciplinas próximas. Pode-se classificar esta interpretação como sendo uma abordagem multidisciplinar do conteúdo.

A segunda interpretação compreende o complexo como “o desenvolvimento de ideias sugeridas por um objeto, a concentração de todo programa de ensino sobre um dado objeto, durante um tempo determinado” (PISTRAK, 2003, p. 133).

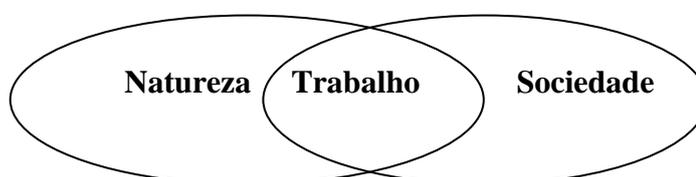
Uma terceira abordagem é a defesa de Pistrak (2003, p. 136) sobre os complexos “[...] o complexo deve ser importante, antes de tudo, do ponto de vista social, devendo servir para compreender a realidade atual”. A “realidade atual é tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e a se desenvolver” (2003, p. 32).

Na carta de apresentação dos complexos aos professores, o Narkompros diz que “por

complexo deve-se entender a complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central.” (NARKOMPROS, 1924, P. 5, apud, FREITAS, 2009, p. 36, grifos do autor).

De acordo com Freitas (2009, p.3), “a complexidade concreta dos fenômenos apreendida da realidade remete à vida, e esta, à questão do trabalho”. O trabalho, portanto, está no centro dos estudos. Dessa forma, a proposta do Narkompros é que o estudo da natureza e da sociedade esteja em conexão com o trabalho. O esquema abaixo ilustra o significado dessa proposta, chamado de esquema da Comissão Estatal Científica ou esquema da CEC (FREITAS, 2009).

**Figura 1 - esquema da CEC**



De acordo com esse esquema, “cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo” (FREITAS, 2009, p. 36).

Podemos afirmar, a partir das formulações de Pistrak (2005; 2009), que, em síntese, o complexo de estudo é uma parte determinada da realidade concreta, capaz de dar unidade e articular o plano de estudo da escola, visando compreender a realidade em suas múltiplas determinações e relações, pelo estudo e pela realização do trabalho, articulado aos conhecimentos escolares e à auto-organização. Assim, não consiste em um meio ilustrativo para desenvolver os conteúdos escolares, mas em uma forma de garantir uma inserção na realidade. O complexo propõe compreendê-la vivenciando-a, considerando suas contradições, bem como, vir a ser gerador de ações. Nas palavras do autor

O sistema dos complexos perderá metade do seu valor, se o estudo não é encaixado: 1) ao trabalho real das crianças; 2) à auto-organização das crianças (autonomia, organização de pioneiros e da juventude), na atividade social prática interna e externa à escola. [...] Adotando os complexos devemos liquidar os complexos “sentados”, os complexos estéreis que os alunos só fazem estudar, devemos passar, gradualmente, mas sem falta, para os complexos geradores de ação (PISTRAK, 2005, p. 154).

A compreensão sobre os complexos, como destacamos nos parágrafos anteriores, nem sempre correspondeu ao que de fato seria o complexo. Tanto Krupskaya quanto Pistrak anali-

saram as interpretações muitas vezes contraditórias sobre o complexo de estudo. Assim, Pistrak chama atenção para questões de ordem prática sobre o trabalho por meio dos complexos.

Aqui se coloca uma série de questões de ordem prática: primeiro, a *escolha do objeto do complexo* (tema do complexo e a relação entre os complexos ; segundo, a *forma de estudar cada tema de complexo*; terceiro, a *organização do ensino segundo o sistema dos complexos*; quarto, a *organização do trabalho das crianças* para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos. Trata-se na mesma medida de questões de ordem metodológica e de questões da pedagogia social (PISTRAK, 2003, p. 134).

O estudo por meio dos complexos era, segundo Pistrak (2009), uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica. É importante ressaltar nesse estudo sobre as categorias dessa educação que não estamos analisando um manual com instruções prontas para aplicação. Estamos falando de uma proposta educacional que estava sendo forjada no seio da luta revolucionária, que, portanto, sofreu mudanças necessárias.

É possível perceber esse clima de construção nas palavras de Krupskaya

[...] No começo da revolução a tarefa colocada para a escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas de uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga [...]. (KRUPSKAYA, in PISTRAK, 2009, p. 105-106).

Dessa forma, as contribuições aqui trazidas fazem parte de uma construção de uma escola que cresceu e se desenvolveu, e, nesse caminho, encontrou momentos críticos, crises, dificuldades, que coletivamente teve que superar. O que nos importa nesse processo é que foi possível, nessa aproximação da experiência da escola comuna, perceber não só a necessidade, mas, principalmente, a possibilidade de ligar a escola com fortes fios à vida social, transformar essa escola em parte integrante dessa vida, ligada inseparavelmente a ela, e racionalmente organizada (KRUPSKAYA).

## CAPÍTULO IV – QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MST E A PEDAGOGIA DE PISTRAK.

Ao abordar, nesta pesquisa, as contribuições do Pedagogo Russo Pistrak (2003, 2009) para a proposta pedagógica do MST, tanto no seu período inicial (finais da década de 1980 e a década de 1990) quanto no momento atual<sup>47</sup>, a partir de um estudo bibliográfico sobre as produções teóricas da Educação MST e as duas obras de Pistrak, nossos objetivos centravam-se em identificar, através deste processo de construção teórica, se é possível afirmar que há um novo momento histórico do MST em relação ao seu projeto de educação, identificando nas produções as contribuições de Pistrak a fim de apontar, a partir desse estudo, o que em termos teóricos pode estar sustentando um “novo” momento histórico do movimento em relação ao seu projeto de educação.

As análises dos capítulos anteriores ajudam-nos a responder a questão inicial: quais diferenças e semelhanças estão presentes nas sistematizações da Pedagogia do MST, publicadas na década de 1990 e as atuais, em relação às contribuições de Pistrak?

Conforme analisado no capítulo II, a proposta pedagógica do Movimento tem em seus fundamentos elementos que a aproximam da pedagogia socialista. As categorias como formação omnilateral, formação humana, luta de classes são algumas das quais identificamos na produção teórica sobre a Educação do MST, em especial nos documentos iniciais produzidos pelo Coletivo de Educação. Essa mesma constatação foi feita por D’Agostini (2009), de acordo com a autora:

Portanto, com essas primeiras reflexões, dúvidas, experiências e estudos, construiu-se uma concepção de educação pautada na formação *omnilateral*, com base na realidade da luta pela terra, no trabalho e na produção a partir dos princípios da cooperação, do trabalho coletivo e socialmente útil. Assim, construíram um planejamento curricular em todos os âmbitos, através de temas geradores, conteúdos socialmente úteis e na relação trabalho, produção e estudo, ou seja, na relação teoria e prática de forma orgânica e verdadeira (D’Agostini, 2009, p. 115).

Também constatamos a influência do pedagogo russo Pistrak nas proposições educativas do Movimento. Dentre as categorias que aproximam a Pedagogia do MST com os fun-

---

<sup>47</sup> Aqui considerando as proposituras do MST a partir do aprofundamento das tensões e das contradições da sociedade, e a necessidade de se reinventar diante dessa realidade, em especial nos últimos anos dessa década.

damentos do pedagogo russo, destacam-se: Trabalho enquanto princípio educativo; Auto-organização; Complexos temáticos; atualidade.

O trabalho enquanto princípio educativo aparece com ênfase no Boletim da Educação nº. 04 – Escola Trabalho e Cooperação, publicado em 1994, enfatizando a relação educação e trabalho como um dos pilares da concepção de educação do MST e nos princípios filosóficos da educação do MST<sup>48</sup>. Nestes princípios há a defesa de que a educação e a escola devem ter relação direta com os “desafios do seu tempo histórico” (MST, 2005). Nesse contexto, destaca a “formação para a **cooperação** como elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais” (idem, p. 163, grifos do autor).

Nota-se aí uma clara relação da educação do MST com a Escola do Trabalho. O próprio Setor de Educação, neste caderno, sugere algumas leituras para aprofundar o entendimento teórico sobre os princípios da sua proposta de educação. Dentre os autores sugeridos estão Krupskaya (1986), Makarenko (1978) e Pistrak (1981)<sup>49</sup>.

Os princípios pedagógicos do MST trazem a centralidade do trabalho para o processo de educação que se coloca como o objetivo uma educação omnilateral. De acordo com esse princípio, ter o trabalho como método pedagógico significa combinar estudo e trabalho como instrumento fundamental para o desenvolvimento das várias dimensões da sua proposta educativa. Dentre essas dimensões, o Movimento destaca:

[...] 1. O trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade; 2. O trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; 3. Estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo

---

<sup>48</sup> Os princípios filosóficos e Pedagógicos da educação do MST fazem parte do caderno de educação nº8 e está descrito nessa pesquisa n capítulo II.

<sup>49</sup> O MST sugere alguns clássicos que tem sido interlocutores da sua proposta educativa: MARX, Karl. O Capital. Vol. 1 e 2.; 2. MANACORDA, Mario A. Marx y la Pedagogía Moderna. Libros Tau, Barcelona. 3. MANACORDA, Mario A. O Princípio Educativo em Gramsci. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990. 4. KRUPSKAYA, Nadezhda. La Educación Laboral y la Enseñanza. 5. MAKARENKO, Anton. Poema Pedagógico. 6. MAKARENKO, Anton. Problemas da Educação Escolar Soviética. 7. LEONTIEV, Alexis. O Desenvolvimento do Psiquismo. 8. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974. 9. PISTRAC. Fundamentos da Escola do Trabalho. 10. MARTÍ, José. Ideário Pedagógico. Imprensa Nacional de Cuba, Havana.

também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe. (MST, 2005, p. 170)

Além da relação trabalho e educação, a auto-organização dos estudantes é também uma categoria presente na proposta teórica da educação do movimento que destaca: “essa expressão, estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos/alunas” (MST, 2005, p. 173). Sobre a auto-organização dos estudantes, o MST destaca alguns aprendizados, que compreendemos ser importantes resgatar aqui:

- a capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo em que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado;
- a busca de soluções para os problemas, sem esperar salvação de fora;
- o exercício da crítica e da autocrítica;
- a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado;
- a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia;
- o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;
- a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos

Esses aprendizados destacados pelo Movimento nos permite relacioná-los com as habilidades descritas por Pistrak e por nós citada nessa pesquisa, a saber: 1- habilidade de trabalhar coletivamente, de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 3- habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa e 3- capacidade para a criatividade organizativa (PISTRAK, 2009).

Também encontramos no caderno de educação nº 8 Princípios da Educação do MST, no seu décimo princípio pedagógico, a auto-organização. Para o MST, auto-organização significa “ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola” (MST, 2005, p. 173).

Em Pistrak (2003; 2009), a auto-organização está diretamente relacionada com a questão da atualidade, exigindo dos membros da sociedade plena compreensão de suas tarefas no período revolucionário. Assim, “atualidade e auto-organização precisavam estar conectados

ao trabalho e só se tornam potencialmente educativos nessa ligação” (BAHNIUK, 2015, p.158).

A auto-organização dos estudantes aparece como uma das categorias centrais da Escola do Trabalho, numa clara oposição às propostas pedagógicas que se fundamentavam na exploração e na subordinação. A auto-organização compreende a criação de espaços coletivos, nos quais a centralidade das decisões escolares não é tarefa de um grupo reduzido, mas conta com a participação dos estudantes, desde os pequenos, na construção e condução da escola. “A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si e criatividade” (PISTRAK, 2009, p.128).

Outra relação da proposta educativa do MST com as categorias da Educação da Escola do trabalho se refere aos Eixos temáticos, que embora tenham diferenças substanciais, aproximam-se da ideia da organização do estudo por meio dos complexos temáticos. A proposta educativa do MST defendia que era preciso trabalhar a partir de grandes temas que tratam da realidade, permitindo a interdisciplinaridade do ensino.

As questões da organização do trabalho e da vida social nos assentamentos é um exemplo de eixo temático presente nessa proposta de ensino de 5ª a 8ª série, mas que pode ser também trabalhado em outros níveis, desde que adaptadas à realidade de cada aluno ou de cada série. Neste eixo, de acordo com o Coletivo de Educação, cabem o estudo das formas de organização do trabalho: individual e coletivo; a discussão sobre problemas que aparecem nos coletivos; o debate sobre a participação da mulher e dos jovens e das crianças na organização do assentamento; as questões de moradia; relações de poder; processos produtivos, entre outros inúmeros temas e ou conteúdos, nas mais diversas áreas – saúde, geografia, outros.

Identificamos, já nos primeiros textos, a intenção do Movimento em construir uma proposta alternativa de escola. De acordo com o MST, essa escola diferente deveria ser: “[...] centrada na relação entre educação e produção e no desafio da participação da escola na construção dos assentamentos que começavam a ser conquistados pelas lutas do MST” (MST, 2005, p. 7).

No MST, a educação assume papel de destaque. As escolas têm a tarefa delimitada nas discussões coletivas do Conjunto do movimento de se transformar em “instrumento de transformação social e de formação de militantes do MST” (idem, p. 29). Essa relação da educação com a realidade e a necessidade de desenvolver processos educativos ligados com a luta e com o processo de transformação social aproxima a proposta educativa do MST com a proposta educativa da Escola do trabalho.

Pistrak (2009) destaca a atualidade como categoria crucial para a formação dos sujeitos de forma que esses compreendam e dominem a realidade em que se encontram. Nesse sentido, Bahniuk (2015) reflete o seguinte:

Considerar a realidade pressupõe posicionar-se na luta de classes, e reconhecer quais são as fundamentais contradições da realidade atual, as quais indicariam o que precisa ser ensinado e apreendido na escola, em particular nas escolas vinculadas a um projeto da classe trabalhadora (BAHNIUK, 2015, p. 309).

Sobre esse aspecto, Shulgin (1924) diz que “é pouco conhecer os ideais da classe trabalhadora, é pouco querer construir. É preciso viver os ideais da classe trabalhadora, é preciso poder lutar por eles, é preciso poder construir” (SHULGIN, 1924, p. 22, apud, FREITAS, 2009, p. 24).

É válido ressaltar que essas análises não tem pretensão de fazer uma comparação entre a proposta educativa do MST e o processo de educação na Rússia revolucionária. Seria um equívoco, uma vez que estamos falando de realidades históricas bem distintas. Mas, trazer reflexões acerca das influências teórico-práticas de Pistrak na educação do MST permite não só conhecer o que as aproxima, mas, compreender o momento atual da educação do MST, seus objetivos, suas prioridades.

Nesse estudo, a constatação foi que há na proposta pedagógica do MST influências da Pedagogia Socialista. De forma especial, percebemos, nesse estudo, categorias que aproximam a educação do MST da Educação da Escola do Trabalho, descrita nos livros de Pistrak. O que nos permite responder nossa questão sobre as diferenças e semelhanças teóricas presentes nas sistematizações da proposta de educação do MST, publicadas na década de 1990 e as atuais em relação às contribuições de Pistrak. Ao identificar as categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos, percebemos essas semelhanças, ressaltando que estas estão presentes de uma forma bem recorrente nas produções que vão do final da década de 1980 até o final da década de 1990, conforme análise realizada no Dossiê MST Escola.

Essa constatação nos leva a outra reflexão que não se esgotará nessa pesquisa, estamos falando da Educação do MST na atualidade. Já vimos, nos capítulos anteriores, as dificuldades de implementação da Proposta Pedagógica do MST. Embora nosso estudo seja uma pesquisa bibliográfica, não nos refutamos da necessidade de citar em nossas análises algumas considerações sobre a não materialização dessa proposta de educação nas áreas de acampamentos e assentamentos, valendo-nos das pesquisas já mencionadas neste estudo. Os estudos de Araújo

(2007) e Garcia (2009) são exemplos que ilustram essa observação, e, mesmo já tendo sido referenciado em capítulos anteriores, sentimos a necessidade de trazer novamente a reflexão dessas pesquisadoras sobre a não materialidade da Proposta Pedagógica do MST em suas escolas.

Araújo (2007) aponta a falta de conhecimento por parte dos educadores da proposta de educação do MST. As contradições dessa educação, segundo a autora, estão relacionadas com as contradições da própria sociedade, ou seja, na “relação com a propriedade privada, na relação com o Estado Burguês e no modo de vida” (ARAÚJO, 2007, p. 7). Garcia (2009), dentre outros fatores, também aponta a falta de compreensão ou de conhecimento sobre a proposta educativa do MST por parte dos educadores, das famílias assentadas, destacando também a falta de acompanhamento do setor de educação do MST às escolas dos assentamentos.

Embora a materialização dessa proposta não se encontre plenamente implementada, pelos diversos motivos já apontados nesse texto, o fato é que a proposta de educação do MST está dentre aquelas experiências em que a classe trabalhadora (nesse caso, a classe trabalhadora do campo) toma pra si a tarefa educativa, o que demonstra na prática que “não são apenas os setores dominantes que concebem a direção “intelectual e moral” da educação como uma tarefa da própria classe. Desde a segunda metade do século XIX, a educação compõe a pauta das lutas da classe trabalhadora” (LEHR, 2014, p. 78). No caso específico do Brasil, o MST, segundo Lehr (2014), é um exemplo de organização que compreende a tarefa de tomar para si a educação como estratégia de luta.

No caso brasileiro, o exemplo mais importante de organização vinculada aos trabalhadores que tem compreendido a tarefa de que é necessário tomar a educação como parte da estratégia de luta da classe é o MST, como é possível depreender das motivações que justificaram a criação da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)<sup>50</sup>, bem como pelas lutas em prol da educação básica nos assentamentos e pelos cursos de graduação em universidades públicas propostos pelo MST<sup>51</sup>, lutas que foram sistematizadas na pedagogia do movimento e na proposta de educação do campo<sup>52</sup> (LEHR, 2014, p. 78).

---

<sup>50</sup> Leher, R. Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação, *in: Outro Brasil*, Educação popular, 15/2/2005. Disponível em: <www.lpp-buenosaires.net>. (N.A)

<sup>51</sup> 20 Ao longo da história do MST foram conquistadas 2.520 escolas nos acampamentos e assentamentos; mais de 4 mil professores foram formados no movimento e existem parcerias com 50 instituições de ensino superior, 100 turmas de cursos formais (*MST: Lutas e Desafios*. São Paulo: Secretaria Nacional MST, 2a ed., jan. 2010). (N. A)

<sup>52</sup> 21 Caldart, R. S. Educação do campo, *in: Caldart, R. S. et al. (orgs.) Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, São Paulo: Expressão Popular, 2012a. Caldart, R. S. Pedagogia do Movimento. (N. A)

Na luta do Movimento Sem Terra, o lugar da educação é inquestionável. Os elementos dessa educação, acima descrita por Lher (2014), só reafirmam o que temos analisado ao longo dessa pesquisa, a Educação é para esse movimento um instrumento de luta, por esse motivo não se resume apenas à luta pelo acesso à escola. O saldo dessa luta pode ser visto em números

Em dados estimados pelo MST sua conquista até aqui foi de aproximadamente 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais) nos seus assentamentos e acampamentos, das quais 200 são de ensino fundamental completo e em torno de 50 vão até o ensino médio, nelas estudando em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra. Nesse período o MST ajudou a formar boa parte dos mais de 8 mil educadores que atuam nessas escolas. Também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, envolvendo em 2011 mais de 8 mil educandos e 600 educadores. Desenvolve práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos. Vem desenvolvendo em torno de 50 turmas de cursos técnicos de nível médio e superiores em parceria com universidades e institutos federais, em um total próximo a 2 mil estudantes (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, P. 96).

Os números dessa conquista são reflexos da luta organizada do MST, que desenvolveu sua proposta educativa atrelada à luta e aos objetivos do próprio movimento. No entanto, o cenário atual é marcado por profundas contradições, que tem influenciado diretamente na atuação dos movimentos sociais, inclusive do MST. Referimos-nos aqui às contradições da sociedade capitalista que se materializam no campo por meio do atual modelo de produção – o agronegócio.

Antes, porém, de adentrarmos na especificidade das consequências desse avanço do capital no campo, e conseqüentemente na luta do MST, voltamos à nossa primeira hipótese, acreditando ter elementos para comprová-la (ou não).

Num primeiro momento, essa hipótese se confirma quando identificamos as contradições da educação do MST e as relacionamos com as contradições da própria sociedade. Mas, a nossa constatação, nesse sentido, não basta. Precisamos encontrar esse entendimento no próprio movimento. Em uma síntese da discussão da Coordenação Nacional do MST, intitulada: A Educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los, é possível verificar que há internamente uma preocupação com os rumos da Educação por parte desse Movimento.

Em um diagnóstico da realidade das escolas dos assentamentos, o MST diz que a situação educacional nas áreas de Reforma Agrária preocupa. Vamos aos dados que causaram essa preocupação no conjunto do Movimento

A Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA), feita pelo Ministério da Educação, em conjunto com o INCRA, fez um levantamento sobre a situação educacional em 6.338 assentamentos existentes no Brasil, no final de 2004. [...] A pesquisa geral demonstrou que: de 0 a 3 anos há 155 mil crianças e apenas 4% são atendidas pela educação infantil; de 4 a 6 anos são 165 mil crianças e 47% frequentam a escola; de 7 a 10 anos há 285 mil crianças e 95,7% frequentam a escola; de 11 a 14 anos há 302 mil pessoas e 94% frequentam a escola; de 15 a 17 anos são 203 mil pessoas e apenas 77% estão na escola; já acima de 18 anos são 1.431 mil pessoas, sendo 23% analfabetas e 42% que só estudaram até a 4ª série. Em relação à infraestrutura das escolas, a situação é precária. Apenas 60% das escolas têm luz elétrica; telefone público só 16%; correio 6%; biblioteca 56%; computador 10%. (MST, 2014, p. 133).

Esses dados são motivos de preocupação. Passados mais de dez anos da realização dessa pesquisa, o quadro não mudou muito. Diante dessa realidade, a coordenação nacional do MST reafirmou a retomada da luta por escolas, com reivindicações como a ampliação dos níveis e modalidades de ensino, melhorias na infraestrutura, recursos didáticos, dentre outros.

Outra preocupação do MST é a baixa qualidade da educação desenvolvida nas escolas. A pesquisa do PNERA (ano) apontou que há problemas com a infraestrutura, mas, há também baixa escolaridade e/ou formação insuficiente dos educadores, rotatividade, baixos salários, conteúdos descolados da realidade, dentre outros.

Assim, diante desse quadro, o que o MST aponta como saída é a formação dos professores, e, ainda, a formação da base para que, elevando seu nível de consciência de classe sejam mais exigentes com os processos educativos em suas comunidades, participando da sua construção.

Esse documento (a síntese da coordenação Nacional do MST) aponta as diretrizes e linhas políticas para reflexão e debate acerca da educação. Essas diretrizes se estruturaram em dois grandes aspectos: filosóficos, pedagógicos – no campo dos desafios políticos – e sociais – nos métodos organizativos.

O Movimento afirma que é preciso continuar a reflexão e o debate sobre sua filosofia de educação. Aponta a necessidade de continuar lutando pela Educação do Campo. Entretanto, destaca que a “Educação do Campo, especialmente na atual correlação de força, não esgota nem substitui a reflexão específica do MST sobre a educação” (MST, 2014, p. 134).

Nessa linha de reflexão do MST sobre sua educação, essa coordenação diz que esse debate está ligado ao debate sobre a organicidade do Movimento. Essa reflexão retoma o que foi definido em 1991, no texto sobre a Educação no Documento Básico do MST, que é o documento principal de orientação da vida orgânica e do trabalho dos diferentes setores do Mo-

vimento. De acordo com esse documento, a educação é compromisso do conjunto da organização.

Com relação às questões pedagógicas, o destaque vai para a formação dos professores. Sobre os desafios políticos e sociais, a primeira observação é que a militância do MST precisa estar atenta tanto na escola, enquanto ferramenta de formação, sem perder de vista que ela é uma instituição que historicamente tem sido instrumento ideológico a serviço da burguesia, quanto à necessidade de organização e persistência para transformá-la. A segunda observação é que a educação para o Movimento está para além da escola, pois há, segundo esse movimento, outros espaços formativos, e a militância precisa ter consciência disso.

Há também, nesses desafios, a importância da formação dos militantes, que muitas vezes se negam a estudar, ora por autossuficiência, ora por falta de clareza sobre a importância do estudo para compreender a realidade e para avançar na luta.

Percebe-se, nessa reflexão, que a preocupação do MST está voltada para questões internas, embora essas questões sejam também reflexo das questões externas ao Movimento, como sucateamento das escolas, a falta de perspectiva nos assentamentos, dentre outros. O MST conclama sua militância para assumir as questões educativas e da escola como tarefa de todo o coletivo.

É possível perceber outras dimensões da preocupação do MST com seus processos educativos na conjuntura atual, o que pode ser visto nos objetivos traçados para a organização no âmbito da preparação do II Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária, o II ENERA.

A decisão de realizar o II ENERA foi tomada durante a realização do VI Congresso Nacional do MST. Nesse congresso, reconhecem-se os desafios postos por esse novo ciclo de lutas e a necessidade de realizar pela segunda vez o ENERA, frente aos novos desafios postos. Assim, os objetivos deram ao II ENERA um caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo (MST, 2014). De acordo com os MST, dois grandes objetivos norteavam esse encontro

Um dos seus grandes objetivos é ampliar o número de educadoras e educadores que compreendam o momento atual da questão agrária e passem a contribuir na luta e na construção da Reforma Agrária popular, discutindo o papel da educação nesse processo. Outro grande objetivo é organizar coletivamente a denúncia e as mobilizações contra o fechamento das escolas do campo, como uma consequência direta do avanço do agronegócio e da lógica mercantil protagonizada pelo “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, dos empresários, que está pautando a educação em nosso país. Queremos discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhado-

res para enfrentar essa avalanche do capital sobre a agricultura e a educação (IDEM, p. 5).

O MST identifica as tensões desse momento atual e a necessidade de trazer para os processos educativos a tarefa de ajudar a superar essas tensões e transformar a realidade. Intensificar a formação de educadores que compreendam esse momento atual da questão agrária no país e a necessidade de construir uma Reforma Agrária popular<sup>53</sup>.

O MST busca na atualidade a sua reinvenção, ou seja, procura formas de continuar existindo e lutando pela transformação social, em sua radicalidade, neste contexto adverso de intensificação das relações capitalistas no campo brasileiro, expressas pelo agronegócio e a retirada da Reforma Agrária da agenda política, entre outros. Além da centralidade das ações nos assentamentos, o MST busca sua vitalidade na tentativa de massificar as ocupações e pelas ações diretas ao agronegócio (BAHNIUK, 2015, P. 305).

Nesse cenário de avanço do capital no campo, o MST, como disse Bahniuk (2015), busca sua reinvenção, o que pode ser constatado no teor do seu novo programa Agrário. Diante desse novo cenário em qual o agronegócio é o carro chefe da produção, aumenta-se a concentração da terra e as grandes corporações internacionais tem cada vez mais o domínio da produção.

Nessa perspectiva, do ponto de vista do capital a Reforma Agrária não é necessária, pelo contrário, com vistas à acumulação, o agronegócio demanda as mesmas terras pelas quais os movimentos sociais lutam, uma disputa injusta, pois, a política de governo blinda esse modelo de desenvolvimento, como vimos no capítulo II. Sobre esse aspecto, encontramos a seguinte observação no Programa Agrário do MST sobre a atualidade da Luta pela Reforma Agrária.

Na atualidade, a luta pela terra e pela Reforma Agrária mudou de natureza, frente ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no país. Não há mais espaço para uma Reforma Agrária clássica burguesa apoiada pela burguesia industrial ou por forças nacionalistas. Mas do ponto de vista dos camponeses e de um projeto popular de desenvolvimento do país, a Reforma Agrária é cada vez mais urgente e necessária. [...] Agora, a luta pela Reforma Agrária se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura para brasileira. Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais (MST, 2014, p. 34).

---

<sup>53</sup> Sobre a Reforma Agrária Popular ver Programa Agrário do MST 2014-2019.

Nesse novo momento da luta pela Reforma Agrária, o Movimento vê a importância de “chamar” a educação para contribuir, desde o seu trabalho específico, com a construção de alternativas, de políticas de enfrentamento ao capital, especialmente na agricultura, mas também na própria educação, nas transformações da forma escolar subserviente ao capital, no trabalho cultural contra-hegemônico, na afirmação da identidade da agricultura camponesa.

No balanço dos 30 anos da educação do MST<sup>54</sup>, o movimento refletiu sobre os principais enfrentamentos no momento atual, destacando as lutas e construções prioritárias diante desses novos desafios:

Precisamos identificar quais são os enfrentamentos principais do momento atual. Temos identificado dois grandes enfrentamentos, relacionados à natureza do nosso trabalho específico e que se articulam na realidade concreta. O primeiro grande enfrentamento se refere à hegemônica do agronegócio: no conjunto da sociedade; entre os camponeses, em nossos assentamentos. Temos muitos camaradas de lutas que ainda não entenderam o confronto de lógicas de agricultura como parte da luta de classes hoje e porque combatemos o agronegócio. E isso fica ainda mais grave pela ofensiva do agronegócio nas escolas públicas, inclusive as de assentamentos, para continuar com a hegemonia ideológica mesmo diante das contradições explosivas do modelo da agricultura capitalista. Precisamos enfrentar essa ofensiva porque ela mascara a lógica destrutiva desse modelo e subordina educadores e estudantes, com discursos aparentemente inovadores. O segundo grande enfrentamento é a política educacional dominante, comandada pelos interesses do capital (empresários), com marca de “inclusão excludente” do conjunto dos trabalhadores e ao mesmo tempo exclusão descarada de alguns segmentos, o que é indicado, por exemplo, pelo fechamento acelerado de escolas no campo (Boletim de Educação n.12, ENERA, 2015).

Diante dessas observações, nos documentos recentes das discussões internas do MST, podemos destacar duas coisas: a primeira é que o MST não está alheio ao aprofundamento das contradições da luta pela terra, e, diante disso, traça estratégias de enfrentamento, sendo a educação um dos elementos táticos nessa luta. Assim, percebemos que no movimento há uma preocupação com a necessidade de fortalecimento de um projeto de educação emancipatória. Ficou evidenciado que esse movimento está se preocupando em retomar, na atualidade, o referencial marxista. Estamos deduzindo isso tomando a reflexão dos integrantes do movimento, no balanço dos 30 anos da educação e do MST. “precisamos retornar às bases de nossa construção originária, buscando materializar na forma de trabalho uma relação cada vez mais orgânica com as questões da produção, considerando agora os conteúdos postos pela atualização de nosso programa agrário” (MST, 2013, p.33).

---

<sup>54</sup> Esse texto compõe o Boletim de Educação n 12, uma edição especial, elaborado no período de preparação do II ENERA.

Bem se a ideia é retomar as bases originárias, e de acordo com nosso estudo, o MST tem, durante certo período, a preocupação de relacionar a educação com a luta pela terra e pela transformação social. Isso pode ser evidenciado em suas produções teóricas no período entre 1980 até o final da década de 1990.

A segunda observação está relacionada com a nossa segunda hipótese: *O fato de não encontrar, de forma abrangente, na atual fase de produção teórica do MST, o legado socialista seria o indício da perda da centralidade da luta pela educação emancipatória*. Essa observação precisa ser abordada com cautela e, a nosso ver, demanda um estudo específico ou mais detalhado da relação entre a Educação do MST e a Educação do Campo.

No momento, iremos nos limitar a dizer que não há perda da centralidade da luta pela educação no MST, porém, a radicalidade encontrada nos anos iniciais de elaboração teórica não é visível nesse momento atual. Vale ressaltar que o aporte teórico sobre educação do MST, produzido até 1990, tinha como marca principal a coletividade. Estes eram produzidos a partir das práticas vivenciadas, o que garantia uma riqueza, pois permitia refletir sobre suas práticas, buscar saídas ou novas referências para os desafios postos. Nessas produções coletivas, há uma clara relação da educação com os processos de luta e seu papel fundamental na construção da nova sociedade.

Atualmente, as produções sobre a educação do MST são, na maioria das vezes, de autorias individuais, teses, artigos, conforme foi constatado por outras pesquisadoras como Garcia, (2009), D'Agostini (2009), Dalmagro (2010), dentre outros, embora os rumos da educação no Movimento sejam tomados coletivamente.

Nessa perspectiva, essa nossa hipótese nos reporta a outras questões que merecem estudos mais aprofundados.

Encerramos essa análise com o sentimento que muito ainda ficou para se desvelar sobre os fundamentos da produção teórica do MST, mas, também, com a certeza de que essa educação se coloca como uma proposta que vai de encontro com os valores da sociedade capitalista. É, portanto, uma proposta de educação contra-hegemônica.

Com relação às influências de Pistrak na construção da proposta educativa do MST, embora apareça com mais frequência nas produções iniciais, ainda há na atualidade elementos que aproximam a educação do MST das experiências educativas socialistas. Destacamos, nessa proposta educativa, a presença das categorias: atualidade, auto-organização, trabalho como princípio educativo, e, com menos intensidade, os complexos temáticos.

Nos estudos realizados, foi possível identificar que nos últimos anos o MST vem retomando, de forma mais incisiva, a pedagogia socialista, por meio da organização da proposta do plano de estudos de Pistrak, ainda que essa experiência se concentre no estado do Paraná, nas escolas itinerantes do MST, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De acordo com Sapelli

[...] o MST está retomando questões que estavam presentes nos anos 1980, mas não eram tão claras, pois os aprendizados que se tem na luta fazem retomar para avançar, aspectos que pareciam ser separados, vão sendo juntados, ou seja, os estudos sobre Pistrak e a proposta dos complexos iniciados nos anos 1980 foram retomados em 2010. O que motivou essa retomada foram encontros realizados em 2009, com representantes do MST, de universidades e do setor de Educação do Paraná que se reuniram para registrar algumas experiências do Movimento, tanto do Paraná como de outros estados (SAPELLI, 2012, p. 6- 7).

Nota-se que a observação de Sapelli (2012) coincide com nossa primeira hipótese: *Devido o aprofundamento das contradições da luta pela terra e pela necessidade de fortalecimento de um projeto de educação emancipatória, o MST deve retomar, na atualidade, o referencial marxista, tanto por meio dos clássicos como dos contemporâneos.*

Nessa mesma linha, Santos; Paludo (2015) realizaram um estudo bibliográfico das obras de Pistrak (2003, 2009), e Shulgin (2013), das obras de Caldart (1997, 2002) e de documentos do MST (1996, 2005) sobre educação. Os resultados apontaram que “o MST ensaia e engendra, na atualidade, estabelecendo o diálogo com os educadores russos, a possibilidade de construção de uma pedagogia pautada nos princípios da pedagogia socialista, cuja categoria central é o trabalho”. De acordo com as autoras:

Em 2013, treze escolas de assentamentos e acampamentos do Movimento no Paraná, estão reelaborando suas propostas curriculares para implementação dos complexos de estudos, que possui como referência a experiência da escola única do trabalho do período da Revolução Russa (1917-1931), tendo o trabalho como princípio educativo, eixo curricular orientador e matriz formativa da formação omnilateral (SANTOS; PALUDO, 2015, p.1176).

Ainda de acordo com essas autoras, na pesquisa realizada, foi possível observar que as novas proposições elaboradas pelo MST apresentam as contribuições de Pistrak e Shulgin na organização do plano de estudos. O documento do MST Paraná aponta essas contribuições:

1. Tomar o *trabalho socialmente necessário* como elemento de constituição do plano de estudos da escola permite materializar o trabalho educativo com as diferentes *matrizes pedagógicas* (trabalho, luta social, organização coleti-

va, cultura e história) e organizar a intencionalidade da *relação teoria e prática*, religando *escola e vida*. [...]. 2. Formular objetivos formativos que integrem o plano de estudos da escola, desdobrando em ação pedagógica específica nossos objetivos de educação mais amplos, consideradas, para cada ciclo etário e etapa da educação básica, as *características dos educandos concretos* e as *exigências formativas do período atual*. [...] 3. Assumir a *educação politécnica* como dimensão a ser considerada principal na formulação dos *objetivos formativos*, que definirão a *processualidade de sua abordagem em cada idade e etapa da educação básica* e incidirão sobre o conjunto de elementos de constituição do plano de estudos. [...] 4. Tomar a *agricultura como objeto de inserção prática e estudo teórico pelos estudantes*, fazendo dela o *ponto de partida para a educação politécnica* nas escolas do assentamento (ou no conjunto das escolas do campo). 5. Tratar o *assentamento* como *lugar de realização prioritária do trabalho socialmente necessário* a ser organizado pela escola junto as instâncias ou estruturas organizativas em que se inserem (escola e assentamento) e como *objeto de estudo científico pelos estudantes*, como uma processualidade e abrangência planejadas em conformidade com sua idade e os objetivos formativos e de ensino de cada etapa da educação básica (MST, 2012, p. 3-8, apud SANTO; PALUDO, 2015, p. 1176, grifos do autor).

Fica evidente, a partir do exposto, que o plano de estudos almejado pelo Movimento está em consonância com as contribuições teórico-metodológicas da pedagogia socialista, mais especificamente com as orientações elaboradas por Pistrak e Shulgin. Estas proposições estão localizadas no plano da estratégia para a materialização do projeto educativo do Movimento. É um novo desafio que se impõe ao MST, o de pensar o conteúdo, o método e a forma da escola para avançar na construção de uma pedagogia contra-hegemônica (SANTOS; PALUDO, 2015).

Essas são as semelhanças da educação do MST com o que aqui chamamos de Pedagogia de Pistrak, por termos partido dos estudos de suas obras para analisar a proposta educativa do Movimento.

Ao analisar os documentos do Dossiê, percebemos que o estudo da realidade está presente desde o início. Já nos primeiros documentos é possível ter essa percepção. No entanto, por vezes, percebemos que há certa primazia da realidade em detrimento do conteúdo a ser ensinado.

Com relação à auto-organização, valemo-nos dos estudos de Bahniuk, que observou na prática que “em geral, o trabalho e a auto-organização apresentam pouca relação com os conteúdos escolares”. Salientamos que essa observação trata-se de uma determinada realidade, no entanto outros pesquisadores também chamam atenção para questões como o praticismo ou supervalorização da prática no MST, e ainda para as questões relacionadas ao trabalho, ao mediatismo, dentre esses autores destacamos D’Agostini (2009) e Dalmagro (2010).

Com relação à questão de apontar, a partir desse estudo, o que em termos teóricos pode estar sustentando um “novo” momento histórico do movimento em relação ao seu projeto de educação, chegamos à conclusão que o MST é um movimento social que tem travado lutas históricas. Nesse percurso que já dura 30 anos, os sem terra, “têm confrontado realidades, destituído poderes, construído possibilidades de trabalho coletivo e de educação. Por isso, há nele um processo de formação com raízes transformadoras” (GARCIA, 2012, p. 9).

No entanto, esse novo momento da educação do MST está ligado ao desafio apontado por Valente (1995, apud Garcia, 2012) que é reconhecer o marxismo – velho paradigma - como possuidor das bases para explicação desse novo.

Algumas ações do MST com relação à educação anunciam, a nosso ver, esse “novo” momento, ou a retomada dos pressupostos de uma perspectiva educacional mais crítica, que está sendo realizada pelo Coletivo Nacional de Educação, como, por exemplo, a retomada de autores clássicos da Pedagogia Socialista e da educação de base marxista, como por exemplo, Pistrak e Shulgin. As escolas Itinerantes<sup>55</sup>, mesmo em meio às contradições e limites, também são indícios de que a educação do MST tem a possibilidade de viver esse novo momento. Da mesma forma, citamos a Escola Nacional Florestan Fernandes, a realização de cursos com bases marxistas, dentre outros.

---

<sup>55</sup> Um estudo recente sobre as Escolas Itinerantes foi realizado por Bahniuk, e elementos dessa pesquisa nos subsidiaram nesse estudo atual. Sugerimos a leitura da tese dessa pesquisadora, que se debruçou sobre duas realidades distintas a fim de pesquisar sobre **EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIA POLÍTICA: DA PEDAGOGIA SOCIALISTA À ATUALIDADE DO MST.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos apropriarmos das produções teóricas do MST sobre educação e das obras de Pistrak publicadas no Brasil, tínhamos o intuito de responder ao seguinte problema: *que diferenças e semelhanças teóricas estão presentes nas sistematizações da proposta de educação do MST, publicadas na década de 1990 e as atuais, em relação às contribuições de Pistrak?* Para responder a essa questão, objetivamos a: 1- Constatar a relação entre educação e luta pela terra no MST e identificar as bases teóricas e filosóficas que sustentam essa proposta de educação; 2- Identificar e conceituar nas obras *A Escola Comuna* (2009) e *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2003), do pedagogo russo Pistrak, as categorias: trabalho como princípio educativo, auto-organização, atualidade e complexos temáticos; 3- analisar, na proposta de Educação do MST, da década de 1990, quais são as contribuições de Pistrak; 4- Explicitar, por esse processo de produção teórica, se há uma nova formulação em relação ao projeto de educação do MST.

Para essa análise, levantamos duas hipóteses: 1- Devido ao aprofundamento das contradições da luta pela terra e pela necessidade de fortalecimento de um projeto de educação emancipatória, o MST deve retomar, na atualidade, o referencial marxista, tanto por meio dos clássicos como dos contemporâneos; 2- O fato de não encontrar, de forma abrangente, na atual fase de produção teórica do MST, o legado socialista seria o indício da perda da centralidade da luta pela educação emancipatória.

O caminho percorrido para identificar as influências de Pistrak na educação do MST e, ainda, verificar se o movimento, diante das contradições do momento político atual, retoma a importância de aprofundar sua categoria social pedagógica, deu-se num primeiro momento com um estudo sobre a relação da educação com a luta pela terra no MST, constatando aí que essa é uma relação de origem. Naquele momento histórico da luta, o Movimento traz a educação como instrumento de luta e construção da nova sociedade.

Nessa análise, apontamos as bases que fundamentaram a produção teórica da educação do MST no período que corresponde o fim da década de 1980 até o final da década de 1990.

Num segundo momento desse capítulo, elaboramos uma síntese do momento atual da luta pela Reforma Agrária no Brasil, apontando os reflexos na luta, fruto da ofensiva do capital, destacando a opção do governo em blindar o agronegócio.

Nesse cenário, tentamos identificar as bases que dão sustentação à educação do MST na atualidade. Na sequência, analisamos, no capítulo III, os fundamentos da pedagogia de

Pistrak, a partir das duas obras publicadas no Brasil, atentando para as categorias trabalho enquanto princípio educativo, auto-organização dos estudantes, atualidade e complexos de estudos.

Por fim, realizamos uma análise da Educação do MST e sua relação com as categorias da Pedagogia de Pistrak, a fim de apontar em que medida essas categorias aparecem na proposta de educação do MST e se na atualidade é possível perceber um novo momento histórico dessa proposta pedagógica.

O estudo dos livros de Pistrak nos proporcionou uma aproximação das ideias pedagógicas e educativas que estavam sendo forjadas no bojo da luta revolucionária. Um processo de transformação que viu na educação um instrumento importante para a formação da juventude e das crianças, tendo a escola tarefa de contribuir para que esses sujeitos tivessem consciência do seu papel na construção da nova sociedade. Assim, a escola deveria preparar sujeitos para compreender a realidade e atuar nela. Os princípios dessa educação deveriam se nortear pela centralidade do trabalho como princípio educativo, da auto-organização e da compreensão e apreensão da realidade – a luta anti-imperialista.

Ao longo desse estudo, percebemos que a proposta educativa do MST tem ajudado no processo de formação dos sujeitos sem terra. Além disso, há um esforço claro em fazer com que os sujeitos comecem a entender o que são contradições e como elas movem as transformações das sociedades, do ser humano, das relações entre ser humano e natureza.

A partir do que foi analisado neste estudo, constatamos que há um novo momento na educação do MST (e, portanto, no próprio MST) que não é específico dela, como analisou Vendramini (2012), diz respeito às contradições atuais. É, portanto, uma questão que diz respeito a toda classe trabalhadora.

O acirramento das contradições do capital tem modificado modos de viver, de produzir a vida, quando não a extingue (desastres “naturais”, provocados pela ação humana, exploração acentuada do trabalhador, no campo e na cidade, concentração da riqueza...).

No campo, essas contradições se acentuam com a expansão do agronegócio, que concentra terra, destrói a biodiversidade, expulsa o homem do campo, transformando esse espaço em local de negócio, puro e simplesmente. Daí deriva as mais cruéis desigualdades, em níveis cada dia mais alarmantes.

Essas são as principais características da atualidade, mas, há também outro lado. Nesse mesmo cenário, há a luta, a resistência, as tentativas de construir algo novo. Estamos falando

isso por acreditar que a realidade é dialética, e, portanto, passível de ser transformada, como nos faz refletir Freitas (2007)

[...] O novo não é algo que começará um dia por obra e graça de alguém. O novo já começou, o novo está em curso, agora. Aquela angústia: “mas quando é que vai mudar?” se resolve pelo conceito de superação. Já está mudando! A mudança pode não ter força para ser hegemônica, pode não ter força para se apresentar, para superar o velho, mas ela está aí, embrionária, em desenvolvimento. Ela está aí acumulando forças. Se os sujeitos estão ativos a mudança está presente (FREITAS, s/d, p. 11).

Nesse cenário de reinvenção, apontamos iniciativas no campo da educação que dialogam com a preocupação do MST em retomar as bases iniciais de sua luta. A partir de documentos e estudos mais atuais, apontamos também o que estamos chamando de um novo momento da proposta pedagógica do MST, articulando essa análise à realidade concreta na qual se encontrava e que se encontra esse movimento, não fugindo da totalidade na qual está inserido, e das contradições que movem essa realidade e, conseqüentemente, influenciam nas ações do MST.

Corroboramos com Bahniuk (2015) ao constatar que o MST tem retomado as bases iniciais de sua proposta de educação, agora, num momento que demonstra mais clareza teórica, advinda do amadurecimento sobre esse aspecto, a autora conclui:

Destacamos alguns esforços que evidenciam em certa medida uma retomada dos pressupostos de uma perspectiva educacional mais crítica, que estão sendo realizados pelo Coletivo Nacional de Educação, como por exemplo, a publicação do Dicionário da Educação do Campo (2010), a efetivação de um curso de especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, em parceria com a ENSP –Fiocruz, a retomada de autores clássicos da Pedagogia Socialista e da educação de base marxista, como por exemplo Pistrak e Shulgin (e a construção de um experimento tendo como referência a proposta desenvolvida por esses autores soviéticos, verificado com maior evidência nas Escolas Itinerantes do Paraná). Evidenciamos que a proposição dos Complexos de Estudos representa um salto qualitativo no entendimento do MST sobre a escola e sobre o conteúdo escolar. Essa propositura coloca o conhecimento escolar num patamar de importância correlata aos demais elementos centrais da proposta: trabalho, atualidade e auto-organização, ao mesmo tempo em que provoca um novo rearranjo entre essas dimensões (BAHNIUK, 2015, p. 314).

O MST se situa, no caso brasileiro, nesse outro lado que tenta resistir, que tem a consciência que não bastam apenas vontade e disposição de lutar. É preciso ter força organizada, agilidade política e criatividade nas formas de lutas para derrotar o inimigo (MST, 2014).

Um elemento fundamental para a construção/afirmação coletiva de uma concepção de educação foi identificar o processo de formação humana, vivido pela coletividade Sem Terra em luta, como matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais. Isso levou a refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra e extrair delas lições de pedagogia, que permitem qualificar a intencionalidade educativa do Movimento, pondo em ação diferentes matrizes constituidoras do ser humano: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura, história (MST, 2014, p. 99).

Identificamos essas características também na educação do MST. No entanto, percebemos algumas contradições no que dizem respeito à sua produção teórica. Primeiro, a partir de um determinado momento, após a década de 1990, mais precisamente, esse Movimento que levantou desde o momento a bandeira da educação e a colocou como instrumento de luta, começa a perder a centralidade daquilo que vinha construindo no âmbito de sua proposta de educação – uma proposta educativa voltada para a construção da nova sociedade, uma escola que ajudasse a intervir na realidade de seus assentamentos, mas também tivesse elementos de transformação da sociedade, tarefa típica das escolas e da educação socialista.

Essa mudança de centralidade talvez tenha ocorrido por conta do que hoje se configurou como Educação do Campo. Essa que é uma conquista no âmbito das políticas públicas de Estado. Não que essa conquista seja algo negativo – garantir acesso à escola sempre foi bandeira de luta do MST - mas a perda da autonomia política e o ecletismo teórico dessa educação destoam das propostas de educação do MST que sempre se dispôs a construir uma escola diferente. No entanto, essas não são afirmações, são apenas elementos que merecem reflexões aprofundadas, por meio de estudos.

Podemos “concluir” esta pesquisa com a necessidade e a tarefa de compreender esse novo momento. Abaixo estão alguns dos pontos que a nosso ver merecem dedicada análise para não cair no risco da crítica infundada.

- As bases teóricas que fundamentam a Educação do Campo, uma vez que há relação entre a Educação do Campo e a Educação do MST;
- Levantamento sistemático das produções teóricas sobre educação do MST e investigação da realidade dessa educação no momento atual, nas escolas das áreas de acampamento e assentamento. Dentre outras.

Esses estudos poderão apontar caminhos que levem à compreensão desse novo momento da Educação do MST, bem como a necessidade e as possibilidades de, uma vez compreendido esse novo momento, o MST possa continuar sua luta para a construção de

uma educação diferente, como propôs desde o princípio, quando iniciou a construção da proposta pedagógica do Movimento, quando havia clara relação entre a formação/educação e a luta, elementos estes não tão presentes nas propostas de Educação do Campo (enquanto política pública).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do Trabalho* – São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ARAÚJO, Maria Nalva. *As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST*. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.
- BOGO, Ademar. *A escola do campo em busca do campo para ser escola*. 2011. Mimeo.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória*. In: THERRIEN, Jaques, DAMASCENO, Maria Nobre (orgs) *Educação e escola no Campo*, Papirus, 1993.
- D'AGOSTINI, Adriana. *A educação do MST no contexto educacional brasileiro* /Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 205 f. 2009.
- DALMAGRO, *A escola no contexto de luta do MST*. Tese. (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- FERNANDES, Florestan. *Marx, Engels e Lenin: história em processo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FREITAS, Luis Carlos de. *A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. In: Pistrak, Moisey (org). *A escola comuna*. São Paulo: Expressão popular, 2009.
- \_\_\_\_\_ *MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: pontos e contrapontos*. s/d, mimeo.
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação métodos e epistemologias*. 2ª edição. Argos. Chapecó, 2012.
- GARCIA, Fátima Moraes. *A Contradição entre teoria e prática na escola do MST*. Tese (Doutorado em Educação, Cultura e Tecnologia. Programa de Pós Graduação), Paraná. UFPR, 2009.
- GARCIA, Fátima Moraes. *Perspectivas de estudos sobre a formação do sem - terra: o uso das categorias do universal, particular e singular*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, local, v. 4, n. 1, p. 124-132, jun. 2012.
- GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: \_\_\_\_\_. *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. cap. 1, p. 9-29.
- HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. *Desafios teórico-metodológicos da reflexão trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 55-75.

LEHER, Roberto. *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*. Exposição apresentada no curso de especialização do MST, - Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular (Cepaep), Faculdade de Educação da USP, 27/11/2009. Revisto e ampliado em outubro de 2014.

LENIN, Vladimir Ilich. *O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo, Martin Claret. 2005

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Martin Claret. 2003

MÉSZÁROS, István, *A Educação para além do capital*, Boitempo, 2005.

MST – *Dossiê MST escola* – Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. *Cartilha Programa agrário do MST*, 2013.

\_\_\_\_\_. *Boletim da Educação – nº 12. Edição Especial. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. II ENERA. 2014.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do trabalho*. Expressão Popular, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Escola Comuna*. Expressão Popular, 2009.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva, *a contrarReforma Agrária no Brasil no início do século XXI*. Artigo preparado para apresentação no IV Fórum e I Encontro Nacional Estado, Capital, Trabalho, mesa redonda: “Movimentos sociais no campo: territórios de conflito”, realizado na Universidade Federal de Sergipe de 29 a 31 de agosto de 2011.

SANTOS. Franciele Soares dos. PALUDO, Conceição. *A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1163 - 1183, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15/10/2016.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. Editora UFPR, 2015.

SAVIANI, Demerval, *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política* – 34 ed., revista Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

STEDILE, João Pedro (org.) *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TITTON, Mauro. *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2006.

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

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira, (Org.). *Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro*. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2011.