

LABORATÓRIO DE GESTÃO EM SAÚDE
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Heitor Peron Ramos Leon

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA PELA
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Rio de Janeiro

2012

Heitor Peron Ramos Leon

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA PELA
EDUCAÇÃO DO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola
Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial à obtenção do Grau de Técnico de Nível Médio
de Gestão em Serviços de Saúde.

Orientador: Paulo Alentejano

Co-orientadora: Anakeila Stauffer

Rio de Janeiro

2012

Dedico este trabalho
aos meus pais, Luzia e Antonio;
ao meu irmão, Arthur;
E aos companheiros da EPSJV.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço pelos que apoiaram mais diretamente na conclusão deste TCC, sendo estes: Anakeila Stauffer e Paulo Alentejano, meus orientadores sempre preocupados com o lenta evolução do trabalho, Adelyne Mendes por me ajudar a sistematizar tudo o que havia estudado além de sempre se disponibilizar. Ao André Campos Búrigo, sempre prestativo com valiosas contribuição e dicas de leitura, e também à Valéria Carvalho e Márcia Valéria Morosini. A tantos que foram meus professores, companheiros, amigos e cuja importância e contribuição não posso mensurar: Claudio Gomes, Marco Antônio, Luciana Carvalho, Felipe Pinto, Marco (CECAC), Isabel Brasil, ao vizinho de container André Malhão e as não poucos debates políticos que se estenderam por horas, Jorge Luis grande companheiro e parceiro com quem tive o prazer de conviver por três anos, Raquel torres, Raquel Junia, Cátia Guimarães, Mario Luis Carestiatto, Alexandre Pessoa, "Cris" Pellegrine, Aline Mayara, Karine Veiga, Ramon Costa e a camaradagem e os muitos cafezinhos, ao militante e parceiro Flavio Paixão, Natalia Melba, Camila Eccard que fui conhecer mais justamente no sem terrinha realizado na EPSJV, Victoria Gomes, Diana Teva, Eduardo de Andrade.

Aos que foram companheiros também do gremio estudantil nos anos de 2010 e 2011 pelas discussões e amadurecimento político, e em especial: Jorge Luis, Oirã Ferrer, Ramon Chaves, Giovanna Abreu e Felipe Cezário.

Aos que ajudaram na construção dos Sem Terrinha, os que participaram da semana na ENFF que foi muito emocionante e na qual aprendemos muito, lutadores do povo, e a toda uma massa anônima que é privada de seus direitos, aos camaradas: Cristiano Cziza, Maria Gorete, Flavio Paixão, Raphael Calazans, Ana Cristina Soares, Marcelo durão, Angelo Diogo Mazin.

Aos irmãos da Comunidade Batista do Rio, igreja da qual sou membro, em especial Alberto dos Reis, o "Betinho" que se tornou um verdadeiro amigo e irmão. E acima e mais importante de todos, sem o qual nem uma virgula deste trabalho seria escrita, ao Deus que fez os céus e a terra, o protetor de Israel, e a alegria que é obedecer a sua vontade e ter sua presença ao meu lado.

"É necessário que a revolução democrática se aprofunde para estabelecer condições de criar uma universidade capaz de servir aos trabalhadores, sem submetê-los a condições de escravos: onde possam receber uma educação instrumental, útil para sua auto-emancipação e, sobretudo, para que não se desvincilhem, em sua identidade, e em seus papéis sociais, dos objetivos que definem a relação da classe trabalhadora com a transformação da sociedade capitalista"
(Florestan Fernandes)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o projeto da educação do campo, delinear as formas de lutas neste espaço, bem como algumas especificidades desta luta social. Embasados na concepção gramsciana de Estado, busca-se debater as relações entre trabalho e educação no campo das políticas públicas em educação, a partir de duas perspectivas pedagógicas antagônicas: a marxista e a neoliberal. Apresentar-se-á os pontos que caracterizam a educação do campo, tendo por base o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da discussão de algumas categorias centrais definidas pelo movimento na trajetória da educação do campo, como: luta social, escola, educação e política. O estudo desenvolveu-se através de pesquisa bibliográfica. As considerações tomadas neste trabalho, apesar de sólidas, não retratam a complexidade e a profundidade deste tema, entretanto esta monografia se pretende a servir de síntese, além de vislumbrar caminhos e possibilidades deste projeto de educação. Foca-se em definir a concepção sobre a educação e a escola, não só do ponto de vista teórico, como também aquelas forjadas pelo coletivo de militantes na luta social do MST. Conclui com a breve análise, embasada em Fernandes (2002), de que existem conquistas legais no que tange às políticas públicas de educação do campo, mas que estas só se efetivam se houver a luta permanente por parte dos movimentos sociais.

Lista de Siglas

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC	Ministério da Educação e Cultura
USAID	United States Agency for International Development
EUA	Estados Unidos da América
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
SPA	Sociedade Paulista de Agricultura
SNA	Sociedade Nacional de Agricultura
MAIC	Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
RMAIC	Relatório do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
ICA	International Cooperation Administration
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9	
CAPITULO 1 – ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	14	
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, GÊNESE. PRINCÍPIOS.....	25	E
CONCLUSÃO.....	42	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44	

1. INTRODUÇÃO

A escolha deste tema se deu pelo seu caráter de urgência das questões que afetam concretamente a vida de pessoas, questões de “vida por um fio” como diz Caldart (2009). Essas questões ocorrem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, instigando-nos a produzir análises que se proponham a desenvolver uma atuação prática sobre a realidade e outras ações políticas.

Também foi importante para meu interesse neste projeto de pesquisa a participação nos dois encontros dos Sem Terrinha do Rio de Janeiro, nos anos de 2010 e 2011, o que me instigou e apresentou a dura realidade de luta, assim como a preocupação com o desenvolvimento das práticas educacionais do MST. Tenho para destacar a importância deste tema, a sua atualidade na agenda de lutas dos trabalhadores do campo no Brasil, e o seu papel na transformação de uma sociedade em crise.

Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar o projeto da educação do campo, considerando a relação deste com o Estado e as políticas públicas no marco da sociedade capitalista, construindo contribuições para a luta dos trabalhadores da saúde e do campo. Para alcançar tal objetivo, almejamos analisar as principais diferenças entre as concepções neoliberal e marxista no que tange às políticas públicas em educação. Neste sentido, apresentaremos um breve histórico da educação rural e sua distinção em relação à educação do campo. Por fim, delinearemos a missão, os objetivos e os princípios educativos da educação do campo, bem como os projetos de desenvolvimento em disputa neste objeto em específico.

A fim de elucidar o projeto de educação do campo e seu reflexo nas políticas públicas, busquei delinear as concepções da *escola do trabalho*, assim como seu significado para a efetivação de conquistas nas políticas públicas. Para tal empreendimento, realizei pesquisa bibliográfica pautada em teóricos como Gramsci, Pistrak e Krupskaya. Nas concepções de como deve ser uma educação com foco na transformação social, pesquisei principalmente em documentos do setor de educação do MST, e nestes encontrei rica contribuição sobre as diretrizes do movimento para se pensar a educação e a escola do campo.

Para iniciarmos nossa discussão, é importante compreender o contexto histórico em que surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST surge impulsionado por uma série de fatores, alguns tendo uma relação com as condições objetivas do campo e outros relacionados a questões subjetivas e específicas sistematizadas em debates internos ao movimento. Um dos fatores mais determinantes para sua gênese ocorre na década

de 70, através da intensa modernização das regiões Sul e Sudeste, "modernização" esta que "reforçou a estrutura fundiária concentradora e o poder autoritário das elites rurais" (VENDRAMINI, 2002?, p.1-2). Este processo de modernização privilegiava o latifúndio e o modo de produção usual do mesmo, como a monocultura de soja, cana e outras *commodities*¹. Esse processo, denominado de "modernização dolorosa" por José Graziano da Silva (1982), teve como consequências a pobreza, o desemprego, a falta de perspectiva para a pequena produção e o êxodo rural (VENDRAMINI, 2002), o que na prática significava uma expulsão de um grande contingente populacional, além de se criar um modelo de desenvolvimento conflitante com os interesses da população camponesa que, tradicionalmente, se caracteriza pela íntima relação com a terra.

Este modelo de desenvolvimento veiculava certas "promessas" para o campo – a soberania alimentar e o aumento da produtividade – que significaria, na prática, superar o “atraso” no meio rural, trazendo as vantagens da indústria e dos avanços tecnológicos. O pacote tecnológico difundido inicialmente entre os países desenvolvidos e após II Guerra Mundial estendido aos países periféricos era caracterizado pela utilização intensiva de insumos industriais (fertilizantes e agrotóxicos), mecanização, sementes e animais melhorados geneticamente. A adoção deste modelo prometia o aumento da produtividade e representava, para esses países, a possibilidade, ao mesmo tempo, de alcançar rapidamente soberania alimentar e produção de excedente agrícola negociável no mercado externo (HESPANHOL, 2008).

Esta é a condição determinante para a gênese do MST, estruturando-se através de um movimento social que se constituiu na solução encontrada coletivamente pelos trabalhadores do campo para garantir não só sua sobrevivência, como condições dignas de vida. Diante das contradições da distribuição e da produção agrícola no Brasil, os indivíduos compreendem que se faz necessária a união e a luta em torno de um projeto comum.

Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída - o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso obrigou-os a tomar duas decisões: tentar resistir no

¹ As *commodities*, são por excelência "mercadorias" ou "produtos", decorrentes do padrão de desenvolvimento capitalista do campo, predatório e super-explorador. Fortalecido este padrão de desenvolvimento nos anos 1950-1970, com um processo de modernização conservadora da agricultura, que consolida com o apoio Estatal os interesses das classes dominantes agrárias. Finalmente estes produtos agrícolas de exportação, primeiramente o café, depois a soja, sofrem no governo de Fernando Henrique Cardoso um fortalecimento e uma multiplicação, incluindo laranja, açúcar, café, além da soja. As políticas econômicas vigentes no Brasil desde a década de 1990, são no caso da agricultura, socialmente regressivas e ambientalmente destrutivas, pois este discurso que preza pela produtividade se baseia na degradação da natureza e da saúde humana, além da expropriação violenta dos trabalhadores pobres do campo. (STOTZ, 2007)

campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa a base social que gerou o MST. (STÉDILE, 2005, p.17)

Outros condicionantes são de fundamental importância para esta gênese: o caráter de articulação de lutas no campo já previamente desenvolvidas a nível nacional; a influência da igreja católica através das comissões eclesiais de base, responsáveis em grande parte pela organização comunitária nas lutas pela terra; e o surgimento de uma oposição sindical rural combativa.

O MST surge, então, da necessidade de se criar um movimento camponês autônomo e combativo e, desde sua criação, tem reformulado suas estratégias de acordo com as conjunturas em que se encontra, de forma a sempre avançar em suas conquistas e resistir às pressões contrárias para não retroceder. Diante desta realidade, o MST tem sido considerado por alguns estudiosos, como Carlos Nelson Coutinho (2011) como o mais importante movimento social brasileiro, pois une às suas pautas setoriais (como a da redistribuição da propriedade agrária e a implantação de um novo modelo agrícola sustentável e sem o uso de agrotóxicos) algumas pautas de interesse de outras parcelas da sociedade.

Uma das formas de luta do MST, e ponto de apoio e resistência em momentos adversos, se encontra em seu setor de educação. Discutir a função da educação é um ponto de grande relevância, pois desde seu surgimento, a escola (responsável pela educação das gerações) tem papel de preparar as elites políticas e classes dominantes para o desempenho de suas funções e, posteriormente, de fornecer um ensino mais fragmentado, mais “bruto” ou “manual” às classes subalternas, ou mesmo, a simples exclusão de tais classes da escola.

A luta pela educação do MST em sua gênese, parte da demanda de escolas para o campo e, com o amadurecimento e crescimento do nível de consciência dos militantes, tem-se o entendimento de que além da luta por escolas deve ser travado um embate de forma a anular a força contrária de uma escola pensada pelas classes dominantes. Em outros termos, o que se põe como desafio é instituir um projeto educacional libertário que contribua para a superação das desigualdades no campo, inserindo no processo educativo as pautas do movimento e conciliando-a com um ensino voltado ao sujeito do campo.

O caráter que norteia este trabalho é a concepção de que a política pública em educação se encontra atrelada à organização coletiva dos trabalhadores do campo, visto que esta “É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Vemos em Caldart (2004), a dicotomia entre a educação do campo e a educação rural, sendo a primeira, a educação pensada pelo sujeito do campo e que parte de suas demandas. A educação rural, por sua vez, se pauta num viés “tecnicista” que tende a habilitar mão-de-obra para o trabalho rural e possibilitar uma inovação tecnológica conservadora atendendo aos interesses dos grandes proprietários de terra. Tal inovação tecnológica tem por objetivo tornar o trabalhador do campo cada vez menos necessário para a produção agrícola, de forma a gerar um contingente cada vez maior de desempregados que se constituem como instrumento de barganha e negociação dos salários – o chamado “exército industrial de reserva”, citado por Marx.

As políticas públicas de educação no Brasil, considerando as últimas décadas, ainda não foram efetivas no combate às desigualdades sociais (se pensadas da perspectiva das classes oprimidas), especialmente no campo² que possui os piores indicadores econômicos e de qualidade de vida. Apesar do Brasil ter cerca de 20% de sua população residindo em áreas rurais, segundo dados do Censo do IBGE (2000), grande parte de nosso vasto território permanece rural e apresenta forte potencial agrícola. A pobreza é proporcionalmente muito maior no campo do que na cidade (IPEA, 1996).

Um dos apontamentos sobre as causas deste fato é que a população campesina e de trabalhadores rurais não tem tido uma voz ativa em sua representação no poder legislativo, e os formuladores das políticas de educação a fazem privilegiando outros setores da sociedade. Este apontamento pode ser considerado ponto de partida e estímulo para as discussões deste estudo, como observado no manifesto da União Democrática Socialista, escrito por Paulo Emílio Salles Gomes.

Na história do liberalismo e da pseudodemocracia do Brasil, os grandes fazendeiros, industriais, comerciantes e banqueiros já falaram muito. A classe média e o operariado disseram algumas palavras. Os trabalhadores da terra são a grande voz muda da história brasileira. (CANDIDO, 2007, p. 20-21)

Considero importante entender como ocorreu e ocorre o choque entre as demandas dos movimentos sociais e as conseqüentes repercussões nas políticas públicas, território cheio de riscos, vantagens, avanços e retrocessos, no qual os movimentos têm tido que atuar. Considero ser este um dos pontos que necessitam de maior ênfase neste estudo por tratar da

² Segundo Marta Inês (2002), o “campo” é um território mal conceituado em sua definição, pois nas teorias ocidentais sobre o rural e o urbano, elaboradas pela geografia e sociologia, diversos conceitos são criados de forma a significá-los de acordo com a intencionalidade de diversos autores e instituições. E defende também a análise destes dois espaços como segmentos de uma totalidade dialética, embasando tal análise em teóricos como: Marx, Lefebvre e Williams.

reflexão importante sobre o Estado e como este se constitui e a legitimidade dos movimentos sociais adentrarem o campo das políticas públicas.

Neste sentido, o presente trabalho busca definir, em seu primeiro capítulo, a concepção de Estado e de educação embasados em Gramsci. Delineia-se algumas considerações sobre o que é uma educação transformadora; a dualidade entre as políticas públicas em concepções antagônicas (marxista e a neoliberal) e um breve histórico da educação rural.

No segundo capítulo, busco definir o que é a educação do campo, assim como a pedagogia do movimento e suas principais matrizes. Nesta discussão, faz-se necessário compreender o significado da *escola do trabalho* dentro do MST, apresentando, por fim, as concepções de educação e escola para o Movimento.

Finalizo o trabalho trazendo algumas considerações e questões sobre uma relevante conquista legal, fruto da luta da educação do campo.

CAPITULO 1 – ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

No presente enfocaremos a concepção gramsciana de se pensar o Estado, visto que esta possibilita a compreensão mais acertada do objeto de estudo, a saber, a educação que se pretende transformadora e de forma mais específica: a educação que é desenvolvida no meio rural. Segundo Gramsci, o Estado é a condensação de relações sociais (COUTINHO, 1994). Neste sentido, não pode ser entendido como sujeito ou como objeto e incorpora em si tanto os conflitos como as interrelações da sociedade em geral. O autor ao analisar as peculiaridades do estado capitalista ocidental³ de seu tempo, nota a peculiaridade do Estado possuir, além da coerção, um espaço de consenso, construído a partir dos sujeitos coletivos, organizados junto aos aparelhos "privados"⁴ de hegemonia, generalizando a visão de mundo da fração de classe hegemônica.

Marx e Engels, pautam-se na formulação de Hegel, de que: a sociedade civil seria o reino dos indivíduos e, portanto, do particular, e o Estado se constituiria como a esfera da universalização. Marx demonstra o caráter formal desta caracterização, pois, diante da possibilidade de tal divisão antagônica, o homem moderno estaria separado de sua própria vida real. Ou, em outras palavras esta divisão entre a esfera que representa os interesses universais e a do homem real e concreto, impede que o estado possa representar efetivamente uma vontade geral. A visão de Gramsci provém da teoria dita marxista, porém, difere da tese original de Marx, devido ao momento histórico no qual se encontrava Gramsci.

Marx afirma que o poder do Estado é essencialmente coercitivo, e tem como pilar a garantia da propriedade privada. Assim, o Estado, segundo o autor, se constitui em uma entidade com existência particular que paira acima da sociedade civil. Sendo a forma de organização que os burgueses criaram para a garantia de seus interesses, "Já que o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns" (MARX; ENGELS, 1972, p.76). Marx afirma que na transição socialista, no momento de maior aguçamento da luta de classes, quando ocorre a situação de duplo poder, a revolução tem o seu momento explosivo, resultando na supressão de um dos poderes. Desta forma, Marx e Engels, dois anos após a fracassada experiência de insurreição proletária em Paris, estabelecem como linhas a serem seguidas pelo movimento proletário revolucionário que: "o

³ Gramsci estabelece uma diferença entre sociedade ocidental e sociedade oriental. Na sociedade oriental, o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa; no ocidente há uma relação mais equilibrada entre sociedade civil e o Estado.

⁴ COUTINHO (1994) afirma que Gramsci utiliza a palavra "privados" entre aspas para denotar que apesar de serem organismos de adesão voluntária e não coercitivos possuem uma indiscutível dimensão pública.

proletariado não pode se satisfazer com as conquistas democráticas formais, devendo impulsionar o movimento revolucionário até que esse atinja os seus próprios objetivos anticapitalistas" (COUTINHO,1994, p. 23).

Esta diretriz marxista é ponto de suma importância para a consciência do papel da educação emancipatória. Especialmente, na educação produzida internamente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde o processo de conscientização coletiva e suas contribuições para a mudança da sociedade é um dos eixos centrais⁵.

A análise de Gramsci concebe o Estado de forma mais ampliada do que Marx, sendo que:

uma concepção marxista do Estado é tanto mais "ampla" quanto maior for o número de determinações do fenômeno Estatal por ela mediatizados/sintetizados na construção do conceito do Estado; e que, vice-versa será "restrita" uma formulação que, consciente ou inconscientemente, concentre-se no exame de apenas uma ou de relativamente poucas determinações da esfera político-estatal (COUTINHO, 1994, p.14).

Essa concepção ampliada não significa a superação da concepção marxista-leninista do Estado como "comitê das classes dominantes", mas sim a adequação ou atualização da teoria marxista ao tipo de Estado no qual Antonio Gramsci se encontrava à sua época, ou seja, é uma alteração "histórico-ontológica" (COUTINHO, 1994). O desafio a que Gramsci se deparou é explicado a seguir:

O problema era assim o de explicar por que, apesar da crise econômica aguda e da situação aparentemente revolucionária existente na Itália e em boa parte da Europa ocidental e central no início dos anos 20, não foi possível repetir ali, como o previra na Internacional comunista, a vitoriosa experiência dos bolcheviques na Rússia. (COUTINHO, 1994, p.14).

Gramsci cria então alguns conceitos, além de utilizar outros previamente formulados por Marx. Entendendo o Estado como "condensação das relações sociais" identifica três níveis analíticos a infra-estrutura, a sociedade civil, e a sociedade política, representando respectivamente: o espaço de produção e do trabalho, origem do capital; o conjunto de indivíduos organizados nos chamados "aparelhos "privados" de hegemonia", de onde parte a pressão política voltada para a obtenção de certos objetivos; o conjunto de aparelhos e agências do poder público. Esta formulação considera que o Estado moderno (sociedade ocidental) ultrapassa os contornos da sociedade política (sentido restrito de Estado), não sendo mais essencialmente coerção, mas hegemonia revestida de coerção (MENDONÇA; FONTES, 1997). Para Gramsci, sociedade civil é um momento da super-estrutura, sendo mais precisamente o conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses de

⁵ A questão da educação emancipatória desenvolvida pelo MST vai ser fruto de reflexão no próximo capítulo.

diferentes grupos sociais, difundindo valores simbólicos e ideologias. Como exemplo de algumas destas instituições: o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos e os meios de comunicação.

É baseando-se na ampliação do conceito de Estado, que Gramsci reformula a teoria de revolução socialista⁶, com métodos respectivos para sociedades "ocidentais" ou "orientais", trazendo os conceitos de "guerra de movimento" e "guerra de posição", o que fica bem explicado neste excerto:

No primeiro caso, onde o Estado é restrito, o movimento revolucionário se expressa através da "guerra de movimento", ou seja, como choque frontal, como algo explosivo e concentrado no tempo. No segundo caso, quando o Estado já se ampliou, o centro da luta de classe está na "guerra de posição", isto é, numa conquista progressiva (ou processual) de espaços no seio e através da sociedade civil. (COUTINHO, 1994, p.58)

Ao analisarmos a sociedade brasileira contemporânea, constatamos que esta se encontra no caso de guerra de posição, visto ser notável a coexistência de um sem número de teorias e práticas pedagógicas (incluindo as antagônicas *pedagogia liberal* e *pedagogia marxista*), que englobam diferentes valores intrínsecos que disputam, em diferentes espaços, a hegemonia. E ainda refletindo sobre nossa sociedade, consideramos que a luta no campo educativo travada por movimentos sociais, especialmente o MST, pode se definir como a busca pela hegemonia de uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2005).

Pensando na articulação entre o Estado e a educação, encaminharemos nossa reflexão para se pensar como se efetivam as políticas públicas em Educação, tema do nosso próximo tópico.

A dualidade das políticas públicas de educação – a concepção liberal e a concepção marxista

A política pública é aqui entendida como Estado em ação (AZEVEDO, 2001, p.5). A concepção de Estado na qual nos pautamos o compreende como a "condensação das relações sociais". Ou seja, o Estado não se define como um bloco monolítico, mas se insere numa rede complexa de estruturas de poder. Assim, ao se pensar na ação e/ou materialidade do Estado, não é suficiente considerar que as conquistas formais (apesar da sua relevância) são as

⁶ COUTINHO (1994) faz uma ressalva no sentido que a teoria de Althusser não coincide com a de Gramsci, fato corroborado pelo próprio autor que afirma não haver identidade entre "aparelhos ideológicos de Estado" com o conceito gramsciano "aparelho "privado" de hegemonia". A maior diferença reside no fato de que Gramsci pensa ser possível haver a autonomia dos "aparelhos privados" em relação ao Estado no seu sentido estrito, o que abre a possibilidade de que as classes subalternas possam obter a hegemonia antes de ocuparem o poder do Estado. Esta formulação é oposta à formulação de Althusser que nega tal possibilidade.

definidoras das políticas públicas, mas sim, estarmos atentos para a correlação de forças dentro da sociedade civil.

Para compreendermos estas relações que se instituem no interior do Estado, nos deteremos em duas correntes teóricas – a teoria liberal e a teoria marxista – visto que estas trazem concepções diferentes sobre o papel do Estado e, conseqüentemente, sobre sua atuação diante das políticas públicas.

A teoria liberal clássica surge em meados do século XVII e é revivificada pelo neoliberalismo. Contudo, no neoliberalismo,

O Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. (AZEVEDO, 2001, p.9)

Consoante com os ideais liberais, o neoliberalismo irá defender a diminuição do Estado, de maneira a prover segurança e serviços sociais mínimos necessários à manutenção deste modelo, seguindo a famosa expressão "menos Estado e mais mercado". Os neoliberais garantem que a interferência econômica do Estado, se não estabelecida como norma geral, seria discriminatória. É interessante notar, no entanto, que mesmo no círculo dos liberais, a ideia de tratar os diferentes como iguais, não é um ponto pacífico. Se nos remetermos ao pensamento de Rui Barbosa, por exemplo, este defende que "A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam" (apud KURY, 1999, p.26).

Em outra vertente do liberalismo, temos o pensamento de Hayek que defende que:

Uma sociedade livre usualmente exige não só que o governo tenha o monopólio da coerção, mas que detenha unicamente este monopólio e que, em todos os outros aspectos, atue de acordo com as mesmas condições às quais todos os indivíduos devem obedecer. (HAYEK, 1983, p.270)

Um dos pontos em comum da corrente neoliberal é a creditação do mercado à regulação do capital e das políticas públicas. O Estado não deve cumprir papéis que possam ser regulados pelo mercado. Neste sentido, as intervenções que visam substituir a função do mercado criam um desequilíbrio da ordem, ocasionando a crise social. Não cabe ao governo, portanto, controlar as vendas e acessos a determinadas profissões, nem controlar as permissões de quem pode ou não fornecer determinado serviço ou mercadoria. "Com efeito, faz parte da atitude liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças auto-reguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições" (HAYEK, 1983, p. 470).

As políticas sociais, portanto, também entrarão no *hall* de controle pelo livre mercado. Na concepção neoliberal, as políticas que visam algum beneficiamento aos pobres e excluídos

do mercado geram a acomodação de tais setores, estimulando a indolência. Desde Adam Smith este discurso é proclamado, culpabilizando-se os pobres por falhas do sistema econômico e denunciando a indolência como um grave problema, visto que o trabalho desta classe é a força motriz da sociedade. Na medida em que estas classes se acomodassem aos benefícios que lhes são prestados e não “desejassem” mais trabalhar, elas estariam provocando um desequilíbrio do mercado de trabalho.

No que tange às políticas públicas educacionais, houve formalmente a ampliação das oportunidades educacionais, visto que esta começa a ser considerada como um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades (AZEVEDO, 2001). Nesta perspectiva, não se nega a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino, porém este atendimento deve se dar sob determinados parâmetros.

Deste modo, deve haver no setor educativo a divisão entre setor público e setor privado. O setor privado visa garantir a liberdade das famílias na escolha do ensino que desejam, da qualidade de ensino que desejam, acabando com o monopólio por parte do Estado sob o argumento de que há um grande poder na educação. De acordo com Hayek (1983, p.450-51), "quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana, mais convencidos devemos estar do perigo de entregar este poder a só uma autoridade".

O ensino subsidiado com fundos públicos só é justificado se os benefícios que o Estado proporciona forem de grande valia para a comunidade: se os benefícios forem voltados ao indivíduo, este ensino se traduz como um investimento. Em outros termos, a educação se converte num elemento de valorização do capital humano⁷. Neste sentido, educar-se é um ato que deve ser totalmente privatizado, pois o indivíduo, ao buscar melhores qualificações, conseqüentemente estará se preparando para receber melhores salários.

São também previstos os casos dos indivíduos sem recursos e talentosos, onde é proposto um financiamento para estes, mediante empréstimos públicos ou privados, devendo haver o pagamento por parte do beneficiário, após este colher os frutos da valorização do seu capital humano. Resumidamente as políticas educacionais, na matriz neoliberal, são concebidas através das leis do mercado.

⁷ Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade e as causas das desigualdades entre as nações. Retrata a concepção liberal de natureza e comportamento humano, como se todos aparecessem no mercado em iguais condições de escolha individual, e com as mesmas predisposições. (PEREIRA, 2008)

Na abordagem marxista, as políticas públicas são um campo complicado de se definir visto que Marx não analisa as políticas sociais do capitalismo. Contudo, em sua obra, Marx se preocupa em encontrar os meios de se garantir uma maior condição de igualdade e bem estar dos seres humanos. Essa tradição de pensamento multiplica-se em um amplo leque de tendências e teorias, como nos adverte Ianni (1990).

A abordagem marxista defende uma mudança radical na sociedade, a extinção do Estado e o fim da exploração do homem pelo homem, e é neste sentido que se busca criar condições emancipatórias para a humanidade.

Marx entende a educação "como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia, muito embora se questione o papel do Estado burguês como o responsável pela educação popular" (MARX, 1979, p.30-1). Marx considera que, em última instância, o Estado legisla a favor do capital, garantindo as condições gerais de produção e reprodução desta ordem, e que seriam possíveis algumas conquistas amenizadoras do grau de exploração da classe trabalhadora dentro do capitalismo. Ele defende também a importância da luta dos trabalhadores por condições mais amenas de exploração. Em seu texto "Glosas Críticas Marginais ao artigo *O rei da Prússia e a reforma social de um Prussiano*", datado de 1844, podemos observar sua visão acerca de tais lutas e a relação entre emancipação política⁸ e a emancipação humana, como destacado a seguir: "Não há dúvida de que a emancipação política representa um grande progresso e, embora não seja a forma mais elevada da emancipação humana em geral, é a forma mais elevada da emancipação humana dentro da ordem do mundo atual." (MARX, 1991, p.28).

Deste modo, as lutas têm importância, mas não tocam no cerne da questão, pois mesmo sendo participantes da comunidade política, os trabalhadores não podem ser plenamente livres sem deixarem de ser trabalhadores (assalariados) dentro da ordem capitalista. Se não se rompe com a lógica do capital, se a luta não é corretamente direcionada, não se ataca as raízes da desigualdade social.

Para se pensar esta relação entre o Estado e as políticas públicas e, conseqüentemente, o papel dos trabalhadores na conquista de direitos sociais, recorreremos a Poulantzas (1977), visto que o autor estrutura uma crítica ao Estado, explicitando que este tem o poder de mascarar a natureza das relações capitalistas:

para que a ordem fosse reproduzida, seria necessário que se ocultassem as relações capitalistas, o que só poderia ser feito através do Estado, pois que só este tem o poder de reduzir os integrantes de todas as classes à categoria de "indivíduos",

⁸ A questão da "emancipação política" é definida em seu livro "A questão judaica" (2011), onde Marx critica a teorização sobre a tentativa de emancipação política por parte dos judeus na Prússia, e estabelece propostas para a solução de suas questões concretas.

mascarando, assim, a natureza da luta de classe.(POULANTZAS apud AZEVEDO, 2001, p.44-45)

Focando ainda este ponto, nota-se que o Estado permite e comporta em sua estrutura um jogo de força, que permite o reconhecimento dos interesses do trabalho, dependendo da estratégia de dominação utilizada para a manutenção da hegemonia das classes dominantes, em busca de "consentimento". Dentro deste jogo de forças, são permitidas algumas medidas favoráveis ao trabalhador, ainda que passem como um mal necessário à manutenção desta hegemonia, contrárias à acumulação, respeitando-se certos limites⁹.

Outros autores como Offe, por exemplo, entendem que a política educacional acaba se tornando um meio que garante a sociabilidade da força de trabalho segundo parâmetros próprios do capitalismo (apud AZEVEDO, 2001), ou seja, como mecanismos de sustentação capitalistas.

Oliveira (apud AZEVEDO, 2001) traz uma proposição diferente à estruturada por Offe. Analisamos que a concepção trazida por Oliveira assemelha-se com as lutas pela educação do campo – nosso objeto de estudo. Oliveira destaca que inicialmente houve uma busca pelo direito à escolaridade que

no contexto do reconhecimento dos direitos sociais, tornou-se um valor que transcendeu a própria dimensão que lhe conferiu o *ethos* capitalista, mesmo que, de algum modo, venha a se articular com as necessidades da reprodução do capital, sob o signo do fundo público. (AZEVEDO, 2001, p.54)

Então, qual é o papel da Educação na sociedade capitalista? Como podemos lutar por e garantir políticas públicas que estejam em consonância com os interesses das classes trabalhadoras? O que é educação na sociedade capitalista? E qual a relação entre a educação e a escola?

Para responder a essas questões nos embasaremos nos escritos de Pistrak¹⁰, cujo trabalho se estrutura a partir das necessidades pedagógicas do início do processo revolucionário na União Soviética. Em síntese, sua contribuição se deu pela compreensão de que para transformar a escola não é necessário somente uma alteração de conteúdo, mas mudanças na sua estrutura, no seu projeto e no seu jeito. O contexto revolucionário em que se insere Pistrak lhe impõe a tarefa de reorganizar a escola simultaneamente à luta contra a reação capitalista interna e externamente à URSS.

⁹ É tendo esta abordagem como embasamento que alguns autores encaixam as políticas de educação do campo, decorrentes das lutas de movimentos sociais.

¹⁰ Pedagogo que vivia no contexto revolucionário da URSS, e cuja grande contribuição foi o pensar da escola do trabalho, escola onde com o “princípio educativo do trabalho” formulava uma escola com capacidade de transformação social. Foi responsável pela implantação de projetos educativos modelos, como a escola-comuna.

A escola deve estar centrada, portanto, na atividade produtiva, assumindo a lógica da vida e não se atendo a uma mera preparação teórica¹¹. A escola deve se vincular ao movimento social e à realidade, não se instituindo como uma escola laboratório que encerra seus educandos em suas paredes.

Pistrak elabora, portanto, uma crítica à escola apolítica e às concepções pedagógicas anteriores à revolução, e consonante com a postura de Lênin no I Congresso do Ensino (1918), entende que o trabalho no domínio escolar neste momento de recenticidade revolucionária, consiste em derrubar a burguesia, e que uma escola fora da vida e da política é uma mentira e uma hipocrisia.

Para Pistrak a escola do trabalho está ligada à vida e deve assumir o caráter de seu tempo, guiada pelos anseios e necessidades do regime social correspondente: "A escola não é um fim absoluto e também não pode ter finalidades educacionais absolutas" (PISTRAK, 2000, p. 29). A escola foi por muito tempo uma arma das classes dirigentes, e mascarava sua natureza de classes. Pistrak anuncia, portanto, que um dos problemas da revolução social é mostrar a natureza de classes da escola no contexto de uma sociedade de classes. Assim, a escola, com seu caráter de classe, deveria em um momento revolucionário ser tomada como instrumento a serviço da transformação social.

A escola capitalista atua nesta direção, criando o consenso e a conformação ideológica. Como afirma, Ianni (1976, p. 22): "As forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, ideias, noções e doutrinas apropriado".

O que se quer destacar, a partir do pensamento de Pistrak, é que se faz necessário ter a clareza sobre o objetivo da educação que o pensamento marxista deseja configurar. Por mais que ainda não se consiga alterar todos os resquícios (concepções, terminologias, etc.) da forma antiga da escola, não se pode ter os mesmos métodos da burguesia. Desta maneira, afirma-se que, apesar de não ser unicamente da escola o papel da transformação social, com o objetivo de se formar um homem que se considere parte de uma coletividade internacional, é necessária a obediência a certos princípios e diretrizes como a relação com a realidade atual e com a auto-organização dos estudantes.

Nesta escola, o educando precisa se munir da ciência. Pistrak afirma que, abstrair o trabalho e passar rapidamente pela relação entre o trabalho e a ciência, significa colocar o

¹¹ É importante salientar que esta é uma questão controversa, visto que da mesma maneira que a educação na pedagogia socialista prega a formação **desde** o trabalho, a educação na visão da pedagogia liberal prega a preparação **para** o trabalho, gerando muitas confusões e incoerências não só teóricas, como práticas e ideológicas.

trabalho como um lugar essencial na questão da realidade atual, que pode ser definida como "luta pelas formas sociais novas do trabalho" (PISTRAK, 2000, p.44). O trabalho, portanto, deve ser introduzido na escola como fator que unifica todo o processo de formação.

As questões e inquietações trazidas por Pistrak são de grande valia e proporcionam um diálogo com a construção de um projeto popular de Brasil, para a constituição de uma escola transformadora – transformadora não porque detentora da primazia de tal transformação, mas pelo entendimento dos limites de seu poder e o seu papel em tal transformação social.

Educação: conformação ou transformação?

Existe alternativa para uma mudança educacional radical dentro do capital? A resposta seria “não” se esperássemos que as classes dominantes consentissem num modelo de educação contrário a seus interesses, ou seja, pautado na destituição dos princípios capitalistas. Em outros termos, o capital, por sua natureza como totalidade reguladora sistêmica, não aceitaria uma mudança radical que colocasse em risco seus interesses.

A resposta seria afirmativa na medida em que compreendemos que para se efetivar uma educação libertadora devemos, inevitavelmente atrelá-la com as lutas pela transformação do modelo econômico e político atual.

Para se pensar uma educação emancipatória, tentarei esboçar o que seriam seus pontos característicos. Poderíamos começar nossa reflexão nos auxiliando do pensamento de Paracelso (1951, p. 181), ao explicitar que "La educación empieza con la vida, y non acaba sino con la muerte"¹².

Antes de fazê-lo recorremos a um dos maiores economistas de todos os tempos, Adam Smith, que assume os efeitos degradantes da educação dentro do capitalismo, pois:

Na situação em que a divisão do trabalho é levada até a perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isso se limita toda a sua atenção, e poucas idéias passam pela sua cabeça, com exceção daquelas que com ela têm ligação imediata [...] Essas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens ficam limitadas, tornam-se incapazes de se elevar. (SMITH, Apud MÉSZÁROS, 2005, p. 28-29).

Apesar desta crítica ao caráter desumanizador da divisão do trabalho, Smith se nega a entendê-lo como uma imposição do sistema, e o atribui ao efeito de forças ocultas, que produzem uma involução do homem para a satisfação somente de suas necessidades básicas. Não menos importante o teórico reformista e utópico, Robert Owen, advogava uma libertação

¹² Esta definição se confunde com a de alguns autores sobre a própria cultura. Também guarda relação com a educação do campo, ao defender que a educação não deve se apoiar em nenhum movimento econômico – como a defesa de fincar o homem no campo, ou em um determinada forma de produção -, mas deve ser defendida aquela que é realizada pelo povo camponês para si próprio, e que preserve em si todos o caráter da vida camponesa.

pelo esclarecimento e pela força da razão, superando a concepção do trabalho como um "mero instrumento de ganho". O fracasso de sua experiência pode ser atribuída a sua conformação aos limites do capital. "Pois ela tenta conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital" (MÉSZÁROS, 2005, p. 31).

São por estas e outras experiências, que podemos entender que a tarefa histórica atual da educação emancipatória é romper com o capital, de forma a liberar a humanidade e garantir sua sobrevivência. A educação não é a força primária que nos oferecerá, por si só, uma alternativa emancipadora radical, porém uma das funções de grande importância da educação formal é o estabelecimento do consenso e, portanto, não devemos esperar da sociedade mercantilizada o estímulo ou movimento em direção a esta tarefa histórica, pois esta educação formal parte "de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, 2004, p. 45). Por este motivo que as soluções no âmbito educacional, devem ser radicais e abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.

No caso da evolução da legislação brasileira, e paralelo ao entendimento do controle de certos grupos notadamente representados sobre outros grupos e sobre o destino educacional, nota-se que este controle não é a expressão legal, porém é acompanhado de valores que reproduzem tal dominação:

Primeiro, através da **contenção da expansão do ensino** em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação[...].

Segundo, através da criação de uma **estrutura do ensino baseada em valores próprios desses grupos dominantes**, valores, portanto, ligados à velha ordem social aristocrática e oligárquica e presentes na escola de tipo acadêmico[...]. Esse aspecto da legislação acabou servindo de bússola para a orientação da escolha da demanda social da educação.

Assim sendo, parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados.

(ROMANELLI, 2003, p.191, grifos meus)

Como anteriormente exposto, Pistrak afirma que a escola deve ter ligação com a vida, e o trabalho como tema central não tem sentido, se não for tema unificador e explicador desta relação com a realidade. Renato Constantino, citado por Mézáros como um notável historiador e pensador político, nos trás um exemplo pratico da tarefa imaginada por ele de

tentar produzir um sistema de educação alternativo e duradouro, no qual ele significa "contraconsciencia" como algo positivo afirmando que "a colonização espanhola operava mais através da religião do que pela força, afetando portanto, profundamente a consciência" (CONSTANTINO apud MÉSZÁROS, 1978, p. 20-1), e portanto era necessária a construção de uma contraconsciencia descolonizada, tarefa esta que não podia se restringir à um grupo de poucas pessoas, nem a ações contemplativas sendo assim, ela "tinha de adotar a totalidade das práticas politico-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora"(MÉSZÁROS, 2004, p.57). Almejando conhecer práticas que se instituem com a intenção de formar contraconsciencias, é que nos deteremos no próximo capítulo a conhecer a experiência de luta por uma educação do campo empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRICO, GÊNESE E PRINCÍPIOS

Um breve histórico da educação rural

Para compreendermos a relevância da Educação do Campo, é importante realizarmos uma breve retrospectiva sobre a educação rural, a quem esta se contrapõe. Para tanto, nos remeteremos ao ano de 1888, data onde se institui um fato de central importância: a abolição da escravatura. A abolição gera uma situação de crise agrícola em que diversos segmentos de grandes proprietários rurais expressam seu temor por uma desorganização de sua produção. Como reação a este fato geral, e representando de forma mais regionalizada e específica os interesses de alguns setores de tal classe dominante, são criadas algumas entidades patronais agrícolas, tais como a Sociedade Paulista de Agricultura (SPA) e a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que se constituíam em representantes respectivamente do núcleo mais dinâmico da cafeicultura no Brasil e de múltiplos setores agrários, em especial os ligados ao eixo Nordeste/Sudeste/Sul (MENDONÇA, 2007)

Tais entidades decidem inscrever seus representantes no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), de forma a defender diferentes ações a serem tomadas em vista à superação de tal crise. O MAIC, como difusor de uma proposta modernizante, tem um papel claramente favorável à SNA, privilegiando a sua "solução" para o problema de mão de obra no campo: o uso do trabalhador nacional em detrimento ao projeto imigrantista dos cafeicultores paulistas.(MENDONÇA, 2007)

Essa conjuntura política e o recém criado mercado de trabalho brasileiro favorecem o surgimento de novas concepções acerca do "atraso" da agricultura brasileira, que desloca o problema da "Natureza para o Homem" (MENDONÇA, 2007). Este deslocamento é o fator que legitima diversas políticas de intervenção (em especial as pedagógicas) junto ao "atrasado homem do campo". A concepção hegemônica era que estes elementos antes marginalizados da nação, deveriam ser integrados mediante políticas de "qualificação" da mão de obra.

O discurso ministerial da época resume o caráter de tais políticas supracitadas, como podemos ler no trecho a seguir:

Nossos campônios são baldos até dos conhecimentos mais comezinhos e o único meio de combater este problema é fornecer-lhes escola primária e aprendizado agrícola para seus filhos, pois, só assim será possível reunir essa grande massa anônima que se vai degradando pela miséria, fazendo com que ela fique longe de ser uma ameaça contra a vida rural. (MAIC, 1909-10, apud MENDONÇA, 2007, p.23)

Nota-se como central nos modelos de educação agrícola deste período, uma política que parte dos setores dominantes e que, marcadamente, se volta ao atendimento de seus interesses na conjuntura gestada, como: a profilaxia das cidades, o atendimento à necessidade de mão de obra "qualificada" no campo e a implantação de uma doutrina modernizadora. Na arregimentação da mão de obra para os núcleos menos dinâmicos da agricultura no país destacam-se os instrumentos de Educação Agrícola, sendo que o ensino agrícola primário e médio ficaria legado aos aprendizados e os patronatos agrícolas. A educação agrícola se constituía num paliativo para a questão social urbana (no contexto da Primeira Guerra Mundial), a qual deveria lidar com a "infância desvalida" das cidades e fornecer-lhes uma alternativa ao sistema prisional urbano. Outra tarefa de extrema importância se referia à impressão, nos infantes, das noções essenciais à produção rural de forma a incentivar os ganhos decorrentes de sua própria produção, "...os patronatos destinavam-se a assistir a infância desvalida das cidades, atendendo os interesses dos segmentos urbanos e industriais, empenhados em construir uma imagem de 'cidade profilática' e moderna" (MENDONÇA, 2007, p.26).

Neste processo de educação do povo havia, ainda, uma função de extrema relevância: colocar um freio e imobilizar o proletariado das tendências anárquicas que eram conflitantes com a doutrina do progresso. Desta forma, as instituições, servindo como um misto de reformatório e núcleo de ensino profissional, tinha como público os menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos chefes de polícia e juizes da cidade do Rio de Janeiro, possibilitando a efetivação de uma articulação entre o Ministério da Agricultura, o poder judiciário e a polícia do Distrito Federal (MENDONÇA, 2007).

Nestas instituições eram ministradas noções elementares de um saber prático e, assim, a infância desvalida das cidades era encaminhada ao campo para viver em regime de internato (MENDONÇA, 2007). Além desta migração das crianças desvalidas para o campo, o ensino agrícola também tinha a função de fixar na terra os jovens filhos de lavradores, através do modelo de internato.

Entre 1920 e 1930, devido à ingerência de inúmeros novos atores, temos a polarização de diversos posicionamentos quanto à questão das políticas educacionais agrícolas: esta deveria ser um instrumento para alfabetização ou instrumento de qualificação para o trabalho? A vitória do formato de qualificação para o trabalho não impediu a retomada no Estado Novo da chamada vertente "ruralizadora" do ensino básico agrícola que se caracterizava pelo binômio educação e treinamento.

No decorrer da década de 1930, é travada uma disputa entre a "escola desanalfabetizadora" e a "escola integral", representados respectivamente por grupos dominantes agrários membros do governo e da Igreja, e no outro campo, os "profissionais da educação". Estes educadores profissionais, organizados junto à Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no RJ, em 1924, capitaneados pela grande burguesia do estado de São Paulo, se voltam para um projeto educacional que assume como missão regenerar o país pela Educação, contrapondo-se ao modelo que planejava acabar com o analfabetismo da população rural brasileira. A partir deste "entusiasmo pela educação", este modelo veio a ser conhecido como "otimismo pedagógico" e pregava a "reforma moral da sociedade por intermédio da reforma dos homens" (MENDONÇA, 2007, p.41). De acordo com esta vertente defensora da "causa educacional":

não cabia ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males que afligem o país, e sim às elites mal preparadas que nos governam e às legiões sempre crescentes de semi analfabetos que as sustentam. (ABE, 1926, p.35)

Nos anos de 1930 até 1945, durante o Estado Novo, temos uma alteração radical desta discussão que perpassou o período anterior, havendo um "resgate e revalorização do "entusiasmo pela educação" em uma nova versão, ruralizada" (MENDONÇA, 2007, p.44). A questão da educação neste período se encontra com um forte caráter de ambigüidade em relação a que concepção deveria ter o ensino rural: uma rede escolar primária regular ou ensino profissionalizante especial. Ambigüidade esta que também é encontrada formalmente por se tratar de um ramo do ensino simultaneamente tutelado por duas agências – o Ministério da Agricultura Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Cultura.

A consolidação da defesa da proposta ruralista se dá entre 1937 e 1945, quando se nota que a educação primária efetivamente se ruraliza, através da criação de instituições capazes de compatibilizar o projeto do Ministério da Educação aos interesses de cada estado. Mendonça (2007) cita como ilustração para tal medida a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a implantação da radiodifusão rural, a criação do Conselho Nacional de Educação Primária e a realização da Conferência Nacional de Educação, em 1941¹³. Logo, no Estado Novo, temos uma escola favorável ao lema escolanovista¹⁴ de "educar para a vida", tendo a escola acomodada aos interesses e necessidades de cada região, porém com um profundo sentimento ruralista que pressupunha "enraizar" o homem do campo.

¹³ A partir de estudos do INEP, foi possível comprovar na Conferência Nacional de Educação (1941), as precárias condições do ensino elementar agrícola

¹⁴ lema forjado por Anísio Teixeira, renomado educador e pioneiro do manifesto da Escola Nova de 1932.

A escola elementar agrícola, entendida como a escola única, trata de "dotar seu público alvo de um conjunto de códigos e valores que lhe permitissem reconhecer lideranças políticas nacionais únicas" (MENDONÇA, 2007, p.48). Desta forma, entende-se o conceito de escola de trabalho na ditadura varguista como este misto entre educação puramente tecnicista e a educação adaptada ao meio (educar para a vida), de modo que esta concepção sofre uma deformação no sentido de formar um cidadão "dotado do sentimento da pátria como um patrimônio a ser defendido e ampliado" (HORTA apud MENDONÇA, 2007, p. 48).

Outro ponto que vale a pena ser mencionado é a perpetuação deste debate acerca do ensino rural após o término do Estado Novo, sendo que a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário e da Lei Orgânica do Ensino Agrícola só se daria em 1946. Esta última consagraria a educação rural como algo especial, ou seja, à parte do ensino primário regular.

Nos anos 1950, com a proliferação e intensificação dos movimentos sociais rurais, redefiniram-se os instrumentos de ação pública, fazendo com que a escola fosse suplantada pelo extensionismo ou mesmo pelo Serviço Social Rural. Nota-se que o conceito de educação rural era redefinido de acordo com o tempo histórico em que se situava: passando de uma dimensão eminentemente escolar para outra de cunho marcantemente "assistencialista", quer em sua acepção "técnica ou social". Essa mudança da escola como instituição viabilizadora das vertentes da alfabetização e do trabalho, para esta função de cunho assistencialista se dá no contexto da Guerra Fria, quando se multiplicam os acordos entre os governos brasileiro e norte-americano.

A participação norte-americana junto aos programas assistencialistas brasileiros, se dá em dois momentos: o primeiro conhecido como Ponto IV, devido ao discurso de posse do presidente Truman (1949) que em seu quarto ponto declara a intenção de promover a "transferência de conhecimento técnico" para o desenvolvimento das áreas "subdesenvolvidas" sob a gerência da International Cooperation Administration (ICA); e o segundo, nos anos de 1960, quando é criada a Aliança para o Progresso e tem suas diretrizes implantadas pela United States Agency For International Development (USAID).

"Declaro ser política dos Estados Unidos ajudar os esforços dos povos das áreas economicamente subdesenvolvidas a melhorar suas condições de trabalho e de vida, mediante o encorajamento da troca de conhecimento técnico e habilidades e o ritmo de investimento de capital em países que propiciarem condições sob as quais a assistência técnica e de capitais possa efetiva e construtivamente contribuir para elevar os padrões de vida, criando novas fontes de saúde, ampliando a produtividade e expandindo o poder aquisitivo." (LATTA apud MENDONÇA, 1951, p. 276)

O Ponto IV preconizava a filosofia de que a pobreza era resultante da "ignorância e da falta de capitais" (MENDONÇA, 2007), e considera que devem ser combatidos os

desdobramentos das condições estruturais e não as escolhas voluntárias. Ou seja, era preciso levar em consideração que os países ajudados "eram pobres em função das contradições inerentes à sua estrutura fundiária e sua própria história" (MENDONÇA, 2007, p.68). Estes projetos prometiam através da escolarização, a participação dos excedentes gerados pela exportação e a oportunidade de se integrar ao setor moderno da economia, de forma que os que permanecessem excluídos continuariam com o estigma de "incapazes". Além disso, tinha como uma de suas metas impedir o avanço do comunismo na América Latina, propagando-se uma forte ideologia capitalista que contribuiu para a definição de uma política conformada aos interesses estadunidenses.

Educação rural *versus* educação do campo

Na presente seção, delinearei as principais diferenças entre a educação rural e a educação do campo, a fim de fundamentar o ideal de educação defendido pelo MST.

A educação rural se instituiu através de políticas de educação e práticas pedagógicas que visam um papel de suporte ao capital, para atender aos interesses do mesmo e moldar o papel do campo de maneira subordinada ao capital. Em sua história foi declarada como "especial", e como uma modalidade de educação inferior àquela destinada ao meio urbano, confundindo-se com a educação formal, pois, as ações governamentais nesta época são um retrato da educação rural segregadora. Surge na década de 1920, como resposta à crise de produção e se propõe a formar o trabalhador nacional. É importante destacar que, nesta época, o trabalhador é compreendido como um ser passivo, havendo sua exclusão do processo de formulação da educação que a ele é destinada.

A educação do campo se constitui a partir das últimas décadas do século XX, com renascimento dos movimentos sociais no campo após o final da Ditadura militar e empresarial. É importante ressaltar que a luta pela educação do campo é composta de diversos movimentos sociais. Para o presente trabalho, será enfocada a luta pela educação proposta pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, apesar não deter a totalidade da educação do campo no Brasil, é um forte exemplo que representa os ideais de resistência da educação do campo em sua trajetória.

O aparecimento destes movimentos sociais tem uma materialidade concreta e podemos citar alguns fatores que foram responsáveis pelo surgimento e fortalecimento destes: a intensa modernização da agricultura – sobretudo nas regiões sul e sudeste do Brasil; o reforço nas práticas de monocultura; a estrutura fundiária concentradora e o poder autoritário das elites

rurais. A consequência destas práticas foi a exclusão de uma grande massa de trabalhadores agrícolas, gerando o desemprego, a falta de perspectiva para a pequena produção, a pobreza e o êxodo rural (VENDRAMINI, 2002?).

A precariedade em que vivia a população do campo e a possibilidade de redemocratização do país a partir da década de 1970, propiciou o surgimento de oposições rurais, de sindicatos combativos, possibilitando a instituição de "experiências inovadoras dentro de um projeto emancipatório no interior das velhas relações de produção" (VENDRAMINI, 2002?, p.4).

A gênese da questão da educação no MST começa com uma mobilização predominantemente feminina (das mães, o que da força por ser um movimento organizado em bases familiares). Essa mobilização ocorre a princípio no movimento como uma reivindicação secundária por não se encontrar na concepção inicial ligada às reivindicações principais do movimento, por exemplo: acesso à terra, condições para a produção. E além de não ter a relevância atual, a questão da educação era vista como uma mobilização do direito pela escola.

A escola, entendida neste momento em sua forma hegemônica, explicitada por Canário, onde também tece uma crítica quanto seus limites:

Constitui-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. Este empobrecimento do campo e do pensamento educativos privou a própria forma escolar de referenciais exteriores que lhe permitam criticar-se e transformar-se. (CANÁRIO apud IURCZAKI, 2009, p.83)

Dentre os movimentos de reivindicação da população do campo, um foi ganhando força – a educação **do** campo. Uma educação dos trabalhadores e sujeitos, reconhecidos a grosso modo como “pobres do campo” e que reivindicam o protagonismo de seu processo educativo. Conforme explicita Caldart:

Na sua origem, o "do" da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é "para" e nem mesmo "com": é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um "do" que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.(CALDART, 2009, p.41)

Esta proposta proveniente dos movimentos populares se apresenta com um caráter antagônico à educação rural, pois amplia sua definição, não se reduzindo ao entendimento de que o campo é somente produtor de alimentos. Visualizando e reconhecendo uma cultura camponesa, institui-se uma compreensão de que o campo é "produtor de vida" e de vivências específicas do povo que vive no campo. Há, portanto, a necessidade de se desenvolver uma “pedagogia do campo”, com as pessoas concretas que vivem no e do campo. Assim, a

educação do campo tem sua origem em um movimento de resistência e defesa do trabalho e da vida no campo, com um pensamento de projeto para atingir todo o conjunto dos trabalhadores do campo.

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores "pobres do campo", trabalhadores sem-terra¹⁵, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o "estado da coisa", para aos poucos ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2009, p. 41)

A educação do campo, portanto, retoma a tradição pedagógica emancipatória na medida em que necessita pensar a sua especificidade – considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e conceber uma pedagogia que considere os sujeitos da educação, as práticas sociais que os formam como seres humanos e como sujeitos coletivos. Neste sentido, a educação/a pedagogia instituída não vale e não se explica por e em si mesma, mas faz parte de uma materialidade concreta, formadora e formada por sujeitos concretos.

e esta retomada vem exatamente da exigência de pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma. (CALDART, 2009, p.42)

Outro ponto importante é "não confundir educação com escola nem absolutizar a educação escolar - como fez no discurso a pedagogia moderna escolar" (CALDART, 2009, p.42). Este encarceramento da educação à educação escolar foi mais uma armadilha do capital para uma atuação e um controle mais eficaz da educação da população. Isso não quer dizer que devemos esquecer e abandonar o campo de luta pela escola: este deve ser disputado, a exemplo da educação do campo, que nasce da luta por escolas públicas, afirmando que a educação é mais que escola. Busca, portanto, transformá-la profundamente e a vincula a lutas sociais por uma humanização mais plena.

A educação do campo retoma novas e velhas questões no campo da política educacional, retomando teóricos como Gramsci, Pistrak e Makarenko. Traz como grande novidade o questionamento do que significa pensar a relação entre trabalho e educação, e os processos de formação humana com base nas formas de trabalho próprias do campo. É

¹⁵ Quanto à grafia Sem Terra: "a condição (individual) de sem (a) terra, ou seja, a de trabalhador ou trabalhadora do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada de bem natural. No Brasil, a luta pela terra e mais recentemente a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo sem-terra, com hífen, e com o uso do s na flexão de número (os "sem-terras"), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedade ou posse de terra de trabalho, e projetando, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o s, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje já consagrada a expressão os sem-terra. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores e trabalhadoras da terra e o movimento que a transformou em nome próprio para além de si mesma. (MST, 2005)

importante ressaltar que os teóricos supracitados, nos quais a educação do campo se embasa, trouxeram sua reflexão tendo por base o trabalho industrial nas cidades (CALDART, 2009).

A educação do campo se diferencia da totalidade das práticas de educação e escolarização no meio rural, por ser um tipo de educação que: resiste aos processos de expulsão do trabalhador do campo, é contra a visão urbano-centrada, identificação de um modo de vida próprio e necessidades sociais para definir o que é ou não urbano, parte dos movimentos sociais do campo.

Proveniente deste histórico de lutas, a educação do campo, que surge da exigência do direito à escolarização, chega através do próprio aprendizado coletivo no decorrer da existência do MST, numa conscientização coletiva e na mudança da visão do próprio movimento acerca do papel da educação, sendo o foco deste trabalho delinear as principais linhas que guiam ou guiaram a educação no mesmo.

Qual seria a proposta de educação do campo no caso do MST ?¹⁶

A pedagogia do campo proposta pelo MST busca inserir-se num movimento sociocultural mais amplo, que entende como suas, tarefas não somente de cunho específicas e corporativas (como a produção em terras que antes pertenciam ao latifúndio), como toma para si a tarefa de resgatar a humanidade de indivíduos que já pensavam tê-la perdido.

Uma dimensão se refere a inserção ou a voz destes novos personagens (por vezes ignorados da história) em espaços não ocupados por eles anteriormente, e a conseqüência deste fato, que é, a inserção como sujeitos pedagógicos, de um movimento e grupo social específico. E outra mais importante para esta análise que é "a que diz respeito à formação dos sem-terra como materialização de um determinado "*modo de produção da formação humana*" (CALDART, 2004, p.317), ou seja, a construção social do MST e o processo de pensar o movimento social como um/o princípio educativo, e como base para a concepção de educação.

Neste processo, a pedagogia está estritamente vinculada ao contexto social dos educandos, como em:

uma tradição pedagógica que vem procurando identificar os sujeitos educativos não apenas ou não tanto nas relações pedagógicas

¹⁶ Escrevo assim de forma a esclarecer que o MST não detém a totalidade da educação do campo, não sendo o único movimento combativo e questionador do campo Brasileiro, mas ainda assim é forte exemplo e representa fielmente os ideais de resistência e protagonismo da educação do campo em sua trajetória.

estritamente consideradas (na relação educador e educando, ou nos lugares intencionalmente definidos como devendo ser educativos), mas muito mais na própria dinâmica social em que estas pessoas estão inseridas.(CALDART, 2004, p.318)

Esta preocupação ressalta não só que a dinâmica social condiciona as práticas educativas, como as práticas educativas se inserem na dinâmica mesma.

Esta dupla relação nos remete a Gramsci, ao refletir sobre a dimensão educativa do trabalho, insistindo que o trabalho é um princípio educativo (MANACORDA, 1990, NOSELLA, 1991). Nesta concepção há o reforço sobre o lugar das relações sociais no processo formativo. Também Makarenko e Pistrak formulam uma escola onde o trabalho e as praticas produtivas tomam um lugar central, em que são repensados quais são os espaços educativos e os sujeitos educadores.

Em outras palavras, ao nos auxiliarmos nestes teóricos, o que se deseja salientar é que um dos imperativos alcançados por esta reflexão é que,

o que está em questão é a formação humana, e se as praticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, **enquanto um dos lugares desta formação**, não pode estar desvinculada delas.(CALDART, 2004, p.320, grifos meus)

É nesta escola, que tenta se aproximar do jeito de ser do MST, com a sua condução pedagógica, mesmo que esta construção da identidade coletiva não seja em todos os casos, racionalmente provocada, que se encontra o foco deste estudo. Nesta temos como temas centrais, o vinculo entre a educação e o trabalho, vinculo este que Souza Junior (apud BÚRIGO, 2010) questiona como sendo o principio pedagógico fundamental para Marx, pois poderia secundarizar a categoria da práxis, porém reconhece a importância da união educação-trabalho como um grande impulsor da transformação social, mas não como seus únicos condicionantes.

Algumas das principais matrizes pedagógicas citadas por Caldart (2004) são a pedagogia da luta social, a organização coletiva, da terra, da cultura, da historia. Estas delineiam a pedagogia que o movimento segue e serão explicitadas a seguir.

A **pedagogia da luta social** é a matriz que é mais ligada a característica do MST como movimento social questionador, que resiste e busca transformar o "estado atual das coisas". Um dos aprendizados do movimento de que tudo se conquista através da luta e de que esta tem o potencial de educar as pessoas, traduz-se em criar um ambiente de luta permanente. Lutar pela humanidade (ou rehumanização) produzindo sujeitos que sabem os seus direitos e se entendem capazes de alcançá-los, através da luta social.

Outro ponto é a sensibilização social, o que caracteriza esta educação capaz de difundir os parâmetros sociais alcançados na luta, para outros setores da sociedade. Como

exemplo desse processo educativo, podemos citar o trabalho realizado com as crianças – os “Sem Terrinha” – pelo setor de educação do movimento, onde as crianças aprendem o sentimento de indignação contra o que é injusto, expressando-o de diversas maneiras: através de protestos, de apresentações artísticas, entre outros. E mais do que este sentimento de indignação, há o processo de construção da identidade Sem Terra.

A **organização coletiva** é a educação através do sentimento de pertença a um movimento social, onde o indivíduo se inserindo numa coletividade, incorporando tanto os aprendizados passados, como incorporando o sentimento de projeto. Esta organização que é produzida pelos Sem Terra na luta, é importante para a conformação do sujeito Sem Terra, e neste ato se encontra o momento da apropriação de certos valores de uma proposta de vida baseada na coletividade. Em todo o processo educativo nos assentamentos do MST há a predominância da coletividade em detrimento dos valores individuais. Para tanto, a organização se dá através da constituição de grupos familiares, ou seja, a família unida na luta em torno de vários espaços e compartilhando ideais, nas escolas a organização se dá através de grupos denominados "núcleos de base".

A **pedagogia da terra** é força que se alia à tradição pedagógica baseada no potencial emancipador socialista do trabalho (MÉSZÁROS, 2002), com a cultura específica do trabalho, vida e cultura do campo. Ressaltemos a novidade desta matriz pela incorporação do trabalho rural, e esta aparente contradição pois ao mesmo tempo que é uma das matrizes mais antigas do movimento é uma novidade pedagógica, por ter sido “o trabalho de feição urbana o que mais inspirou as reflexões pedagógicas modernas”(CALDART, 2004, p.352). O MST é um movimento camponês, que tem como parte de sua cultura o trabalho no campo e não se afasta desta história, exige não só um tipo específico de trabalho na terra, como que este seja como "cola" unindo os diversos militantes. Com um lema muito famoso criado por Dom Pedro Casaldaliga "Terra é mais do que terra", que tem uma significação muito extensa criada no amadurecimento coletivo do movimento, e sinteticamente pode-se dizer sobre esta, que o direito a terra se atrela a conquista de muitos outros direitos que alicerçam a dignidade humana.

A **pedagogia da cultura** ou a educação através do modo de vida do movimento, parece estar umbilicalmente ligada as outras (apesar de todas as matrizes se encontrarem numa inter-relação). Esta matriz é representante da cultura ou modo de conceber a natureza da dinâmica social dentro do MST "nesse sentido, a base distintiva da cultura burguesa é o individualismo, assim como a base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade ou a idéia do coletivo"(ibid, p.361). É a maneira como o movimento aparece diante da sociedade e

entende suas tarefas de maneira coletiva. Novamente a postura de projeto se torna um ponto que se alia à cultura do movimento e na qual a escola participa e modifica o seu papel.

A **pedagogia da história** é o educar através da memória e das próprias experiências passadas é conhecer a sua origem histórica para a atuação no presente, não só a do próprio movimento como de todos os povos lutadores em qualquer época. A pedagogia da história é mais do que o estudo de suas origens, mas a educação para o entendimento histórico em dois níveis "o cultivo de sua memória e o conhecimento da história mais ampla"(ibid, p.375).

A educação do campo no MST

O estudo da educação do campo retrata a trajetória de expropriação do trabalhador do campo pelo capitalismo, bem como a extrema desigualdade social do campo. O MST se encontra neste cenário como um movimento que questiona a estrutura da sociedade, e na expressão de Hobsbawm(1992) pensa a sociedade de "ponta cabeça", é um movimento que "derruba as cercas da sagrada e inviolável propriedade privada"(VENDRAMINI, 2007, p.1403), com suas ações características como a ocupação de terras, o acampamento, o assentamento, as ocupações de prédios públicos, a cooperativa e a escola; e ainda assim colide com uma tradição campesina conservadora em que o velho e o novo disputam espaço.

Sem ser um apologeta do movimento é possível vislumbrar e me deparar com ações que visam a emancipação humana, e que desembocam no questionamento das estruturas escolares e concepções pedagógicas.

Podemos notar a inter-relação entre o processo de conscientização dentro do movimento social e sua similaridade nos momentos da discussão sobre a escola. Primeiro incitada por interesses conjunturais¹⁷ (de luta imediata, pelo direito a escola), com a sua posterior vinculação aos interesses de classe ou seja, a vinculação entre a luta econômica e a luta política.

O MST, nos seus princípios e orientações políticas, claramente aponta a necessidade de ir além da luta imediata pela terra, ao apostar na capacidade de organização coletiva nos acampamentos e assentamentos. Depende portanto, das condições e possibilidades históricas e da condução política do movimento a criação de uma verdadeira coletividade, no sentido imprimido por Marx e Engels(1989). (VENDRAMINI, 2007, p.1405)

Esta vinculação progressiva com um projeto e interesses de classe é também ilustrada no excerto:

É importante ter presente uma sutileza que marca a Educação do campo: o MST, **desde o seu início, lutou por escolas públicas**, mas até o momento de entrada na

¹⁷ Segundo Gramsci (1978) que trata em sua obra destes interesses mais imediatos ou candentes e de como estes devem cooperar para a construção de demandas mais complexas que se relacionam e se vinculam para formar os interesses de classe.

Educação do campo não tinha colocado em sua agenda de debates e lutas a questão da política pública, de **pensar a educação para além de si mesmo**, ou para além da esfera dos movimentos sociais, de pressionar o Estado a garantir direitos para o conjunto da população do campo, de **buscar interferir, afinal, no desenho da política educacional Brasileira**.(CALDART, 2009, p.52, grifos meus)

O primeiro momento da questão da ocupação da escola pelo MST (ocorrendo na década de 1980), é caracterizado pela decisão de se reagir à sua condição social e à luta pela terra, com a ocupação como forma principal, e que portanto esta luta pelo direito à escolarização, representa a constatação de que o projeto de reforma agrária deve abranger outros direitos além da conquista da terra.(CALDART, 2004)

A organização e trabalho de reflexão sobre a escola se dava através das equipes de educação (estas equipes foram criadas quando se notou que as demandas do movimento não teriam solução imediata). As equipes, por sua vez, se organizavam em coletivos de educação, que deram um salto de qualidade na troca de experiências e na construção mais coletiva e horizontal deste projeto diferente de escola.(CALDART, 2004)

O segundo momento, é a inserção da escola em uma organização social de massas. A identidade do militante do MST como lutador permanente e membro de uma organização social duradoura. A ênfase deste momento esta na construção de novas relações sociais no campo, com a criação da proposta pedagógica do MST. (CALDART, 2004)

Nesta época nasce o setor de educação do MST, vemos também a preocupação com a formação dos educadores e uma ampliação do conceito de escola, resultando principalmente: no aumento das frentes de ação de luta educacional e na compreensão de que escola não é so um local de transferência de conhecimento, e sim lugar de formação dos sem terra. (CALDART, 2004)

É importante destacar que dentro do MST houve fases distintas em relação à luta pela educação¹⁸, existindo um momento em que a escola do MST se posiciona como parte de um projeto popular de educação e de país, sendo produzidas diversas definições e aprendizados no movimento. O inicio deste processo se situa no primeiro Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), onde é lançado o manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo Brasileiro¹⁹, caracterizado por Caldart (2004) como uma espécie de síntese política da proposta de educação do MST e inaugura o momento em que a escola do MST se posiciona como parte de um *projeto popular de educação e de país*. O I ENERA consegue expressar todo o trabalho de dez anos, e mudar o olhar do

¹⁸ Para uma definição mais precisa, Caldart em seu livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra ” expõe três momentos da ocupação da escola, onde partiremos do 3º momento, já mais avançado na projeção de novas formas de relação do MST com a sociedade.

¹⁹ Este documento consta no anexo 1 deste trabalho.

movimento para a educação, e o da sociedade, que aumenta o seu reconhecimento e interesse pela luta do MST.(CALDART, 2004)

Outro marco deste processo foi a Conferencia Nacional: Por uma Educação Básica do Campo²⁰. Esta conferência tem desdobramentos nas políticas públicas de educação e na inserção do projeto do MST em um *projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*.

Caldart (2004) afirma que o movimento consegue delinear o papel de uma escola transformadora, demonstrando a maturidade de suas discussões, defendendo a idéia de que tão importante como ocupar a escola, é poder sair dela. Esta defesa, por mais que pareça um contrasenso, destaca a importância de se atribuir à escola o justo papel que lhe cabe.

Como definir a pedagogia do MST?

No texto, "O que queremos com as escolas dos assentamentos" publicado pelos setores de formação e educação em 1991 (MST, 2005, p.31), vemos que esta definição "é fruto da prática e da reflexão feita por professores, pais, lideranças e alunos ao longo dos últimos dez anos"(MST, 2005, p.31). Partindo da premissa de que nenhuma escola é neutra, expõe-se os objetivos da escola do MST: "a formação de futuras lideranças e militantes, mostrar a realidade do povo trabalhador e pensar como deve funcionar a nova sociedade construída pelos trabalhadores"(MST, 2005), ou seja, a definição dos parâmetros morais desta nova sociedade. Para alcançar estes objetivos expõe sete princípios pedagógicos, a saber: "todos ao trabalho, todos se organizando, todos participando, todo o assentamento na escola, toda a escola no assentamento, todo o ensino partindo da prática, todo professor é um militante, todos se educando para o novo" (MST, 2005).

Destes destaques "todos ao trabalho", "todos se organizando" e "todo o ensino partindo da pratica"(MST, 2005), de onde se desdobram alguns indicadores de como se fazer este ensino ligado à experiência de trabalho e organização. Como a abstração "pratica-teoria-pratica" de forma a transformar concretamente a realidade, o estudo partindo de temas geradores (ligados à realidade do assentamento), a observação e a criação do interesse pelo saber científico e finalmente a construção de métodos avaliativos superiores à tradicional "prova".

"Todos ao trabalho", relembra que a escola é lugar de estudo e trabalho! Deve ser de acordo com o documento uma "miniaturização" dos trabalhos de um adulto, sendo que para isto deve se balancear com bom senso a responsabilidade adequada às crianças. O estudo deve

²⁰ A conferencia reuniu entidades e educadores que trabalham com educação básica no meio rural, para intercambio de experiências e discussão sobre políticas públicas e projeto pedagógico que possam garantir a implementação de uma educação básica do campo.

ênfatizar e debater sobre a importância social do trabalho das crianças, fazendo com que "o trabalho e o estudo fiquem ligados um ao outro" (MST, 2005, p.34).

"Todos se organizando", a auto organização dos alunos, que Pistrak (2000) aponta como basilar na escola do trabalho, ou seja, as crianças devem participar ativamente da organização e funcionamento da escola e no fazer ou praticar tal organização vão "aprendendo formas de organização mais complexas" (MST, 2005, p.34). Desta forma as crianças interiorizam uma habilidade importante para os que estão em um projeto de construção de uma sociedade racional e adequada a necessidade de todos. Com o controle do trabalho pelo trabalhador, as crianças aprender e praticam o planejamento, e além disso criam uma certa "independência" da escola.

"Todo o ensino partindo da prática", princípio de destacada importância na educação transformadora, por visar a concretude das transformações. Se realiza didaticamente partindo da realidade menor e se ligando à realidade maior, e estimulando as crianças neste modo de pensar, pois para o marxismo, "a passagem do abstrato ao concreto reproduz não apenas um movimento de pensamento, mas também a própria diacronia histórico-objetiva do real" (COUTINHO, 1994, P.16), desta maneira "mune" as crianças com as ferramentas que a tornarão capazes de transformar a realidade.

No Texto do Boletim de Educação (MST, 2005, pp.39-50), "como deve ser uma escola de assentamento", temos dez diretrizes que acompanham as definições anteriores, são estas:

- 1- A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
- 2- A escola deve capacitar para a cooperação;
- 3- A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
- 4- A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
- 5- A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
- 6- O ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade;
- 7- O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
- 8- O professor tem que ser militante;
- 9- A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
- 10- A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética;

Uma escola que crie as "condições para que as crianças participem deste desafio e também queiram e possam permanecer no campo" (MST, 2005, p.40) e apesar de parecer redundante a escola que capacita para a cooperação, deve criar as condições objetivas para

que as crianças, desde pequenas, se capacitem para a cooperação, e deve fazer isto adaptando as diretrizes supracitadas à sua realidade local.

A escola do trabalho e o princípio da práxis

O MST defende em sua proposta de educação que “todas as escolas de acampamentos e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho” (MST, 2005, p.94). O que é a relação entre a escola e o trabalho? O que é educar? Seria implantar em um ser humano na sociedade inserindo-o em seu espaço, ou transformá-lo num ser submisso capaz de realizar sua função, seria ainda um acumular/passar do conhecimento ou ainda um utópico esclarecimento através do ensino?

Podemos para iniciar uma resposta a este emaranhado de complexas e importantes questões, que emergem a todo momento nas discussões de educação do campo, nos utilizarmos da definição esclarecedora de Nadezhda Krupskaya²¹, onde:

educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos sociais conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre. Estas são as pessoas para construir a nova sociedade, socialista. (KRUPSKAYA apud MST, 2005, p.90)

Vejamos como o Movimento entende como proceder para atingir tais expectativas e como este se apropria das discussões acerca da escola do trabalho e mais especificamente do trabalho que tem potencial educativo.

Existe o embasamento do MST em uma "pedagogia da práxis", ou seja, na teoria que parte da prática e retorna à mesma, pois toda relação prática do ser humano com a natureza ou com a vida social é educativa. Desta relação vemos também a caracterização do trabalho, que: diferencia o homem dos outros animais e dependendo de onde na cadeia produtiva o ser humano se insere, o diferencia e o separa em classes.

Porque o trabalho educa?

Existem duas formas de se conceber o trabalho, e que estão em constante proximidade no decorrer deste texto porém diferem completamente. Uma é o trabalho em seu sentido ontológico, como é em sua natureza e potencialidades e outra é o trabalho em sua configuração específica nas sociedades capitalistas, onde o trabalhador perde o controle do seu trabalho e o trabalho é o trabalho alienado.

²¹ Pedagoga revolucionária, esposa e companheira de luta de Lênin, participou ativamente da primeira revolução Socialista, na Rússia, a citação se encontra em sua obra: "La educación laboral y la enseñanza", pag.52.

O trabalho educa formando a consciências das pessoas, que é também sua visão de mundo e a impele a um certo posicionamento diante da realidade. Na visão materialista dialética, a existência social determina a consciência social de cada indivíduo. Por isso, o trabalho é um fator que contribui na estruturação da personalidade dos indivíduos. O trabalho cria habilidades e produz conhecimentos, seja através da necessidade de tornar o trabalho mais fácil ou através do domínio de habilidades através da repetição constante das mesmas ações. O trabalho cria necessidades humanas superiores (as que aparecem e se multiplicam a partir da vida social), que são o caminho para uma sociedade mais cultural e o que parece ser o caminho para a construção de um ser humano mais pleno.

De acordo com o boletim da Educação nº 04, de maio de 1994(MST, 2005, pp.89-104), não existe trabalho completamente deseducativo, somente trabalhos que educam de certo modo e deseducam de outro. Como exemplo do que é tipicamente considerado um trabalho deseducativo, o texto cita o trabalho numa fabrica capitalista tradicional, pois, os trabalhadores não discutem as ordens, são explorados e se alienam do próprio trabalho. Este é o exemplo do trabalho que deseduca se visto pelo viés democrático, consciente; mas educa, pois, possibilita ao trabalhador: experimentar a lógica do processo produtivo socialmente dividido, conviver com outros membros da classe trabalhadora explorada, apropriação de habilidades e de informações tecnológicas.

Desta maneira, vemos que para se ter um trabalho mais plenamente educativo, são importantes alguns elementos: "apropriação dos resultados do trabalho; gestão democrática dos processos de trabalho; o dar-se conta do que se está fazendo, para quê e para quem."(MST, 2005, pg. 93).

O documento continua com exemplos práticos a partir de experiências anteriores e frisa que não existem receitas e cada assentamento e acampamento deve a partir de sua realidade encontrar o melhor jeito de fazer esta escola, e termina com a meta de alcançar escolas plenamente coletivas, onde o trabalho, cooperação e democracia sejam a base do processo educativo.

1) não existe trabalho que seja só manual ou só intelectual, e é somente juntando cabeça e mãos que podemos educar o ser humano integral; 2) numa visão de sociedade igualitária, temos que considerar produtivo todo trabalho que seja necessário para garantir a qualidade da vida social. (MST, 2005, p.92)

Vale tocar também nos tempos educativos, que reforça o principio de que a escola não é só lugar de estudo, é lugar de formação humana. Cada escola adota o tempo que achar necessário (sendo alguns dos que se mostram mais importantes o tempo aula, tempo trabalho e o tempo esporte/lazer).

Finalizando a concepção resumida de educação e escola se encontra no documento "Nossa concepção de educação e escola"²², publicado em abril de 2001 pelo setor de educação do MST, onde é retomada e feita uma síntese do que foi a trajetória de luta e construção da concepção de educação, além de diferenciá-la da escolarização.

Como visto no decorrer deste capítulo, o MST se apropria de discussões experiências passadas, e alia a isto suas deliberações e aprendizados práticos, desenvolvendo esta forma de educação, que é consciente de sua ligação com o mundo e imprime as características do movimento em sua prática. Este tipo de educação deve ser um modelo, não literalmente como uma "receita de bolo" mas como um aliado para o pensamento educacional de outros sujeitos que buscam sua emancipação.

²² o documento se encontra no anexo 2 deste documento.

CONCLUSÃO

A conquista de uma educação emancipadora demanda a legitimação do direito à educação dos povos do campo, ou seja, a implementação da Educação do Campo como política pública. Isso não significa que se devem abandonar imediatamente os programas que atendem os movimentos sociais, mas compreender que apenas os programas são insuficientes nessa perspectiva.(MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008, p.151).

A educação do campo se mostra como uma luta pelo direito de todos à educação, e luta por uma educação no e do Campo "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.26). A educação do campo se desenvolve também a partir de práticas pontuais, e sem desvalorizá-las é necessário ir além do território das políticas públicas, pois esta é vista como a única maneira de se universalizar o acesso a educação.

O campo é lugar de produção de vida e de relações sociais específicas onde se encontram pessoas de diversas idades e identidades, se trata de uma educação do e não para tais sujeitos, que tomam o papel de protagonistas exigindo tal direito através de políticas públicas construídas pelos mesmos.

A educação do campo como previamente recordado se faz vinculada às lutas sociais do campo, nasce de uma realidade de injustiça e extrema opressão e portanto exige mudanças radicais, que buscam um processo de humanização. Sabendo que "não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização"(KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.30). Este projeto demanda a construção de escolas do campo, o que é uma reafirmação do direito à vida no campo (e de uma educação inserida na mesma), ou seja, "A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente."(KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.35)

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é outro ponto de recomeço na luta pelo direito a uma escola da terra e uma nova leitura do campo, não como aquilo que sobra das cidades, mas como parte do mundo. Essa aprovação é um avanço na construção de um campo de vida.

No texto sobre as Diretrizes campo é definido como:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.(FERNANDES, 2002, p.92)

A primeira referência à educação rural no âmbito jurídico Brasileiro se deu em 1923 nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste, que privilegiava a dominação das elites sobre os trabalhadores. As Constituições de 1937 e 1946 denotam a mudança de poder da elite agrária para a elite industrial, mantendo o modelo de educação rural e implantando o ensino agrícola sob controle do patronato. A Constituição de 1967 e a Emenda de 1969, sob o regime militar somente reforçam esse sistema. Até que na Constituição de 1988 a educação é promulgada como direito de todos, começando a luta pela construção de uma educação alheia aos interesses da elite.

Não foi do vácuo ou da boa vontade da classe política que nasceram a Constituição de 1988 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elas provêm de lutas em favor de uma concepção democrática de educação. Fernandes afirma que estas conquistas podem ser notadas no artigo 2º onde é reconhecido a necessidade de vinculação da escola com a realidade e da mesma com a comunidade. Nos artigos 9, 10 e 11 especifica-se que as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar as políticas educacionais. Também é destacado por Fernandes no artigo 13º, que neste constam as condições fundamentais para o desenvolvimento real da escola do campo. E finaliza reconhecendo que da mesma forma que a luta fez a lei, sem a luta "as diretrizes correm o risco de serem letra morta no papel"(FERNANDES, 2002, p.100).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2ª ed. ampl. Campinas, SP: autores associados, 2001, 78p. il. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56
- BARBOSA, R. **Oração aos Moços**, anotado por Adriano da Gama Kury, Rio de Janeiro: 5ª edição, 1999, p. 26. Disponível em: <<http://www.espacodoaluno.com/arquivos/4546ff68de78db36d0a1e91dac5314c7.pdf>> . Acesso em: 11 nov. 2011.
- BÚRIGO, A. C. **Politecnia e a pedagogia do MST – A construção coletiva de um currículo de saúde ambiental para a população do campo**. 2010. 158 f. Dissertação de Mestrado – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. 2010.
- CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. In: Revista Trabalho Educação e Saúde, V.7 n. 1, p.35-64, mar./jun.2009.
- _____. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 440p.
- CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (org). **Como se formam os sujeitos do campo? idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA : NEAD, 2006. 160p.
- CANDIDO, Antonio. "O legado de Florestan Fernandes". In: ENFF. **A Política de Formação de Quadros: Cadernos de Estudos ENFF**. São Paulo: Coletivo Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes, 2007, pp. 17-22.
- CONSTANTINO, R. apud MÉSZÁROS, I. **Neo colonial identity and counter consciousness: essays on cultural decolonization** (Londres, The Merlin Press, 1978) pg.20-1
- COUTINHO, C. N. **A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista**. In _____. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1994. pp.13-69.
- FERNANDES, B. M. "**Diretrizes de uma caminhada**". In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org) **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. il. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.
- GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAZIANO, J. G. da. **A modernização dolorosa: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
- HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília, Editora da universidade de Brasília, 1983, p.270.
- HESPANHOL, R. A. de M. **Agroecologia: limites e perspectivas**. In: ALVES, A. F. A.; CARRIJO; B. R.; CANDIOTTO, L. Z. P (org.). *Desenvolvimento territorial e agroecologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- IANNI, O. "**A crise de paradigmas na Sociologia**". Cadernos do IFCH, Campinas, UNICAMP, n.20, 1990
- IURCZAKI, A. et al. **Pesquisas Sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola**. Paraná, PR: Setor de Educação (MST/PR) e Secretária de Estado da Educação (SEED) - Departamento da diversidade - Coordenação da Educação do Campo, 2009, 140p. il. Cadernos da escola itinerante - MST. ano II, nº3.
- LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

- MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (org.). **Teoria e prática da educação do campo "análises de experiências"**. Brasília: MDA, 2008. 236p. il. nead experiências
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: artes médicas, 1990.
- MARTA, I. M. M.; **O conceito de espaço rural em questão**. Revista terra livre, São Paulo: Ano 18, nº 19, p. 95-112, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/files/TLN19.pdf>> acesso em: 10 set. 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. "**L' ideologia tedesca**", in Id, opere complete, Roma, Riuniti, 1972, vol. V, pg. 76
- MARX, KARL. **Crítica del programa de Gotha**. Moscou, Editorial Presença, 1979
- _____. **Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prussia e a reforma social" de um Prussiano**, 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010
- MENDONÇA, S. R. de. **Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos**. 116p. Rio de Janeiro: Vício de Leitura / FAPERJ, 2007.
- MENDONÇA, S. R.; FONTES, V apud BÚRIGO, A. C. **Estado e sociedade**. Rio de Janeiro. 1997. [mimeo])
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. Tradução de Paulo Cesar Casanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p. (Coleção mundo do trabalho).
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 264 p. (Saúde em debate, 46).
- _____. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004. 80 p. (Temas Sociais).
- MINAYO, M. C. de S.; Deslandes, S. F. (Org). **Caminhos do pensamento: epidemiologia e método**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002. 379 p. Tab. (Coleção criança, mulher e saúde).
- MST, SETOR DE EDUCAÇÃO DO (org.). **Dossiê MST ESCOLA Documentos e estudos 1990-2001**. 1ª ed. Veranópolis, RS: Instituto técnico de capacitação e pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, 2005. 264p. il. Caderno de educação nº13 - edição especial.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: artes médicas, 1992
- PARACELSO apud MÉSZÁROS, I. **Paracelso selected writings**, (Londres, Routledge & Kegan Paul, 1951) p.181
- PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org). **Dicionário da educação profissional em saúde: 2. ed.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478p.
- PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 224p.
- POULANTZAS, N. **Poder político e classes Sociais**. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 28 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003. 267p.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo, Cortez 1988b.
- SMITH, A. apud MÉSZÁROS, I. **Lectures on justice, police, revenue, and arms** (1963), em Adam Smith's moral and political philosophy, ed. por Herbert W. Schneider (Nova York, Hafner, 1948), p.318-21 grifos meus
- STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 3ª reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005, 168p.
- STOTZ, E. N. A "questão agrária" e a saúde pública: considerações em torno de uma crítica ao neoliberalismo. **Ciência saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v. 12, n.1, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 30 Mar. 2012.

VENDRAMINI, C. R. **Os desafios do MST na atualidade.** Trabalho resultante da pesquisa *Autogestão e cooperativas agrícolas: formação humana x formação profissional*. Santa Catarina, [2002?]. 9p. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/448-of6-st3.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

_____. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n.72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 10 set. 2011

_____. **Pesquisa e movimentos sociais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em: 10 set. 2011.