

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

**A PRÁXIS EDUCATIVA DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES  
UNIVERSITÁRIAS**

**Autora: Sônia Maria Roseno**

**Orientador: Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos**

**Co-orientadora: Profa. Dra Maria Isabel Antunes-Rocha**

**BELO HORIZONTE  
Julho, 2014**

Sônia Maria Roseno

**A PRÁXIS EDUCATIVA DO MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST): DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES  
UNIVERSITÁRIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos

Co-orientadora: Profª. Dra Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2014

R815p  
T

Roseno, Sônia Maria, 1972-

A práxis educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) : desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias / Sônia Maria Roseno. - Belo Horizonte, 2014.  
242 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador : Rogério Cunha de Campos.

Co-orientadora : Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia : f. 232-241.

Apêndices : f. 242-242.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra -- Teses.  
2. Educação -- Teses. 3. Educação rural -- Teses. 4. Trabalhadores rurais -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Ensino superior -- Teses.  
I. Título. II. Campos, Rogério Cunha de. III. Antunes-Rocha, Maria Isabel. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

COD- 370.19346

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação:**  
**Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

Sônia Maria Roseno. *A práxis educativa do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (mst): desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Conhecimento e Inclusão social em Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos

**Co-orientadora:** Profa. Dra Maria Isabel Antunes-Rocha

Defendida e aprovada pela banca examinadora, em 25 de julho de 2014, constituída pelos seguintes professores e professoras:

---

Prof. Dr. Rogério Cunha de Campos – Orientador  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha – Co-orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof. Dr. Miguel G. Arroyo – Membro Interno  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

---

Prof. Dr. Antonio Júlio de Menezes Neto – Membro Interno  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profª. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo – Membro Externo  
Universidade do Estado da Bahia

---

Profª. Dra. Santuza Amorim da Silva – Membro Externo  
Universidade Estadual de Minas Gerais

---

Profª. Dra Maria de Fátima Almeida Martins – Suplente Interno  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Adilene Gonçalves Quaresma – Suplente Externo  
Universidade de Belo Horizonte

Belo Horizonte, 25 de julho de 2014

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**Faculdade de Educação - FaE**  
**Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**



**A PRÁXIS EDUCATIVA DO  
MOVIMENTO DOS  
TRABALHADORES RURAIS SEM  
TERRA [MST]:  
DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
NO DIÁLOGO COM  
INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS**

**Sônia Maria Roseno**

**BELO HORIZONTE**  
**JULHO - 2014**

*Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres  
(Rosa Luxemburgo)*

Dedico a meu pai Sebastião Rozeno (Tião), que há exatos 20 anos partiu, com apenas 52 anos de idade, deixando aos sete filhos e filhas a maior herança que um pai pode dar, a alegria de viver, de amar e de lutar.

A Cidona do MST do Vale Jequitinhonha, que passou pela vida cantando e passou pela morte sorrindo. E a todas as trabalhadoras e trabalhadores anônimos que foram impedidos de realizar seus ideais.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar.*

***Chico Xavier***

Com a consciência de que escrever uma tese requer um longo período de solidão, porém, que os resultados que apresenta são frutos de uma obra coletiva, agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, participaram e contribuíram para a realização desta pesquisa. Sem considerar em importância de classificação e visto que o risco de deixar de fazer referência a muitas pessoas certamente irá ocorrer; agradeço assim:

Ao criador de todas as coisas, em cada energia para continuar, mesmo nos momentos que queria parar;

A Olguinha, minha querida filha que foi quem esteve mais perto em todos os momentos. Inúmeras vezes me perguntando “ainda falta muito pra essa tese acabar, mamãe?”. Filha, não sei se sua pergunta terá um ponto final. A única certeza do momento é que te amo e te amarei sempre;

A minha família solidária, festivos-forrozeiros, que sempre esteve presente, mesmo separados pelos 330 Km entre BH e Alpercata. A minha mãe Maria e a minha irmã Ednéia, pelas novenas e crenças de que tudo ia dar certo. Aos demais irmãos: Adelson, Braz, Adenilson e Edmilsom, com amor; e a minha irmã: Martinha (Que me mostrou o caminho da verdadeira luta no MST);

Aos sobrinhos queridos, Alex, Lorrany, Mateus, Júnior, Lorena, Igor, Brígida, Érica, Lívia, Gabrielly, Miguel, Sofia e Kadu;

Às cunhadas e ao cunhado: Eliza, Valquíria, Sônia, Luciméria (Cacá) e Sidnei, ao tio Tonho e à tia Lourdes. Aos afilhados e afilhadas. Com vocês aprendi que é possível viver com dignidade numa estrutura que deram o nome de ‘família’;

Ao Jefferson, Luquinha, João Vítor, Dona Cândida e aos demais familiares e amigos, por fazerem parte desta trajetória;

Ao meu orientador Rogério Cunha, por ter acreditado que chegaríamos até aqui quando dizia “vai dar tudo certo, ou tudo perto”;

A Maria Isabel Antunes, muito além de co-orientadora, uma amiga e um ser humano de alma e energia maravilhosas, diariamente transmitidas, que acreditou em mim antes mesmo desta tese, ainda no mestrado na Licenciatura do Campo, e instigou-me a tornar uma pesquisadora sem deixar de ser uma militante;

À família MST, por ter me acolhido neste coletivo e me fazer acreditar que é possível acontecer as mudanças numa sociedade de tantas desigualdades, desde que façamos parte dela e não esperamos que outros lutem por nós;

A todos os entrevistados e aos sujeitos e desta pesquisa: Terezinha Sabino, Eliana Cristina, Enio Bohnenberg, Adilson Custódio, Edgar Kolling, João Pedro Stedile, que contribuíram diretamente para que esta pesquisa pudesse acontecer. Aos demais entrevistados, Flávia França, Natal e Mara. Sem todos vocês este trabalho não seria possível;

À Vovó Cila e ao Pedro, ao cuidarem da Olga, também fizeram parte neste trabalho;

Ao Senhor Luiz Beltrame, com seus 107 anos, olhando para o futuro, que nos homenageia com a sua foto na capa desta tese;

Aos Movimentos Sociais da Via Campesina e Movimentos Sindicais, em destaque: SINDIELETRO, SIND-UTE, MAB, Levante Popular da Juventude, Mulheres, equipe do Jornal Brasil de Fato, CUT, Movimento Quilombola, Consulta Popular e todos os Movimentos do “Quem Luta Educa”, de Minas Gêrias, por me ensinarem que a luta se faz nas contradições e também na unidade;

**Aos demais membros da banca:**

Ao Professor Miguel Arroyo, que tive a honra de conhecer em 1997 quando entrei para o MST, ele já fazia parte da luta dos Movimentos Sociais. Foi quem me ensinou que é possível ser militante-pesquisadora ‘sem cair nas armadilhas do distanciamento’;

A Nalva Rodrigues, que tive a honra de conhecer nos idos do final da década de 1990, no Setor Nacional de Educação do Movimento Sem Terra. Hoje com a mesma alegria, profissionalismo e dedicação aos Movimentos, segue nos ensinando a importância de ser militante e, ao mesmo tempo, ser pesquisadora e intelectual orgânico;

Ao Antônio Júlio, Orientador no Mestrado, com quem aprendi que a luta se dá nas contradições, na luta concreta, no enfrentamento das ideias e não apenas nos livros;

A Maria de Fátima, Inês Teixeira, Santuza Amorim, pelos ricos momentos de aprendizados, ainda que em tempos e espaços diferenciados;

A Adilene Quaresma e a Vândiner Ribeiro, pelos momentos de troca de experiência e momentos de festas e alegrias;

**A todos os amigos e amigas, certa de que não poderei citar todos os nomes:**

A Júlia, amiga e irmã de sempre, perto ou longe estaremos sempre juntas;

A Paty, Jairo, Luana Nogueira, Bruna, ao cuidarem da Olguinha também cuidaram de mim;

A Luana França, que esteve presente nesta fase final, me ouvindo com carinho e paciência as lamentações e lamúrias (e por ter guardado todas as páginas, por precaução);

A Augusta, pelo carinho, amizade e contribuições neste trabalho;

Ao Amarildo, Samuel, Cláudio, Marília, Carina, Rogério, Bianca, Dudu, Jó Rodrigues, Felipe, Néia, Eulália, Ney Strozake, Pereira da Viola (demais amigos violeiros), que fizeram parte e contribuíram, em alguma medida, para que esta acontecesse;

A Joana Tavares, Fernando Conde, Alethea, pela revisão, parte iconográfica e transcrição, para que essa pudesse ser vista com mais clareza e leveza;

Ao Lecampo, que desde 2005 passamos a conviver em parceria nos projetos de sonho e de vida da Educação do Campo e nas perspectivas de mudanças;

Aos Teeiros da UFMG. Lucinha Alvarez, com seu sorriso sempre acolhedor, agradeço a você e todos do TEIA, o qual faço parte no Projeto de Educação Integrada;

**Aos demais professores da FaE**

A Analise, Dayse Cunha, Pablo Lima, Leôncio, Susana e demais professores e Professoras da Fae, pela convivência nestes seis anos de mestrado e doutorado;

**Aos trabalhadores da Fae**

Nas pessoas da Rose, Dani, Jô, Gilson, Ernane, Simone, agradeço aos trabalhadores e trabalhadoras do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, pela dedicação aos trabalhos prestados, para que os alunos possam, de fato, realizar suas pesquisas. Em nome de vocês, espero que esses estudos apontem para as mudanças e para um mundo mais justo;

Ao Valdir, pelo café e despertar para a produção;

Agradeço, ainda, o imprescindível apoio financeiro do CNPq em concessão de bolsa de estudos ao longo desses anos.

## POEMA

(Thiago de Mello)

*Não somos os melhores  
A vida repartida dia a dia  
com quem vinha querendo que a vida  
pudesse um dia ser vida,  
posso dizer que alguma coisa aprendi  
(primeiro com amargura,  
depois com essa dolorida lucidez  
que nos ensina a ver nossa feiúra).  
Aprendi, por exemplo, que não somos  
os melhores. Custou mas aprendi.  
Tempo largo levei para enxergar  
que era de puro desamor a chama  
que crescia no olhar do companheiro.  
Não somos nem melhores nem piores.  
Somos iguais. Melhor é a nossa causa.  
Todos os que chegamos dessas águas  
barrentas e burguesas, para dar  
(pouco soubemos dar) uma demão  
na roda e transformar a vida injusta  
dos que conhecem mesmo a banda podre,  
mostramos a nós mesmos, mais que aos outros,  
a face verdadeira que levamos.  
É repetir: melhor é a nossa causa.  
Mas no viver da vida, a vida mesma,  
quando é impossível disfarçar,  
quando não se pode ser nada mais  
do que o homem que a gente é mesmo,  
na prática cotidiana da chamada vida,  
que é a verdadeira prática do homem,  
fomos sempre e somente como os outros,  
e muitas vezes como os piores dos outros,  
os que estão do outro lado,  
os que não querem, nem podem, nem pretendem  
mudar o que precisa ser mudado  
para que a vida possa um dia  
ser mesmo vida, e para todos.*

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar o percurso da práxis educativa do MST em suas parcerias com duas instituições de ensino: UFMG e UNESP. Analisamos como a especificidade do jeito organizativo e formativo do MST vem dialogando com a formação desenvolvida na universidade e como esse processo repercute na práxis do Movimento, que busca alcançar a formação do intelectual orgânico: educadores e educadoras, militantes que trabalham a capacitação desde a Educação Infantil, Fundamental, EJA, Médio e caminhando para o Ensino Superior. Identificamos que a dinâmica organizativa possibilitou apreender o ser enquanto educador e, ao mesmo tempo, enquanto militante. Evidenciamos que a inserção dos sujeitos no MST proporciona traços identitários que os configuram como sujeitos coletivos onde quer que estejam inseridos, em todos os processos de aprendizagem (FREIRE, 1970, CASTELLS; 1999). Leva-se em conta que centralidade da formação no Movimento reside na luta pela terra, considerada por vários autores como '*lócus*' gerador da Educação do Campo (KOLLING, 1999). Partindo da compreensão que a escolha metodológica necessita identificar-se com o ser pesquisador/a e o objeto da pesquisa, assim, fizemos a escolha pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD), por considerarmos ser o que mais se aproxima com a proposta metodológica de compreender a práxis formativa e educativa do Movimento em suas várias determinações, contradições e totalidade dentro da luta de classes (THOMPSON, 1987; MARX & ENGELS, 1974). A pesquisa foi realizada com quatro sujeitos egressos dos cursos de graduação em Geografia e Licenciatura em Educação do Campo, realizados por meio de parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus Presidente Prudente (UNESP), e com duas lideranças de instâncias nacionais do MST. Nos resultados, consideramos que a materialização da organicidade interna desvendou que não importa o local que estejam estes sujeitos, eles possuem um jeito próprio para se inter-relacionar com outros sujeitos e com novos espaços. Neste sentido, concluímos a análise não com um ponto final, mas com inúmeras considerações em compreender a práxis formativa e educativa do MST, nos seus 30 anos e suas parcerias.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Práxis Formativa e Educativa; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Educação Superior.

## ABSTRACT

The present study had as objective investigate the course of the educational praxis of MST in their partnerships with two teaching institutions: UFMG and UNESP. We analyzed how the specificity of organizational and formative way of MST it is dialoguing with the formation developed in the university and how this process it echoes in the praxis of the Movement that looks for to reach the formation of the Organic Intellectual: Educators, Militants who works the capacitation since the Childhood Education, Basic Education, EJA (Portuguese acronym for youth and adult education), Medium and walking for Higher Education. We identified how the organizational dynamics enabled apprehend the being while educator and at the same time while militant. We evidenced that the insert of the subjects in MST provides identities traits that configure them as collective subjects wherever they are inserted, in all of the learning processes (FREIRE, 1970, CASTELLS; 1999). Once centrality of formation in the Movement lies in the struggle for land, considered by many authors as a 'locus' generator of the Field Education (KOLLING, 1999). Leaving of the understanding that the methodological choice needs to identify with researcher and the object of the research, like this, we made the choice by MHD, for we consider that it more approaches with the methodological proposal to understand the praxis formative and educational of the Movement in their several determinations, contradictions and totality inside of the fight of classes (THOMPSON, 1987; MARX & ENGELS, 1974). The research was accomplished with four subjects alumnus of the Degree courses, among the partnership with the Landless Rural Workers Movement (MST - acronym in Portuguese), the Federal University of Minas Gerais (UFMG) through the Course of Degree in Education of the Field, and the University State from São Paulo "Júlio de Mesquita Filho" Campus Presidente Prudente, (UNESP) through the Course of Geography and with two leaderships of the national instances of MST. In the results we considered that the materialization of the internal organicity revealed us that doesn't import the place that these people are. The same ones possess an own way to interrelate with other subjects and with new spaces. In this sense we concluded the analysis not with a final point, but with countless considerations in understanding the formative and educational praxis of MST, in their 30 years and their partnerships.

**Keywords:** Education of Field; Educational Praxis; Landless Rural Workers Movement; Higher Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**a.C.** Antes de Cristo

**AAENFF** – Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes

**AGB** - Associação dos Geógrafos Brasileiros

**ALBA** – Aliança Bolivariana para as Américas

**ALMG** – Assembléia Legislativa de Minas Gerais

**AMEFA** – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas

**ANDES**- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

**ANVISA**- Agência Nacional de Vigilância Sanitária

**ARCAFAR SUL** - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.

**ASSESOAR** - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

**CAATINGA** - Ecossistema do sertão nordestino

**CÁRITAS** – Cáritas Diocesana Brasileira

**CEFFA'S** - Centros de Formação por Alternância

**CERIS** – Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais

**CIMI** – Conselho Indigenista Missiônario

**CLACSO** - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação

**CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

**CPMI** - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito

**CPP** - Coletivo Pedagógico Permanente

**CPP** – Coordenação Política Pedagógica

**CPT** – Comissão Pastoral da Terra

**CUT** - Central Única dos Trabalhadores

**DF** – Distrito Federal

**EFA** – Escola Família Agrícola

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ELAM**- Escuela Latinoamerica de Medicina

**ENERA** – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

**ENFF** - Escola Nacional Florestan Fernandes

**FaE** – Faculdade de Educação

**FAMEMA** - Faculdade de Medicina de Marília

**FAMERP** - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto

**FATEC** - Faculdade de Tecnologia

**FEAB** - Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

**FESURV** - Universidade de Rio Verde

**FETRAF** – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

**FUNDEP** – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro

**FURB** - Universidade Regional de Blumenau

**FURG** - Universidade Federal do Rio Grande

**GO** – Goiás

**GV** – Governador Valadares

**IBAMA** - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária

**INCRA/MG** – Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária de Minas Gerais

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**IRPAA** - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

**ITERRA**- Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LECAMPO** – Licenciatura em Educação do Campo

**MAB** – Movimento dos Atingidos por Barragens

**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário

**MEB** – Movimento de Educação de Base

**MEC** - Ministério da Educação

**MEPF** - Ministério Extraordinário da Política Fundiária

**MG** – Minas Gerais

**MHD** - Materialismo Histórico Dialético

**MMC** – Movimento de Mulheres Camponesas

**MMTR** – Movimento da Mulher Trabalhadora Rural

**MOC**- Movimento de Organização Comunitária

**MPA** – Movimento dos Pequenos Agricultores

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**NRE** - Núcleos Regionais de Educação

**ONG's** - Organizações Não-Governamentais

**PAA** - Programa de Aquisição de Alimento

**PCB** – Partido Comunista Brasileiro

**PEC** – Proposta de Emenda à Constituição

**PJR** – Pastoral da Juventude Rural

**PLC** - Projeto de Lei Complementar

**Pnad** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

**PNAE** - Projeto Nacional de Alimento para Escola

**PNERA** - Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PT-ES** – Partido dos Trabalhadores do Espírito Santo

**QUILOMBOLAS** – Negros Remanescentes dos Quilombos

**RA** - Reforma Agrária

**RESAB** - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro

**RH** – Relações Humanas

**Saeb** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

**SAPPP** - Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco

**SC** – Santa Catarina

**SEAP/PR** - Secretaria de Estado da Administração e da Previdência – Paraná

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEED/PR** - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

**SERTA** - Serviço de Tecnologia Alternativa

**Siied** - Sistema Integrado e Informações Educacionais

**SINASEFE** – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica Profissional e Tecnológica.

**SINDIELETRO/MG** - Sindicato dos Trabalhadores na Indústria Energética de Minas Gerais

**SP** – São Paulo

**TAC** – Técnico em Administração de Cooperativas

**UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina

**UEA** - Universidade do Estado do Amazonas

**UEAP** - Universidade do Estado do Amapá  
**UECE** - Universidade Estadual do Ceará  
**UEFS** - Universidade Estadual de Feira de Santana  
**UEG** - Universidade Estadual de Goiás  
**UEL** - Universidade Estadual de Londrina  
**UEM** - Universidade Estadual de Maringá  
**UEMA** - Universidade Estadual do Maranhão  
**UEMG** - Universidade do Estado de Minas Gerais  
**UEMS** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
**UENF** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
**UENP** - Universidade Estadual do Norte do Paraná  
**UEPA** - Universidade do Estado do Pará  
**UEPB** - Universidade Estadual da Paraíba  
**UEPG** - Universidade Estadual de Ponta Grossa  
**UEPR** - Universidade Estadual do Paraná  
**UERGS** - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
**UERJ** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**UERN** - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
**UERR** - Universidade Estadual de Roraima  
**UESB** - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
**UESC** - Universidade Estadual de Santa Cruz  
**UESPI** - Universidade Estadual do Piauí  
**UESTA** - Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia  
**UEZO** - Universidade Estadual da Zona Oeste  
**UFABC** - Universidade Federal do ABC  
**UFAC** - Universidade Federal do Acre  
**UFAL** - Universidade Federal de Alagoas  
**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas  
**UFBA** - Universidade Federal da Bahia  
**UFC** - Universidade Federal do Ceará  
**UFCA** - Universidade Federal do Carajás  
**UFCEG** - Universidade Federal de Campina Grande  
**UFCSPA** - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre  
**UFERSA** - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo  
**UFF** - Universidade Federal Fluminense  
**UFFS** - Universidade Federal da Fronteira do Sul  
**UFG** - Universidade Federal de Goiás  
**UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados  
**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora  
**UFLA** - Universidade Federal de Lavras  
**UFMA** - Universidade Federal do Maranhão  
**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
**UFMT** - Universidade Federal de Mato Grosso  
**UFOP** - Universidade Federal de Ouro Preto  
**UFOPA** - Universidade Federal do Oeste do Pará  
**UFPA** - Universidade Federal do Pará  
**UFPB** - Universidade Federal da Paraíba  
**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco  
**UFPEL** - Universidade Federal de Pelotas  
**UFPI** - Universidade Federal do Piauí  
**UFPR** - Universidade Federal do Paraná  
**UFRA** - Universidade Federal Rural da Amazônia  
**UFRB** - Universidade Federal do Recôncavo Baiano  
**UFRCa** - Universidade Federal da Região do Cariri  
**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFRN** - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFRPE** - Universidade Federal Rural de Pernambuco  
**UFRR** - Universidade Federal de Roraima.  
**UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
**UFS** - Universidade Federal de Sergipe  
**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina  
**UFSCar** - Universidade Federal de São Carlos  
**UFSJ** - Universidade Federal de São João del-Rei  
**UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria  
**UFT** - Universidade Federal do Tocantins

**UFTM** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
**UFU** - Universidade Federal de Uberlândia  
**UFV** - Universidade Federal de Viçosa  
**UFVJM** - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
**ULTAB** - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil  
**UnB** - Universidade de Brasília  
**UNCISAL** - Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas  
**UNDIME** - União dos Dirigentes Municipais de Educação  
**UNEAL** - Universidade Estadual de Alagoas  
**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia  
**UNEFAB** – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil  
**UNEMAT** - Universidade do Estado de Mato Grosso  
**UNESC** - Universidade do Extremo Sul Catarinense  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNESP** - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas  
**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**UNICENTRO** - Universidade Estadual do Centro-Oeste  
**UNIFAL** - Universidade Federal de Alfenas  
**UNIFAP** - Universidade Federal do Amapá  
**UNIFEI** - Universidade Federal de Itajubá  
**UNIFESP** - Universidade Federal de São Paulo  
**UNIJUÍ** - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul  
**UNILA** - Universidade Federal da Integração Latino-Americana  
**UNILAB** - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
**UNIMONTES** - Universidade Estadual de Montes Claros  
**UNIOESTE** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
**UNIPAMPA** - Universidade Federal do Pampa  
**UNIR** - Universidade Federal de Rondônia  
**UNIRIO** - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
**UNISUL** - Universidade do Sul de Santa Catarina  
**UNITINS** - Universidade do Tocantins  
**UNIVASF** - Universidade Federal do Vale do São Francisco  
**UPE** - Universidade de Pernambuco

**URCA** - Universidade Regional do Cariri

**USAID**- United States Agency for International Development

**USP** - Universidade de São Paulo

**UTFPR** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**UVA** - Universidade Estadual Vale do Acaraú

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1:</b> Fechamento de Escola no Campo (2003 a 2012) .....	124
<b>TABELA 2:</b> Número de escolas fechadas voltou a crescer em 2013 .....	125
<b>TABELA 3:</b> A região que mais fechou escola do Campo/Nordeste .....	125

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Imagens da chegada da Marcha mais expressiva do MST à Brasília em 1997, com 100 mil trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade: Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça social. ....	65
<b>FIGURA 2:</b> A Mística do Movimento Sem Terra.....	69
<b>FIGURA 3:</b> O MST e a sua relação com o trabalho: <i>Ocupar, produzir e resistir!</i> .....	76
<b>FIGURA 4:</b> Imagens dos Sem Terrinha na ocupação do MEC em fevereiro de 2014, em suas reivindicações contra o fechamento das escolas do campo. ....	120
<b>QUADRO 1</b> - Tese, Dissertações e Monografias sobre o Curso de Especialização em Educação do Campo – UFMG.....	165

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS .....</b>	<b>37</b>
1.1 Dialética.....	39
1.2 Práxis.....	44
<b>2 O MST: LUTA PELA TERRA COMO MATRIZ EDUCATIVA .....</b>	<b>51</b>
2.1 O MST: breve histórico.....	51
2.2 O MST na Questão Agrária Brasileira.....	55
2.3 O Processo Organizativo do MST.....	61
2.4 A luta do MST.....	64
2.4.1 Marcha.....	65
2.4.2 A Mística.....	69
2.4.3 O Trabalho.....	76
<b>3 AÇÕES PEDAGÓGICAS DO MST: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>84</b>
3.1 Construção da identidade dos sujeitos de direitos do MST.....	84
3.2 Processos históricos dos sujeitos.....	94
3.3 Educação e MST: Formação e Militância.....	108
3.4 Quem são os Sem Terrinha do MST.....	118
3.4.1 Fechar escola é crime: Sem Terrinha na luta.....	119
3.4.2 A práxis formativa da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).....	128
3.5 O MST e a Educação do Campo.....	134
<b>4 O MST E SUAS PARCERIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS .....</b>	<b>143</b>
4.1 Os primeiros passos para a consolidação das parcerias entre o MST e as Universidades.....	143
4.2 O funcionamento das parcerias do MST e as Universidades.....	154
4.3 O MST na Universidade Federal de Minas Gerais.....	160
4.3.1 Licenciatura em Educação do Campo – Turma 2005.....	160
4.3.2 Especialização em Educação do Campo.....	168

4.4 O MST na Universidade Estadual Paulista.....	169
4.4.1 O Curso de Geografia.....	169
4.4.2 O Curso de Mestrado.....	172
4.5 O tripé de parcerias: MST, Universidades e PRONERA.....	175
4.5.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.....	176
4.5.2 Marcos Legais das Diretrizes Nacionais e Curriculares da Educação do Campo	182
4.5.3 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI .....	184
4.6 Algumas Considerações .....	185
<b>5 DIÁLOGOS ENTRE AS PRÁXIS FORMATIVAS NO MST E NAS UNIVERSIDADES .....</b>	<b>189</b>
5.1 O Percurso da pesquisa e seus sujeitos.....	189
5.2 Em tela o foco analítico: lutar, formar e transformar.....	195
5.3 O ser estudante militante do MST.....	199
5.4 Os pilares .....	201
5.5 Do ponto de partida ao ponto de chegada .....	222
5.5.1 Quanto ao papel das universidades, na leitura do MST .....	224
<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....</b>	<b>227</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>242</b>
Apêndice A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS SEMI- ESTRUTURADAS ...	242



# INTRODUÇÃO

## **Turma Vanessa dos Santos** **MST e Faculdade de Educação/UFMG**



Fonte: Arquivo do Educampo/FaE/UFMG.

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como objetivo investigatório o processo educativo dos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>1</sup>, que participaram dos cursos realizados por meio da parceria entre o Movimento e universidades públicas brasileiras. Focalizamos nosso olhar para os egressos dos cursos de graduação desenvolvidos com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus Presidente Prudente (UNESP).

Ao propor realizar esse estudo, entendo que a subjetividade da pesquisadora se aloca não somente na análise, mas também nas ações narradas, visto que sou parte integrante desse coletivo. Sendo assim, considero necessário elucidar quem é a pesquisadora, de que lugar falo quando focalizo os processos e educativos dos militantes do Movimento. Entendo a minha trajetória como uma trilha marcada até então por quatro momentos significativos. Cada momento se constituiu por situações que, ao longo do tempo, vão se ampliando, ramificando e, nesse processo, tecendo caminhos de limites e possibilidades de compreensão e intervenção na dimensão subjetiva e coletiva.

O primeiro momento dessa trilha da minha vida inicia-se com a família. Nasci e fui criada na “roça”, na cidade de Alpercata, Minas Gerais. Meu pai em vida foi trabalhador camponês e referência para muitos de um homem amigo e solidário. Junto a ele sempre esteve minha mãe, que até hoje nos ensina a arte de seguir lutando. Aprendi em família, desde cedo, a dimensão da luta.

Em 1997, numa certa manhã, estava eu saindo para trabalhar, como telefonista, num hotel na cidade de Governador Valadares (GV) (a roça e Alpercata, nesse tempo, só nos finais de semana. Era essa a realidade de qualquer jovem que quisesse continuar os estudos no ensino médio naquela época: ‘só indo para GV’), quando, de repente, antes das 6 horas da manhã, deparo com um livro em cima da mesa, junto com as xícaras de café. Na capa do livro, havia um homem, jovem, bonito. Perguntei a minha

---

<sup>1</sup> Nesta tese o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, também será citado como Movimento (escrito com letra maiúscula). Também usaremos o termo Sem Terra. Para a autora Caldart (2004, p. 19-20) o vocábulo Sem Terra com letra maiúscula e sem hífen indica um nome próprio e traz em si a identidade do MST construída com autonomia (CALDART, 2004).

irmã Martinha quem era, e ela me disse: "esse é o Che Guevara (Ernesto Guevara de la Serna). Quando você retornar do trabalho eu te conto a história". Aquele dia não foi mais o mesmo, e a minha vida, a partir daí, ampliou para outros rumos. Dias depois eu já havia largado o emprego de telefonista e estava morando com minha irmã no Assentamento Barro Azul, em Governador Valadares.

Entrei para o MST de Minas Gerais em 1997. Nesse período, o MST já havia percorrido um bom caminho desde a sua gênese, em 1984. Desde o ingresso no Movimento, sempre atuei no setor de educação, embora tenha participado de outras frentes, no setor de cultura, participando de oficinas de teatro<sup>2</sup>, e com a mística de maneira geral. Os três primeiros anos de minha atuação no MST se deram em sala de aula, com as séries iniciais durante o dia, e com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite, nos municípios de Governador Valadares e Periquito. A primeira escola que atuei em 1997, em Governador Valadares, auferiu um prêmio como a escola de Minas Gerais que mais trabalhou as inter-relações, a teoria com a práxis educadora, o que viria a ser, na atualidade, a minha ideia-força (CALDART, 2010). Esse prêmio foi concedido no Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1998, em Brasília. No mesmo ano, fui para o município de Periquito contribuir no processo de construção da escola do acampamento<sup>3</sup> Liberdade. No ano seguinte, fui para o Assentamento Oziel Alves Pereira, em Governador Valadares. Dessa primeira trajetória pode-se dizer que foi o início de um marco histórico, de uma ideia-força (CALDART, 2010) e uma nova experiência em minha vida, jamais antes vivida (ROSENO, 2010). A trilha amplia-se.

Ainda por volta dos anos de 2000, o processo de organizar as escolas nos acampamentos e assentamentos em Minas Gerais se dava sem grandes planejamentos, era mais praticar do que planejar. No designo de um novo acampamento, surgia a necessidade de ter uma nova escola. Assim, outras experiências surgiam. A cada ocupação do MST, sempre vencia o sentimento de principiar novamente, com a mesma

---

<sup>2</sup>Tive a honra de ser aluna na oficina de teatro com Augusto Boal, que em vida foi amigo e apoiador do MST.

<sup>3</sup> Os termos Acampamento e Assentamento serão constantemente usados nesta tese, portanto vale uma breve definição: Acampamento é o ato inicial de ocupar a terra e o latifúndio improdutivo, quando se formam barracos de lona preta e se inicia o processo de organicidade; Assentamento: após a conquista definitiva da terra, as famílias estão aptas a construir casa, escolas, produção, etc, num processo de estruturação mais definitiva.

eficácia e estímulo do início. A cada ocupação, a comunidade já era distinta e, assim, essa história ia se construindo e reconstruindo com novos sonhos de propiciar uma nova filosofia política e pedagógica em uma nova escola do MST (ROSENO, 2010). Ainda que sem compreender bem a dialética, sem saber quais, de fato, seriam os próximos desafios, seguíamos num processo de ensinar e aprender. Dessa troca de experiência, vale lembrar que tive a oportunidade também de conhecer outros países da América Latina como Nicarágua e El Salvador, onde permaneci por um mês, no ano de 2000, trocando ideias e aprendizados, construídos ao longo destes anos de militância no MST (ROSENO, 2010).

Imerso a todo esse movimento de manifestações, formação política, organizativa do MST no estado de Minas Gerais, na década de 1990, o Movimento inicia seu processo de formação de educadores e educadoras de forma mais conceitual, através da produção de conhecimento, primeiro internamente e depois em parceria com outras instituições de ensino, para a ampliação da formação em nível do superior. Nesse período, eu já fazia parte do Setor Estadual de Educação do MST e nessa condição fiz parte da primeira turma do curso de Pedagogia da Terra, ofertado pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, entre 1998 e 2001. Nesse curso realizei o primeiro estudo sistematizado por meio da monografia “As brincadeiras dos Sem Terrinha do Assentamento Primeiro de Junho”. Considero a entrada na universidade como o terceiro momento de ampliação da trilha de produção da minha existência.

Na atribuição de Pedagoga da Terra, fui designada pelo Movimento para concretizar os processos de negociações de parcerias com as entidades e universidades voltadas para a formação dos educadores e educadoras da Reforma Agrária de Minas Gerais, desde a educação infantil até o ensino superior. Fiz parte da negociação com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) para a formação dos educadores e educadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, de forma mais direta, com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a parceria da primeira experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (carinhosamente chamado de Pedagogia da Terra), no período compreendido entre 2005 a 2010, ano de conclusão do curso. Vem daí a minha participação na Coordenação Política Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra dos Educadores e

Educadoras das escolas de assentamentos e acampamentos de Minas Gerais (ROSENO, 2010).

Desde então, constituindo-se como uma das referências do MST na instituição, no que diz respeito à gestão do curso, bem como para outros projetos que foram se articulando em torno desta experiência seminal, a participação em projetos de extensão e eventos como o Encontro Mineiro de Educação do Campo foi se configurando como um desafio para uma militante do MST.

Nesta caminhada ocorreu minha inserção na pesquisa por meio do ingresso no Mestrado em Educação na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), no ano de 2008. Na dissertação foi trabalhado o tema da organicidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os resultados da análise da organicidade interna revelaram que os sujeitos dos Movimentos têm uma forma própria para se inter-relacionar com as novas realidades postas. Percebemos, também, que a implantação do curso com caráter específico e diferenciado abriu novas perspectivas tanto para a instituição UFMG, quanto para os Movimentos Sociais, indicando a possibilidade de novas formas de conhecimento e aprendizado e de novas parcerias em um processo mediado pelo diálogo e por uma educação voltada para a realidade dos sujeitos envolvidos na Educação do Campo. Concluí o mestrado em julho de 2010.

Esse processo de dar continuidade a minha formação política e pedagógica como sujeito-militante do MST representou mais uma conquista na ampliação da produção do conhecimento, bem como na contribuição da formação de novos sujeitos-militantes do Movimento. Em agosto do mesmo ano entrei para o doutorado na FaE/UFMG.

Portanto, o trabalho aqui apresentado é resultado da militância, principalmente, de experiências vivenciadas nos diferentes tempos e espaços de luta do Movimento, da observação, inclusão e conhecimento compartilhado, do aprender e ensinar com educadores e educadoras, militantes, lideranças, no sentido emancipador. Assim, sistematizar e refletir esse processo de construção histórica é compreender e apreender as relações como algo para além daquilo que se apresenta, possibilitando novas construções de uma nova realidade, partindo do local para o olhar freiriano do mundo (ROSENO, 2010).

O espaço que venho acompanhando no MST me coloca questões sobre os limites e possibilidades do Movimento através da sua formação educativa, tanto interna

quanto externamente, em relação às suas parcerias. Dessa forma, tento compreender como essa formação interna se articula com a formação no espaço, que aqui denomino como externo, que é o da universidade. Estamos compreendendo por formação interna os processos de luta por escola; os cursos de formação de educadores e da militância como um todo; o processo de luta pela terra e por direitos, através das ocupações, mobilizações, marchas, mística e o processo organizativo dos acampamentos e assentamentos. Vale ressaltar a preocupação com a produção, sistematização e socialização do conhecimento através de publicações, seminários, congressos, reuniões e debates.

Nessa dimensão, nos perguntamos como essas práticas dialogam ou não com as práticas das universidades, bem como as repercussões desse processo na formação dos sujeitos envolvidos.

Consideramos que no MST, desde as décadas iniciais, priorizava-se a formação interna dos seus militantes. Porém, a partir dos anos 2000, intensifica-se a sua relação com as universidades. É nesse ponto que queremos lançar o nosso olhar como pesquisadora-militante. Como a constituição das parcerias configura a formação dos sujeitos-militantes?

Que práticas internas do Movimento aparecem no âmbito da formação nas universidades? Elas aparecem como parte do processo formativo ou como ações paralelas? Como o processo repercute na prática do sujeito militante? Essa prática encaminha-se no sentido de fortalecimento do Movimento em termos de suas lutas por educação, entendida como educação na escola e fora dela, por direitos e principalmente na centralidade da luta pela terra?

O interesse por esse estudo se deu por inúmeras razões. Uma delas, já expressa nesse texto, diz respeito à trajetória percorrida por essa pesquisadora. Nesse percurso, fizemos o caminho de tentar identificar uma formação interna e também no âmbito da universidade. Essa trajetória é, sem dúvida, uma empiria vivenciada que provoca questões e cria condições para uma reflexão a partir da própria vivência. Outra razão reside na preocupação em produzir um conhecimento que possa contribuir para que o Movimento compreenda suas práticas formativas na relação com as parcerias, visto que, ao longo de sua história, essa tem sido uma constante.

Podemos dizer que a parceria Movimento/Universidade está adensada através das ações realizadas pelo MST nos 25 estados e Distrito Federal, (DF) onde está

organizado no Brasil. Mas um motivo relevante reside no fato da possibilidade desse estudo contribuir para o fortalecimento do Movimento como um todo, notadamente no que diz respeito à centralidade da luta pela terra. Todo o processo educativo só faz sentido se vinculado e comprometido com a ampliação e qualificação dessa luta.

A partir de tais questões, desdobram-se inúmeras interrogações, porém, delimitei como objetivos da pesquisa investigar como ocorre o encontro entre as práticas formativas do MST com as práticas desenvolvidas nas universidades parceiras no desenvolvimento dos projetos. Nesse contexto, busco entender como esse processo formativo repercute na prática dos sujeitos militantes, visto que entendemos que podem acontecer tensionamentos nesse encontro. Tento, ainda, compreender como esses sujeitos se apropriam da aprendizagem de se constituir como educador/militante, seja no labor da luta pela produção e reprodução da vida no Movimento, seja na Universidade.

Para realizar esse trabalho busquei, inicialmente, uma referência que pudesse inserir o tema proposto em um contexto mais amplo, sejam em termos espaciais, temporais, políticos e culturais. De onde parto e onde quero chegar?

Busquei em Marx e Engels (1968, 1968a, 1973, 1974a, 1974b, 1979, 1982, 1997) apoio para situar que a pesquisa parte do entendimento que o fenômeno desta relação Movimento/Universidade acontece no contexto de uma sociedade capitalista, no Brasil, em um momento em que o MST vivencia experiências significativas em torno da construção de suas lutas concretas e nas contradições, bem como no espaço político, econômico e social. Enxergo, assim, a relação com a universidade como ocupação. Para refletir sobre esse processo, busquei em Gramsci (1975), Thompson (1987), Paulo Freire (1987) e Sánchez Vázquez (2011) apoio para consubstanciar as reflexões realizadas.

Para o alcance desta investigação, realizamos entrevistas semi-estruturadas com seis sujeitos/militantes, sendo quatro egressos dos cursos em parceria com a UFMG e UNESP e com duas lideranças do MST. Utilizamos, também, fotos, documentos e registros do diário de campo. Cumpre observar que a variedade das fontes (entrevistas, imagens, documentos e diário de campo) empregadas teve como objetivo a aproximação do tema em estudo. Segundo Ciavatta (2002, p.76), “o papel da intertextualidade, a busca de outras linguagens e discursos sobre o mesmo fenômeno social” facilita o acesso as diferentes dimensões que compõem um fato social.

A escolha pelo uso da iconografia como fonte fundamenta-se no entendimento de que o Movimento emprega inúmeras linguagens para expressar suas práticas. A fotografia foi utilizada no momento em que tratamos diretamente do processo formativo interno do MST. Nesse sentido, segundo Mauad citada por Ciavatta (2002, p.7), “as fotografias devem ser vistas como produtos culturais que carregam consigo valores, ideais, tradições capazes de recuperar formas de agir de grupos sociais distintos em diferentes épocas históricas, bem como de traduzir processos de construção de uma auto-imagem da classe, da nação ou do indivíduo.” Na busca de visualizar a presença das práticas formativas do MST na universidade, nos valem os documentos (projeto político pedagógico, proposta metodológica e cadernos de formação). Para alcançar as repercussões na prática do sujeito/militante, tivemos a entrevista como centralidade.

Para análise das informações obtidas, realizamos leitura e releitura do material coletado tentando identificar as possíveis recorrências, sem, todavia, descartar as possíveis singularidades de sentido e significados produzidos.

Para apresentar o registro escrito dessa pesquisa, organizamos o texto que se segue em cinco capítulos, referências e essa introdução.

No **Primeiro Capítulo** organizamos nossas referências teórico-metodológicas, argumentando nosso objetivo pela escolha do método pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD). Compreendemos que este é o método mais acertado para analisar as demandas e desafios dos Movimentos Sociais. Destacamos a dimensão que a práxis tomou neste trabalho, e, por essa razão, tentamos aprofundar os conceitos e as categorias que ampararam esta tese ao longo do seu processo, tais como: práxis educativa; dialética nas suas várias etapas do pensamento concreto; dialética da totalidade. Para uma compreensão mais ampla sobre a práxis neste estudo, foi indispensável identificar o MST como um sujeito socialmente-prático e político através de suas determinações, ações e reflexões históricas.

No **Segundo Capítulo** discorremos sobre a luta pela terra no Brasil e apresentamos o MST como continuidade a outros movimentos, a exemplo das Ligas Camponesas. Elucidamos a dimensão do que é classe, com a análise histórica de Thompson, ao reafirmar em suas determinações a finalidade de classe e “falsa consciência”. Situamos o Movimento em sua práxis organizativa, através da centralidade da luta pela terra, a outras lutas: organicidade, núcleos de base, brigadas de ormação, as marchas, mística, produção, as famílias e os assentamentos e

acampamentos. Inferimos que a práxis identitária dos sujeitos do MST, dentro dos seus princípios, se completa na práxis educativa do Movimento, ao ser levado em consideração que a práxis do Movimento se situa em várias situações simultâneas, como ocupação, lutas, escolas, educação, saúde, produção etc.

O **Terceiro Capítulo** analisou as ações Pedagógicas do MST e suas possibilidades em construção, que vêm constituindo definições epistemológicas, de educação numa determinada realidade social, ao chamar a atenção da sociedade para uma reflexão/ação voltada à realidade da educação do campo. Destacam-se essencialmente suas identidades, emancipação, direito, na condição de protagonistas e sujeitos em construção, ao mesmo tempo críticos e reflexivos. Aponta, também, para a abordagem de concepção sobre o procedimento histórico da práxis educativa dos sujeitos militantes situados no processo da dialética epistemológica e a dialética ontológica. Situa, também, a Práxis educativa do MST, no entendimento que o Movimento tem como uma de suas prioridades de luta a educação. Através do setor de educação, destacamos, ainda, a luta dos Sem Terrinha, a luta pela Educação do Campo no campo do direito. Falamos, também, sobre a Escola Nacional Florestan Fenandes (ENFF), caracterizada no lugar estratégico de um espaço formativo e educativo dos Movimentos.

No **Quarto Capítulo** apresentamos o MST e suas parcerias, os desafios e as possibilidades no diálogo com instituições universitárias. Buscamos situar o MST no desenvolvimento da formação dos seus militantes no seu percurso histórico e procuramos caminhar para uma costura temporal, com finalidade de destacar as universidades onde os militantes desta pesquisa estudaram. Para isso, buscamos alcançar o processo de formação interna dos seus militantes, para, em seguida, falarmos da formação externa. Assim, podemos nos situar, então, da parceria entre o MST e a UFMG: a primeira Turma de Licenciatura em Educação do Campo, de 2005; o Projeto de Graduação LECAMPO; as parcerias entre a universidade, MST, Via Campesina, INCRA, PRONERA. Discorremos, também, sobre a relação do MST com a UNESP, desde o curso de Geografia com a turma Milton Santos, viabilizado por parceria entre UNESP, o PRONERA, o INCRA, a ENFF e a Via Campesina. E, por fim, situamos o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública do governo federal que viabiliza financeiramente a realização destes cursos.

E finalmente no **Quinto Capítulo** analisamos os possíveis resultados das práxis educativa no MST e nas universidades, tentando articular as categorias norteadoras desenvolvidas ao longo desta tese, desde o método dialético, práxis educativa, totalidades, formação do intelectual orgânico, bem como alcançar, como síntese destas inferências, a práxis organizativa do MST. A categoria que ampara as várias categorias, que unifica este trabalho, é a Práxis Educativa e Formativa; na dialética em suas determinações e totalidade. E finalizamos com o MST ocupando o latifúndio do saber. Nesta análise, destacamos como o MST vem lidando com estes fenômenos da práxis educativa no labor da formação dos seus militantes.

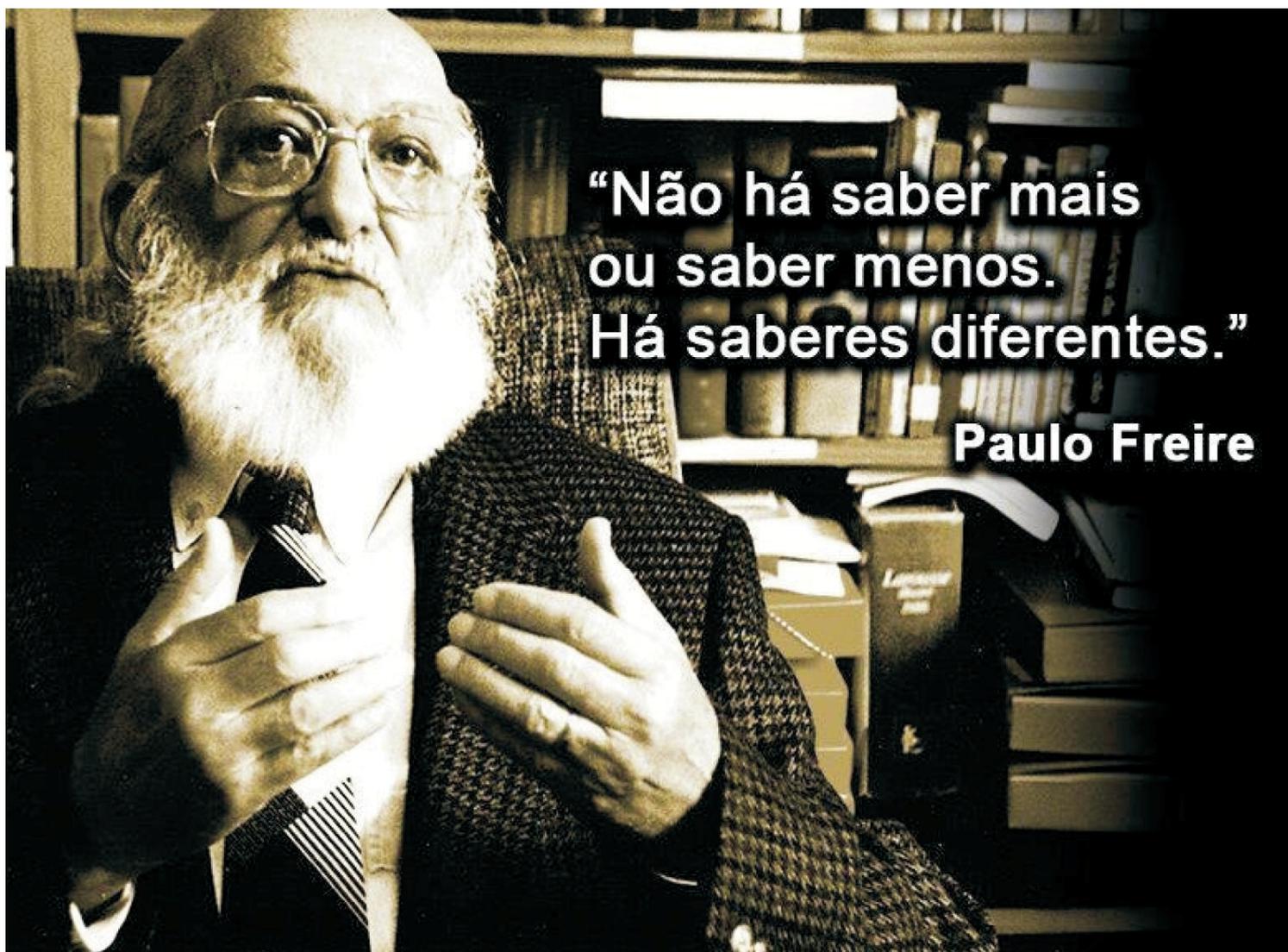
Nas **considerações conclusivas** avaliamos que o intelectual orgânico se identifica através do sujeito militante e estudante ao se formar no processo da luta e almejar uma transformação social.

Enfim, quisera esta pesquisa poder auxiliar em algum ponto no avanço das discussões sobre as práticas e teorias pedagógicas cotidianas do Movimento. Ou seja, que os possíveis resultados desse trabalho possam contribuir para o debate da educação do campo a partir da centralidade da luta pela terra, bem como da importância da luta dos Movimentos e do papel que estes exercem em nosso país, ao vir à tona os saberes da práxis educativa dos educadores e educadoras dos Movimentos Sociais Camponeses.



# CAPÍTULO 1

## REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS



**“Não há saber mais  
ou saber menos.  
Há saberes diferentes.”**

**Paulo Freire**

## 1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

*Todo começo é difícil em qualquer ciência*  
(K. Marx)

A opção teórico-metodológica pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD) na perspectiva marxista justifica a intenção de identificar a prática educativa inserida em relações mais amplas, em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Partindo da compreensão de que a escolha metodológica precisa ser identificada pelo ser pesquisador/a, me coloco neste lugar como militante pesquisadora social. Compreendemos que o método nessa perspectiva coloca a realidade concreta em confluência com a história. A opção se dá, também, por compreender que o método está situado numa perspectiva voltada para as transformações de um determinado período e de uma determinada conjuntura política, dentro de um processo histórico-social.

A outra motivação é por identificar que o materialismo histórico não se resume, nem tampouco se restringe ao contexto histórico, ao período político e social em que foi criado. Sua concepção, seus fundamentos críticos e princípios materialistas da história, a dialética, a filosofia da práxis e a luta de classes tomam a realidade concreta para si, e se renovam na medida em que se coloca em movimento, frente a uma lógica dos padrões da estrutura capitalista.

A concepção marxista se apresenta desde a sua origem pautada na filosofia, economia, sociologia, na política, dentre outras. Segundo José Paulo Netto<sup>4</sup> o método dialético é, por excelência, a orientação originária do marxismo. O autor sugere, de modo introdutório, as categorias centrais que totalizam o “Método de Marx”. Inicialmente nos fala do caráter histórico da produção do conhecimento. O que significa dizer que a compreensão de qualquer fato, analisado no tempo presente, tem uma construção pretérita e que também apresenta indicativos para o futuro:

[...] O método de Marx não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quase quinze anos das suas pesquisas iniciais que Marx formula com precisão os elementos centrais do seu método, formulação que aparece

---

<sup>4</sup> Informação verbal através do curso ministrado por José Paulo Netto no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, em 2002, cujo tema foi o Método em Marx, gravada em 5 DVDs.

na “Introdução”, redigida em 1857, aos manuscritos que, publicados postumamente, foram intitulados Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunhos. É nestas poucas páginas que se encontram sintetizadas as bases do método que viabilizou a análise contida no capital e a fundação da teoria social de Marx (NETO, 2011, p. 19).

Portanto, o papel do sujeito é essencialmente ativo, pois cabe a ele apreender não só a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, que corresponde a sua estrutura e a sua dinâmica, como um processo. Desta maneira, o sujeito deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los teoricamente.

Em Marx, Neto afirma que:

A teoria tem especificidade: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETO, 2011, p. 20-21).

Neto (2011, p.45), afirma também que, para Marx: “o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações”. Assim, na medida em que se intensifica o pensamento e as reflexões em tais determinações de um objeto, mais ainda o pensamento reflete ao real, concreto desejado, ou seja: o conhecimento do concreto, (realidade) se realiza através da universalidade, singularidade e particularidade. Neste processo o sujeito deve utilizar-se dos mais variados instrumentos e técnicas de pesquisa desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolhimento de dados, quantificação etc. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se valem o pesquisador para apoderar-se da matéria, mas não devem ser de forma alguma, identificados com o método.

Desta forma Neto, (2011) afirma que:

Para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não

descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETO, 2011, p. 20-216).

Portanto, o método implica uma atitude do pesquisador no sentido de extrair do objeto as suas múltiplas determinações, que acontece conforme se avança no estudo. Parafraseando Florestan Fernandes (1980), é preciso saturar o objeto pensado com as suas determinações concretas.

Para Marx:

A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc. não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (Marx, 1978, p. 116).

Na complexidade em que se estrutura a teoria marxista escolhemos alguns conceitos que consideramos relevantes para o exercício analítico desta tese: dialética (relação teoria/prática) e práxis.

## 1.1 Dialética

Aqui elegemos o professor e filósofo Leandro Konder a partir da leitura de sua obra *O que é dialética*. O conceito de dialética remonta à Antiguidade Clássica. Já naquele momento organizava-se em dois sentidos. O primeiro deles assenta-se na compreensão do termo como uma habilidade para construir argumentos. Segundo Konder (1981, p.3):

Aristóteles considerava Zênon de Eléa (aprox. 490-430 a.C.) o fundador da dialética. Outros consideram Sócrates (469-399 a.C.). Numa discussão sobre a função da filosofia (que estava sendo caracterizada como uma atividade inútil), Sócrates desafiou os generais Lachés e Nícias a definirem o que era a bravura e o político Caliclés a definir o que era a política e a justiça, para demonstrar a eles que só a filosofia - por meio da dialética - podia lhes proporcionar os instrumentos indispensáveis para entenderem a essência daquilo que faziam, das atividades profissionais a que se dedicavam.

A dialética era tida como uma arte do diálogo, caracterizada pela habilidade de tecer uma argumentação fácil e capaz de definir claramente os conceitos envolvidos na discussão.

O segundo diz respeito à forma de compreender a realidade.

[...] o pensador dialético mais radical da Grécia antiga foi, sem dúvida, Heráclito de Efeso (aprox. 540-480 a.C.). Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai e o rei de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras. O fragmento nº 91, em especial, tornou-se famoso: nele se lê que um homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (**ambos terão mudado**) (ibidem, 1981, p.3, grifos do autor).

Os gregos entendiam que essa percepção de Heráclito era de alto grau de abstração, e muito unilateral. Titularam o filósofo Heráclito de “o confuso”. Além de existir certa perplexidade em relação ao enigma do movimento, da transformação. O que poderia explicar que os seres se modificassem, que eles aceitassem deixar de ser aquilo que eram e passassem a ser algo que antes nunca foram? (ibidem, 1981). Heráclito respondia a essa pergunta de maneira complexa, negando a existência de qualquer estabilidade no ser. Os gregos optaram pela resposta dada por outro pensador do mesmo período, chamado Parmênides. Ele instruía que a essência profunda do ser era constante e dizia que os movimentos, as modificações, eram um fenômeno de superfície (ibidem, 1981).

Em seguida o autor caracteriza a dialética no campo da metafísica:

Essa linha de pensamento - que podemos chamar de metafísica - acabou prevalecendo sobre a dialética de Heráclito. A meta física não impediu que se desenvolvesse o conhecimento científico dos aspectos mais estáveis da realidade (embora dificultasse bastante o aprofundamento do conhecimento científico dos aspectos mais dinâmicos e mais instáveis da realidade). De maneira geral, independentemente das intenções dos filósofos, a concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, nas

sociedades divididas em classes, aos interesses das classes dominantes, sempre preocupadas em organizar duradouramente o que já está funcionando, sempre interessadas em "amarrar bem", tanto os valores e conceitos como as instituições existentes, para impedir que os homens cedam à tentação de querer mudar o regime social vigente. (ibidem, 1981, p.4, grifos do autor).

Konder, nesta passagem, ainda está buscando nos grandes filósofos a definição do que é a dialética em suas várias determinações. Dessa forma, para autor a concepção dialética de maneira geral foi reprimida, historicamente, condenada a cumprir uma influência restrita. A metafísica se tornou hegemônica. Porém a dialética não acabou. No entanto, sob condições de sobrevivência, necessitou ceder às suas denominações mais drásticas, e teve que conciliar com a metafísica, embora conseguisse conservar espaços expressivos nas ideias de múltiplos filósofos de grande importância.

Aristóteles, por exemplo, um pensador nascido mais de um século depois da morte de Heráclito, reintroduziu princípios dialéticos em explicações dominadas pelo modo de pensar metafísico. Embora menos radical do que Heráclito, Aristóteles (384-322 a.C.) foi um pensador de horizontes mais amplos que o seu antecessor; e é a ele que se deve, em boa parte, a sobrevivência da dialética. Aristóteles observou que nós damos o mesmo nome de movimento a processos muito diferentes, que vão desde o mero deslocamento mecânico de um corpo no espaço, desde o mero aumento quantitativo de alguma coisa, até a modificação qualitativa de um ser ou o nascimento de um ser novo. Para explicar cada movimento, a gente precisa verificar qual é a natureza dele (ibidem, p. 4, grifos do autor).

Assevera Konder (1981) que no período feudal, durante os séculos da Idade Média, a dialética sofreu outras derrotas, se enfraquecendo novamente. Nesta fase, a vida social era acomodada, as pessoas nasciam, cresciam, viviam e morriam fazendo as mesmas coisas, pertencendo à classe social em que tinham nascido; quase não sucediam mudanças expressivas. A ideologia das classes dominantes era monopólio da Igreja, organizada dentro dos mosteiros por padres que viviam de forma muito quieta. Assim, a dialética passou a ser cada vez mais excluída da filosofia. “A própria palavra dialética se tornou uma espécie de sinônimo de lógica **(ou então passou a ser empregada, em alguns casos, com o significado pejorativo de "lógica das aparências")**” (ibidem, 1981, p. 5, grifos do autor).

No início do Século XIX, as repressões políticas já não eram mais abafadas nos arredores dos palácios e explodiam nas ruas. As lutas que antecederam e desencadearam a Revolução Francesa (1789) abarcaram muita gente, ingressaram na vida de milhões de pessoas. As guerras napoleônicas movimentaram as massas populares e os ‘homens’ do povo foram levados a pensar sobre ações políticas que até aquele momento eram

discutidas exclusivamente por uma elite reduzida, apesar de refletirem na vida cotidiana de quase todo mundo. Essa circunstância se refletiu também na filosofia Kantiana.<sup>5</sup> Para Konder:

Kant sustentou, então, que todas as filosofias até então vinham sendo ingênuas ou dogmáticas, pois tentavam interpretar o que era a realidade antes de ter resolvido uma questão prévia: o que é o conhecimento? O centro da filosofia, para Kant, não podia deixar de ser a reflexão sobre a questão do conhecimento, a questão da exata natureza e dos limites do conhecimento humano. Fixando sua atenção naquilo que ele chamou de "razão pura", o filósofo se convenceu, então, de que na própria "razão pura" (**anterior à experiência**) existiam certas contradições - as "antinomias" - que nunca poderiam ser expulsas do pensamento humano por nenhuma lógica. Outro filósofo alemão, de uma geração posterior, demonstrou que a contradição não era apenas uma dimensão essencial na consciência do sujeito do conhecimento, conforme Kant tinha concluído; era um princípio básico que não podia ser suprimido nem da consciência do sujeito nem da realidade objetiva (ibidem, 1981, p. 11, grifos do autor).

No mesmo período existia o pensador Georg Wilhelm Friedrich Hegel<sup>6</sup>. Hegel aderiu com Kant num ponto essencial: no reconhecimento de que o sujeito humano é essencialmente ativo e está continuamente intervindo na realidade. Na época da Revolução Francesa, animado com a tomada da Bastilha pelo povo, Hegel, com 19 anos, veio a perceber que o poder humano de intervir na realidade lhe pareceu quase ilimitado; o sujeito humano lhe pareceu quase onipotente. À sua volta, as rotinas estavam sendo quebrada, a história da Europa estava atravessando inúmeras contradições e Hegel não pôde deixar de pensar sobre a 'contradição', em geral. Segundo Konder (1981, p, 13) "Hegel subordinava os movimentos da realidade material

---

<sup>5</sup> Na longínqua cidade de Königsberg, na Prússia oriental (hoje a cidade se chama Kaliningrado e fica na Rússia), onde nasceu, viveu, escreveu e morreu aquele que provavelmente é o maior dos pensadores metafísicos modernos. Imanuel Kant viveu entre 1724-1804. Pessoalmente, Kant vivia na mais rigorosa rotina; até seus passeios tinham hora marcada (o poeta Heine conta que os vizinhos do filósofo acertavam seus relógios quando ele saía de casa, às 15h30m, para dar uma volta) (KONDER, 1981, p.10- 11).

<sup>6</sup> (1770-1831), sustentava que a questão central da filosofia era a questão do ser, mesmo, e não a do conhecimento. Contra Kant, ele argumentou: se eu pergunto o que é o conhecimento, já na palavra está em jogo uma certa concepção de ser; a questão do conhecimento, daquilo que o conhecimento é, só pode ser concretamente discutida a partir da questão do ser. Logo, porém, a vida se encarregou de jogar água fria no entusiasmo do filósofo. A Revolução Francesa atravessou uma fase de terror, com a guilhotina cortando inúmeras cabeças, e depois veio a ser controlada por Napoleão Bonaparte (mas o próprio Napoleão foi derrotado e a Europa se viu dominada pela política ultraconservadora da Santa Aliança). Além disso, a Alemanha, país onde o pensador vivia, era tão atrasada que nem sequer tinha conseguido alcançar a sua unidade como nação. Estava dividida em governos regionais, cada um mais reacionário que o outro. Hegel descobriu, então, com amargura, que o homem transforma ativamente a realidade, mas quem impõe o ritmo e as condições dessa transformação ao sujeito é, em última análise, a realidade objetiva. Para avaliar de maneira realista as possibilidades do sujeito humano, Hegel procurou estudar seus movimentos no plano objetivo das atividades políticas e econômicas. Dedicou-se à leitura e ao exame dos escritos de Adam Smith e dos teóricos da economia política inglesa clássica (ibidem, 1981, p. 11).

à lógica de um princípio que ele chamava de Ideia Absoluta; como essa Ideia Absoluta era um princípio inevitavelmente nebuloso, os movimentos da realidade material eram freqüentemente descritos pelo filósofo de maneira bastante vaga”.

Ao entender também que a consciência humana não se limita a escrever passivamente as surpresas vindas do mundo exterior, que ela será sempre a consciência de um ser que intervém ativamente na realidade; Hegel analisou que isso envolvia incontestavelmente o processo do conhecimento humano, teórico e abstrato. Ele, porém, se limitou a trazer esta relação para a relação concreta do trabalho (ibidem, 1981).

No caminho aberto por Hegel, entretanto, surgiu outro pensador alemão, Karl Marx<sup>7</sup> (1818-1883), materialista, que superou - dialeticamente - as posições de seu mestre. Marx escreveu que em Hegel a dialética estava, por assim dizer, de cabeça para baixo; decidiu, então, colocá-la sobre seus próprios pés. [...] a solidariedade ativa que o ligou aos trabalhadores contribuiu, certamente, para que ele tivesse do trabalho uma compreensão diferente daquela que tinha sido exposta pelo velho Hegel, cuja existência transcorreria quase toda entre as quatro paredes da biblioteca e da sala de aulas. Marx concordou plenamente com a observação de Hegel de que o trabalho era a mola que impulsionava o desenvolvimento humano, porém criticou a unilateralidade da concepção hegeliana do trabalho, sustentando que Hegel dava importância demais ao trabalho intelectual e não enxergava a significação do trabalho físico, material. "O único trabalho que Hegel conhece e reconhece" observou Marx em 1844 - "é o trabalho abstrato do espírito". Essa concepção abstrata do trabalho levava Hegel a fixar sua atenção exclusivamente na criatividade do trabalho, ignorando o lado negativo dele, as deformações a que ele era submetido em sua realização material, social. Por isso Hegel não foi capaz de analisar seriamente os problemas ligados à alienação do trabalho nas sociedades divididas em classes sociais (especialmente na sociedade capitalista) (ibidem, 1981, p. 13).

Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista organizado por Guimarães (1988, p. 101). A dialética é entendida em pelo menos três aspectos de análise:

Dialética Possivelmente o tópico mais controverso no pensamento marxista, [...] A dialética é tematizada na tradição marxista mais comumente enquanto (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e (c) o movimento da história: dialética relacional. Todos os três terá aspectos encontram-se em Marx. (Grifos do autor).

---

<sup>7</sup>Marx teve uma vida muito atribulada: ligou-se bem cedo ao movimento operário e socialista, lutou na política do lado dos trabalhadores, viveu na pobreza e passou a maior parte de sua vida no exílio (na Inglaterra).

Para Nosella e Azevedo (2009) na visão de Gramsci, o processo dialético também se inclui dentro dos diversos projetos em disputa na sociedade.

A dialética entre o projeto político geral e o projeto pedagógico é na verdade a compenetração sincrônica entre os dois. Gramsci afirma categoricamente que toda especulação sobre o projeto que precede ou o que vem depois, isto é, se primeiro se deve fazer a revolução educacional e depois a social ou o contrário, é uma especulação metafísica [...]. Assim como é metafísica a afirmação pela qual antes se vive o "reino da necessidade e em seguida o da liberdade"; ainda é metafísica a afirmação que propõe primeiro o dever de tomar o Estado, em seguida de fazer as reformas. Historicista radical como é, Gramsci aprendeu de Marx a distinguir o conceito de revolução do de insurreição (NOSELLA E AZEVEDO, 2009, p.28).

Em suma, a dialética marxista esclarece a realidade por meio da lógica que abrange os fatos em sua totalidade, associa sujeito e objeto, teoria e prática, permitindo a interpretação da realidade, a partir da materialidade histórica na qual os sujeitos estão organizados e inseridos.

## 1.2 Práxis

A compreensão do conceito de práxis neste estudo se faz necessária ao passo que compreendemos e apreendemos o MST como um sujeito formativo e educativo através de suas ações e reflexões. E é na práxis, e através dela, que o ser humano deve confirmar suas convicções e verdades, isto é, a realidade e a sua transformação, o caráter fecundo de seu pensamento. É a prática sobre determinadas situações que demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não tidas como verdade. Para construir uma compreensão do conceito de práxis na perspectiva do MHD buscamos apoios em Adolfo Sánchez Vázquez em sua obra *Filosofia da Práxis*:

Dizemos “práxis” transcrevendo o termo *πραξις*, utilizado pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita. Como se sabe, em nosso idioma, dispomos também do substantivo “prática”.<sup>8</sup> Tanto um como outro termo (“práxis” e “prática”) podem ser empregados indistintamente em

<sup>8</sup> SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 29). Também em italiano se pode dizer “práxis” e “prática”. Em francês emprega-se quase exclusivamente o termo “pratique”, em russo somente se usa o vocábulo “práktika”, e em inglês a palavra correspondente é “practice”. Em alemão conserva-se o termo grego original transcrito do mesmo modo que em espanhol e em português (isto é, “práxis”), com a particularidade de que apenas se dispõe desse último, ao contrário do que ocorre, como acabamos de ver, com as demais línguas modernas, que têm um termo próprio usado com caráter exclusivo ou junto com a palavra grega “práxis” (nota do autor).

nossa língua, embora seja o segundo o que se costuma usar na linguagem comum e na literatura; o primeiro, em compensação, só é reconhecido – e, mesmo assim, não sempre – no vocabulário filosófico. Sem descartar completamente o vocabulário dominante na linguagem comum, preferimos utilizar em nossa pesquisa – apesar de seu uso restrito – o termo “práxis”. A razão que nos levou a isso foi justamente a de livrar o conceito de “prática” do significado predominante em seu uso cotidiano que é o que corresponde, [...], ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário que tem em expressões como estas: “homem prático”, “resultados práticos”, “profissão muito prática” etc. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 29-30, grifos do autor).

Segundo Sánchez Vázquez, a práxis na perspectiva marxista é entendida como **transformação objetiva** do processo social, isto é, transformação das relações entre homem-natureza (práxis produtiva) e homem-mulher (práxis revolucionária). A práxis é o fundamento do conhecimento, o critério da verdade e a finalidade da teoria. Isto não quer dizer que a teoria só serve para a prática, como pensa o pragmatismo com sua concepção utilitarista, porque a relação entre teoria e prática é uma relação de unidade dialética, em que a teoria não se reduz à prática, mas a complementa e também a faz avançar, tendo como limite sempre a sua realização através da ação humana.

Neste sentido, é na prática, e através dela, que o ser humano deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter do seu modo de pensar e agir, e é através da prática que se demonstra se nossas conclusões teóricas são ou não verdadeiras.

Para Sánchez Vázquez (2011):

Essa essência humana – social, prática e histórica- não se esgota, por isso em nenhuma das formas concretas da existência social e individual do homem. Enquanto a práxis é um elemento determinante dela – em particular o trabalho humano – essa dimensão essencial do homem como ser produtor, prático, criador, jamais desaparece ou é totalmente negada já que se trata do homem como ser histórico e social (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011 p. 412).

Nesta linha de pensamento, situamos também o processo de dialética, no que tange à práxis e a **realidade concreta** e como estas estão relacionadas à vida do ser humano, os quais são, segundo os propósitos desta análise, fundamentais para a compreensão do objeto aqui investigado, relacionados ao processo histórico de formação e educação dos sujeitos desta pesquisa.

Em suma, a partir de **A ideologia alemã**, já não estamos diante de uma essência humana que histórica e socialmente se tivesse realizado como sua negação. A essência do homem se realiza na história, nos homens reais, mas

concebidos não como indivíduos isolados, e sim como seres sociais. Com isso, Marx deixa para trás sua concepção imediatamente anterior de uma essência divorciada da existência, e afirma sua qualidade social, isto é, rejeita a tentativa de encontrá-la como um atributo comum a todos os indivíduos. Esse modo essencial do homem não é uma idéia, um arquétipo, ou norma ideal do humano, nem algo que se realize nos indivíduos empíricos e, além disso, de uma vez por todas. Essa essência humana – a práxis – só se realiza social e historicamente. Realiza-se, portanto, na existência do homem como ser social. Não como atributo comum dos indivíduos (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 413, grifos do autor).

O processo transita numa relação dialética entre o específico e o geral e deste igualmente para o específico, objetivando compreendê-lo melhor nesta processualidade. Para Saviani, o método pedagógico apropriado, que analisa a realidade, é identificado na prática social como ponto de partida deste processo. Tal prática está presente no sujeito militante a partir da sua ação e reflexão. Porém, no aspecto pedagógico, existe uma singularidade específica a se considerar: no conjunto desta formação, encontram-se níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática (SAVIANI, 1995). O autor também destaca aquilo que chama de problematização, que é um tempo significativo do processo de formação dos sujeitos, uma vez que não se trata de um repasse de conhecimento. Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. “[...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 1995, p. 80).

Trata-se então de questionar a origem do problema, investigando, se ele sempre se revelou assim, e procurar elementos teóricos adequados de elucidá-lo. Este procedimento depende da compreensão das perspectivas que se encontram os sujeitos no processo formativo e educativo num determinado contexto sócio-histórico, no desenvolvimento desta práxis formativa. Transpondo-se então, para a fase da transmissão e da assimilação de conhecimentos.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos, necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente [...] (SAVIANI, 1995, p.81).

Segundo o autor, outro passo é de **instrumentalização**, a assimilação pelas camadas populares, das ferramentas culturais indispensáveis à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. O principal

propósito do alcance destes conhecimentos é a tomada de liberdade entre homens e mulheres e não o contrário. No prosseguimento do processo, de direito dos instrumentos embrionários, “é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascende” (SAVIANI, 1995, p. 81). Nesta fase, Saviani vai nomear de **catarse** que, na definição gramsciana, significa a “elaboração superior da estrutura em super estrutura na consciência dos homens”. Significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade” (GRAMSCI, 1995, p. 53). Elucida Saviani (1995, p. 81) “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. E, por fim, a prática social, uma vez que ela não é mais a mesma do primeiro passo.

É a mesma uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 1995, p. 82).

Contudo, a alteração objetiva e real da prática só é possível através da ação de sujeitos sociais reais, ou seja, a educação pode transformar a prática de modo indireto e mediato, uma vez que influencia a conduta de agentes práticos, capazes de transformar a realidade.

Sánchez Vázquez identifica um problema, nem toda atividade prática é uma práxis:

Toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e ao enfatizar, por sua vez, seu defeito – não ver essa atividade como prática –, ele nos previne contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis. Daí que, para delimitar o conteúdo próprio dessa última e sua relação com outras atividades, seja preciso distinguir a práxis, como forma de atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculada a ela (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

Talvez esteja aí uma diferença, ao partirmos do pressuposto que toda ação, ou atividade prática, se afirmem como uma práxis. Vimos em Sánchez Vázquez que não é.

Assim, inferimos que a relação entre a atividade humana e o trabalhador não deve ser puramente receptora de informações, ou seja, não se deve conceber uma vida na qual predomine o determinismo. O determinismo acaba por ser revoltante para aqueles que lutam por melhores condições de vida, gerando para estas pessoas situações de ineficácia perante a vida, pois elas não podem transformar seu presente, tampouco o seu futuro. E de certo acabará gerando uma vida sem motivação, frustrada, sem perspectivas.

Outro aspecto que Sánchez Vázquez, chama a atenção:

Mas devemos tomar cuidado para não cair, por meio dessas conclusões, em outra tese igualmente falsa, e que sempre foi característica da teoria idealista do conhecimento. Referir-nos à negação da prática como critério de verdade, negação que, a nosso ver, é incompatível com uma concepção marxista da práxis e com o marxismo em geral. Já dizemos anteriormente que a prática não fala por si mesma, e que sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de um modo direto ou imediato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizar esta, como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 261-262).

No processo da práxis formativa dos sujeitos militantes, um dos pilares a serem levado em consideração é a análise do contexto em que se encontram e em qual dimensão da práxis formativa eles estão inseridos, ou seja, onde eles se identificam neste processo e quais são as suas interrogativas, negativas e afirmativas. Sendo assim, em um processo de formação e transformação revolucionária Sánchez Vázquez (2011, p. 160) afirma que: “desse modo, essa práxis revolucionária, como explicitadas nas teses sobre Feuerbach, não é atividade prática pura, mas sim, o terreno em que se opera a unidade do pensamento e da ação”. Na práxis formativa, quem nega, interroga e afirma também, adquire conhecimento. Para Sánchez Vázquez (2011), a precisão da práxis revolucionária que dirige a essa solução não nasce de uma contradição entre a história e a verdadeira essência humana, mas, sim, de uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção.

O proletariado não é agora o ser que se encarna o sofrimento humano universal, ou o trabalhador que nega sua essência humana no trabalho, mas, sim, antes de tudo, o membro de uma classe social que, pelo lugar que ocupa na produção, e por estar vinculado à forma mais avançada de produção, entra em conflito com a classe dominante e, ao adquirir a consciência da necessidade da revolução (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 157).

Portanto, a concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético de Marx, analisada por Sánchez Vázquez. Ao longo desta tese tentaremos situá-la no entendimento de que o MST e os demais Movimentos Sociais inseridos em um processo de formação e educação estão também ampliando sentidos para uma elevação de um pensamento mais elaborado de formação, qual seja: identificar este processo da teoria e prática numa abordagem mais real, concreta e filosófica no campo da Práxis. Retomaremos a este conceito no terceiro capítulo, que trata especificamente da práxis educativa do MST.



# CAPÍTULO 2

## O MST: LUTA PELA TERRA COMO MATRIZ EDUCATIVA



Fonte: Ocupação de terra em Rio Bonito do Iguazu (SC), 17 de abril de 1996. Löwy (2009).

*“A Conhecida foto do Sebastião Salgado ilustra a natureza do MST: um movimento de camponeses pobres, radical, mas não violento, cujas únicas armas são as simbólicas foices, e que trata de impor a reforma agrária no terreno pela ocupação dos latifúndios. Passando por cima da sacrossanta “propriedade privada”, os sem-terra derrubam cercas, abrem portões trancados e apropria-se das terras monopolizadas pelas elites rurais e pelo agronegócio. A cena é carregada de grande emoção, e transparece no comportamento dos protagonistas aquilo que o MST chama de “mística” do movimento” Michael Löwy (2009, p. 542).*

## 2 O MST: LUTA PELA TERRA COMO MATRIZ EDUCATIVA

*Pergunta sempre a cada idéia: a quem serves?  
(Bertolt Brecht)*

O presente capítulo objetiva situar a história do MST, levando em consideração que os movimentos sociais de maneira geral e em especial os movimentos de luta pela terra são diversos, bem como possuem trajetória iniciada a partir da chegada dos portugueses. Temos os exemplos: das lutas de Palmares (1655); Canudos (1896 – 1897); Contestado (1912 – 1916); Trombas e Formoso (1950); Ligas Camponesas (1950) e tantas outras.

Para Morissawa:

O MST foi buscar a ponta do novelo que ficou perdida desde o aniquilamento das Ligas Camponesas pelos militares em 1964. Ou seja, para que o tema ‘Reforma Agrária’ fosse colocado em discussão no Brasil, e posteriormente fosse efetivada, foi preciso que a sociedade se mobilizasse, principalmente os trabalhadores que lutavam por terras, e resgatasse os seus direitos a terem condições dignas de trabalho, habitação e, sobretudo, de vida (MORISSAWA, 2001, p. 120).

Nesse sentido, também, afirmam Stédile e Fernandes que:

Precisamos, sim, ter a humildade de aprender com os que nos antecederam. Estes só foram grandes porque aprenderam com os que vieram antes deles e foram coerentes com o passado que herdaram de outros lutadores. Nesse sentido, é importante fazermos o resgate histórico de nossas lutas (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 58).

Morissawa (2001, p. 181) defende que a história das Ligas tem sua continuidade no MST, essencialmente porque elas, tal como o MST, constituíram um movimento independente.

### 2.1 O MST: breve histórico

Nesta seção buscamos situar o historiador Thompson (1987), que afirma que a condição básica para a criação de um movimento social é a existência de um conjunto de pessoas que tenham metas em comum. Explica que essas metas tendem a surgir

quando a população apresenta experiências em comum, necessidades semelhantes. No caso dos trabalhadores camponeses, essa experiência refere-se à luta pela terra, ao combate do processo da “entrada do capital no campo”.

O autor situa os Movimentos Sociais dentro de um contexto histórico na luta de classes. Thompson (1987) compreende como um erro o entendimento de classe social como uma passagem, ou como constituição teórica negativa. Ele defende a ideia de classe social a partir da existência do ser social e histórico, existente, no processo de formação social e cultural num determinado tempo, espaço e lugar. “A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” (THOMPSON, 1987, p. 9). Nesse sentido, a classe social pode ser refletida como inclusão e processo, ressaltando suas relações objetivas com os elementos de produção e as expressivas incompatibilidades que causam conflitos e potencializam as lutas; adquirem experiência social em ‘formas de classe’.

Ainda que não se anuncie como consciência de classe ou em constituições aparentemente notáveis ao longo do tempo, as pessoas vão descobrindo que ‘objetivamente são distribuídas em classe’, e percebem como essas relações vão sendo impostas sobre os processos sociais. Thompson examina que as classes surgem pelo fato de pessoas em ‘relações de produção determinadas’ dividirem experiências em comum e começarem a pensar e conferir valor de acordo com as ‘formas de classe’ em conjunto e coletivamente.

Nessa perspectiva, situamos em termos históricos, econômicos, políticos e culturais a emergência, na década de 1980, no final da ditadura militar, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Na ocasião, muitos trabalhadores camponeses, que lutavam por terras e pela tão anunciada Reforma Agrária, posseiros, meeiros, arrendatários, migrantes, pequenos agricultores, dentre outros, se uniram, levantaram uma bandeira e gritaram em uníssono, reivindicando transformações sociais no Brasil.

O Brasil vivia uma conjuntura de duras lutas pela abertura política, pelo fim da ditadura e de mobilizações operárias nas cidades. Como parte desse contexto, entre 20 e 22 de janeiro de 1984, foi realizado o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, em Cascavel, no Paraná. Ou seja, o Movimento não tem um dia de fundação, mas essa reunião marca o ponto de partida da sua construção (MST, 2013a, p. 4).

O MST passa a ser entendido também como um Movimento Social de continuidade a várias lutas de outros Movimentos Sociais que atuaram e atuam no Brasil.

Nos finais da década de 1980, o MST se expande por vários estados do país. Passa a ser reconhecido pela sociedade brasileira por meio de suas lutas, ações, conquistas e, principalmente, por seu característico modo de se organizar. O MST conta também com o apoio incondicional da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de várias outras entidades ligadas à Igreja católica e sociedade civil. Assim, segue seu caminhar, sem esmorecer, reconstruindo seus princípios e suas táticas de lutas e procurando manter a sua unidade<sup>9</sup> por onde ocupa um novo latifúndio improdutivo.

Os participantes concluíram que a ocupação de terra era uma ferramenta fundamental e legítima das trabalhadoras e trabalhadores rurais em luta pela democratização da terra. A partir desse encontro, os trabalhadores rurais saíram com a tarefa de construir um movimento orgânico, a nível nacional. Os objetivos foram definidos: a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola, e a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social (MST, 2013a, p. 10).

**Ocupação não é invasão.** Este registro passou a se tornar para o MST uma marca registrada. Esclarecer à sociedade, através do diálogo, que ocupação não é invasão. Thompson afirma, que entre sujeito e objeto existe uma interação dialética no processo de construção do conhecimento que, segundo ele, se forma a partir de dois diálogos:

[...] primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro (THOMPSON, 1981, p. 42).

Avigorando esse argumento, Morissawa afirma que:

Na maioria das vezes, a imprensa usa a palavra invasão, em vez de ocupação, para designar a entrada e o acampamento dos sem-terra dentro de uma fazenda. É preciso que fique claro que a área ocupada pelos Sem Terra é sempre, por princípio, terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda

---

<sup>9</sup>A unidade aqui citada é um dos termos muito usado pelo MST como um princípio. Está relacionada ao processo de organização interna do Movimento, à sua organicidade, representando unidade através da única bandeira vermelha que simboliza e representa o MST em seus objetivos e princípios de norte a sul do país.

improdutiva ou área devoluta. Segundo os juristas Fábio Comparato, Luiz Edson Facchin e Régis de Oliveira, existem profundas diferenças entre invadir e ocupar. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua função social (MORISSAWA, 2001, p. 132).

Na linha das fronteiras iniciais de atuação do MST está primeiramente à luta pela terra:

A terra e os bens da natureza são acima de tudo, um patrimônio dos povos que habitam cada território, e devem estar a serviço do desenvolvimento da humanidade. Democratizar o acesso a terra, aos bens da natureza e aos meios de produção na agricultura a todos os que querem nela viver e trabalhar. A propriedade, posse e uso da terra e dos bens da natureza devem estar subordinados aos interesses gerais do povo brasileiro, para atender as necessidades de toda população (MST, 2012, p. 1).

Segundo os documentos do Movimento, a luta pela terra para o MST se ancora dentre outros, em três grandes objetivos: ocupações de terras improdutivas, luta pela reforma agrária, e a luta pela transformação da sociedade. O Movimento defende a reforma agrária como um projeto popular para a agricultura familiar brasileira, na construção de uma nova sociedade:

Faz parte de um amplo processo de mudanças na sociedade e, fundamentalmente, da alteração da atual estrutura de organização da produção e da relação do ser humano e natureza. Maneira que, todo processo de organização e desenvolvimento da produção no campo aponte para a superação da exploração, da dominação política e da alienação ideológica e da destruição da natureza. Buscando valorizar e garantir trabalho a todas as pessoas como condição à emancipação humana e à construção da dignidade e da igualdade entre as pessoas e no restabelecimento de relações [...] e do ser humano com a natureza (ibidem, 2012, p. 1).

Desde o seu surgimento, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desenvolve seu processo organizativo e formativo na perspectiva do trabalho como princípio educativo. As suas linhas de ações, através de seus princípios.

Os princípios do MST são:

a) Eliminar a pobreza no meio rural. b) Combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo; c) Garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda. d) Garantir a soberania alimentar de toda população brasileira, produzindo alimentos de qualidade, desenvolvendo os mercados locais. e) Garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo, em todas as atividades, em especial no acesso a terra, na produção, e na gestão de todas as atividades, buscando superar a opressão histórica imposto às mulheres, especialmente no meio rural. f) Preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existem em todas as

regiões do Brasil, que formam nossos biomas. g) Garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas e acesso a todas as oportunidades de trabalho, renda, educação e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial a juventude (ibidem, 2012, p. 2).

Para Menezes Neto (2003) e Quaresma (2011), o trabalho como princípio educativo na vida no campo se faz da seguinte forma:

Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais. Com mais frequência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho (MENEZES NETO, 2003, p. 95)

Para Adilene Quaresma, quando nos remetemos a Marx:

Sobre a dimensão ontocriativa do trabalho, esta ocorre quando ao trabalhar o homem põe em movimentos suas forças físicas e mentais, transforma a natureza e se transforma, sendo que essa dimensão do trabalho ainda não foi tirada totalmente do homem pelas máquinas. Assim, se a dimensão positiva do trabalho para o capital está na racionalidade produtiva e na ética moral que se constrói em torno do emprego ou de ter condição de empregabilidade para a produção de valores de troca, para Marx está na possibilidade de transformação do homem e da natureza no processo de trabalho, na não alienação do ser humano nesse processo de trabalho e na produção de valor de uso, ou seja, está no processo de realização deste trabalho em si e não no valor moral que lhe aufere o capital. É também esta discussão que não devemos perder de vista e disputá-la mesmo na sociedade capitalista (QUARESMA, 2011, p. 112-113).

Para entender melhor a atuação do MST dentro do contexto histórico e social das lutas sociais a partir da centralidade da luta pela terra, se faz preciso também entender ainda que de forma breve a questão agrária no Brasil.

## **2.2 O MST na Questão Agrária Brasileira**

Para João Pedro Stédile, a partir da colonização no Brasil, aconteceram dois agravantes na Lei de Terras de 1850 que legitimam a estrutura fundiária até os dias de hoje:

O que caracteriza a Lei nº 601, de 1850? Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra - que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política - em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra. Uma

segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa. Ora, essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para "comprar", pagar pelas terras à Coroa. E assim continuariam à mercê dos fazendeiros, como assalariados [...] (STÉDILE, 2005, p. 15).

Um dos motivos da desestabilização do modelo agroexportador aprimorado no uso da mão de obra do trabalhador escravizado é sua insurreição em relação às suas condições de vida. Os trabalhadores escravizados prosseguiram escapando, continuavam se revoltando. Multiplicaram-se os quilombos. Multiplicaram-se, nas cidades, movimentos que aderiram ao abolicionismo. “O tema era a grande questão entre os partidos e as elites. Chegou a surgir o movimento dos Caifases, um movimento clandestino organizado entre os filhos brancos da classe média urbana, que ajudavam os trabalhadores escravizados a fugirem das senzalas.” (ibidem, 2005, p. 15).

A década de 1930 marca uma nova fase da história econômica brasileira, com influências na questão agrária. Segundo Stédile isso se deve devido à crise do modelo agroexportador, surge uma crise política e institucional no país. As elites abastadas, as classes dominantes largamente hegemônicas, consistiam nas únicas que tinham presença político-institucional, já que a maior parte da população vivia em situações de escravidão e a outra parte estava isolada nos arredores dos sertões. Deste modo “O resultado da crise provocou a queda da monarquia e o estabelecimento da República, num golpe militar realizado pelo próprio Exército da Monarquia, sem nenhuma participação popular. Produziu também um movimento de protesto dos tenentes, o único segmento social das classes menos favorecidas com acesso ao estudo nas academias militares” (ibidem, 2005, p. 18). Surge a coluna Prestes, como resultado do tenentismo, e finalmente, em 1930, setor das elites da nascente burguesia industrial pratica um golpe, realiza uma "revolução" política por alto, assume o poder da oligarquia rural exportadora e aplica a pena a um novo modelo econômico para o país. “Surgiu, então, o modelo de industrialização dependente, na conceituação dada por Florestan Fernandes, conceito esse derivado do fato de a industrialização ser realizada sem rompimento com a dependência econômica aos países centrais, desenvolvidos, e sem rompimento com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes” (ibidem, 2005, p. 19).

Alguns estudiosos denominaram esse momento de projeto nacional desenvolvimentista; outros de Era Vargas. O projeto político foi coordenado pelo comando político a de Getúlio Vargas, que governou o país de 1930 a 1945, e posteriormente de 1951 a 1954.

Do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria. As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detêm o poder político. As elites políticas - a burguesia industrial, agora no poder - fazem uma aliança com a oligarquia rural, tomam seu poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente (ibidem, 2005, p. 26).

Nasce desta forma um setor da indústria ligado à agricultura: as indústrias produtoras de insumos para a agricultura, como ferramentas, máquinas, adubos químicos, venenos etc. E outro, denominado agroindústria, para a implantação da indústria de beneficiamento de produtos agrícolas. Através deste modelo, se conforma também uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que busca modernizar a sua exploração agrícola com vistas ao mercado interno. “Nasce com o cultivo do trigo, no Sul, e com a cana, o café, o algodão e outros produtos, também para o mercado interno. Foi um processo de modernização capitalista da grande propriedade rural e, em relação ao surgimento dos camponeses, é o período histórico em que eles são induzidos a se vincularem totalmente às regras do mercado e a se integrarem à indústria” (ibidem, 2005, p. 24).

Ao longo desse desenvolvimento, o modelo designou aos camponeses, agricultores familiares, pequenos produtores, ou qualquer outro nome que a eles se dessem algumas funções claramente determinadas:

Os camponeses cumpriram o papel de fornecer mão-de-obra barata para a nascente indústria na cidade. a) O êxodo rural era estimulado pela lógica do capitalismo, para que os filhos dos camponeses - em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária - se iludissem com os novos empregos e salários na indústria. Foi, assim, um período histórico em que praticamente todas as famílias camponesas enviaram seus filhos para as cidades, no Sudeste e no Sul do

país, para serem operários nas fábricas. b) O êxodo contínuo de mão-de-obra camponesa cumpria também o papel de pressionar para baixo o salário médio na indústria. Ou seja, havia sempre um exército industrial de reserva nas portas das fábricas, à espera de emprego. A baixos salários. c) Os camponeses também cumpriram a função de produzirem, a preços baixos, alimentos para a cidade, em especial para a nascente classe operária. O Estado brasileiro administrava rigorosamente os preços dos produtos alimentícios, produzidos pelos camponeses, para que os mesmos chegassem a preços baixos na cidade. E, com isso, viabilizava a reprodução da força de trabalho operária, com baixos salários, garantindo que a industrialização brasileira obtivesse altas taxas de lucro e, assim, crescesse rapidamente. Por essa razão, existe até hoje uma relação direta entre o preço da cesta básica dos produtos alimentícios de sobrevivência da classe trabalhadora urbana e o preço da força de trabalho, que é fixado no salário mínimo. d) Os camponeses foram induzidos a produzirem matérias-primas agrícolas para o setor industrial. Surgiu e se desenvolveu, então, o fornecimento de matéria-prima para energia, carvão, celulose, lenha, etc. (ibidem, 2005, p. 27).

Dessa forma, a lógica do modelo de industrialização dependente atuava permanentemente de forma incoerente e complementar. Os camponeses, ao mesmo tempo em que se reproduziam e se multiplicavam enquanto classe, começaram a migrar para as cidades, convertendo-se em operários. No arcabouço da propriedade da terra, a lógica contraditória se reproduzia. Por um lado, havia a reprodução de pequenas propriedades, pela aquisição, venda e reprodução das unidades familiares. E, não obstante, em vastas regiões, a grande propriedade capitalista desenvolvia e concentrava mais terra, mais recursos. Existia uma tendência histórica, natural da lógica de representação capitalista, de que a propriedade da terra, que já surgiu com bases latifundiárias, prosseguisse na média se concentrando ainda mais.

Para compreendermos o MST a partir da questão agrária brasileira, identificamos que, para o MST, desde as lutas escravocratas até a atualidade com a luta dos Sem Terra, Indígenas, e outros mais, a Constituição Federal não conceitua Reforma Agrária. O Estatuto da Terra no art. 1º §1º da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, “considera Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade” (BRASIL, 1964).

Segundo o MST, a desapropriação acontece nas grandes propriedades que não estão cumprindo a sua função social e estejam nas seguintes situações: abaixo da média de produtividade da região; não respeitem o meio ambiente; tenham problemas de cumprimento das leis trabalhistas com seus empregados; e envolvidas com contrabando, narcotráfico e trabalho escravo.

Expropriar é “privar alguém da propriedade ou tirar ou fazer perder a propriedade, desapropriar, na linguagem jurídica, é tomar a propriedade mediante a devida indenização ao proprietário” (NOBRE JÚNIOR, 2003, p. 74). Desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária foi instituída pela Emenda Constitucional n. 10/1964. Previu-se, então, a possibilidade de indenização em títulos da dívida pública como forma de sanção ao proprietário omissivo quanto à função social do imóvel rural. Esta, também, versa sobre a matéria do Decreto-Lei n. 554/1969, posteriormente revogado pela Lei Complementar n. 76/1993, ainda vigente.

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, assim trata da questão:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano sua emissão, e cuja utilização será definida em lei [...] (BRASIL, 1988, p.1).

Diante disso, o conteúdo conceitual da propriedade deixa de ser concebido como um instituto ilimitado para transformar-se ao necessário cumprimento de uma função social. E a desapropriação, nesse passo, torna-se um valioso instrumento de política social. A desapropriação, segundo sua evolução histórica, somente se justifica em face da satisfação do interesse público, chamado de interesse social. Não há definição constitucional do que seja interesse social, embora se possa intuir de alguns dispositivos (arts. 182 e 184) que esse interesse, no caso, coincide com o atendimento da função social da propriedade. Podemos exemplificar interesse social nos artigos das Leis n. 4132/1962 e n. 4504/1964, na seção do Estatuto da Terra. Já na Constituição Federal de 1988, art. 22, II, reza que:

Desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária é a atuação da vontade do Estado, mediante indenização, consistente na retirada de bem de um patrimônio, em atendimento à composição, apaziguamento, previdência e prevenção impostos por circunstâncias que exigem o cumprimento de um conjunto de medidas, que visem a melhor distribuição da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do País, com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio”. Assim, a desapropriação para fins de reforma agrária pode ser identificada com o procedimento administrativo por meio do qual o Poder Público se apropria de determinado imóvel, declarado de interesse social, e recompõe o patrimônio do proprietário original mediante o pagamento de indenização. Compete privativamente à União legislar sobre desapropriação em geral (BRASIL, 1988).

O processo de desapropriação se estabelece em dois momentos: um na declaração do interesse social do imóvel; outro na promoção da expropriação que compreende a execução dos atos necessários à sua implementação. Este procedimento da desapropriação para Reforma Agrária reforça, também, o já mencionado artigo 184, que é reservado à competência da União. Nada impede, entretanto, que esse ente federativo incumba tal tarefa a um órgão ou entidade da administração indireta, criados com a especial finalidade de promover a Reforma Agrária, a exemplo do INCRA. Estes indicativos nos levam à dimensão de como é ajustada a questão da Reforma Agrária, da posse da terra, na jurisprudência.

Por fim nesta seção, apontamos que a luta do MST vem adquirindo grandes proporções e expressões dentro do contexto da luta pela terra no Brasil, bem como na questão agrária brasileira, quando apontados seus avanços e desafios. Neste sentido o Movimento vem estabelecendo também vínculos com vários Movimentos Sociais de outros continentes, a exemplo da Via Campesina.

A Via Campesina é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, pequenos e médios agricultores, Sem Terra, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas em todo o mundo. Lutam pela agricultura sustentável em pequena escala, e com soberania, em contraponto à agricultura neoliberal que atinge o mundo inteiro, encabeçado pelo capital e pelo agronegócio. A Via reúne 164 movimentos locais e nacionais em 73 países na África, Ásia, Europa e América. No total, representa cerca de 200 milhões de camponeses. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural, sem qualquer ligação partidária, econômica, ou de outra forma.

Nesta dimensão, os movimentos sociais vêm obtendo alguns resultados (ainda longe do desejável). Mas é preciso recordar que a luta pela Reforma Agrária na América Latina estende-se por todo o continente, por exemplo, as organizações camponesas do Equador, do Peru, da Venezuela ou do México se confundem, em muitos casos, com as lutas de organizações indígenas contra as oligarquias dominantes e a favor do direito à terra e ao território (em contraposição aos latifundiários e às grandes empresas florestais e de celulose, por exemplo). Todas essas lutas dos movimentos sociais da América Latina, de modo geral, vêm defender o direito à sobrevivência de suas culturas, dos seus povos e em defesa da vida (ROSENO, 2010).

### 2.3 O Processo Organizativo do MST

Nesta seção situaremos o MST dentro do seu processo organizativo, a partir do cenário de sua luta internamente, até o cenário internacional. O Movimento possui uma dinâmica específica em sua estrutura, desde a ocupação da terra, a começar pela construção dos barracos de lona preta e tantas outras dinâmicas estruturais. O MST está organizado através das coordenações: local, regional, estadual e nacional. É constituído também os núcleos de base e brigadas de formação. Desses núcleos são tirados os coordenadores, que passam a compor as coordenações regionais. Nos acampamentos e assentamentos, as maiorias das famílias compõem os seus núcleos de base e neles são discutidas questões como a produção, a educação, a saúde, a cultura, a escola, enfim, as necessidades de cada área. Cada núcleo tem um coordenador e uma coordenadora.

Segundo o MST:

Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito ao voto: adultos, jovens, homens e mulheres (MST, 2009, p. 23).

Também é realizado, a cada dois anos, o Encontro Nacional que é compreendido como um grande espaço de decisões deliberativo de discussões do Movimento e da luta como um todo. O Congresso Nacional é outro acontecimento realizado a cada cinco, ou a cada sete anos pelo Movimento.

O primeiro aconteceu em 1985, em Curitiba. Foi o Congresso de fundação do Movimento, que contou com 1.600 delegados, de 12 estados do Brasil, e teve como palavra de ordem: “Ocupação é a única solução”. O segundo Congresso, em 1990, foi o primeiro que aconteceu em Brasília, daí por diante todos foram realizados na capital federal. Neste Congresso, que reuniu 5.000 delegados, de 19 estados, a palavra de ordem foi “Ocupar, resistir e produzir!”, mostrando a importância de dar continuidade à produção nos assentamentos conquistados. No terceiro Congresso, em 1995, já participaram Sem Terra de 22 estados que afirmavam “Reforma Agrária: uma luta de todos!”, chamando o povo brasileiro para defender este nosso projeto de sociedade. O quarto foi realizado em 2000. Com cerca de 11 mil delegados, de 23 estados, defendendo a “Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio”, em um momento que o

MST já representava uma grande força perante a sociedade brasileira. Em 2007 o Movimento realizou o seu quinto Congresso Nacional, com participação de aproximadamente 17.500 trabalhadoras e trabalhadores rurais Sem Terra de 24 estados do Brasil, 181 convidados internacionais representando 21 organizações camponesas de 31 países, amigos e amigas do MST de diversos movimentos e entidades. Aconteceu entre os dias 11 e 15 de junho de 2007, para discutir e analisar os problemas da sociedade, buscando assim apontar alternativas. O lema foi: “Reforma Agrária, por Justiça Social e Soberania Popular”. E o sexto Congresso foi realizado de 10 a 14 de fevereiro de 2014, com a seguinte palavra de ordem: “Lutar, construir reforma agrária popular.”<sup>10</sup>

Em cada Congresso, as linhas políticas tiradas do período anterior são avaliadas e traçadas ao próximo período. As linhas políticas que valerão pelos cinco anos seguintes são resumidas em palavras de ordem escolhidas no Congresso. Essas “palavras de ordem” refletem as linhas de ações que o Movimento assumirá naquele período. No Congresso seguinte as “palavras de ordem” são mudadas.

O MST também se organiza por setores e coletivos, para encaminhar tarefas específicas, de acordo com a necessidade e a demanda de cada assentamento, acampamento e ou estado. Dentre ele se destacam: educação, produção, saúde, gênero, comunicação, juventude, finanças, direitos humanos, relações internacionais, entre outros. Esses setores são organizados em todas as instâncias do Movimento, nos acampamentos e assentamentos, nos encontros de formação política e pedagógica, que acontecem a nível nacional, tendo para cada setor uma Coordenação Política Pedagógica (CPP).

Nesse contexto de diferenciações e singularidades de ações políticas dos integrantes do MST, constitui-se em elemento definidor de identidades<sup>11</sup> de cada um com as premissas do Movimento. Mesmo que os assentados tenham experiências distintas entre si é possível reconhecer traços que os unem para a luta por seus direitos.

O MST atualmente é reconhecido como um dos principais movimentos sociais do país, principalmente, na questão agrária, organização social de massas da história do Brasil. Desde sua origem o MST recolocou a Reforma Agrária na agenda política nacional e transformou a luta pela terra em uma causa popular. Mesmo assim, a luta do

---

<sup>10</sup> O VI congresso do MST será melhor caracterizado no último capítulo desta tese, como parte da síntese dos resultados e das lutas que o MST vem realizando nesses anos.

<sup>11</sup> Aprofundaremos no terceiro capítulo.

MST segue despertando conflitos, perseguições políticas, investigações, prisões e assassinatos. Muitas vezes os integrantes do MST são apontados pelos latifundiários e pessoas contrárias a sua causa como disseminadores da violência no campo (ROSENO, 2010).

Como salientado no item anterior, a luta de trabalhadores/as rurais pelo acesso à terra não começou com o MST. Ao longo da história brasileira, ela vem emergindo em focos pontuais do território nacional, passando por situações emblemáticas chegando até a constituição das Ligas Camponesas na região nordeste, na metade do século XX. Antes do surgimento de organizações como o MST, destacamos também a Comissão Pastoral da Terra (CPT) criada em 1975 como uns dos braços da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sendo uma comissão interessada e preocupada com as questões sociais e do campo, bem como a Reforma Agrária, defendida veementemente pela CPT por intelectuais ativistas da esquerda. Influenciados pela "opção preferencial pelos pobres" da "Teologia da Libertação", corrente progressista da Igreja Católica lapidada por cleros latino-americanos, o MST e entidades parceiras, a exemplo da CPT, assumiram a dianteira na luta pela reforma agrária como meio de transformação a partir da base popular e ao fim da violência no campo, que é assustadora.

Segundo dados da Comissão Pastoral da terra:

Em 2012, houve um crescimento do número de prisões, assassinatos e tentativas de assassinato, tendo os maiores índices de violência contra a pessoa se manifestado nos estados de RO, PA, AM e MA. Foram 36 os assassinatos, número 24% maior do que aquele levantado em 2011, a maior parte registrada em Rondônia (9), seguida do Pará (6) e Rio de Janeiro (4). Quilombolas, indígenas e ribeirinhos encontram-se entre os grupos sociais mais ameaçados de morte. As ocorrências de pistolagem também cresceram consideravelmente, registrando o número mais elevado desde 2004; Pará, Maranhão e Paraíba são os estados que lideram o ranking (CPT, 2012, p. 21).

As lutas por terra promovidas pelo MST estão marcadas pela violência no campo, praticada pelos exércitos privados (os jagunços) dos latifundiários e pelas forças repressivas do Estado neoliberal (a polícia militarizada), e agronegócio. Esta repressão brutal já assassinou milhares de camponeses e dirigentes. O mês de abril passa a ser reconhecido como o mês internacional de lutas dos povos da Via Campesina ("abril vermelho", batizado pela imprensa brasileira) em protesto contra as impunidades do massacre de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, ocorrido em abril de 1996, quando 155 soldados da polícia militarizada abriram fogo e assassinaram 19

camponeses em plena luta pela terra. O ano de 2004 também representou, para o MST, mais um ano de luta e de luto, pois foram assassinados cinco Trabalhadores Sem Terra, na cidade de Felisburgo, Minas Gerais, no Massacre ocorrido no dia 20 de novembro. O mandante e autor do crime, Adriano Chafick Luedy, com mais 18 pistoleiros, executaram, a sangue frio e a luz do dia, cinco trabalhadores rurais e balearam 12 pessoas (dentre elas crianças e idosos). O município atualmente é conhecido mundialmente por pessoas e entidades ligadas as questões do campo, depois desta chacina. Os criminosos foram levados a julgamento em outubro de 2013 e janeiro de 2014, sendo condenados a mais de 100 anos de prisão, porém continuam em liberdade. Além destas inúmeras mortes, outras já ocorreram no campo neste período de 30 anos do MST, bem como de outros movimentos sociais.

Nos seus 30 anos o Movimento adquire novos contornos, mas nunca se esquece dos seus objetivos principais, que são a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e a luta por mudanças na estrutura da sociedade. O combate ao latifúndio improdutivo, que ainda existe em uma parte significativa do território nacional, é um dos grandes desafios do Movimento, uma vez que os imóveis rurais considerados improdutivos, de acordo com a Constituição Federal, deveriam ser desapropriados para fins de reforma agrária. Esses imóveis compreendem uma área de cerca de 120 milhões de hectares.

Por fim, ou prosseguindo, a partir desses insumos e outros que possivelmente vão se desvelando nesta pesquisa, é que pretendemos extrair reflexões, indagações que possivelmente venham dar consistência a esse trabalho em construção.

## **2.4 A luta do MST**

Partindo do pressuposto de que o MST é um movimento formador, é um movimento educativo e formativo, por estar localizado no lugar da ação e da reflexão, esta seção a seguir objetiva descrever alguns dos espaços concretos onde acontece este processo de formação e educação do ser militante do Movimento Sem Terra. Elegemos dentre os espaços internos do MST: **A Marcha**, a **Mística**, o processo de **Produção Coletiva**, no qual é efetivada a materialidade do trabalho na luta do Movimento.

### 2.4.1 Marcha

**FIGURA 1:** Imagens da chegada da Marcha mais expressiva do MST à Brasília em 1997, com 100 mil trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade: Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça social.



Fonte: Arquivo do MST

A marcha para o MST é muito mais que um movimento de passos combinados. A marcha é um instrumento político de luta e de resistência dentro de um cenário político. Vale destacar que não foi o Movimento dos Sem Terra quem inaugurou esta prática em movimento. Existem inúmeras outras marchas no Brasil e no mundo, em destaque a marcha para Jesus, marcha das Vadias, marcha da Juventude, marcha do Movimento das Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais (LGBT), Marcha mundial das Mulheres e tantas outras.

Portanto, há muitos e muitos anos este instrumento já existia. Poderíamos considerar também, há milhares de anos, Moisés e seus seguidores na travessia do mar vermelho como uma marcha? Faraó, aterrorizado, não somente admitiu, mas ordenou que abandonassem os israelitas, o Egito. Estes, pois, levando “mulheres, crianças, gado” e demais pertences se retiraram em marcha na direção do Oriente, até a travessia do mar vermelho, quando a multidão israelita se viu diante das águas, de um lado, e as tropas inimigas, do outro.

Assim como em 12 de março de 1930, Mohandas Karamchand Gandhi, mais conhecido por Mahatma Gandhi, conduz uma jornada conhecida como ‘marcha do sal’, e inaugura uma experiência concreta de sua doutrina de não violência. Nos anos anteriores, o Mahatma - do sânscrito Mahatma, A Grande Alma - multiplicaria as manifestações não violentas e as greves de fome, tendo em vista conquistar para o Império das Índias um regulamento de autonomia na retirada do sal de dentro do mar. Na ausência de resultados concretos, muitos integrantes de seu partido, o Partido do Congresso, se atentavam e ameaçavam desencadear uma guerra sanguinária a fim de conseguir a independência. Assim, Gandhi avisa ao vice-rei das Índias que era chegada a hora de iniciar uma campanha de desobediência civil, com o firme objetivo de alcançar a independência do país. Então deixou o seu ashram<sup>12</sup>, acompanhado de algumas dezenas de discípulos e alguns jornalistas. Depois de percorrer a pé cerca de 300 quilômetros, chega no dia 6 de abril do mesmo ano às margens do Oceano Índico, com mais de 60 mil manifestantes.<sup>13</sup>

Nesta breve passagem histórica da simbologia das marchas no mundo, afirmamos que, na gênese do MST, a marcha se faz presente adquirindo uma configuração de mobilização como forma de atrair a atenção do Estado e da sociedade para a necessidade da luta pela reforma agrária no Brasil. Constantemente o MST organiza os trabalhadores rurais Sem Terra acampados e assentados, somados a outros

---

<sup>12</sup> Um mosteiro também conhecido como Gandhi Ashram, localizado ao noroeste do país, na Índia.

<sup>13</sup> Avança pelas águas do mar e recolhe em suas mãos um pouco de sal. Com este gesto simples, entretanto altamente simbólico, Gandhi anima seus conterrâneos a infringir o monopólio de Estado sobre a distribuição do sal. O monopólio forçava a todos os consumidores indianos, entre eles os mais pobres, a pagar um imposto sobre o sal e estabelecia o impedimento de eles mesmos recolherem sal e criarem salinas. Na praia, a multidão, engrossada por dezenas de milhares de simpatizantes, passou a imitar o Mahatma enchendo panelas com a água salgada. O exemplo se dilatou velozmente por todo o país. Os indianos faziam vaporar a água e recolhiam o sal à vista dos colonizadores ingleses. Para por fim a esse movimento em marcha, os britânicos mandaram mais de 60 mil manifestantes às prisões, cedendo às pressões do Mahatma, liberta todos os prisioneiros e se vê obrigado a ceder aos indianos o direito de eles mesmos recolherem o sal.

movimentos que lutam pela terra, para realizar lutas em marchas no Brasil. Segundo Ademar Bogo: “Marchar é mais do que andar. É mostrar com os pés o que dizem os sentimentos. Transformar a quietude em rebeldia. É traçar com os passos o roteiro que nos leva à dignidade sem lamentar” (BOGO, 2002a, p. 26). Assim os Sem Terra marcham não por marchar.

A marcha mais expressiva no MST foi a “Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça social”, que partiu de três pontos diferentes do país e seguiu a pé por dois meses, com destino a Brasília. Seu principal objetivo era protestar contra a exclusão social e lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido um ano antes. Pretendia também a dar maior visibilidade e legitimidade ao MST, conquistando simpatia popular à causa da reforma agrária. A marcha chegou a Brasília no dia 17 de abril de 1997, com aproximadamente 100 mil pessoas, somados a todos os simpatizantes que o MST foi cultivando neste seu marchar.

O poema abaixo produzido por Ademar Bogo traduz a simbologia da Marcha do MST.

***Marchar é Vencer***

*Abriu-se para nós*

*Nesta fresta de tempo ao fim do século*

*A possibilidade de dizer:*

*Que fome, miséria e tirania não são heranças*

*Heranças são as obras, são os feitos, são os sonhos*

*Desenhados pelos pés dos velhos caminhantes*

*Que plantaram na história sementes de esperança*

*E nos legaram a tarefa de fazer*

*Através da luta, o caminho de vencer.*

*Marchar é mais do que andar*

*É traçar com os passos*

*roteiro que nos leva à dignidade sem lamentos.*

*As fileiras como cordões humanos*

*Mostram os sinais dos rastros perfilados*

*Dizendo em seu silêncio*

*Que é preciso despertar  
E colocar em movimento  
Milhões de pés sofridos, humilhados em todo o tempo  
Sem temer tecer a liberdade.  
E nessas marcas de bravos lutadores  
Iniciamos a edificação de novos seres construtores  
De um projeto que nos levará à nova sociedade.  
Marchamos por saber que em cada coração há uma esperança  
Há uma chama despertada em cada peito  
E a mesma luz é que nos faz seguir em frente  
E tecer a história assim de nosso jeito.  
A dor, a fome, a miséria e a opressão não são eternas  
Eternos são os sonhos, a beleza e a solidariedade  
Por estarem ao longo do caminho de quem anda  
Em busca da utopia nas asas da liberdade.  
As marchas alimentam grandes ideais  
Porque grande é o sonho de cada caminhante  
Que faz nascer do pranto a alegria  
Da ignorância a sabedoria  
E das derrotas vitórias triunfantes.  
Venham todos! – Dizem nossas bandeiras  
Que se balançam como chamas nas fogueiras  
E queimam as consciências de nossos inimigos  
Que fazem da pátria galhos onde se aninham  
Abutres que comem:  
Das fábricas os empregos,  
Dos hospitais os remédios e a saúde  
Das escolas as letras que educariam a juventude,  
E da terra o direito de viver a liberdade.  
Assim a pátria passa ser de propriedade  
Privada, escravizada e obrigada  
A entregar aos filhos logo ao nascer  
A incerteza de passar o dia e não ver o anoitecer.*

*Marchar se faz necessário  
Para espantar os abutres desta estrada  
E construir sem medo o amanhecer.  
Pois, se eternos são os sonhos  
Eterna também é a certeza de vencer.*

Pensamos que a marcha objetiva, principalmente, chamar atenção da sociedade para a questão agrária no país, tanto no aspecto da concentração de terras, quanto ao uso da violência pelas elites dominadoras. Reafirmamos que essa forma de mobilização é histórica no MST, é uma prática formativa e faz parte do artifício de luta do movimento. É um exemplo pedagógico de luta e também forma de pressionar o governo e mostrar para a sociedade que estão vivos e organizados, que o movimento Sem Terra tem uma pauta política e consciente, e é, acima de tudo, uma forma de divulgar o Movimento e mostrar para a população que o MST não é aquilo que a mídia na maioria das vezes apregoa. Entendemos que, assim como a ocupação nas terras do latifúndio é o início de uma batalha em luta, a marcha pode ser considerada como a continuidade deste ponto de partida.

#### **2.4.2 A Mística**

**FIGURA 2:** A Mística do Movimento Sem Terra



Fonte: Arquivos de foto do MST.

A ideia motivadora e ou a ideia força desta seção parte da compreensão de que a mística para o MST se coloca como um instrumento altruísta no campo da luta pela terra. Entendemos que a mística no MST se destaca como um dos princípios fundamentais da organização e uma das colunas vertebrais, da formação do Movimento, com várias definições. Entretanto compreendemos também que a mística não é um instrumento criado pelo MST. Como já foi acordado na seção anterior sobre a marcha.

Após o ano de 1964, estendendo para as seguintes décadas, este período é identificado no cenário nacional como um período de extrema importância na predominância de novos sujeitos na história do país. O que antes parecia estar no lugar da invisibilidade, a partir deste período, os novos sujeitos renasce, com novas ferramentas de atuação e se colocam em movimento. De todos os cantos do Brasil, tanto no campo, como na cidade, foram se constituindo diversos Movimentos Sociais, que rebatiam, em sua maioria, às medidas políticas impostas pelo Estado Brasileiro naquele momento. Essas mobilizações iam se traduzindo através da luta, em reivindicações por direitos que até então lhes eram negados.

Vale recordar que, durante a história da humanidade, os povos sempre buscaram sua libertação de diversas formas. É preciso levar em consideração suas culturas, devoções, crenças, ou tradições, passados de geração para geração. Mesmos em momentos e temporalidades distintas, os povos sempre comemoraram sua liberdade por meio de rituais simbólicos ou místicos, reforçando a importância da passagem que vivenciam em cada momento, aquela comunidade junto ao seu povo. Sendo assim, tal simbologia identificada como mística no seio dos Movimentos Sociais se deve à importância de conservar a memória da luta dos antepassados, garantindo não apenas a continuidade de uma espécie em luta, mas também o perpetuamento da história de um povo em luta.

Portanto, ao discorrer sobre os acontecimentos ocorridos no processo histórico essenciais para o rearranjo da luta dos povos no Brasil, destacamos uma vez mais que a Igreja cumpre um papel determinante. Especialmente a corrente teológica que surgiu na segunda metade do século XX. Em decorrência das próprias incongruências sociais da América Latina, essa corrente, chamada de Teoria da Libertação, se disseminou expressivamente no Brasil. Ela provia de subsídios teóricos para orientar os trabalhos das Pastorais Populares, no campo e na cidade. Identificamos, em entrevistas

exploratórias, que inúmeras lideranças do MST vieram deste processo congruente entre a Teologia da Libertação, as Pastorais e os Movimentos Sociais.

Para Paiva:

O estilo novo de pensar é referido à teologia da libertação e, resumidamente, consistia em tomar como ponto de partida exposição que testemunham as condições de vida da população, apresentadas pelas próprias pessoas implicadas; efetuar uma reflexão teológica sobre esses fatos, confrontando essa realidade vivida com as sagradas escrituras; e concluir com a definição de pistas para a continuidade do trabalho coletivo de evangelização (PAIVA, 1985, p. 65).

Assim, se assimilarmos a Igreja e a religião ao marxismo mais ortodoxo quando diz que a religião é o ópio do povo, no que se refere à Teologia da Libertação, ao invés de ópio, a religião passa a ser um princípio libertador. Ela auxilia os sujeitos a criarem formas de lutar por sua própria história, não ficando apáticos à espera de interferências divinas. Essa libertação é uma necessidade essencialmente póstuma em decorrência da luta dos sujeitos diante daquilo que os oprimem.

Para Leonardo Boff:

Trata-se de uma libertação que diz respeito a estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Trata-se de atuar sobre as estruturas e não só sobre as pessoas, buscando mudar as relações de força entre os grupos sociais para que nasçam estruturas novas que comportem maior participação dos excluídos. A Cristologia da Libertação toma partido pelos oprimidos e acredita ser impelida a isto pela fé no Jesus histórico (BOFF, 1986. p. 23).

E assim a Igreja se fez povo, de acordo com Boff e confirmado por Stédile:

Sempre tivemos vinculações com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e com outros setores progressistas das chamadas igrejas cristãs históricas. A CPT teve um papel importante na fundação do movimento e foi ela quem fez o primeiro trabalho de conscientização dos camponeses. De certa forma, o MST é filhote da CPT. Dificilmente os camponeses teriam adquirido consciência se a CPT não tivesse feito aquele trabalho. A CPT, lá nos primórdios de 1975 a 1984, ia para o interior fazer o trabalho de base e dizia assim: Deus só ajuda a quem se organiza, não pensem que Deus vai ajudar vocês se ficarem só rezando [...] (STÉDILE, 1997, p. 87-88.)

Foi no efeito do diálogo do Movimento Sem Terra com os grupos progressistas, principalmente os vinculados à Igreja Católica, que o MST se apropriou

do ‘locus do sagrado’ e da eficácia da simbologia religiosa para suas ações. Não obstante, o valor e o sentido da mística ganham um contorno de forças para a resistência do MST na luta por mudanças concretas.

Para Higuét:

[...] Quando falamos em ‘mística’, aludimos à apreensão do mistério ou ‘sagrado’, que são modos de aparecer do divino, sobrenatural ou transcendente. [...] O mistério transcende o ato de ver, de enfrentar os objetos cujas estruturas e relações se apresentam ao sujeito para o seu conhecimento, isto é, ‘precede’ a relação sujeito objeto (HIGUET, 1984, p. 21, grifos do autor).

Para o MST a mística é:

[...] uma relação entre o abstrato e o concreto. O abstrato é um pensamento transformado em desejo de ver o concreto realizado. Antecipa aquilo que deverá vir-a-ser ao mesmo tempo que está sendo. A matéria ou a ação cumprem o papel de abrigar o desejo e de revelar a idéia que, no acontecer, se confunde com energia, ânimo, vigor, paixão, carinho ou sentimentos de descontentamento (BOGO, 2008, p. 220).

Para ambas as compressões do que significa a mística para os Movimentos Sociais e para a Igreja, o certo é que o termo saiu dos comandos do campo religioso, do divino sagrado e se re-significou no campo das lutas concretas dos movimentos sociais.

A mística deve ser entendida como sendo o conjunto de motivações que sentimos no dia-a-dia, no trabalho organizativo, que impulsiona nossa luta para frente. Ela é responsável por reduzir a distância entre o presente e o futuro, fazendo-nos viver antecipadamente os objetivos que definimos e queremos alcançar (MST, 1991, p. 4).

Portanto, a mística, em seu significado sócio-político para o MST, pode ser também compreendida como prática educativa, que nutre a indignação diante das injustiças ocorridas historicamente com os trabalhadores em luta. Ela está presente nas várias vertentes como: na Marcha, na Escola, no Encontro da Juventude, nos encontros dos Sem Terrinha<sup>14</sup>, na colheita da produção e em vários lugares, através destes sujeitos que caminham na mesma direção:

---

<sup>14</sup> Será melhor caracterizado no capítulo a seguir.

Estas vertentes nos dizem, portanto, que a mística no MST não nasce do nada, nem é usada demagogicamente para atrair solidariedade externa. Ela tem origem na essência da vida de seres humanos, que aprenderam ao longo dos tempos, manifestarem na realidade seus sonhos e sentimentos, sem ter vergonha de cantar, emocionar, chorar e abraçar àqueles que junto vão em busca do mesmo sonho (MST, 2000, p. 231).

Identificamos também a mística em outras obras, nas diversas publicações analisadas em relação o ser místico do MST. Nas dimensões do mistério, do entusiasmo, da força, da alma, estas são identificadas em ‘O Vigor da Mística’ (BOGO, 2002a), bem como no ‘Arquiteto dos Sonhos’ (BOGO, 2003). Vejamos que nas duas publicações, Bogo também se remete à existência da mística no MST, unindo vários elementos de contemplação, a materialização da centralidade da luta, ligando a mística à vivência humana, dando a definição de que ela sucessivamente esteve presente entre a humanidade. Imediatamente, permaneceria ‘pela rebeldia e insistência do ser humano em existir’.

Nessa lógica, a mística para o MST faz parte das práticas pedagógicas do movimento e orienta, também, os processos formativos dos sujeitos. Presumivelmente, constitui-se numa prática pedagógica bastante expressiva na formação dos participantes do movimento, tornando possível que os sujeitos nela inseridos encontrem suas convicções mais essenciais possibilitando imbuir-se do sentimento de pertencimento porque circunscreve a uma causa eminentemente social, consolidando sua participação ativa na ação de militância (ROSENO; CAMPOS, p. 300, 2012).

Porém, Bogo coloca a mística no campo das distinções:

A mística da ocupação é diferente da mística do assentamento. O primeiro se organiza para a ação, o segundo para a passividade. Para fazer o acampamento, todos os sem terra se envolvem de uma forma ou de outra; para funcionar um assentamento e uma cooperativa, dependendo do sistema que se adota, só as lideranças se envolvem e, por isso, a grande massa que impulsiona a transformação do latifúndio em terra repartida adormece à espera de que os dirigentes desenhem seus sonhos (BOGO, 2002a, p. 82).

A partir deste símbolo, da mística como uma forma de ocupação e resistência, afirmamos também que a pedagogia do exemplo está fortemente ligada à cultura do camponês. O camponês demonstra sua cultura movimentando e manejando as ferramentas, memorizando. Para a cultura camponesa os símbolos são essenciais: as ferramentas, a música, as sementes, a terra, a colheita, as formas de organizações, as rezas e as crenças, ganham sentidos específicos e enraizados. Assim, a mística, tem sido

uma simbologia que puxa tantas outras simbologias no MST. Essa significação se alia ao fato de os camponeses estarem em busca de novas formas de superar limites, através das lutas, no campo das resistências das negociações e pressões e não se adequarem ao sistema injusto e opressor.

Podemos considerar então a mística também como uma expressão da arte, ou a arte mesmo como uma expressão da própria mística?

Para Vargas Netto, sim:

A arte, então, deve ser encarada como forma privilegiada de expressão, crítica, denúncia, comunicação e partilha. As funções da arte: veículo da mística e da ritualística dos movimentos; a arte simplesmente como celebração que dá sentido a existência com dignidade e gozo: a arte como dimensão do misterioso e do maravilhoso; arte como comunicação e expressão da consciência. (VARGAS NETTO, 2007, p. 319).

Portanto, a mística passa a fazer parte do processo educativo e pedagógico do MST na medida em se coloca em movimento e em ações concretas diante das lutas, assim como um instrumento de arte motivadora dos Movimentos Sociais. Na organização do MST há um constante investimento no fazer dessa prática. A mística se tornou fundamental ao longo da trajetória histórica do Movimento, sendo esta considerada a sua alma:

No intuito de sustentar um projeto utópico de sociedade, o ato de imaginar se torna um dos princípios básicos para se visualizar uma nova realidade. Nas manifestações artísticas do MST, tendo a prática da mística como referência, o uso da imaginação é fundamental, pois através dela se constrói um mundo ideal, em que os Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra conquistam enfim uma vida digna e melhor. [...] a mística não teria criatividade, e sem criatividade não produziria efeitos. Sobre o ato de imaginar por meio das atividades artísticas, como ponto fundamental na construção de uma nova sociedade (COELHO, 2010, p. 121).

A mística se manifesta na identidade Sem Terra e é construída mediante a intersecção entre o sujeito e o coletivo, entre o indivíduo e o grupo, em um processo no qual os conflitos e negociações são constantes. Todavia, se superadas, fortalece ainda mais o coletivo Sem Terra. A identificação de cada sujeito, no sentido de se sentir parte do MST, se configura como particular, mesmo que a intenção do Movimento seja criar ambientes e atividades que possam desabrochar nos sujeitos esse sentimento de ‘pertença’. As experiências são individuais e particulares, contudo, num determinado

momento, estas se convertem para uma identidade coletiva, ou melhor, identidade Sem Terra (COELHO, 2010).

Destaca-se também como fenômeno místico, o fato de o MST ter conseguido acumular um acervo de produção cultural bastante amplo, voltada para várias frentes de sua atuação. São inúmeros grupos de teatros espalhados nas comunidades do Movimento no Brasil, a partir de oficinas realizadas com o dramaturgo Augusto Boal (que, em vida, ministrou inúmeras oficinas de teatro do oprimido para militantes do MST). Para ele “todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (BOAL, 1991, p.13). O Movimento também acumulou um acervo musical significante que resultou em inúmeros CDs gravados no Brasil inteiro pelas frentes: Arte e movimento (sendo o primeiro CD do MST, que conta com a participação de vários artistas amigos do Movimento: Leci Brandão, Beth Carvalho, Zé Geraldo, Chico César e tanto outros); CD da infância (gravado pelos Sem Terrinha e artistas amigos do MST), e inúmeros outros CDs gravados nos estados onde o MST esta organizado. Vale ressaltar que dentre os artistas populares que contribuíram e ou continuam contribuindo com a trajetória do acervo musical do MST destacamos: Zé Pinto, Lupércio Damasceno; Pedro Munhoz; Zé Cláudio; Pereira da Viola, Rubinho do Vale, Fernando; Marcial Gongo; Marquinhos Monteiro; Preto Gaitero; Mineirim, Márcia Ramos; Gilvan Santos, Guê Oliveira, Ana Chã e tantos outros.

Por fim podemos reafirmar que a mística se torna referência e está presente no MST desde suas mobilizações primeiras, se destaca entre as tantas atividades e ações desenvolvidas por esta organização. Quando se participa de alguma atividade desenvolvida pelo MST ou se lê os seus documentos, é muito difícil não ouvir pelo menos uma vez a palavra mística. As expressões ‘quem vai fazer a mística’, ou ‘precisamos de uma dose de mística, não podemos deixar a mística morrer’, são comuns entre os sujeitos que integram o Movimento. São várias as expressões que revelaram a importância da mística entre os sujeitos.

No plano dos sonhos, do imaginar, das utopias revolucionárias, ela ultrapassaria fronteiras. Se a prática da mística teria a capacidade de antecipar o futuro, é possível dizer que ela também prepara os sujeitos para algumas situações que poderiam chegar a vivenciar. Quando destacamos esta passagem, pensamos também nos momentos de tensões que cerceiam a luta pela terra, como, por exemplo, os confrontos

com policiais, as tensões que envolvem as ocupações, as represálias de jagunços, e, no limite da luta, situações que apontam para o limite entre a vida ou a morte.

### 2.4.3 O Trabalho

A seguir a imagem fotográfica simbólica do MST.

**FIGURA 3:** O MST e a sua relação com o trabalho: *Ocupar, produzir e resistir!*



Fonte: Arquivos de foto do MST.

Esta seção objetiva sinalizar que na tentativa de compreender o MST como um Movimento formador, é preciso identificar quais são os instrumentos que fortalecem o MST nesta longa trajetória dos seus 30 anos, desde o seu nascimento.

No encontro que deu origem ao MST em janeiro de 1984, em Cascavel (PR), o MST já instituíra um conjunto de objetivos, que definiriam os rumos do Movimento, entre eles, a produção de alimentos dos seus assentamentos.

Assim, o MST, ao ir se constituindo como um movimento de massa e de luta pela terra vai se constituindo também na consolidação de seus assentamentos, com o desafio de estabelecer novas relações de trabalho, como instrumento político e de produção, desde as várias reações de trabalho - trabalho manual – trabalho intelectual, são conceitos determinantes, nas ações interdisciplinares e no processo de auto-organização e educação do Movimento.

Como as prioridades da distribuição de renda no país sempre estiveram longe de atingir as plataformas prioritárias de luta dos Movimentos, ao MST cabia a tarefa de

contrastar ao modelo vigente de desenvolvimento econômico do país. Esse modelo expropriador significava a expulsão das inúmeras famílias de suas terras. Ao que nos parece, é nesse contexto que os Sem Terra passam a discutir a cooperação agrícola como forma de resistência. Os enfrentamentos, a necessidade de conjugar a relação da prática com a teoria, referentes ao desenvolvimento da agricultura dentro do sistema hegemônico do capital, levaram o MST a uma nova constituição da realidade.

Não por acaso o Brasil, é o único país que tem dois ministérios da agricultura, popularmente conhecidos como: o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) ‘dos pobres’, e o Ministério da Agricultura ‘dos ricos’.

Através da síntese documentada do MST, identificamos que o Movimento foi reavaliando e transformando algumas de suas diretrizes pragmáticas, modificando também suas estratégias políticas ao longo da história. Destarte a pesquisadora Maria da Glória Gohn, ao afirmar que é preciso compreender a trajetória de lutas do MST, bem como o crescimento político de suas bases ideológicas também no campo da produção do Movimento:

Na origem, nos anos 70, o MST esteve associado à CPT (Comissão Pastoral da Terra). Nos anos 80 passou a contar com dirigentes ligados à CUT e ao PT, e a fundamentar seu projeto no socialismo marxista. Nos anos 90, sem abandonar de vez os ideais socialistas, o MST redefine suas estratégias para se inserir numa economia de mercado, tornar seus assentamentos produtivos, voltados para o mercado externo e não apenas para o consumo de subsistência. (GOHN, 2011, p. 305).

Ao fazer referência à compreensão de Maria da Glória Gohn, em sua abordagem sobre o MST, não apeteçamos fazer a simplificação do Movimento no campo da sua produção, nem tão pouco evidenciar que ele é apenas um corpo político com suas bases ideológicas voltadas à produção e com interesses econômicos. Esta abordagem visa evidenciar que, ao estudar o MST, é necessário também perceber as mudanças de suas bases políticas e ideológicas ao longo dos anos. Ou seja, o MST, desde a sua origem, já passou por inúmeras transformações econômicas, por estar inserido no tempo e no espaço, bem como por estar intrinsecamente refém às condições políticas, econômicas, do modelo e do sistema capitalista do país.

Gohn citando Touraine (1984), elucida também a primeira década desse século como sendo um período bastante contraditório, em relação ao regresso do sujeito social nas ações coletivas que se difundiram na maioria dos países da América Latina. Para

Gohn em vários países latino-americanos houve uma radicalização do processo democrático no reingresso de lutas sociais referentes às décadas anteriores, vistas como tradicionais, a exemplo de movimentos étnicos, especialmente dos indígenas na Bolívia e no Equador, ligados ou não a movimentos patriotas como o dos bolivarianos, na Venezuela. Ainda para a autora:

Observa-se também, no novo milênio, a retomada do movimento popular urbano de bairros, ou movimento comunitário barrial, especialmente no México e na Argentina. Todos esses movimentos têm eclodido na cena pública como agentes de novos conflitos e renovação das lutas sociais coletivas. Em alguns casos, elegeram suas lideranças para cargos supremos na nação, a exemplo da Bolívia. Movimentos que estavam na sombra e tratados como insurgentes emergem com força organizatória, como os piqueteiros na Argentina, cocaleiros na Bolívia e Peru e zapatistas no México. Outros, ainda, articulam-se em redes compostas de movimentos sociais globais ou transnacionais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil e a Via Campesina, além da Coordenadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC), que Algumas se baseiam em utopias como o bien vivirdos povos andinos da Bolívia e do Equador, e vem transformando-se em propostas de gestão do Estado – um Estado considerado plurinacional porque é composto por povos de diferentes etnias, que ultrapassam os territórios e fronteiras do Estado-nação propriamente dito. (GOHN, 2011, p.337).

Com essa inferência a professora alude que um aspecto importante a registrar é a ampliação das fronteiras dos movimentos sociais do campo, articulando-se com os movimentos urbanos. “Muitas vezes, a questão central é rural, mas a forma de manifestação do movimento ocorre no meio urbano, a exemplo dos protestos na Argentina e o próprio MST no Brasil” (GOHN, 2011, p. 337).

Embora a centralidade do MST seja a luta pela terra, é relevante afirmar que o MST não está fora do contexto sócio político e econômico do Brasil. Não se pode esquecer que o Movimento é formado por sujeitos sociais e distintos em suas particularidades. Por tal situação às suas representações, existem também as contradições e ambigüidades (MST, 2013).

As mobilizações e ocupações em diversas regiões do país fizeram com que os governos colocassem o tema da reforma agrária entre suas principais pautas (STÉDILE; FERNANDES, 2000; MORISSAWA, 2001). Para o MST, o desenvolvimento dos assentamentos, via incentivo governamental, seria possível através de uma organização que viabilizasse economicamente os assentados – as cooperativas. Para o MST, uma das principais contribuições para a sociedade é cumprir com o compromisso de produzir

alimentos para o povo brasileiro. Hoje, fruto da organização de mais de 100 cooperativas e mais de 1,9 mil associações integrados nos assentamentos, trabalhando de forma coletiva para produzir alimento, através das 96 agroindústrias, os Sem Terra melhoram a renda e as condições do trabalho no campo, bem como buscam produzir cada vez mais alimentos saudáveis e de qualidade (MST, 2013).

O impacto da criação de um assentamento marca a vida de um município, tanto do ponto de vista social como econômico. Em primeiro lugar, a terra ganha uma função social. Em segundo lugar, um conjunto de famílias ganha instrumentos para a sua sobrevivência. Depois de um período, constroem a casa, conquistam a escola e começam a produzir (ibidem, 2013). A produção garante o abastecimento de alimentos aos moradores das pequenas cidades e gera renda às famílias assentadas (ibidem, 2013). Ao buscarem, em cada assentamento, desenvolver uma mentalidade e uma atitude de Soberania Alimentar, o MST compreende que a função social é produzir alimentos, sendo esta a primeira tarefa histórica: eliminar a fome do meio das famílias camponesas (ibidem, 2013).

Também procuram desenvolver a cooperação agrícola, como um ato concreto de entre ajuda, que fortaleça a solidariedade, mas também potencializa as condições de produção das famílias assentadas:

A agricultura brasileira vive um processo de disputa de projetos sobre seu futuro. De um lado, o chamado agronegócio, casamento da típica agricultura capitalista, baseada em investidores que moram na cidade e que contratam assalariados para cultivarem a terra de forma mecanizada, através do uso intensivo de agrotóxicos, organizando a produção na forma de monocultura. O pior é que a maior parte dos seus cultivos, como soja, cana, café, laranja e pecuária se destinam à exportação. (...) De outro lado, temos a proposta de um modelo de agricultura camponesa. Ela é baseada no trabalho familiar e cooperativo, que direciona sua produção para alimentos sadios praticando a policultura, não usando agrotóxicos ou transgênicos e produzindo para o mercado interno. (...) A luta pela reforma agrária quer destruir o latifúndio improdutivo e, ao mesmo tempo, reivindicar um modelo agrícola camponês que se componha à ilusão do agronegócio que, na verdade, é a recriação do modelo agrícola colonial, que só privilegia as exportações (JORNAL SEM TERRA, 2004, p. 8).

Essa superação é almejada pelo processo de transição agroecológica nos assentamentos do campo. Diferentemente da década de 1980 e 1990, cujo projeto de desenvolvimento era voltado para o produtivismo, a busca pela autonomia dos assentados passa atualmente pelos princípios da agroecologia:

Hoje a agricultura brasileira é disputada claramente por dois projetos. Um patrocinado pelo agronegócio e as transnacionais. O outro, reivindicado pelos movimentos sociais, defende a agricultura familiar, a biodiversidade e a natureza. (...) Já sabemos as enormes e graves conseqüências que o agronegócio traz para a classe trabalhadora do campo e para toda a sociedade brasileira. Sob o controle das transnacionais, produzem apenas para a exportação e dispensam mão-de-obra. Isso sem falar no trabalho escravo e na destruição permanente da biodiversidade. O fruto desta situação é que mais de 300 mil trabalhadores e trabalhadoras foram expulsos das áreas rurais. Parte destas pessoas migraram para as periferias das grandes cidades, abrindo caminho para o aumento da criminalidade, da população carcerária, do desemprego e da prostituição. (...) Diante deste quadro é urgente pensar um novo modelo para o campo. É por isso que o MST e a Via Campesina se mobilizam: para exigir que suas reivindicações históricas sejam cumpridas. (...) Povos indígenas, quilombolas e famílias camponesas enfrentam uma nova conjuntura de enfrentamento no campo, caracterizada pelo avanço do capital financeiro internacional em suas terras. É por esta razão que se mobilizam contra o agronegócio, que aliado à empresas transnacionais, empobrece e expulsa das áreas rurais aquelas pessoas que sempre tiveram respeito e cuidado com a natureza. Semear, saber o tempo certo da colheita, trabalhar em sintonia e respeito com a terra é algo que somente a classe trabalhadora do campo sabe fazer (JORNAL SEM TERRA, 2006b).

Novas relações sociais estão sendo construídas em conjunto com práticas agrícolas que visam à sustentabilidade no meio rural. “A luta por Reforma Agrária deve caminhar junto com a luta em defesa da natureza, da água, da biodiversidade e da produção de alimentos baratos e livres de agrotóxicos e transgênicos para a população” (JORNAL SEM TERRA, 2006a, p.3-4).

Ao mesmo tempo em que são experimentadas e disseminadas localmente, as práticas inovadoras do campo agroecológico constituem já embriões do novo modelo que está em construção e que já inspira a formulação de um projeto coletivo de âmbito nacional. [...] As lutas dos movimentos sociais no campo têm demonstrado que a reforma agrária e a garantia das populações ao território, são inseparáveis da proposta agroecológica. Experiências evidenciam que nas lutas pela desapropriação de áreas para a reforma agrária há assentamentos rurais que vêm incorporando de forma bem sucedida a matriz produtiva agroecológica e desenvolvendo uma nova concepção de organização do espaço contrapondo-se aos modelos insustentáveis dos assentamentos convencionais.

Essa passagem da Carta Política do II Encontro Nacional de Agroecologia (ENA), realizado em junho de 2006, em Recife, explicita os rumos a serem tomados na condução dos assentamentos de reforma agrária no país. “O evento colocou em pauta a troca de experiências, a construção de estratégias comuns para o fortalecimento da agroecologia e, principalmente, a discussão de estratégias para o enfrentamento ao agronegócio” (ibidem, 2006a, p. 3-4).

Nos últimos anos, o MST redefiniu suas estratégias, reorganizando a luta política, a produção e o trabalho nos assentamentos rurais, através de princípios e práticas agroecológicas. Isso foi resultado de suas transformações políticas e organizativas ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto social, político e econômico em que esteve inserido. A transição agroecológica em curso tem sido concebida como um processo lento e gradual, que necessita ser aperfeiçoado e avaliado constantemente, para que os projetos de desenvolvimento para os assentamentos rurais estejam articulados com as necessidades construídas localmente. Para alcançar níveis de sustentabilidade nas dimensões social, econômica e ambiental, a transição agroecológica parte de uma desconstrução/reconstrução de princípios, valores e práticas, os quais deverão abrir espaço para as articulações locais e o saber tradicional, a fim de que as especificidades contextuais sejam determinantes para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. [...] O cooperativismo adotado foi consolidado pelas Cooperativas de Produção Agropecuária (CPAs), consideradas formas superiores de organização do trabalho e meio necessário para a coletivização e transição socialista. Essa concepção foi construída pelo Movimento e colocada aos assentamentos ligados a ele. A cooperativa (CPA) foi a principal forma que o MST materializou sua concepção de trabalho coletivo e organização da produção (BORGES, 2009, p. 3-4).

Tal avanço, ainda em fase de construção, pressupõe, concomitantemente, o fortalecimento da organização coletiva, o avanço das pesquisas científicas e construção de um saber local, resignificado incessantemente nas práticas cotidianas. A articulação entre essas dimensões permite emergir um conhecimento diferenciado, ligado às necessidades contextuais, materializado nas práticas produtivas nos assentamentos rurais. Esse conhecimento agrobiodiverso, em processo de produção e circulação, gerado cotidianamente através da agroecologia, possibilita assim a criação de alternativas locais voltadas para projetos de desenvolvimento essencialmente coletivos das famílias assentadas e seus respectivos assentamentos.

Finalizamos este capítulo entendendo que a produção para o MST é um meio e um espaço para o conjunto de famílias camponesas viverem, trabalharem e produzirem com qualidade através da produção agroecológica, orgânica e de qualidade, dando assim uma função social à terra e garantindo alimento saudável à população. Valoriza a agricultura do pequeno agricultor, através da recuperação e da soberania das sementes ‘crioulas’, em contraponto à política de super-produção nacional voltada para o excessivo uso de agrotóxicos. O uso de venenos é efetivado cada vez mais pelas empresas multinacionais encabeçadas pelo agronegócio, oferecendo ao Brasil o primeiro lugar no ranking mundial no uso dos agrotóxicos, uso este que muitas vezes passa despercebido pela sociedade.

Por fim, compreendemos que para o MST, a vida no assentamento é uma das formas de garantir às famílias os direitos sociais básicos de viver com dignidade como: casa, escola, educação, cultura, alimento saudável. E assim como a mística e a marcha, o trabalho através da produção está para o MST como um dos ‘carros chefe’ que projetam o Movimento Educacional como uma organização que luta pela terra no presente e se lança para o futuro, amparado na base também da sua produção.



# CAPÍTULO 3

## AÇÕES PEDAGÓGICAS DO MST: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO



Fonte: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=3588>, extraído em 15 de maio de 2014, às 22:00 horas.

**Brilha no céu a estrela do Che / Somos Sem Terrinha do MST!**  
**Lema dos Sem Terrinha do MST**

### **3 AÇÕES PEDAGÓGICAS DO MST: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO**

Neste capítulo tomamos como ponto de partida a compreensão de que os Movimentos Sociais do campo, em particular o MST, vêm estabelecendo referenciais epistemológicos para uma educação que considera a multiplicidade social e cultural dos sujeitos que dela participam.

Tentamos, assim, fazer uma interlocução entre o MST e a educação preconizada por esse Movimento. Elegemos como eixo dessa interlocução a construção da identidade dos sujeitos de direitos do Movimento, a construção e apropriação do conhecimento pelos sujeitos militantes, a organização da educação do MST e, por fim, a Educação do Campo e suas bases legais.

#### **3.1 Construção da identidade dos sujeitos de direitos do MST**

A práxis do MST está presente, na ocupação da terra, na luta pela reforma agrária popular<sup>15</sup>, e na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, não no sentido abstrato, mas na ação e na reflexão. Porque ao mesmo tempo em que o MST, faz luta na política econômica, faz também, ou simultaneamente, a luta por escola, por educação, por saúde, lazer, cultura, etc. Portanto não descola o ser humano da totalidade, pois esse ser humano é um ser que estuda, que se relaciona, que luta. E nesse processo em construção que o ser militante do MST vai se construindo enquanto identidade. Essa formação está conformada em diversos espaços e tempos diferenciados, como, por exemplo, na própria militância, nas universidades, nos assentamentos, nos acampamentos, nas marchas, na música, nos debates políticos, na sua cultura, entre outros.

Para entendermos tal modo de agir desses sujeitos em suas práxis, tomamos a educação como eixo articulador e a colocamos em interlocução com a identidade, a construção do conhecimento, a formação e a militância dos sujeitos de direito do MST.

Por isso, podemos apontar que a educação tem um papel fundamental nas lutas do MST. Ela se dá de maneira sincrônica, pois esses sujeitos são partícipes de uma formação singular, ao mesmo tempo, muitos se formam militantes políticos e se formam

---

<sup>15</sup>Discutiremos este objetivo de luta do MST mais adiante ainda neste capítulo.

militantes intelectuais. Os militantes intelectuais podem ser vistos de duas formas: primeiro os que se formam no próprio MST, o segundo que se forma tanto no MST quanto na universidade. Cada um, a sua maneira, constrói e apropria-se de conhecimentos de fundo comum, em suas especificidades. Neste sentido, podemos focalizar essa discussão no que Arroyo denomina de padrão de poder e padrão de saber (ARROYO, 2010). Os conceitos preconizados pelo autor podem ser um pano de fundo que ‘une’ esses sujeitos na chamada ‘construção de identidades’.

Percebemos que para os embates de diferentes naturezas, neste atual projeto de sociedade, esses sujeitos entendem como crucial a reafirmação de suas identidades, em um movimento contínuo de *emancipação*, no exercício do *direito pleno*. Enfatizando que essas identidades estão continuamente em construção, além disso, elas articulam à junção da postura crítica e reflexiva. Ao coadunar nos traços originários que cada um carrega em si, esses traços se interligam a outros que são recriados à medida que o sujeito se movimenta em uma dada realidade social, neste caso, do MST (FREIRE, 1987, 2001a, 2001b; ARAÚJO, 2007; PIZZETTA, 1999; CALDART, 2004; ARROYO, 2003; VENDRAMINI, 2004; NOSELLA E AZEVEDO, 2009; RIBEIRO, 2010; FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2008,<sup>1617</sup>; BOGO, 2010-2011).

Diante desse quadro, o que ocorre, fundamentalmente, é um processo dialético que chamaremos de uma práxis identitária dos sujeitos do campo, do MST. Para Ademar Bogo (2011) o MST foi buscar na filosofia, ‘na Grécia antiga’, a chave do conceito de identidades presentes nas forças sociais na atualidade:

A relação que há entre a força social com a sua estrutura constitutiva do ser social, se identifica com alguma coisa que contradiz outra coisa, tão forte ou mais forte que a si própria e para não dizer que nós inventamos estes conceitos, fomos buscar na filosofia, as origens da elaboração, do conteúdo, do conceito e o primeiro indivíduo que encontramos na história e

---

<sup>16</sup>Pertencem ao grupo de professores, graduandos e pós-graduandos que organizaram o II Seminário dos Projetos Integrados de Pesquisa, constituído por docentes, pesquisadores e bolsistas dos Programas de Pós graduação em Educação (UFF), em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Serviço Social (UERJ) e Educação Profissional em Saúde (EPSJV/FIOCRUZ). (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008). Seminário de Pesquisa, II (2007: Rio de Janeiro, RJ) Anais / Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação, Rio de Janeiro, 12 e 13 de dezembro de 2007; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, (2008, P.5).

<sup>17</sup> Este grupo se reúne regularmente desde maio de 2005, com o objetivo de estudar e discutir temas que integram o referencial teórico dos projetos de pesquisa dos seus participantes, tendo como base os projetos desenvolvidos pelos coordenadores do grupo, aos quais se vinculam os respectivos orientandos, pós-doutores, bolsistas e professores associados. Os Projetos Integrados de Pesquisa se pautam por dois pólos: o campo empírico e a historicidade pela qual a teoria se produz.

possivelmente deveria ter outros, foi o filósofo Parmênides, Grécia antiga, 500 anos antes de cristo e este individuo arriscou formular alguma coisa sobre o que é identidades, e claro que de forma abstrata e idealista [...] Fez uma definição muito curta, disse: o que é, é, e o que não é, não é (BOGO, 2011, s/p).

Dessa definição filosófica de Parmênides, Bogo (2010) traduz e amplia para a atualidade, o conceito de identidade entre classes, que se estabelece em um determinado momento:

A identidade de classe se forma quando há reações concretas de lutas para não aceitar passivamente aquilo que está estabelecido, por força da classe dominante. Frente a isto ocorre, então, o surgimento do que podemos chamar em um primeiro momento de “identidade consciente”. Trata-se de compreender o que é de fato a realidade em que vivemos. E segundo lugar, esta identidade eleva-se para a “autoconsciência”. O que nos permite saber o que de fato queremos fazer de nós mesmos enquanto classe. Assim, na coletividade buscamos produzir a auto-identidade que se enraíza na autoestima e, então, a passos dados deixam de ser aleatórios em vão (...). Em que se baseia a construção histórica da cultura e da identidade? Será nos interesses econômicos, políticos e ideológicos? Será nos interesses religiosos, morais e estéticos? Será nos sentimentos e visões utópicas? Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, é nelas que precisamos nos fixar para entender que ela também tem na vida social, natureza de classe (BOGO, 2010, p.41).

A identidade, neste sentido, está ligada à lógica do confronto: só podemos estabelecer uma identidade se confrontada a outra identidade, assim, uma só se afirma na negação da outra, não há identidade entre duas classes oposta:

A identidade da classe trabalhadora, a identidade do sujeito revolucionário, a identidade do lutador do povo, [...], só pode existir se confrontar com outro tipo de identidade, uma identidade oposta, unidade de luta dos contrários, exatamente a lei da dialética, existe o capitalista e existe a lei do trabalhador e os dois convivem no mesmo espaço, vive no mesmo processo de produção, mas são diferentes, se caracterizam de maneira diferente, portanto não se pode confundir o patrão com o operário [...] São diferentes (BOGO, 2011, s/p).

Para o MST, a identidade está vinculada a projetos de vida que se estabelecem como uma afirmação de outra identidade, apta a redefinir sua posição na sociedade quando os sujeitos buscam a transformação das estruturas sociais. Os militantes construídos pela constituição dessa forma de identidade serão os militantes sociais coletivos, que apreendem o significado de unidade classista.

Podemos dizer que numa sociedade que sobrevive da natureza e ao mesmo tempo, é subdividida em classes, a identidade é biológica, histórica, cultural e, quando as perspectivas apontam na direção das mudanças estratégicas, é também política, articulada em torno de um projeto de poder, em que a classe proletária, organizada nas suas diversas forças, opondo-se a classe burguesa torna-se o sujeito histórico das transformações, objetivando ocupar, com uma nova ordem, o lugar da velha ordem, colocando-a em um novo patamar de negações (BOGO, 2010, p.31).

Compreendemos que cada processo de construção de identidade pode ter resultados diferentes no processo de constituição da sociedade. Castells (1999, p. 46) afirma as “identidades que começam como resistências podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação.”.

O significado amplia em relevância na construção da identidade nos argumentos de Castells:

As identidades por sua vez, constituem fontes de significado de um processo de individuação. Nesse caso significado é definido como identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator; o mesmo organiza-se em torno de uma identidade primária (uma identidade que estrutura as demais) autossustentável ao longo de tempo e do espaço (CASTELLS, 1999, p. 46).

Bogo (2010) aponta e chama a atenção também para as contradições que ocorrem entre projetos em disputas, entre classes sociais opostas. Assinala, ainda para as contradições, que elas, muitas vezes, colocam em risco as objetivações de um mesmo grupo social. Essas contradições, no entendimento do autor, podem ocorrer com as organizações e lutas sociais que se encontram do mesmo lado, em um projeto de disputa, já que nem sempre os seus pares têm a mesma compreensão da realidade ou apontam para o mesmo rumo.

Assim, situamos o MST neste campo de contradições, por este estar inserido em um projeto de transformação das estruturas capitalistas de poder, e ao mesmo tempo estar situado em uma conjuntura na qual emergem disputas de identidades, de autoafirmação da própria esquerda brasileira, que se encontra em crise e em contradições:

Nós estamos passando por um período em que muitos estão mudando a sua natureza. A transgenia é uma coisa atual, tem pessoas que transmutam para o lado oposto, então nós temos líderes importantíssimos do passado que hoje cumprem o papel de unir forças auxiliar a classes dominantes, que nos deixam, portanto em dúvida se podemos considerá-los aliados ou inimigos. [...] Então a identidade militante começou a ser destruída na medida em que, particularmente, e individualmente cada qual foi achar que, cada qual, no seu íntimo vai dar respostas aos seus problemas particulares e a produtividade, a organização política dos movimentos sindical e social que deveria interferir e ser a voz está perdendo força, nós não temos mais conta a prestar pra ninguém, cada qual se vira (BOGO, 2011, s/p).

Ademar Bogo alerta para o cenário político atual, quando se refere que “por mais que se tenha melhorado a renda, melhorado as condições de vida, o prejuízo maior é a perda da característica revolucionária, é a perda da identidade militante...” (BOGO, 2011, s/p).

Observamos que o MST se encontra dentro destas contradições, em particular a partir da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência da república, na era Lula (2003-2010) e sucessivamente com Dilma (2011- até o momento). Inúmeras análises acrescentam críticas, contradições, os novos rumos, os avanços, enfim, tudo isso vem sendo debatido tanto pela sociedade brasileira que, muitas das vezes, se concretiza com lutas nas ruas, bem como por cientistas políticos, na tentativa de compreender o que de fato está acontecendo na agenda política do Brasil.

Podemos citar as análises políticas de André Singer (2012); Paul Singer (2003); Pochmann (2006); Braga (2012); Chauí (2013), entre outros. E também outros intelectuais dos Movimentos Sociais, sindicais, setores de universidades, Pastorais, Juventude, Movimento de Mulheres, Movimento Negro, Atingidos por Barragens, todos na busca de compreender, entender e apontar mudanças para novos rumos à política internacional e a política brasileira, e conseqüentemente para a esquerda do Brasil.

As análises dos setores sociais, em síntese, se dividem assim: uns acreditam que o governo cada vez mais se alia à política neoliberal e se distancia da classe trabalhadora, uma vez que o principal objetivo do Partido dos Trabalhadores seria alcançar o governo. Esse setor avalia que o regime neoliberal poderia ter sido banido do Brasil. Por outro lado, existem análises que apontam melhorias das condições de vida de maneira geral. Para esta leitura, se grupos políticos mais conservadores estivessem no poder seria muito pior, e é melhor não apostar no ‘quanto pior melhor’ para mudar.

O MST também faz parte desse ‘fogo cruzado’, por ter um posicionamento político e de ação perante a conjuntura brasileira, e por estar dentro dela. Portanto, é no

lugar das contradições e das tensões que se dão os conflitos inerentes aos Movimentos Sociais e da sociedade em geral. Falamos isso não no sentido de destacá-los por destacar, mas tampouco poderemos aprofundar o tema com veemência, por não ser esse o ‘pano de fundo’ desta pesquisa, que trata da práxis dos militantes do MST. Mas não podemos abafá-los, já que tais conflitos se encontram numa realidade concreta, na qual estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

O MST entra para a década de 2014, completando seus 30 anos de nascimento, desde a sua gênese em 1984. Neste ano de seu trigésimo aniversário, segundo o balanço político das lutas realizadas pelo Movimento, o ano de 2013 entrou para a história dos Movimentos Sociais como um período que aponta para grandes desafios. O MST faz um balanço político e crítico de todo o processo da luta pela reforma agrária e traz com evidência o ano de 2013 no que tange aos avanços ou retrocessos para a reforma agrária:

[...] Somente 159 famílias foram assentadas em todo o país, em 2103 [...]. Não passam de 10 os imóveis desapropriados pelo governo atual [...] Outro problema é o que o governo federal está chamando de, “emancipação dos assentamentos”, passando o título dos lotes para os assentados. Na prática, isso serve para o Estado deixar de ter responsabilidade sobre as famílias. O pior é que essa política vai criar uma contra Reforma Agrária, já que grandes fazendeiros passariam a pressionar os assentados para que vendessem seus lotes, colocando tudo por água abaixo e aumentando ainda mais a concentração da terra no país (MST, 2013, p. 1).

Nesta análise sobre o momento atual e o governo Dilma, o MST aponta pelo menos duas grandes questões profundas:

Podemos citar duas grandes questões cruciais. A primeira é o fato de o governo estar completamente refém da Bancada Ruralista, a maior frente no Congresso Nacional. São 162 deputados e 11 senadores, sem contar a legião de adeptos de última hora. Só para se ter uma dimensão do problema, por mais absurda que seja a pauta desse setor, eles estão conseguindo sair vitoriosos em todas, mesmo em propostas inconstitucionais. Podemos pegar desde o estrangulamento do Código Florestal, passando pela alteração da PEC do Trabalho Escravo, o retrocesso sobre a legislação referente à demarcação de terras indígenas, a criação de uma comissão especial para liberar com maior facilidade novos agrotóxicos – ignorando o trabalho de avaliação da ANVISA e do IBAMA - e a liberação de novas sementes transgênicas. Nenhuma dessas propostas é de interesse da sociedade brasileira. Todas são exclusivamente dos interesses particulares desse setor e estão sendo vitoriosas. A Bancada Ruralista é um câncer no povo brasileiro (MST, 2013, p, 1).

Para o MST, a outra questão é a ‘ilusão do governo’ em sua relação de ‘afinidade com o agronegócio’. As grandes exportações de *commodities* promovidas por esse setor consentem ao governo a manutenção da política de geração sistemática de superávit primário, afixando o destino de recursos orçamentários para o setor financeiro, como o pagamento de juros e serviços da dívida pública, o que é lamentável, na avaliação do MST.

Segundo Stédile, nos documentos do MST (2014), na comparação do governo Dilma, com o governo Lula, o MST chega à seguinte constatação:

O governo Lula tinha uma composição de forças mais progressista. No governo Lula, o corpo ministerial vinha de um processo de luta social, agora é um corpo ministerial tecnocrático. O Lula tinha carisma popular e não sofria tantos ataques para desgastar o governo. A pressão da mídia não assusta a presidente Dilma, mas assusta todo o aparato estatal. Quando sai uma notícia ruim de um ministério, a pasta toda fica em pânico. Essas mudanças, a gente percebe, foram para pior. Além disso, no governo Dilma as forças do agronegócio têm uma presença maior do que no governo Lula. Eles ocuparam um espaço maior, fruto de um avanço do agronegócio no Congresso. Agora, a bancada ruralista fica o tempo todo blefando com o Executivo, para ampliar seu espaço nos programas e no governo. As coisas chegaram a um ponto absurdo. Quem diria que a senadora Kátia Abreu (PMDB-TO), uma das primeiras a assinar o pedido de impeachment do presidente Lula e da CPI do mensalão, agora é da base do governo. Alguém aí é contraditório? (MST, 2014, p.1).<sup>18</sup>

Nesse sentido, Bogo (2011) aponta para a reflexão de que a classe social popular vem passando por inúmeras dificuldades. Ao situar tais dificuldades, o autor aponta para dois momentos históricos: o primeiro traz a reafirmação da identidade da classe social, principalmente a partir de 1989, após a derrubada do muro de Berlim:

A classe social nesse sentido aparece. Então não se desfez a identidade da classe, porque continuamos com os mesmos problemas das décadas anteriores à queda do muro de Berlim e portanto o conceito não perdeu o seu conteúdo. Ele foi abalado no momento em que nós imaginávamos que havia uma proposta socialista que confrontava o sistema capitalista de uma maneira eficiente. Não foi eficiente, porque não garantiu a sua identidade, porque num dado momento, ou no processo em que o socialismo foi organizado, foi também perdendo a sua identidade de oposição, foi perdendo a sua capacidade oposta ao capitalismo e passou, portanto a assemelhar-se ao modo de produção dominante, neste momento nós perdemos as nossas características e passamos a representar as características do inimigo, logo perdemos a nossa identidade socialista, perdemos a nossa identidade do modo de produção socialista e nisso então enfraquecemos, e fomos

---

<sup>18</sup> MST: O Agronegócio tem uma presença maior no governo Dilma. Entrevista de João Pedro Stedile, Por Josie Jerônimo Da IstoÉ. 24 de fevereiro de 2014, Disponível em <http://www.mst.org.br/node/15766> acessado em: 03 de março de 2014.

perdedores desse primeiro momento porque deixamos que se desfizessem um esforço enorme de gerações interligadas, que construíram sociedades no primeiro momento opostas (BOGO, 2011, s/p).

O outro, não antagônico ao primeiro, se refere aos últimos anos, à forma como os grupos sociais vêm se comportando e o posicionamento dos Movimentos Sociais e sindicais perante essa conjuntura na atualidade:

E num segundo momento com essa acomodação que vem cada vez mais nos trazendo essas problemáticas, que são também reais. Demos certo recuo no sentido da organização popular, no sentido da organização sindical, então nós percebemos que estamos ficando mais fracos, mas não abrimos mão muitas vezes da nossa arrogância, da nossa interpretação equivocada da política, estamos fazendo coisas que nos compromete, por isso então falar de coisas que são coerentes é difícil, é difícil a gente fazer isso, abrir mão dos pensamentos, de idéias, de sonhos. E por último então, esta transformação da consciência, com a nossa formação da consciência. Disputamos coisas que no fundo não tinha importância nenhuma para o processo da construção da revolução, mas são os caprichos que nós alimentamos dentro das forças de esquerda e que ainda temos estas divergências em que cada organização ainda tem o seu povo, o seu pensamento, e que parece que os partidos que deveria defender a mesma coisa, parece que defendem coisas diferentes, que no fundo não são bem diferentes e assim não crescemos então. Nós temos que tomar posições e ao tomarmos posições nos identificamos com alguma coisa. Neste sentido a identidade de um militante revolucionário deve estar ligada a um enfrentamento e se perdemos essas referências perderemos justamente de propormos coisas onde iremos enfrentar essas diferenças perante uma sociedade contrária aos nossos interesses. Só se afirma o socialismo negando o capitalismo, não dá pra afirmar os dois, não pode afirmar a pequena agricultura e afirmar o agronegócio, não pode afirmar a idoneidade moral e a corrupção, não dar para comparar uma coisa com a outra, é confronto, é disputa cotidiana. [...]. Alguma coisa estamos defendendo, e esta defesa é que vai nos aglutinar em Grupos, Classes, e Movimentos (ibidem, 2011, s/p).

Neste cenário político de identificação e definições dos rumos da esquerda brasileira, bem como da compreensão da realidade concreta em relação ao papel dos Movimentos Sociais, o MST se apresenta e aparece no campo de tais contradições e limites, não por escolhas. Não é o Movimento que escolhe e nem tampouco é o dono das contradições. As contradições são colocadas pelas determinações dialéticas e históricas, pelo Movimento em movimento, pelas escolhas nas identidades de classe e pela própria realidade em sua totalidade. Para os Movimentos Sociais, a identidade coletiva é uma identidade classista construída politicamente pelas ações. Nesse sentido, “a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa num sistema de produção, e também pela capacidade de

organização e mobilização, sendo que a classe e o problema da consciência de classe são inseparáveis” (HOBSBAWN, 1987, p. 48).

A construção da identidade surge desse contexto, sendo que esses trabalhadores trazem no rosto o sentimento vivido no processo de exclusão social, bem como os sentimentos de vitórias e conquistas, oriundos da efetiva participação nas lutas sociais. Esses sujeitos que reconstróem trajetórias comunicam-se, inquietam-se, tecem elaborações sobre suas próprias vidas, tentam se imbuir de uma visão crítica da realidade, sem medo de enfrentá-la, tampouco abafar os conflitos.

Então, podemos considerar, em linhas gerais, que um dos aspectos de identificação é a vontade de mudar conjuntamente a realidade vivida, de participar, de efetivar direitos, de congregar culturas, dando significado as suas vidas e lutas.

Para Arroyo:

Possibilitar experiências de pertencimento, de pluralidade e de transformações vivenciáveis, como sendo uma espécie de conversão de valores, é de importância vital para a consolidação e renovação do movimento. Mas elas adquirem sentido emancipador, tornam-se força social, na medida em que são constante e criticamente refletidas. O tornar-se consciente da experiência vivida é que supera o voluntarismo disperso e vulnerável. Por isso, momentos de reflexão, formação, avaliação e planejamento da própria ação tomam sentido estratégico tanto para os indivíduos como para os movimentos (ARROYO, 2003, p. 36).

Assim, consideramos que para evidenciar essa identidade que permite atitudes reflexivas e autônomas, é necessário um processo longo e demorado. Também implica em uma postura epistemológica/pedagógica que visualiza o conhecimento e a transformação, signifique construção social, em que só é possível realmente aprender e/ou transformar, na medida em que haja participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Averiguamos que esta identidade está em constante construção e que a forma para sua efetivação não pode ser pré-definida e nem mesmo pré-determinada temporalmente. Ela não se dá de forma acabada, por ser o próprio ser humano inacabado, mas podemos considerar inerente ao ser humano a capacidade sempre de inovar, de se adaptar, de agir reflexivamente.

Por assim dizer, a reflexão crítica do mundo é componente indispensável para conquistar o sentido emancipatório do sujeito, suas experiências individuais e coletivas passam a ter, em si mesmas, um caráter político/pedagógico, inerentes à própria forma como se constituem os sujeitos nessa processualidade (FREIRE, 1987).

Destacamos que os Movimentos Sociais do campo são os responsáveis por gerar espaços que favorecem a construção da identidade dos povos, da práxis educativa e formativa. Não só para os sujeitos, mas também para o conjunto da sociedade, pois no seu processo de elaboração, organização e intervenção podem tornar-se sujeitos pedagógicos. Através de suas mobilizações e reivindicações tornam visíveis fragilidades do modelo econômico-político e fazem com que o governo tome posições. Arroyo (2003, p. 40) diz “são também uma forma de explicitação das estruturas de poder.” Os espaços gerados nos movimentos decorrem de suas ações críticas coletivas e suas intencionalidades em relação ao sistema existente, apontam e estabelecem novos valores, culturas e horizontes no conjunto de força social, por meio do seu capital social e político que, para Arroyo (2003):

[...] o referencial, o conjunto de símbolos identitários a serviço da transformação de suas existências. Cultura, símbolos, mobilizados a serviço de valores progressistas de justiça e igualdade, de identidade e diversidade. [...] A cultura tem motivado comportamentos e condutas resistentes. Análises diversas têm destacado que os “novos movimentos sociais partilham um campo cultural comum, assim tensões sociais e orientações culturais são inseparáveis. Os movimentos nos pressionam para reconhecer que a cultura é um componente central da formação, da compreensão dos processos sociais e educativos (ARROYO, 2003, p. 41).

Diante disso, os sujeitos que lutam pela Reforma Agrária adquirem posições objetivas nas marchas, nas ocupações, subjetivadas numa identidade coletiva, partindo também da cultura do Movimento. Em torno da aproximação entre a subjetividade e a objetividade, quando se trata da questão cultural, a formação das nossas identidades se dá culturalmente, ou seja, passa por uma escolha pessoal, mas fundamentalmente passa pela mediação de aspectos objetivos presentes nas atividades, enfim nas ações e estruturas sociais contextualizadas em um determinado tempo e lugar (FREIRE, 1987).

De posse desses significados, percebemos a identidade dos militantes/sujeitos do MST e do campo pulsa uma práxis educativa, reflexiva, podendo haver uma ampliação de suas vivências que articule os conteúdos das práticas pedagógicas com a vida cotidiana. Desse modo, torna-se possível a interligação dos saberes e a apropriação dos conhecimentos, favorecendo a diminuição da distância desses conteúdos com as necessidades da prática da educação própria do campo. Isto é, os sujeitos estabelecem conexões dos saberes da vida e com a formação. “Todos querem apropriar-se de conhecimentos úteis para a sobrevivência e também para a sua realização plena como

seres humanos.” (ARROYO, 2004, p. 80). Esses conhecimentos devem se apoiar em um referencial ético-moral comum e em um ‘desejo de convivência num projeto comum de vida’.

Desse modo, a organização identitária dos “Sem Terra” causou e causa impactos socioterritoriais na estrutura agrária brasileira de diversas maneiras: pelas ocupações de terras com a territorialização dos acampamentos e assentamentos, inicialmente, e posteriormente amplia-se a luta pela terra em luta por outros direitos como educação, saúde, cultura, produção agrícola dentre outras. Bernardo Mançano Fernandes (2000, p. 17) afirma que “o sentido da formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está na sua espacialização e territorialização, porque traz o significado da resistência por meio da sua recriação.”.

Decorre de todo esse processo que a identidade coletiva dos Sem Terra é uma identidade de classe, concebida pelas ações primeiras, até o alcance de suas objetivações. Desde quando se unem, lutam, se organizam e ocupam a terra. Assim os Sem Terra formam-se como classe na luta de classes. Nesse sentido, a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa num sistema de produção, e também pela capacidade educativa de organização e mobilização e principalmente na superação dos conflitos ao apontar para novos horizontes.

No contexto das relações existentes entre as variações econômicas e políticas, conformadas na hegemonia do Estado Nacional, que opera com a lógica neoliberal em curso, pistas apontam uma tessitura na composição dessas identidades, que, em grande medida, são demarcadas pela conjuntura de participação dos sujeitos dentro dos Movimentos. Tal participação é percebida como inserção, formação, atuação, entre outras. Entendemos essa participação como o ato de militância. Por isso, percebemos que as emergências dos Movimentos Sociais se encontram em constante processo dialético.

### **3.2 Processos históricos dos sujeitos**

Inferimos que a abordagem sobre o processo histórico da práxis educativa (Vásquez, 2011) do sujeito militante se aproxima ao método dialético por se tratar historicamente do processo de sujeitos em suas práxis educativas, dialéticamente de uma mesma totalidade, ou seja, se completam e qualquer mudança em um deles leva a

uma específica mudança no outro. Para entendermos como esses conhecimentos se apresentam, os interligamos com a conjuntura, econômica-política, como apontamos na seção anterior. A sociedade civil, de modo geral, nas últimas décadas, vem sofrendo intensas mudanças econômicas, em função da centralização e maximização da produção visando à ampliação do capital; e na estrutura social. Essas duas categorias, mudanças econômicas e estrutura social, devem ser compreendidas como um processo que carrega as condições estruturais nas quais ocorrem. Nesse processo, muitas vezes, se observa a precedência do econômico sobre o político para a consecução dos objetivos da lógica capitalista.

Em relação ao sistema produtivo consonante com o modelo de desenvolvimento econômico-político estabelecido por essa lógica, percebemos a asseveração do capitalismo e das relações exploratórias do trabalho humano, de forma cada vez mais intensa. E isso introduz restrições que desapropriam o ser humano dos meios de produção e, conseqüentemente, da educação. Tais características acentuam as diferenças de classe, criando espaços desiguais e antagônicos, convergindo e aumentando a exclusão social dos sujeitos do campo. Na contemporaneidade, podemos dizer que há uma contrapartida que aciona instrumentos que estimulam a mobilização coletiva para as lutas reivindicatórias. Nelas os sujeitos estão permanentemente em processo de formação, pois a cada vez que conseguem enfrentar as forças dominantes de forma mais simétricas, essas forças já sofisticaram suas estratégias de atuação.

É em razão disso, em conjunto com outros fatores, que os processos formativos dos Movimentos estão sempre se atualizando para enfrentar de igual para igual as estratégias das forças dominantes hegemônicas. E, assim, os sujeitos do campo colocam constantemente em suas pautas o enfrentamento de medidas que são alheias às suas prioridades e empreendidas pelo aparelho do Estado Nacional. Assim se referem Nosella e Azevedo sobre as forças hegemônicas:

Mas, enfim, o que pode significar na prática esse modo dilatado de visualizar a figura do intelectual e essa maneira dilatada de compreender o Estado? Essa visão, como o próprio Gramsci explicou, está imbricada com o conceito de hegemonia. A sociedade civil é portadora, desde o nível molecular mais simples aos complexos e sofisticados arranjos sociais, da hegemonia. A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de idéias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas, etc., são meios e continentes de hegemonia. As instituições da sociedade civil comportam um conjunto de instrumentos e símbolos capazes

de interferir na direção da sociedade nacional (NOSELLA E AZEVEDO, 2009, p. 31).

Destarte, na citação acima, um dos meios presumíveis para alcançar e movimentar as forças coletivas é o que se acordou chamar de sociedade civil organizada, materializadas em organizações sociais. A identificação de sociedade civil, no entendimento de Gramsci, exporta um eixo articulador, indicando uma nova teoria política marxista.

Tal análise caracteriza que a sociedade civil não toma o marxismo como doutrina contemplativa, mas como método de análise concreta do real em suas diferentes concepções. Com isso, a realidade enquanto totalidade é envolvida e desvendadas suas contradições. Ocorre, então, o reconhecimento de que a sociedade civil é constituída por mediações, processos e estruturas, e se não a compreendemos em suas variadas determinações, tampouco podemos transformá-la. Isso suscita:

Conceber a realidade como uma totalidade social, reconstruída ao nível do pensamento, não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação de sujeitos sociais. Não sendo apenas uma concepção mental, o conceito de totalidade social tem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações, das mediações ou os processos sociais complexos articulados, que constituem determinada totalidade. Conseqüentemente, as totalidades são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade [...]. Do ponto de vista metodológico, como apreender o real nas suas múltiplas faces, na sua complexidade, que não se esgota no objeto singular? Mas, também, cabe perguntar como não se perder num universo indefinido e confuso sob o argumento da busca da totalidade social de um fenômeno? O exame do papel mediador dos processos sociais, articulados em uma determinada totalidade é um primeiro passo no esforço de distinguir certas parcelas do real nas suas múltiplas determinações. A categoria da particularidade (Lukács) é um segundo passo nessa direção, no sentido da historicização dos fenômenos (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008, p.13-14).

É nesse quadro analítico que se pode compreender que, ao longo da história, principalmente no âmbito da Filosofia, os pensadores tentaram esclarecer o que é a realidade, como o ser humano a acolhe e a aciona em si, como o sujeito reconhece e alcança o objeto que a constitui. Substancialmente, às visões de mundo e de realidade são os caminhos esboçados ou instituídos para se chegar à “verdade”. É preciso desnudar o objeto na sua interioridade, na sua natureza, no seu desenvolvimento e nas suas semelhanças.

De forma ampla, a construção do conhecimento na esfera científica permite que a explicitação do método e o rigor na sua aplicação confirmem ao conhecimento obtido a dimensão da ‘cientificidade’ ou do ‘verdadeiro’, atribuindo-lhe, assim, validade e confiabilidade. Dessa forma, o alargamento das fronteiras da ciência e das novas formas de relacionamento do ser humano com o mundo tem trazido a complexidade do conhecimento dito verdadeiro. Isso, em detrimento ao reconhecimento também como verdadeiro, dos múltiplos saberes milenares, acumulados e praticados pela humanidade no decorrer da sua história, já que muitos ainda permanecem totalmente desconhecidos por grande parcela das pessoas.

Segundo os esclarecimentos de Frigotto, Ciavatta, Marise Ramos:

O processo de conhecimento é movido por uma dimensão ontológica, admitindo-se que a realidade existe objetivamente, isto é, independentemente das formas naturais e relativamente independente das formas sociais. Essa dimensão articula-se com a modificação prática da natureza e a constituição da vida social. Por outro lado, pelo fato de a realidade concreta manifestar-se como fenômeno, enquanto o pensamento busca captar sua essência, o conhecimento é um produto histórico construído pela práxis social, que se constitui no próprio processo de formação humana (ibidem, 2008, p. 77).

Uma das palavras de ordem construídas pelos Movimentos Sociais no que tange à educação é: ‘Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado’. A percepção de apropriação do conhecimento para os Movimentos Sociais passa pela esfera da tomada de consciência das políticas públicas em seu favor.

Não basta ter o direito assegurado nos dispositivos legais, ele precisa viabilizar concretamente as condições adequadas e materiais para que os sujeitos do campo tenham suas necessidades contempladas como: escola específica, infraestrutura de acordo com o contexto, formação profissional de acordo com a realidade local, entre outras.

Entendemos que o Estado deve cumprir com seu dever para com os sujeitos de direitos. Entretanto, na maioria das vezes, nos deparamos com órgãos estatais que estão longe de cumprir seu papel perante a sociedade civil, tornando os direitos secundarizados em função de práticas de poder determinadas não por si mesmas, mas por articulações estatais para manter seu domínio sobre a sociedade. Por conseguinte, nessas práticas de poder abrem-se fissuras que agravam ainda mais as desigualdades socioeconômicas e políticas.

Em geral, a sociedade civil e, em particular, os sujeitos do campo, estão circunscritos e seus interesses submetidos dentro dessa estrutura de poder. Logo, a produção de conhecimento está também vinculada a essa estrutura, porém a tônica para a compreensão desta realidade concreta pode partir especialmente das diferentes estratégias de apropriação do conhecimento, também como se dá a aprendizagem dentro processo sociopolítico.

Para os pesquisadores sociais e movimentos, é preciso buscar o termo na sua origem para chegar a tal definição:

O termo conhecimento (esclarece Rolo) derivado do latim *cognoscere*, possui várias acepções. Ele pode significar: a) uma simples “informação” ou a “ciência” de algo ou de um fato particular, como em: “Eu não tinha conhecimento deste fato até que ela me falou”; b) “discernimento”, “critério”, “distinção”, como em: “Conheço se um quadro é de Van Gogh pelos seus tons de amarelo”; c) “experiência”, como em: “Como jornalista, ele conheceu o melhor e o pior dos mundos”; e d) um objeto apropriado pelo pensamento, por meio de um processo sistematicamente elaborado, no qual os passos pelos quais se chega ao resultado fazem parte de sua estrutura, como em: “O conhecimento biológico representará para o século XXI o que a física-matemática representou para o século XX” (ROLO, 2012, p. 632).

Nosella e Azevedo advertem que:

Dessa forma, as possíveis perdas de capacidade de direção da sociedade como um todo por parte da classe dominante constituem momentos que permitem o desenvolvimento de atividades transformadoras. A crise de hegemonia deve ser apreendida pela classe dominada como o grande momento de questionamento da ideologia dominante, bem como da afirmação da sua própria práxis com a finalidade de construir um novo bloco histórico e de conquistar a hegemonia. No entanto, isso não quer dizer que a classe que se coloca como alternativa deva destruir tudo da antiga sociedade. Gramsci não era um destruidor de tudo, do passado em bloco; talvez, até mesmo por sua personalidade, era um grande consertador (NOSELLA, AZEVEDO, 2009, p. 29).

Para Trein (2008) o termo conhecimento adquire sentido, quando ligado a emancipação dos sujeitos. A emancipação tem um sentido legal ligado à ideia de autonomia e de libertação. Refere-se a relações constituídas entre os seres humanos pela tradição, pelas leis e por situações de sujeição, de opressão, de aprisionamento.

Nas análises da crítica à economia política, contrapõe-se ao conceito de alienação que significa, originalmente, ser privado do produto do trabalho, do conhecimento produzido e das relações sociais de reconhecimento do sentido coletivo do trabalho implícito em tudo que se produz. A análise clássica da alienação é a do fetiche da mercadoria (Marx, 1980), a partir da apropriação

privada de um excedente do tempo de trabalho do trabalhador. Mészáros (1981) desenvolveu um longo trabalho sobre as formas atuais como se manifesta a alienação. [...]. Há um viés corrente no uso do termo que é sua redução ao estatuto legal da emancipação. Há a falta de uma perspectiva de totalidade social na concepção do cidadão, do ser humano produtivo e na sua possível condição de emancipado. A ambigüidade do termo está no sentido político e histórico em que a libertação ocorre nas condições da liberdade a que se tem direito. Um exemplo recorrente é a libertação dos escravos no Brasil que foi jurídica, nos termos da lei e, na prática, historicamente, foi o abandono dos escravos à sua própria condição, no geral, de iletrados e desprovidos dos recursos materiais e de cultura política e educacional para assumir a própria liberdade. A evidência histórica é que eles, dificilmente, foram sujeitos e protagonistas de sua liberdade e, sim, foram sujeitados a novas opressões (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008, P. 16-17, apud TREIN, 1994).

Trein recupera o sentido de cidadania coletiva em Marx para fins de superação da cidadania burguesa. Como crítico do capitalismo e do liberalismo, Marx aprofunda sobre as incoerências do projeto liberal burguês na sociedade ocidental e da realidade prático-teórica que previne a emancipação completa do ser humano e reduz o exercício da liberdade que o mantém preso à ideia liberal de que é livre quem em sua vontade não está submetido a interposições e repressões (TREIN, 1994).

A saída para que a própria cidadania seja exercida é que o indivíduo reconquiste em si o universal, o cidadão abstrato, a relação entre ele e o todo, a totalidade da sociedade da qual faz parte, em uma condição de ‘co-pertencimento’ à sua condição de indivíduo e de cidadão (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008, P. 16-17, Apud, TREIN, 1994).

Neste sentido, a emancipação numa concepção marxista foi substituída ou confundida da seguinte forma:

Ao longo dos anos 90, por meio da legislação e das medidas pragmáticas, o governo passou a adotar políticas públicas que foram efetivando as diretrizes neoliberais, distanciando a educação como prática da mediação para a libertação, da emancipação e da construção da cidadania, em favor de uma visão funcionalista e economicista com ênfase nos projetos de inclusão tecnológica (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008, p. 46).

As situações de mudanças nesta estrutura podem ser concretizadas na mobilização por mudanças coletivas, que sejam capazes de articular qual Estado convém aos sujeitos, em torno de um conjunto de princípios que propiciem condições para que o povo viva dignamente. O domínio destas mobilizações pode ser verificado

com o surgimento ‘dessas forças coletivas’ nas mobilizações coletivas da sociedade civil por meio dos Movimentos Sociais.

Para Nosella e Azevedo:

O Estado em Gramsci adquire uma nova dimensão. Ele o concebe amplo e dilatado, não simplesmente no sentido aumentativo, como um Estado grande. O conceito gramsciano de Estado exprime a possibilidade de transformação da sociedade. A "Teoria Ampliada de Estado" de Gramsci fornece elementos para conhecer, dissecar e transformar o Estado, instituição portadora da força e da hegemonia. Tal teoria é uma criativa interpretação do conceito de Estado e uma original construção teórica que nos permite perceber de modo vivo a luta entre os atores sociais pela supremacia que pode ser deduzida como sendo a habilidade, ungida pela hegemonia, de dirigir o Estado (NOSELLA, E AZEVEDO, 2009, p. 29).

Levando em consideração que, na atualidade, o Estado brasileiro e de uma grande maioria dos países, orienta suas políticas de governo, de acordo com as ideias neoliberais e seguindo os preceitos da reestruturação produtiva e acumulação do capital e da mais valia, podemos dizer que o Estado reforça o capitalismo, como modelo político e econômico. Assim, para Nosella e Azevedo, em Gramsci compreendemos que o Estado deve traduzir a probabilidade de mudanças da sociedade e esse deve ser o seu verdadeiro papel. Ainda, baseados no pensamento de Marx e Gramsci, o Estado deve servir de instrumento de mudanças nas estruturas de poder e não pode se constituir como entrave aos processos democráticos, mas deve exercer políticas originadas da sociedade civil, tendo em vista o exercício da cidadania.

Na leitura dos movimentos sociais através das lutas concretas, essa tradução do dever do Estado também os contempla em Nosella e Azevedo (2009) da seguinte maneira:

[...] sabemos, nem todos podem produzir tudo e nem todos podem saber de tudo. O essencial é que todos produzam algo útil, mas possam também usufruir tudo. Em suma, usufruir é uma fase do processo produtivo tão complexa e essencial quanto a primeira fase do mesmo processo. Assim, igualdade social e cultural significa a participação de todos os cidadãos na produção "desinteressada" do saber, da ciência e da técnica e também no gozo dos elevados prazeres humanos, sobretudo das atividades culturais mais elaboradas e sofisticadas. Para esse objetivo complexo, a escola unitária tem sua enorme tarefa: ensinar a produzir algo com qualidade e a usufruir de tudo com responsabilidade. Essa ideia foi magistralmente expressa por Manacorda, dando continuidade à intuição fundamental de Gramsci sobre escola unitária: “diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele

mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a participar de todos os prazeres humanos. Para isto se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados – sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite também, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é de seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a astronomia ou também o esporte, ou até mesmo as técnicas artesanais (NOSELLA E AZEVEDO, 2009, p. 8-9).

A partir da compreensão em Gramsci, entendemos que uma das soluções da crise do sistema de ensino deve se dar a partir da inauguração da escola única voltada para uma cultura geral, formativa, que equacione o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. A partir dessa abrangência, a escola tem capacidade de contribuir com o sujeito profissional e ajudá-lo no ingresso no trabalho produtivo e na vida em sociedade. Fizemos uso desta longa citação acima por compreender que essa reflexão é importante na definição de qual a tarefa de projetos de mudança, o que o sujeito precisa compreender, neste período histórico e processual e quais as estruturas do Estado precisam ser mudadas.

Coutinho (2006) defende a tese de que o Brasil está diante de uma crise de um tipo de Estado burguês, que perdura no país desde a década de 30, a qual pode ser responsabilizada pela sua definitiva entrada no capitalismo, mas também pelos déficits de democracia e justiça social. Recorrendo a categorias gramscianas, Coutinho divide a história da formação político-social brasileira em dois períodos: um que vai até os anos 30, identificado com uma formação de tipo “oriental”, na qual “o Estado é tudo e a sociedade é primitiva e gelatinosa”. O segundo período teria início a partir do fim da ditadura militar nos anos 80, e que corresponde a “uma sociedade gramsciana ocidental”. Após mais de 20 anos de ditadura, a sociedade brasileira e o Estado estabeleceram entre si uma “justa relação”. O Estado, entretanto, se preserva forte, talvez até em nível superior ao da “sociedade oriental”, mas ao lado de uma “sociedade civil forte e articulada que equilibra e controla a ação do Estado *scriptu sensu*” (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008, p. 45).

Para o entendimento de uma realidade complexa, retomamos Rosa Luxemburgo, que afirmava ser possível que a ação social transponha as contradições, pois com ela são vivenciadas e superadas, cotidianamente, as contradições. Por isso, é o espaço de efetivação organizativa que gera tensão político-social viabilizando conquistas e reformas significativas para a vida de muitas populações, ainda que não

alterem diretamente as estruturas de reprodução da sociedade. A existência dos direitos conquistados, contudo, depende fundamentalmente da capacidade de constante mobilização, organização e proposição da organização popular (LUXEMBURGO, 1999).

Para o historiador das lutas sociais Hobsbawm (2008), o capitalismo está em crise em escala mundial. Essa crise atinge sujeitos que não são em nada responsáveis por sua eclosão e esse efeito pode ser atribuído pela moderna globalização. O autor elucidada como a globalização abrange os sujeitos, em escala internacional, indicando de que forma o setor econômico abarca todas as outras esferas do Estado, pois:

Nos últimos quarenta anos, a globalização, viabilizada pela extraordinária revolução nos transportes e, sobretudo, nas comunicações, esteve combinada com a hegemonia de políticas de Estado neoliberais, favorecendo um mercado global irrestrito para o capital em busca de lucros. No setor financeiro, isto ocorreu de forma absoluta, o que explica porque a crise do desenvolvimento capitalista ocorreu ali. Apesar do fato de que o capitalismo sempre — e por natureza — opera por meio de uma sucessão de expansões geradoras de crises, isto criou uma crise maior e potencialmente ameaçadora para o sistema, comparável à Grande Depressão que se seguiu a 1929, mesmo que seja cedo para avaliarmos todo o seu impacto. Um problema maior tem sido que a tendência de declínio das margens de lucro, típico do capitalismo, tem sido particularmente dramática porque os operadores financeiros, acostumados a enormes ganhos com investimentos especulativos em épocas de crescimento econômico, têm buscado mantê-los a níveis insustentáveis, atirando-se em investimentos inseguros e de alto risco, a exemplo dos financiamentos imobiliários *subprime* nos EUA. Uma enorme dívida, pelo menos quarenta vezes maior do que a sua base econômica atual foi assim criada, e o destino disso era mesmo o colapso (HOBSBAWM, 2008, p. 1).

Portanto, tal crise mundial do sistema político-econômico capitalista gera implicações como: desemprego, precarização do trabalho, desequilíbrio ambiental e na natureza, desigualdade sociais de modo geral, entre outras. Para Hobsbawm (2008):

[...] isto significa que a fórmula da organização econômica mundial não pode ser determinada pelo capitalismo de mercado que, repito, é um sistema impulsionado pelo crescimento ilimitado. Como esta transição ocorrerá ainda não está claro, mas se não ocorrer, haverá uma catástrofe (ibidem, 2008, p. 2).

Dessa maneira, podemos relacionar o pensamento de Hobsbawm sobre a crise mundial da economia, com a afirmação de Marx de que a base da sociedade é a produção econômica. Essa base econômica se ergue numa superestrutura, no Estado e atinge todos os meios de alcançar a emancipação humana, aqui neste caso em especial a educação humana. Marx defendia a inversão da pirâmide social, ou seja, por no poder a

maioria, a classe trabalhadora. Segundo ele, essa maioria seria a única força capaz de varrer a sociedade capitalista e erguer uma nova sociedade, a socialista/comunista (HOBBSAWN, 2008). Nesse sentido, “a vinculação a uma classe social é determinada estruturalmente, pela posição que ocupa num sistema de produção, e também pela capacidade de organização e mobilização” (VENDRAMINI, 2004, p.2). Para Hobsbawn (1987), a classe e o problema da consciência de classe são intrínsecos.

De acordo com Thompson, classe é:

Uma formação social e cultural (frequentemente adquirindo expressão institucional) que não pode ser definida abstrata ou isoladamente, mas apenas em termos de relação com outras classes; e, em última análise, a definição só pode ser feita através do tempo, isto é, ação e reação, mudança e conflito. Quando falamos de uma classe, estamos pensando em um corpo de pessoas, definido sem grande precisão, compartilhando as mesmas categorias de interesses, experiências sociais, tradição e sistema de valores, que tem disposição para se comportar como classe, para definir, a si próprio em suas ações e em sua consciência em relação a outros grupos de pessoas, em termos classistas. Mas, classe, mesmo, não é coisa, é um acontecimento (THOMPSON, 2001, p. 169).

Ao longo desta tese estamos trazendo o conceito de classe como um fenômeno da realidade entre os sujeitos pesquisados neste trabalho. Entendemos, assim, que a classe advém como manifestação histórica, e existe em contraposição a outras classes. Já a consciência de classe “é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais” (THOMPSON, 1987, p. 10), dentro da realidade social.

Segundo o sociólogo Florestan Fernandes, a sociologia pode revelar ‘os (des)caminhos’ históricos essenciais a cada situação social e a cada situação de classe, fundamentais para orientar ação social e política com base racional. Porém, a sociologia não se afasta da sociedade e “a sociedade não se separa da consciência social; só vê sociologicamente quem quer algo socialmente” (FERNANDES, 1976, p. 61). Desse modo, a compreensão de mudança pode ocorrer em torno da centralidade que entende a ação transformadora como uma ideia de intercessão para a superação dos limites concebidos pela herança do Brasil colonizado. Nesta visão florestaniana, a sociologia precisa ver a consciência como coletiva. Não que ela exclua a consciência individual, mas o seu objeto de estudo e a sua razão de ser é coletiva, e o individual é parte desse coletivo, ou seja, a sociologia deve ocupar-se da “consciência social”, pois é ela que

mantém a estrutura da sociedade e que busca, através da harmonia coletiva, possibilitar que cada homem alcance a harmonia em si mesmo (FERNANDES, 1976, p. 62).

Sobre consciência social e o ser social, Thompson (1981) salienta que o conceito de ‘experiência’ assume papel central no desempenho de mediador para tais temáticas:

A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheiras, desemprego, inflação, genocídio. [...] Ela se caracteriza pelas pressões do ser social sobre a consciência social e também aparece como resposta mental e emocional dos indivíduos ou grupos sociais em determinados acontecimentos [...] A relação entre a história, enquanto fluxo de tempo, e o indivíduo, em sua finitude temporal, dá-se pela experiência, que surge espontaneamente no ser social, mas isso apenas se dá quando esse ser é pensado: assim como o ser é pensado, também o pensamento é vivido (THOMPSON, 1981, p. 17).

Quando os Movimentos se pronunciam para contestar essa sociedade, que afasta a maioria dos sujeitos de seus direitos elementares, estas organizações sociais abarcam também diversas demandas que possam garantir o acesso à moradia, à educação, aos direitos sociais e trabalhistas, a melhores salários, aos direitos dos atingidos pela construção de barragens, pelos direitos da mulher, o direito à terra e consequentemente, pela garantia de políticas que garantam a produção agrícola, entre outras.

Arroyo (2003) aponta para os pontos em comum destes sujeitos, destaca que há uma unidade entre eles:

De quem falam ou em nome de quem agem e falam os diversos movimentos sociais? Partem de suas necessidades, do direito à terra, ao teto, à moradia, à sua cultura e identidade coletiva... Falam deles mas falam dos outros, dos iguais. Seu testemunho, suas necessidades e direitos são coletivos. São direitos humanos. Cada movimento não é só ele. Cada sentimento e cada indignação não é só deles. Suas vivências estão no limite expressam suas vivências e também as experiências limite dos outros. Inclusive suas formas de luta. Os rituais e os símbolos de suas lutas foram aprendidos e vividos por tantos movimentos sociais, tão diversos, mas tão encontrados (ARROYO, 2003, p. 47).

Na luta por seus direitos esses sujeitos são desvendados nas várias circunstâncias de enfrentamento uma vez que:

Uma das características dos movimentos sociais é que os coletivos são de todas as idades, gêneros e raças. As crianças e adolescentes, as mulheres entram em movimento, se expõem, vivenciam o risco, a repressão, a morte, freqüentemente. Vivenciam as mesmas situações limite. Não ficam em casa ou na escola enquanto os pais se expõem nas greves ou se formam no trabalho. Essas crianças e esses adolescentes, jovens ou adultos experimentam esse tenso limiar [...] (ARROYO, 2003, p. 37).

Assim, independente da idade, gênero ou raça, estes sujeitos se colocam em movimento de forma organizada, tomam para si a responsabilidade da luta pela garantia de seus direitos e reivindicam políticas públicas que assegurem a educação como justiça social para os sujeitos, ou seja, políticas sociais e educacionais.

Marx defende que para compreender a realidade histórica em suas contradições é preciso tentar superá-las dialeticamente. Dizia também que os sujeitos determinam a sua própria história e são historicamente determinados pelas condições em que constroem suas vidas, ou seja, as categorias não são escolhidas. Dessa maneira, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1997, p. 21).

Freire assinala que são estes e homens e estas mulheres que fazem e se refazem no processo histórico:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes, mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. [...] É exatamente porque somos condicionados e não determinados, que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa porquê, pela raça, pela cultura, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (FREIRE, 2000a, p.121).

Marlene Ribeiro adverte que:

O que pretendemos ressaltar, na pedagogia freireana, compreendida como tendência original do pensamento educacional brasileiro, é de natureza epistemológico-política; trata-se do caráter emancipante implícito na educação popular pensada por Freire, e que se recria nas experiências pedagógicas do movimento camponês (RIBEIRO, 2010, p. 408).

Deste modo, nos parece fundamental compreender as políticas sociais e emancipatórias dentro do panorama de evolução relacionado aos direitos de cidadania, para sustentar e concretizar a situação de justiça social. No contexto das lutas sociais, Freire (2000, p. 90) afirma a importância da educação no “processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada.” Enfatiza que a educabilidade do ser humano passa pela inclusão do ser em constante processo de criação e recriação de seus saberes, de sua cultura, de sua visão de mundo, isto é, um ser inacabado. Para ele se a educação sozinha não altera a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000).

A construção do sujeito coletivo passa também pela tomada de consciência dos direitos negados, que o leva à ação e a ter sua concretude na prática. A prática é o ponto de partida para a ação dos Movimentos Sociais, e esta se compõe na práxis educativa e formativa, segundo Schütz:

Os movimentos sociais são, pois, por si só, a unidade entre teoria e prática, sujeito e objeto. É no processo mesmo, enquanto espaço de construção constante, consciente e coletiva, que se vão estabelecendo as condições de ruptura individual e social. Meios e fins se condicionam mutuamente e, por isso, desaparecem enquanto atos distintos na práxis cotidiana. Obviamente estas não são questões totalmente conscientes e incorporadas no cotidiano (SCHÜTZ, 2004, p. 2).

Para o autor, os movimentos sociais se dão pelo modo coletivo, colocado pelas condições sociais, tanto na questão das ações, do pensar, do educar e do produzir, quanto no caráter emancipatório em relação ao todo e ao domínio individual. “Trata-se do sentimento de pertença, de identificação com o outro e consigo próprio criando uma ideia de coletivo” (GOHN, 1997, p. 33). Nesse sentido os Movimentos Sociais por si só se configuram como coletivo.

Sintetizando, as formas de identidade acima citadas não devem ser consideradas engessadas, pois ao longo do tempo podem ocorrer mudanças em suas estruturas, conforme Castells (1999, p. 46) defende: “identidades que começam como resistências podem acabar resultando em projetos, ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação.”

Na abordagem histórica sobre a formação de identidade dos sujeitos do campo, compreendemos que há uma gama de contradições, desafios e limites por parte dos

movimentos sociais, porém há também um constante, exercício de solidariedade e cidadania, o que fortalece a auto estima e aumenta a indignação frente às injustiças, para não nos excluir, tampouco nos dar por vencidos. Está viva a ideia de que a práxis lutadora, somada a solidariedade e à justiça social sejam a base fundamental da vida em sociedade, capazes de amenizar as contradições e desigualdades econômicas e sociais, para que os excluídos possam viver com dignidade .

Assim, Hobsbawm (1996, p. 562), afirma em sua obra *Era dos extremos* que narra a história do século XX, um século breve e extremado, assinalado por catástrofes, guerras, crises, incertezas, que não há visões seguras sobre o futuro: nem temores, nem esperanças. Entretanto, adverte:

Sabemos que, por trás da opaca nuvem da nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir **ad infinitum** (HOBSBAWM, 1996, p. 562, grifos do autor).

O autor assinalava que não será eternamente assim. Deveras o futuro não ser apenas continuação do passado, tampouco projeção linear das intenções ilusórios do presente. Sim, existem contradições e crises, forças políticas e sociais que em alguns momentos e em determinadas condições transformaram os rumos da história. E essa capacidade está nas mãos daqueles e daquelas que historicamente foram identificados como derrotados e se levantam na rebeldia constituída dos novos movimentos e lutas sociais.

Nosella e Azevedo (2012) buscaram em Gramsci definições e nos ajudam a esclarecer o que de fato são as práxis educativas dos movimentos sociais na atualidade e quais são os seus elementos chaves para essas transformações e portanto quais são os seus desafios:

Sabemos que a obra e a práxis política de Gramsci caracterizam-se pelo “otimismo da vontade e pessimismo da razão”, para utilizar uma sua célebre expressão. Isto é, a dúvida metódica da razão não mata o engajamento da vontade de alterar as relações sociais tendo a escola como um instrumento social fundamental para a emancipação humana, pois a educação e a cultura são o substrato para o cultivo de um novo consenso em favor de valores como a solidariedade e a igualdade com vistas à construção de um mundo justo e fraterno. De outro lado, sua tese da articulação sincrônica entre o projeto pedagógico da escola unitária e o projeto político revolucionário, o livra definitivamente tanto da acusação de idealismo pedagógico como da

acusação de determinismo econômico. Muito mais poderia ser dito a respeito da educação, da escola e da cultura em Gramsci, entretanto, uma vez que essas esferas da sociedade dependem da formatação de políticas públicas, não podemos deixar de dizer algo sobre o original conceito de Estado desse autor. Com efeito, é o Estado (não só o governo) o grande orquestrador dessas políticas (NOSELLA, AZEVEDO, 2012, p. 4-5).

Dessa forma, apontamos, primeiramente, algumas reflexões interrogativas, para contribuir com a discussão do que é Práxis Educativa e formativa dos sujeitos do MST (desde o primeiro capítulo quando elucidamos o conceito de Práxis em Vázquez). Refletimos, especialmente, sobre quem são esses sujeitos e suas identidades que protagonizam essa educação e em que dimensão social e cultural ele é construída. Tentamos também assinalar a pedagogia da práxis formativa destes sujeitos ao se legitimarem enquanto movimentos sociais em lócus de formação. Em seguida, sobre a práxis educativa do MST, queremos mostrar a construção de uma pedagogia estruturada própria do Movimento.

### **3.3 Educação e MST: Formação e Militância**

O MST tem como uma de suas prioridades de luta, a educação. Como dito no capítulo anterior sobre a marcha, a mística, e a produção, são muitos os espaços ocupados. Na luta cotidiana das escolas nos acampamentos e assentamentos, junto aos gestores públicos de âmbito municipal, estadual e federal, na luta por políticas públicas, na construção e efetivação da Escola Florestan Fernandes e com ênfase especial a participação do MST na luta pelo PRONERA e pela Educação do Campo.

Podemos dizer que o setor de educação do MST, que cuida das temáticas e das diretrizes da educação do Movimento, nasce com o próprio MST, em meio a uma necessidade e demanda do Movimento e do meio rural, levando em consideração o número considerável do analfabetismo no campo, já na década de 1980. A educação no MST surgiu em meio a muitos conflitos, até mesmo internos, pois no começo das ações do Movimento uma parte das lideranças não tinha a educação como prioritária, levando em consideração que as emergências naquele momento eram a luta pela terra. Outra parte já entrevia que por meio da Educação novos horizontes poderiam surgir, uma vez que a maioria dos camponeses era analfabeta.

A proposta de Educação no MST começa no primeiro acampamento do Movimento, em Sarandi (RS), na fazenda Anonni (1984). Seu embrião foi o questionamento: o que fazer com as crianças acampadas? Segundo o Iterra (2005), mesmo com tantas outras apreensões, alguns pais e mães entenderam a necessidade e urgências dessas crianças estudarem e começaram a refletir no que fazer para solucionar esse problema. As primeiras ideias sobre Educação para as crianças acampadas foram propostas por um grupo de mães no primeiro assentamento do MST.

De acordo com os documentos do Movimento (ITERRA, 2005) “por acaso, ou por destino histórico, entre os acampados havia uma professora, Maria Salete Campigotto, que mais tarde viria a ser a primeira professora de assentamento do MST no país” (ibidem, p.83). A professora Salete passou a coordenar determinadas atividades pedagógicas com as crianças. Naquele período ainda não se discorria sobre estabelecer uma escola de fato. A ansiedade estava relacionada em como cuidar das 180 crianças, com idades variadas, que estavam assentadas no local (ibidem, 2005).

Após uma organização ínfima, os integrantes do acampamento foram à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul reivindicar a criação de uma escola pública dentro do acampamento. Depois de intensas conversas e audiências, a Secretaria aprovou a construção da primeira escola sob a ‘lona preta’.

A escola pública foi conquistada em 1993, juntamente com a conquista da terra que se transforma de acampamento para assentamento. Concebeu-se então um fato histórico, no qual o Estado reconhecia e legitimava a ocupação, um acontecimento singular, perante as contradições do sistema neoliberal, que atuava com veemência já nas décadas de 1980 e 1990. A chamada “Escola Estadual de 1º Grau 29 de Outubro”, no início atendeu em torno de 230 alunos dos diferentes assentamentos criados a partir da antiga Fazenda Anonni (ibidem, 2005).

As primeiras discussões de uma proposta de Educação do Movimento vincularam-se na relação da escola com a comunidade. Indica que “a vivência simultânea de duas realidades diferentes de escola firmaram em Salete aquilo que hoje é uma convicção sua: ‘a mudança na educação vem pela comunidade e não pela escola’” (ibidem, 2005). O MST transpõe para além de lutar pela terra, lutar por escola. De maneira que apreendia sobre qual o tipo de escola de fato deveria construir.

Ou seja, uma escola com os princípios de luta, e voltada para realidade, na acepção do dia a dia do acampamento de forma que a “realidade é aquilo que vivemos.

É tudo aquilo que fazemos, que pensamos, dizemos e sentimos, da nossa vida prática. É nosso trabalho, nossa organização, é a natureza que nos cerca” (ibidem, 2005, p. 92).

O próximo passo do MST foi o pensar uma educação que desse conta de analisar a sua ação e reflexão, desde o seu caminho já percorrido aos próximos rumos. Neste pensar a sua ação e reflexão, entendemos que o Movimento caminha para a elaboração da sua práxis educativa.

Para Adelar Pizetta da coordenação nacional do MST, em sua dissertação de mestrado intitulada: *Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamentos: A Experiência do MST no Espírito Santo*, em 1999:

A práxis, numa dimensão maior, é a atividade direcionada à transformação da realidade e do mundo. Marx faz uma contundente crítica aos filósofos na XI tese sobre Feuerbach ao dizer: “Os filósofos não fizeram mais do que interpretar de diferentes modos o mundo, mas o que se trata é de transformá-lo”. Este é o grande desafio para quem se propõe modificar as relações entre os homens e destes com a natureza, uma vez que: “A libertação é um ato histórico e não um ato do pensamento, e é efetivada por condições históricas...” (PIZETTA, 1999, p. 214-215).

Portanto a Educação do Movimento está ancorada na dialética, pois a realidade está na tríade da: ação-reflexão-ação, do seu ponto de partida ao seu ponto de chegada. Uma educação diferenciada e específica a qual o Movimento luta, constrói e reconstrói com suas crianças, jovens e adultos.

A escola do MST não se preocupa apenas com o resgate e a transmissão da cultura dos antepassados. Ela também faz isso, mas sua preocupação maior é a produção da identidade cultural das pessoas que participaram das lutas e da organização do Movimento dos Sem-Terra. Essa identidade tem a marca do acampamento, da luta, da angústia, da tensão, do agir coletivo, do enfrentamento, da possibilidade de excluídos se tornarem sujeitos sociais, construindo, no processo, uma identidade própria. É essa (re) produção que a escola tem a finalidade de construir: ao invés da cultura da submissão, a cultura da mudança, da possibilidade, da insubmissão e da independência, mediante um processo de ruptura com a exploração do passado. A conquista da terra e a construção da organização são pegadas nessa direção (PIZETTA, 1999, p. 246).

Na concepção do Movimento, a comunidade é a única capaz de determinar uma mudança real do jeito de educar, do educador e de seus educandos. Segundo o Iterra (2005) em 1983, as professoras do acampamento da fazenda Anonni, Salet

Campigotto<sup>19</sup> e Lucia Webber, faziam um curso de pedagogia e participavam de encontros sobre educação popular com a equipe juntamente com Paulo Freire. Desse evento, delinearão os subsídios pedagógicos para a construção de uma Educação pensada pelo Movimento.

Com isso, a matriz teórica dos princípios educativos do MST está embasada em Freire, no sentido de uma educação libertadora, na qual os educandos e educandas são investigadores críticos da realidade e problematizam o tempo todo a Educação, para assim refletir seu caráter. Caldart (2004) considera Paulo Freire como o educador que vislumbrou um diálogo entre a educação e os Movimentos Sociais, quando:

Em todas as etapas da decodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 115).

Para auxiliar na construção de uma Educação arraigada nas lutas, na história, na cultura do povo, o MST alicerça nas concepções freiriana os fundamentos teórico-metodológicos para sua práxis. Essa Educação tem na prática a sua centralidade, a partir dela o currículo da escola vai sendo desenhado.

Vale lembrar que, para o MST, em sua complexidade organizativa, ao mesmo tempo que organiza as lutas, faz marcha, constrói conceitos de educação, deixa claro também que a educação não se resume à escola. Para o Movimento, Educação é investigação, é prática social etimológica e o ato educativo é um acontecimento vivo, real, é o seu acontecer, e não contrapõe ao trabalho e à vida, mas, sim, abrange o trabalho como vida e vice-versa. Podemos inferir a partir desse pensamento, que desde o acampamento existe caráter pedagógico, porque ajuda na formação político-ideológica e também na formação da realidade social dos sujeitos:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem

---

<sup>19</sup>Até o ano que esse documento foi escrito Salete, além de continuar como educadora no seu assentamento era vereadora e trabalhava na Secretaria de Educação de Ronda Alta, tentando levar para além do MST a discussão das experiências de escolas nascidas dentro do Movimento.

“comportada”, mas, na complexidade de seu permanente via a ser (FREIRE, 1987, p.118).

A prática social da Educação que surgiu no interior do Movimento não se dá apenas no espaço da escola, pois ela está diretamente ligada ao seu projeto social. Nesse sentido, Caldart defende o Movimento como sujeito pedagógico:

Olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem. [...] Trata-se de pensar no movimento social como princípio educativo, ou seja como base da concepção de educação construída através da experiência humana de ser do MST, ou de fazer-se um nome próprio: Sem Terra (com letra maiúscula) (CALDART, 2004, p 199-2010).

Para Caldart o MST é um sujeito pedagógico que possui um princípio educativo, que se afirma a partir de várias pedagogias. Na visão dela, as principais matrizes pedagógicas do Movimento são: pedagogia da luta social, da organização coletiva, da terra, da cultura e da história. Estas pedagogias proporcionam aprendizados, processos educativos que colocam o MST como sujeito no processo de formação dos Sem Terra. Caldart afirma ainda que “a trajetória histórica de formação do Sem Terra, como sujeito social é um processo educativo, de formação humana” (CALDART, 2004, p. 162).

Nessa direção, portanto, “olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere” (CALDART, 2004, p. 317-318).

Para tanto, é necessário, por um lado, combater os resquícios do autoritarismo manifestados em muitas ocasiões, na prática dos professores; por outro, superar o espontaneísmo que por vezes caracteriza a prática dos professores tidos como democráticos. A postura do professor não pode ser ditatorial nem passiva; deve ser a de alguém que tenha claros os objetivos a serem alcançados, que disponha de mecanismos e técnicas que possibilitem o desenvolvimento do processo, que saiba orientar e exercer a autoridade no momento certo; enfim, deve ser a de um profissional que não permita o desvio na trilha a ser seguida e cuja intervenção pedagógica sempre seja útil e necessária (PIZETTA, 1999, p. 257).

A partir de Freire, Caldart e Pizetta podemos compreender o MST como um ser social e político que se estabelece nas afinidades com os outros seres humanos, como um ser particular que cria sua simbólica maneira de ser, ainda que faça parte de outros,

da mesma classe humana; como um ser que tem uma história, se constrói na história e se constrói historicamente como um ser que interpreta o mundo; como um ser que se empenha em infligir sentido, os conhecimentos que vivencia, que age no mundo, que precisa aprender para construir a sua maneira de ser; que proporciona, em sua espécie humana, uma contextura de elementos díspares inseparavelmente associados, ao mundo do sentimento, da objetividade e da subjetividade e da esperança (FREIRE, 1987, p. 38-39).

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca (FREIRE, 2000b, p. 114).

Assim, a intervenção é a nossa vocação ontológica de “ser mais”, de ‘desobedecer’, de fazer rupturas, de movimentar a História. “História compreendida aqui como possibilidade, isto é, o amanhã é problemático e é construído mediante a ação transformadora no hoje” (FREIRE, 2000a, p. 40). Na adesão ao pensamento freiriano, somente a humanização seria nossa inclinação ontológica; vocação esta negada na opressão, na injustiça; mas assegurada no desejo de liberdade e de justiça. Assim é preciso elaborar um pensamento contra-hegemônico, não somente como pensamento filosófico duramente articulado, mas, sobretudo, como prática educativa, no dia a dia da educação.

Na Pedagogia da Esperança ou Pedagogia Libertadora, o diálogo entre educador e educando tem especial importância, uma vez que é um dos elementos fundamentais para superar a pedagogia tradicional, que impõe uma visão de mundo e impede a construção da autoria e da autonomia. Diálogo compreendido aqui como encontro entre mulheres e homens para “serem mais”, na perspectiva de sua humanização. Ninguém se educa sozinho e sim em comunhão, e o diálogo é a forma que nós, seres humanos, historicamente, criamos para comunicar com o mundo e assim modificá-lo; é, portanto, um ato de criação e recriação. O diálogo requer de nós o aprendizado da escuta, o que só é possível quando distingo o outro como sujeito, quando não discrimino, quando estou acessível a aprender com ele, somente escutando é que aprendemos a falar com o outro e não para o outro e nos reconhecer enquanto cidadãos e cidadãs, no sentido freiriano.

O MST se autodenomina enquanto sujeito pedagógico, através das suas lutas e ao mesmo tempo pautando a luta pela terra com outras lutas, outros direitos, incluídas a luta pelo direito ao trabalho, justiça social, prática de valores humanistas e socialistas e a igualdade de gênero (CALDART, 2004).

No processo de construção enquanto sujeito pedagógico, o MST passa a compreender que por se tratar de um Movimento que se norteia pela unidade de princípios, mesmo nas realidades mais distintas, não basta apenas elaborar um currículo único que atenda as demandas escolares, é preciso elaborar concepções, conceitos, construir conteúdos, e desenvolver matrizes e temas pedagógicos. Assim, o Movimento foi construindo seu projeto específico de educação dialogando com a realidade e com outras inferências bibliográficas e construindo seus princípios filosóficos e pedagógicos.

Os Princípios pedagógicos e filosóficos do MST estão expressos no caderno de educação nº 08 que foi publicado em julho de 1996. Eles conformam a pedagogia própria e diferenciada do MST (ITERRA, 2005, p. 159).

a) Princípios pedagógicos:

- 1) Relação entre teoria e prática;
- 2) Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa;
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

b) Princípios filosóficos:

- 1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo;
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

Assimilação e compreensão da realidade e da consciência social, que se desenvolve por meio dessas concepções de educação do Movimento, são componentes da história e leva os sujeitos a fazer uma leitura crítica do mundo. A história para o MST se conforma como princípio educativo, como instrumento, como símbolos, para a reflexão da trajetória do povo, ou de um grupo. Para Aznárez e Arjona:

Desde sus inicios, los sin Tierra vienen creando diversos símbolos de representación de su lucha. Circunstanciales como la cruz de la Encrucijada Natalito, o permanentes como la bandera o el himno, son sobre todo signos de unidad en torno a un ideal y constituyen la mística del movimiento (AZNÁREZ, ARJONA, 2002, p. 89).

Ainda nos idos de 1990, o MST criou também a “Escola Itinerante”, com o objetivo de acolher às precisões educacionais dos acampamentos que ainda não tinham uma escola própria. Essas escolas, como o próprio nome diz, indicam o deslocamento de um acampamento para outros. As aulas sobrevêm em ‘todos os lugares’, algumas vezes de modo improvisado, mas ‘em um trabalho consciente’. Para Menezes Neto (2001, p. 42) “o trabalho na educação vai muito além do simples conhecimento de novas profissões, habilidades e tecnologias. O trabalho é um princípio humano e, portanto, educativo, possuindo dimensão universal, ontológica.”

Deste modo, a Ciranda Infantil também é fruto da criação do Movimento, como um espaço favorável da criança Sem Terrinha<sup>20</sup> em média até os seis anos. Sua

---

<sup>20</sup>A primeira Ciranda Infantil do MST foi realizada no I Encontro nacional de educadores e educadoras da Reforma Agrária, em Brasília, no ano 1997, com 80 crianças de todo Brasil. Segundo MST (2014, p. 37): A Ciranda Infantil é um espaço educativo, organizado com o objetivo de trabalhar as várias dimensões do ser criança Sem Terrinha como sujeito de direito, como valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação, vínculo as vivências com a criatividade, a autonomia, o trabalho educativo, a saúde e a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária, as mudanças sociais. Daí surgem os primeiros termos “Sem Terrinha” referente às crianças Sem Terra.

atuação ocorre em diferentes espaços da organização, considerando as diversas realidades e necessidades, por exemplo: a Ciranda Infantil Itinerante é para as crianças que seguem as atividades das ações do MST em nível nacional e estadual e nos acampamentos; a Ciranda Infantil Constante, quando está preparada para atender um público mais fixo e com encontros frequentes, bem como nos assentamentos; a Ciranda Infantil Eventual, quando organizada para atender um público mais fixo, porém não frequente.

Atualmente, são cerca de 2 mil escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, onde estudam quase 300 mil alunos e trabalham 10 mil educadores, nos 25 Estados e Distrito Federal onde o MST está organizado. O Movimento também mantém convênio com várias instituições de ensino superior para a graduação de seus profissionais das mais diversas áreas de formação.<sup>21</sup>

Os professores, imbuídos do espírito de militância político-profissional que, com os pés na realidade, se organiza no coletivo escolar, buscam superar as deficiências e trabalham incansavelmente para construir verdadeiros cidadãos: com terra, conhecimento e dignidade. Essa práxis é portadora de enormes desafios e esperanças; numa relação dialética de superação do velho pelo novo, em escala ascendente, é capaz de transformar qualitativamente os professores, que passam a ter a necessidade de criar, produzir, inventar, pensar as alternativas para superar as deficiências individuais e coletivas, o que só será possível por meio do coletivo organizado e com o propósito explícito de superar os próprios limites (PIZETTA, 1999, p. 258).

Portanto, na luta pela terra existe um conteúdo pedagógico, traçando conceitos entre os sujeitos que dela tomam parte. No entanto, estes sujeitos também são formados na trajetória de vida, antes do acampamento. A trajetória de vida dos camponeses precisa ser levada em consideração ao compreendermos as lutas no campo, pois mesmo em alguns casos, quando se caracterizam por antagonismo, também produzem aprendizados.

Quando a escola é idealizada nos assentamentos, ou projetada junto à comunidade em um novo acampamento, de forma precária, busca sempre os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento, que aos poucos vão ganhando forma e conteúdo. A necessidade de educadores para essas escolas é sempre crescente. No entanto, são educadores que vêm de um processo de exclusão da formação ou nem sempre tiveram uma formação pedagógica adequada. Nesse conjunto de situações

---

<sup>21</sup> No próximo capítulo trataremos especificamente do MST e suas parcerias com as instituições de ensino.

adversas, o MST compreende a necessidade de formar seus educadores para atuar nos vários níveis educativos nos diversos acampamentos e assentamentos do Brasil.

Diferente de sua fase inicial, já num período mais avançado de organização, o Movimento entende que o processo de formação interno era de suma importância, porém insuficiente, para atender a toda sua demanda. Entende, assim, a necessidade de uma formação em nível superior, para garantir a constância dos educadores do Movimento nas escolas do assentamento.

Os professores devem conhecer profundamente a realidade do assentamento, dos assentados e do MST, de uma forma geral, a realidade nacional e internacional, para poder desenvolver uma práxis educativa cuja base compreenda esse contexto sócio-histórico, a fim de contribuir para o processo de mudança; do contrário, nada de novo se processará (PIZETTA, 1999, p. 225).

Segundo os documentos internos, a constante mudança de professores do MST, substituídos por professores de outras realidades educativas, vindos da cidade e impostos pela rede de ensino estadual ou municipal, na visão dos dirigentes locais, mostrava-se um atraso.. A rotatividade gerava uma quebra na implementação da proposta de educação das escolas de acampamentos e assentamentos. Assim, a partir dos finais da década de 1990, o MST traz uma nova demanda: a necessidade de formação superior de seus próprios educadores e educadoras, para fortalecer a educação nas escolas.

Pesa ainda o fato de as professoras residirem fora do assentamento, embora não seja esse o problema maior. A questão fundamental está em que não há uma participação ou vínculo com o assentamento; elas ali vão apenas para ministrar as aulas e retornam às suas casas e à sua realidade, que não é de seus alunos e suas famílias. “Só dão aulas. Às vezes, o pessoal chama para a reunião, mas elas não vão.” Fica evidente, portanto, a importância de os professores estarem inseridos na realidade, participando da “vida” do assentamento, partilhando as suas angústias, dúvidas, realizações (ibidem, 1999, p. 226).

Na pedagogia do MST, a Educação beneficia o despertar da consciência, relativo ao papel de sujeito no mundo, no seu dia a dia, bem como potencializa a sua formação humana e transforma-o em sujeito social resultante das lutas. A valorização da Educação pelo Movimento tem uma dimensão da força coletiva, se envolve nos processos de transformação social, na vida produtiva, na cultura regional e, sobretudo, na ideologia que os impulsiona, convergindo para a mesma do MST. Que se transforma

em ação, conforme afirmativa de Miguel Arroyo de que “[...] a compreensão do que é constitutivo da ação educativa e cultural, da socialização e formação de identidades, saberes, valores, da construção e apreensão do conhecimento” (ARROYO, 1998, p. 160).

Essas práticas sociais transformam-se em práticas políticas, em processos organizativo-políticos, numa perspectiva de fortalecimento educativo-político que objetiva superar as contradições de classe. Em outras palavras, na busca de uma sociedade democrática e justa, sem explorados e sem exploradores, os explorados, compreendendo os mecanismos da dominação, buscam intervir politicamente, de maneira organizada, de diferentes formas e em diferentes níveis (PIZETTA, 1999, p. 240).

Esse processo é evidenciado na conscientização política no despertar de uma inclusão política mais intensa, como na organização das mobilizações, dos protestos, ocupações, marchas, entre outras manifestações populares. Estes militantes se identificam com as ‘caras limpas’ à sociedade para serem ouvidos e vistos, mesmo quando refreados com agressões, violências, como acontece em milhares de situações.

Tais elementos caracterizados legitimam a formação destes sujeitos, na construção dos seus conhecimentos, porém insuficientes, por isso a importância do conhecimento sistematizado. O espaço educativo inseparável na luta pela terra traça um sujeito que se faz político, se identifica com outros, se faz presente no campo dos direitos e toma para si o pertencimento pleno em ser cidadão, sintonizado com mundo para fazê-lo melhor. Esse educar começa desde cedo no MST, como é o caso dos Sem Terrinha, pois lutar também é educar.

### **3.4 Quem são os Sem Terrinha do MST**

*“Bandeira, Bandeira, Bandeira Vermelhinha,  
na luta pela terra nós somos Sem terrinha”  
(Lema dos Sem Terrinha do MST)*

Sem Terrinha ou ‘Mini-Militantes’ como já foram denominados nos noticiários. As crianças do MST se colocam no lugar de protagonistas do Movimento, ao fazerem parte das ocupações, mobilizações, na escola e na educação do MST. A Jornada Nacional dos Sem Terrinha é uma destas marcas. Acontece anualmente no mês de outubro nos 25 estados em que o MST está organizado. Os assentamentos e

acampamentos tornam-se palco do encontro das crianças que lutam pelo direito de ser reconhecidos no campo como sujeitos de sua própria história (MST, 2014a, p. 1).

Realizadas desde 1996, as Jornadas integram as jornadas nacionais de lutas do MST e têm se constituído em um importante espaço de visibilidade à realidade vivenciada pelas crianças acampadas e assentadas, pautando temas que as afetam diretamente (ibidem, 2014a, p. 1). Em 2013 a Jornada contou com marchas, atos de solidariedade, ocupações, encontros, oficinas e diversos momentos de descontração, tanto nas cidades, nas capitais, como nos assentamentos. Entre as diversas ações, destaca-se a distribuição de uma tonelada de alimentos orgânicos produzidos por trabalhadores assentados da Reforma Agrária na Paraíba, e ato de solidariedade dos Sem Terrinha do Maranhão com as crianças da Palestina, vítimas de violência e encarceramento por Israel, que resultou em diversas cartas de apoio dos Sem Terrinha aos companheiros do outro país. Podemos citar ainda a ocupação dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), realizada por mais de três mil crianças para exigir melhores condições nas escolas do estado e tantas outras atividades em todos os estados do Brasil (MST, 2014b, p. 2).

As crianças colocam em pauta temas como a precariedade da educação no campo, causada pela falta de estrutura nas escolas, reivindicam transporte escolar dos assentamentos até as escolas, atendimento apropriados para crianças com deficiências especiais, melhores condições de trabalho aos professores e pelo fim do fechamento das escolas no campo. Levando em consideração o agravante dos últimos 12 anos, foram fechadas mais de 37 mil escolas do campo em todo o Brasil (MST, 2014a, p. 1).

As crianças também denunciaram a situação de violência no campo, exigindo segurança nas áreas de conflitos, reivindicando os assentamentos das famílias acampadas pelo país e a desapropriação das terras nas mãos de poucos (ibidem, 2014a, p. 1).

### ***3.4.1 Fechar escola é crime: Sem Terrinha na luta***

Segue abaixo imagem dos Sem Terrinha em um dos seus momentos de reivindicações e lutas no MST.

**FIGURA 4:** Imagens dos Sem Terrinha na ocupação do MEC em fevereiro de 2014, em suas reivindicações contra o fechamento das escolas do campo.



Fonte: Arquivos de fotos do MST, 2014.

Para a Central Única dos Trabalhadores, um dos momentos mais emocionantes do 6º Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>22</sup> foi a ocupação do Ministério da Educação (MEC) pelos Sem Terrinha. Acompanhados de pais, mães e educadores, eles chegaram à sede do Ministério, ‘tomaram lanche’ e ‘vaiaram os seguranças’ e ‘a polícia’ que apareceram para acompanhar um ato feito pelos ‘pequeninos’ (CUT, 2014, p. 1).

Educadores e crianças com fotos, cartazes, faixas, discursos, cantos, palavras de ordem e performances denunciavam o fechamento de 37 mil escolas nos últimos 12 anos, devido à pressão do agronegócio e às péssimas condições em que várias escolas do campo se encontram. Tudo isso além das más condições de mobilidade e transporte, necessários para deslocá-los do campo à cidade, onde ficam as escolas. Em leitura no monumento a Paulo Freire, Sem Terrinha reafirmam reivindicações do MST.

<sup>22</sup> Será melhor caracterizado no último capítulo.

Depois de uma longa espera, o Ministro da Educação, José Henrique Paim, desceu do seu gabinete para ouvir a leitura da carta de reivindicações dos Sem Terrinha e reafirmou o compromisso do governo com a educação do campo (ibidem, p.1). Manifesto dos Sem Terrinha entregue ao Ministro da Educação no MEC:

*Nós somos Sem Terrinha de acampamentos e assentamentos de todo o Brasil e estamos participando do VI Congresso Nacional do MST e da Ciranda Infantil Paulo Freire. Viemos protestar pelos nossos direitos, por Reforma Agrária e lutar por um Brasil melhor.*

*Tem gente que tem preconceito com os Sem Terra e com os Sem Terrinha. Nos acampamentos e assentamentos do MST tem animais, pessoas, escolas, árvores e plantações. A plantação é muito importante para nós, não tem como viver sem alimentos.*

*O agronegócio é apenas uma monocultura, é uma coisa que só planta uma lavoura. Para que as plantas não estraguem é preciso usar muito veneno, que trazem doenças e perda da qualidade da comida. No agronegócio tudo é mercadoria!*

*Já nos acampamentos e assentamentos plantamos para comer e para vender para o povo da cidade. É uma policultura, há várias plantações e criações de bichos. Lá tem macaxeira, feijão, milho, melancia, galinha, bode, gado e suíno. E não precisa usar veneno, porque com a criação de bichos pode diminuir bastante os besouros e as lagartas que estragam as plantações. As terras são todas roçadas para poder plantar.*

*Mas queremos um assentamento melhor, que tenha saúde, divertimento e escolas. As atividades feitas nas escolas têm que melhorar, pois não dá de ser assim. Existem muitas escolas que não estão dentro dos nossos acampamentos e assentamentos e que não têm transporte para nos levar. O transporte é muito difícil, porque quando precisa ir para a escola da cidade é preciso andar muito para conseguir chegar no ponto de ônibus. Quando chove não tem ônibus e faltamos na aula. Queremos que o transporte não vá para lugares muito longe.*

*Somos dos acampamentos e assentamentos e queremos que lá no campo tenha escola. Precisamos de uma educação melhor. Queremos que nossos professores sejam do assentamento para que não falem muito. Como é difícil o transporte entre a cidade e o campo os professores acabam faltando e os alunos perdendo aula.*

*Queremos também uma alimentação saudável para que nós, os alunos, não passemos mal na escola. Em nossas escolas precisamos de atividades extra-curriculares, fazer da escola um lugar de lazer, aberta para a comunidade nos finais de semana. Precisamos de cursos de informática, piscina de natação, quadra esportiva e muito mais.*

*Nós, Sem Terrinha, estamos chamando os outros Sem Terra, os amigos do MST e o povo para ajudar a conquistar nossos direitos e cobrar isso do MEC. Como a luta não é fácil, precisamos de mais gente! (CUT, 2014, p.1).*

“Kettely Lorrany da Silva, de Goiás, tem oito anos. Ela precisa sair de casa todo dia às 11h30 para chegar à escola às 13h. O mineiro Caio César tem onze anos. Ele já perdeu aula muitas vezes porque o ônibus que leva as crianças para a cidade estava estragado. Milena Lima de Oliveira é do Pará e tem dez anos. Ela acha que falta material escolar, livro, caderno, lápis” (MST, 2014, p. 1).

Por essas e outras tensões que levaram as crianças a ocuparem o MEC no dia 12/02/2014 cerca de 800 crianças Sem Terrinha de todas as regiões do país ocuparam o Ministério da Educação (MEC) para denunciar o descaso com a educação.

Alessandro Mariano, do setor de educação do MST, disse que o movimento está cansado de ouvir sempre a mesma promessa. “Eles sempre falam isso. Mas o Ministério tem recursos e não prioriza a educação no campo”. De acordo com o setor de educação do MST, são necessárias mais 400 escolas em áreas rurais. Nos últimos 12 anos, 37 mil escolas foram fechadas. As crianças cobram melhores condições para as 76 mil escolas existentes. “Existem muitas escolas que estão dentro dos nossos acampamentos e assentamentos e que não têm transporte pra nos levar”, dizem, no manifesto. Antes de voltar para o ginásio Nilson Nelson, onde aconteceu o VI Congresso do MST, as crianças ‘cravaram’ suas mãos em tinta na fachada do Ministério (MST, 2014, p. 1).

Edna Rosseto, do setor de educação, ressalta que foi fundamental a participação das crianças no ato político. “As crianças do campo são invisibilizadas nas políticas públicas, e também ficavam invisíveis nos processos de negociação e pressão. Por isso vieram todas para este ato. Desde as crianças de colo até as crianças de 12 anos, protestando por seus direitos onde vivem” (MST, 2014, p. 1). Miguel Arroyo também pactua com esta visão do sujeito invisibilizado (ARROYO, 2012).

Na **Ciranda Paulo Freire** - Desde o começo do Congresso, todo dia, bem cedo, Carlos Rodrigues deixava sua filha Raíssa, de oito anos, na ciranda. “Nunca vi um pessoal que gosta tanto de criança assim, trata igual um filho mesmo. A gente fica até emocionado”, diz Raíssa era só elogio: “a gente brinca, ri, é muito legal”. Com uma equipe de 200 educadores, mais os integrantes da Brigada Semeadores, palhaços que conseguem juntar a alegria e o aprendizado. Maria Luísa, de 10 anos, diz que gosta de estudar num lugar que chama ‘Paulo Freire’. “Ele foi um ótimo professor. Ele ensinava as pessoas que não sabiam ler nem escrever, como a minha avó” (MST, 2014, p. 1).

Após os Sem Terrinha ocuparem o MEC, de acordo com a Agência Brasil, a presidenta Dilma Rousseff sancionou lei que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas: ‘Fechar escola é crime’. A Lei 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do

sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola. A lei foi publicada em 28 de março de 2014, no Diário Oficial da União<sup>23</sup> (AGENCIA BRASIL, 2014, p. 1).

Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola. O projeto é de autoria do Executivo e ao justificar a proposta o então ministro da Educação (na época), Aloizio Mercadante, destacou que nos últimos cinco anos foram fechadas mais de 13 mil escolas do campo. Segundo ele, decisões tomadas sem consulta causam transtornos à população rural que deixa de ser atendida ou passa a demandar serviços de transporte escolar (AGÊNCIA BRASIL, 2014, p. 1).

O projeto foi motivado pelo grande número de escolas que foram fechadas nos últimos anos. Segundo a exposição de motivos, ao longo de cinco anos, foram encerrados mais de 13 mil estabelecimentos de ensino desse tipo, trazendo “grandes prejuízos para as populações rurais”. A matéria já tinha recebido parecer favorável nas comissões de Direitos Humanos e de Educação e Cultura. Nesta última, o parecer da senadora Ana Rita (PT-ES) alega que a LDB já prevê que as crianças devem ter acesso ao ensino próximo às suas residências. “O fechamento de unidades escolares nestas regiões significa deslocar esses alunos para regiões ainda mais distantes, tornando o processo de ensino sacrificante” (AGÊNCIA BRASIL, 2014, p. 1).

---

<sup>23</sup>Ver informação disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014> diário oficial da união.

### Dados do MST sobre o fechamento das escolas do campo (2003 a 2012)

**TABELA 1:** Fechamento de Escola no Campo (2003 a 2012)

ESTADOS	TOTAL ESCOLAS DO CAMPO		QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHADAS
	2003	2012	
Rondônia	1.780	630	1.150
Ceará	7.890	3.922	3.968
Goiás	1.146	600	546
Tocantins	1.340	707	633
Santa Catarina	2.569	1.464	1.105
Rio Grande do Sul	4.447	2.586	1.861
Espírito Santo	2.225	1.328	897
Paraná	2.313	1.554	759
São Paulo	2.167	1.458	709
Rio Grande do Norte	2.565	1.727	838
Piauí	5.793	3.924	1.869
Mato Grosso	1.326	900	426
Alagoas	2.504	1.709	795
Paraíba	4.410	3.055	1.355
Bahia	17.056	11.984	5.072
Minas Gerais	6.749	4.773	1.976
Sergipe	1.576	1.161	415
Rio de Janeiro	1.652	1.254	398
Pernambuco	6.447	4.895	1.552
Pará	10.353	8.329	2.024
Distrito Federal	93	78	15
Maranhão	10.578	9.550	1.028
Roraima	566	514	52
Acre	1.310	1.294	16
Amazonas	3.857	3.997	-140
Amapá	456	481	-25
Mato Grosso do Sul	160	238	-78
<b>TOTAL</b>	<b>103.328</b>	<b>74.112</b>	<b>29.459</b>

Fonte: MST 2014. Disponível em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Censo Escolar 2013.

Em um intervalo de cinco anos: número de escolas fechadas havia começado a diminuir há dois anos, mas voltou a crescer em 2013.

**TABELA 2:** Número de escolas fechadas voltou a crescer em 2013

ANOS	TOTAL DE ESCOLA FECHADA
2012 a 2013	-3.296
2011 a 2012	-2.117
2010 a 2011	-3.159
2009 a 2010	-3.648

Fonte: MST 2014. Disponível em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Censo Escolar 2013.

A região que mais fechou escola do campo tem sido a região Nordeste

**TABELA 3:** A região que mais fechou escola do Campo/Nordeste

REGIÃO	QUANTIDADE ESCOLAS DO CAMPO		TOTAL DE ESCOLAS FECHADAS
	2003	2012	
Nordeste	58.819	41.927	16.892
Norte	19.662	15952	3.710
Sudeste	12.793	8813	3.980
Sul	9.329	5604	3.725
Centro-Oeste	2.725	1816	909

Fonte: Disponível em: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br). Censo Escolar 2013.

Desta relação no campo da luta e no campo das conquistas, podemos comprovar que a educação dos Movimentos do campo só se materializa no campo das pressões, se não for por essa via ela não se concretiza. Para as crianças poderem estudar em seus espaços e realidades sociais, elas precisam pressionar o governo, se não o contrário é que se determina. E fica estabelecido também o processo de nucleação, oferecendo as piores condições estruturais para as crianças estudarem em outro ambiente fora do convívio com suas famílias e sua comunidade onde enfrentam as piores condições para poderem chegar até a escola. Portanto ao mesmo tempo em que o MST ocupa a terra, ele também luta por permanecer nela. Ao mesmo tempo em que constrói a estrutura ou o prédio escolar, ele precisa lutar para que ela se fixe onde o acampamento ou assentamento se estabelece.

Na luta por educação, o Movimento luta também por outras frentes do saber. Lançou uma campanha de alfabetização de jovens e adultos, com objetivo de alfabetizar

todos e todas que fazem parte do Movimento e que, de uma forma ou de outra, foram excluídos desse direito. A campanha conta com o empenho de cada estado para viabilizar as condições objetivas para desenvolver a tarefa (MST, 2014b). Segundo o Movimento, pesquisas realizadas pelo INEP sobre a educação no campo brasileiro revelam que “o analfabetismo no campo continua elevado. No meio rural, de uma forma geral, a taxa entre os adultos é de 23%. Tal situação demonstra que a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria – conforme fixado no inciso I, artigo 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (Cf. Brasil, 1996) – não vem sendo cumprida” (MST, 2014b, p.1).

Nesta construção do campo do conhecimento, como fruto do engajamento no Movimento, é indispensável que os sujeitos façam valer seus princípios e ideologias, a fim de humanizar e politizar constante na ação-reflexão da práxis educativa, levando-se em conta uma realidade sociocultural em construção destes sujeitos num processo mediado pelo diálogo, mas acima de tudo, façam valer seus direitos à educação e à vida humana.

Para Haddad:

No eixo da política pública, os contornos do confronto principal se situam entre os direitos universais, que somente podem definir-se no espaço público, e as relações sociais, afirmadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção da existência – e no Estado que a garante. Considerando que a relação entre movimentos sociais e Estado está na constituição da forma de fazer a luta pela Reforma Agrária no Brasil que está na origem da Educação do Campo, entendemos que o confronto que a constitui não está em lutar ou não por políticas públicas. Porque lutar por políticas públicas representa o confronto com a lógica do mercado, expressão da liberdade para o desenvolvimento do pólo do capital. Mas uma questão que demarca o confronto diz respeito a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão. A disputa do fundo público para educação, formação técnica, saúde, cultura, apoio à agricultura camponesa e ao acesso à moradia, entre outros, constitui-se em agenda permanente, dado que, cada vez mais, esse fundo tem sido apropriado para garantia da reprodução do capital e, no campo, pelo agronegócio (HADDAD, 2012, p. 216).

Dessa forma, a práxis da Educação do MST é uma formação calcada nas lutas pelos direitos básicos. Essa formação impetra novos métodos e técnicas de ação pedagógica, e aparece nesse bojo como questão central na prática pedagógica, sem fugir das especificidades de cada olhar e da visão de mundo dos sujeitos em formação. É

aceitável redimensionar os sentidos metodológicos e epistemológicos quando voltam para os Movimentos.

Haddad afirma também que:

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (ibidem, 2012, p. 217).

Porém, ao longo de sua trajetória o MST foi se construindo através de uma pedagogia própria desde a centralidade da luta e da conquista da terra até a conquista de outros direitos.

Além disso, o reconhecimento do direito à educação como direito humano o torna exigível tanto em âmbito nacional quanto internacional. Ser exigível significa recorrer às possibilidades oferecidas pelos sistemas de justiça para impedir, evitar a continuidade ou reparar a violação do direito à educação, seja por omissão (por exemplo, falta de vagas na escola, recusa de matrículas, não oferecimento de educação de jovens e adultos), seja por ação (como o número excessivo de estudantes por sala de aula, usar o dinheiro da educação em outra área). No caso do Brasil, o direito à educação está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ocorre que a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força (ibidem, 2012, p. 218).

Compreendemos que o direito pautado configura-se, também, como uma forma de chamar a atenção da opinião pública e exercer pressão junto aos órgãos responsáveis pela viabilização, desde a conquista pela terra através da Reforma Agrária, bem como outras conquistas, rumo ao socialismo. O que está posto na lei em relação aos direitos não acontece bem assim na prática, porém deveria ser:

É na satisfação das necessidades vitais de cada pessoa, então, que se pode avaliar se os direitos humanos estão sendo efetivamente respeitados. Inerentes a todo o ser humano, eles não dependem de previsão legal. É a lei que está subordinada a eles, obrigada a respeitá-los, reconhecendo sua existência, sua validade e sua eficácia concretas (de acordo com Alfonsin) (ibidem, 2012, p. 225).

Assim, a Educação no Movimento é guiada por um processo de humanização por intermédio da existência dos sujeitos coletivos diversos. Arroyo (2003) se refere a isso como “virtualidades formadoras dos movimentos sociais” em que:

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. São processos educativos-formadores totais. Como aprender essas virtualidades educativas totalizantes? [...] A ação educativa junto a diversidade de coletivos inseridos nesses movimentos e na sobrevivência tão no limite terá de dar conta da totalidade de dimensões que os constituem como humanos. [...] Essas vivências totalizantes revelam à pedagogia o ser humano como totalidade existencial (ARROYO, 2003, p. 30).

Aprendemos com o MST, com Arroyo, com Paulo Freire e tantos outros, nesta primeira parte deste capítulo que se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda. Acreditamos na educação em uma perspectiva que possa assegurar o acesso aos direitos de cidadania, numa concepção ontológica do conhecimento, para uma perspectiva da totalidade, que abra os campos do conhecimento, não somente no espaço institucional ou escolar, bem como em outros espaços de formação do sujeito e da formação humana.

### ***3.4.2 A práxis formativa da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)***

*“A Escola Nacional Florestan Fernandes  
é uma verdadeira sementeira de militantes, de lutadores”  
(Lowy)*

Os espaços onde acontecem estas práxis formativas e educativas do MST, como fomos situando anteriormente, são vários: as ocupações de terras, a mística, as marchas, ocupações de prédios públicos e vários outros. Situamos aqui também a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), por compreendê-la neste lugar de formação, sendo destacada como um dos grandes espaços onde acontecem tais formações internas e externas do Movimento. Ela também é tratada nesta tese como um espaço vivo onde vem acontecendo, desde a sua construção e inauguração, um constante

processo de formação do povo Sem Terra e todos que apóiam o MST nacionalmente e internacionalmente.

A ENFF está situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), foi inaugurada em 23 de janeiro de 2005 e foi construída ao longo dos anos de 2000 e 2004. Sua missão histórica é atender às necessidades da formação de militantes de Movimentos Sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo (MST, 2014b).

A tese de Roberta Maria Lobo da Silva (2005) sobre “A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes” diz que:

A proposta de formação da ENFF não está centralizada somente nos conteúdos e sim num processo maior de formação de formadores da organização de massas que é o MST. Neste sentido, o indivíduo é projetado numa perspectiva onilateral que deve alcançar não só o militante em sua extensiva vivência coletiva, mas o ser humano na sua atuação mais profunda de transformação dos valores e dos comportamentos da sociedade capitalista na qual foi formado (SILVA, 2005, p. 172).

Desde o início de sua gestação, a ENFF enfrentou grandes desafios, ultrapassando os limites de sua própria proposta. Os recursos para a sua construção foram obtidos com a venda de fotos de Sebastião Salgado e do livro Terra (fotos de Sebastião Salgado, texto de José Saramago e música de Chico Buarque) e mediante a contribuição de entidades da classe trabalhadora do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo. Sua manutenção e funcionamento são assegurados pelo apoio de solidariedade nacional e internacional. A Escola mantém o princípio que não deve receber recursos governamentais, para manter a autonomia político-ideológica de fidelidade apenas à classe trabalhadora (MST, 2014b).

De acordo com Erivan Hilário, da direção da ENFF, o objetivo da escola é qualificar a luta dos movimentos sociais a partir do conhecimento crítico e da análise da dinâmica social atual (ibidem, 2014b). Para isso, a escola oferece cursos ministrados por mais de 500 professores voluntários das mais respeitáveis universidades do país – como a UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), a UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a UFF (Universidade Federal Fluminense) – nas áreas de Filosofia Política, Teoria do Conhecimento, Sociologia Rural, Economia Política da Agricultura, História Social do Brasil, Conjuntura Internacional, Administração e Gestão Social, Educação do Campo e Estudos Latino-Americanos (ibidem, 2014b). A ENFF conta ainda com uma estrutura de três salas de aula com capacidade para 200 alunos, uma

biblioteca com 40 mil títulos (todos obtidos por meio de doações), dois anfiteatros, alojamentos, refeitórios e uma horta para consumo próprio. A manutenção desses espaços é feita pelos próprios alunos.

Erivan diz que “na ENFF o coletivo realiza o trabalho que será apropriado de maneira coletiva por todos” (ibidem, 2014b p. 1). Pela manhã os alunos têm aulas e durante a parte da tarde todos trabalham. Enquanto alguns cuidam da horta, outros se encarregam da organização e limpeza dos espaços:

A princípio, serão realizados na ENFF os Cursos desenvolvidos pelo MST em outros centros de formação como, por exemplo, no ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária) situado no Estado do Rio Grande do Sul. Dentre eles, destacamos: Cursos de magistério e de pedagogia licenciatura e especialização, Curso técnico em administração cooperativista (TAC), Cursos agro-industriais, Cursos de liderança e quadros para o MST, Cursos de capacitação para os setores orgânicos do MST (SILVA, 2005, p 177).

Deste modo, a escola busca criar naqueles que participam de suas formações um sentimento maior de pertencimento e consciência social (MST, 2014b). A escola conta também com o apoio da associação dos amigos, que explica que os recursos para manter as atividades vêm de entidades e simpatizantes do Movimento, o que garante a autonomia de seu projeto pedagógico. A Escola Florestan Fernandes não oferece diploma sobre os cursos que ministra. Seu objetivo é capacitar pessoas que desejam trabalhar em prol de interesses e direitos coletivos (ibidem, 2014b).

O projeto arquitetônico foi pensado pela arquiteta Lilian Avivia Lubochinski , forjado para reduzir as agressões ao meio ambiente. Sendo assim, a construção de todos os espaços foi feita com tijolo ecológico, produzido pela própria escola. Esse tijolo, além de ser mais resistente, reduz a quantidade de ferro, cimento e aço utilizados nas construções (ibidem, 2014b). Os prédios da escola também possuem painéis de captação da energia solar para o aquecimento da água e a utilização da energia elétrica. Além disso, a escola tem em seu campus uma central para o tratamento de toda a água utilizada em suas dependências. Os alimentos produzidos na horta também seguem a linha ‘ecologicamente apropriada’. Os produtos cultivados não utilizam agrotóxicos ou transgênicos, favorecendo o meio ambiente e a saúde humana (ibidem, 2014b).

Sem dúvida a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes apresenta várias dimensões novas para a reflexão sobre o processo de formação humana no MST, dentre elas o caráter artesanal da construção, a metodologia

(o fato de ser construída por trabalhadores sem-terra de todo o país) e a tecnologia de construção com a terra, gerando um maior grau de autonomia nos assentamentos, já que ao voltar para os seus Estados os trabalhadores retomam a tradição autônoma da construção, construindo suas próprias casas e passando este conhecimento para as gerações futuras. Entretanto, o que se destaca dentro do desenvolvimento da história do MST é a criação de novas possibilidades concretas de formação de militantes, como, por exemplo, a experiência de trabalho voluntário na ENFF, onde a transformação está na luta pela mudança qualitativa da categoria trabalho, passando da condição de objetivação alienada para a condição de objetivação social, produzida e apropriada coletivamente e humanamente (SILVA, 2005, p. 186).

É uma escola de formação de quadros. Dirigida pelos militantes/educadores populares do MST, realiza cursos para toda militância dos movimentos sociais brasileiros e de toda América Latina. Seu nome é uma homenagem a um dos maiores pensadores brasileiros, que tinha como princípio colocar os conhecimentos científicos, a serviço da libertação da classe trabalhadora, e isso expressa a síntese da vocação da escola Florestan Fernandes. A ENFF desenvolve seus cursos e atividades baseados na solidariedade e participação de todos (MST, 2014b).

Todos os professores que nesse período passaram por lá, ministrando aulas, sempre o fizeram de forma militante. Os trabalhadores que moram na escola o fazem de forma militante. E a manutenção do espaço é realizada com a participação dos próprios estudantes, como um processo autogestionário e do método educativo (ibidem, 2014b). Mantém dois cursos latino-americanos para estudantes de todo continente e da Europa, na perspectiva de fortalecimento da integração popular continental, nos marcos da Aliança Bolivariana Para as Américas (ALBA).

E diversos movimentos sociais brasileiros realizam suas atividades formativas neste espaço, assumindo suas próprias despesas (ibidem, 2014b).

A ENFF é associada à CLACSO, como espaço de parceria com inúmeras experiências de formação superior da América Latina. Também tem feito parcerias com várias entidades do Brasil e do exterior para o desenvolvimento de seminários, cursos e atividades formativas. Realizam-se na escola inúmeras formas e cursos diferentes. Há encontros e seminários temáticos de curta duração. Há cursos de formação de militantes desenvolvidos em várias etapas. Há cursos superiores em convênio com universidades, e há também cursos de especialização e de pós-graduação em convênios com universidades e/ou desenvolvidos por movimentos com outras parcerias. Como parte do método pedagógico, a escola possui um coletivo pedagógico permanente (CPP), responsável pela realização dos cursos planejados. Mas em cada curso ou atividade se

constitui uma CPP especial, com participação dos próprios estudantes e professores, para autogestionarem as atividades formativas.

A ciranda infantil da ENFF é também um espaço educativo significativo para os filhos dos trabalhadores e ou dos estudantes que lá acorrem. Seu nome é “Ciranda Infantil Saci Pererê” e oferece um ambiente sadio e cuidadoso às crianças, enquanto seus responsáveis estudam e/ou trabalham. Saci Pererê foi escolhido através de um concurso interno entre amigos e militantes do MST e representa o símbolo folclórico de nossa nacionalidade (ibidem, 2014b). A Ciranda foi inaugurada no dia 04 de novembro de 2006. Nesse espaço as crianças Sem Terrinha de todo o Brasil e América Latina contam histórias, brincam e conhecem as diversas realidades de nosso país e do mundo. É um espaço que busca desenvolver as práticas educativas com as crianças enquanto as mães e pais estão estudando ou trabalhando na Escola. Tem como objetivo trabalhar as várias dimensões do Ser Criança Sem terrinha, como sujeito de direitos, com valores, imaginação, fantasias e personalidade em formação.

Busca contribuir no desenvolvimento da criança de zero a seis anos, de forma integral, incentivando o hábito da leitura, o desenvolvimento psicomotor e o gosto pelas artes, por meio de oficinas de contos, oficinas de arte-educação (pintura, teatro, recortes e colagens, desenhos, esculturas) e de brincadeiras e jogos cooperativos, que possibilitem à criança se integrar ativamente em um coletivo, estimulando o aprendizado da criatividade e da cooperação. A Ciranda é um lugar de criação, de invenção, de recriar, de imaginar, e também se configura em espaço de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a luta, o compartilhar a vida em comunidade. Assim, as crianças vão se constituindo como sujeito lúdico, resignificando seu brincar e sua experiência cultural. Na Ciranda Infantil Saci Pererê busca-se construir uma leitura de mundo transformadora, a partir do diálogo com as crianças, cultivando os valores do amor à terra, da solidariedade, do companheirismo, do estudo e do respeito às diferenças, para assim, possibilitar a construção de um mundo que vise a verdadeira emancipação humana.

Até a atualidade, a ENFF contou com a participação de professores visitantes “ilustres pensadores do pensamento crítico mundial, que contribuíram com a escola, como: István Mészáros, Eduardo Galeano, Aleida Guevara, Ignacio Ramonet, Jean Ziegler, Walter Salles, Ana Esther Ceceña, Isabel Mona, Isabel Rauber, Francois

Houtart, Fernando Martinez, Armando Bartra, Marta Harnecker, Michel Lowy, Claudio Kartz, Richard Gott, Carlos Barrientos, entre outros” (MST, 2014b, p. 2).

Em dezembro de 2009, um grupo de intelectuais, professores, militantes e colaboradores criaram a Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes (AAENFF), com os seguintes objetivos:

- Divulgar as atividades da escola, por todos os meios possíveis; - iniciar uma campanha nacional pela adesão de novos sócios;
- Promover atividades e campanhas de solidariedade para angariar recursos, incluindo doações de livros, revistas, publicações e material audiovisual para a Biblioteca da ENFF;
- Apoiar e incentivar o desenvolvimento de projetos de educação e escolarização de crianças, jovens e adultos do campo, da cidade, das comunidades indígenas e quilombolas, bem como projetos contra as discriminações de raça, cor, gênero, sexo e religião;
- Desenvolver parcerias específicas com instituições e entidades que atuem na área da formação e educação;
- Viabilizar projetos que estimulem estudos acerca da tradição do pensamento crítico; - estimular intercâmbio de atividades de formação do Brasil com a América Latina e com outros continentes.<sup>24</sup>

Além da consecução desses objetivos, outro aspecto importante na ENFF é o trabalho voluntário. Silva assinala que:

[...] apresentamos a concepção de trabalho voluntário do MST, sua importância como linha política da organização, bem como sua forte dimensão educativa e organizativa dentro e fora do MST, ou seja, como estratégia de formação de militantes e de ação junto a outros setores da sociedade. Desenvolvemos a dialética do trabalho voluntário da ENFF, apresentando sua relação orgânica com o trabalho político-organizativo, bem como sua dimensão educativa que avança para a totalidade das relações

<sup>24</sup>Para se tornar associado, é indispensável preencher da ficha de adesão com o compromisso de contribuir regularmente com um valor mínimo mensal de R\$ 30,00, ou com contribuições solidárias de qualquer valor. Os recursos angariados pela Associação serão diretamente destinados às atividades da escola. Eventualmente, parte desses recursos poderá ser usada na organização de outras atividades (seminários, mostras de arte e fotografia, festivais de música e cinema etc.), cujos recursos também serão destinados à ENFF. Para obter mais informações sobre como participar acesse o site: [www.amigosennff.org.br](http://www.amigosennff.org.br). Disponível em: <http://amigosennff.org.br/site/> acessado em 23 de março de 2014, às 22 h e 21 minutos.

humanas que se estabelecem dentro da ENFF. Apontamos como o trabalho voluntário, como mediação do trabalho político- organizativo do MST, fortalece a práxis do trabalho, das relações sociais e da cultura do coletivo através do processo de formação de uma subjetividade de classe, como também de materialização de um projeto da classe trabalhadora que vai além do próprio MST (SILVA, 2005, p. 187).

Ao produzir conhecimento no processo de educação e de formação, o MST passa a tomar inúmeros espaços, envolto ao problema da educação no Brasil. Pauta nas discussões que submergem as políticas públicas nos diversos setores da sociedade. Por exemplo, analisando o alto índice de analfabetismo e o baixo nível de escolarização da população jovem e adulta, pondera também a formação de professores.

Por fim, situamos que a ENFF, se encontra interligada dentro do processo da práxis educativa gerida pelo Movimento Sem Terra, em seu amplo papel de funcionamento. E se coloca também no lugar de defender a permanência da Educação do Campo, dentro do contexto do campo.

### **3.5 O MST e a Educação do Campo**

Para entendermos como a Educação nos Movimentos Sociais vem se constituindo em premissas que balizam as concepções da Educação do Campo, necessariamente, temos que levar em consideração, em que contexto histórico as concepções pelas quais, essa Educação foi e está sendo construída no interior dos Movimentos e como esta emerge como espaço de formação dos sujeitos.

A partir de 1997, o conceito de educação do campo vem sendo construído pelos movimentos sociais. Tem como principais objetivos discutir, propor e garantir do poder público uma política de educação voltada para os povos que vivem no e são do campo. A emergência por uma Educação do Campo é colocada em pauta pelos Movimentos Sociais do campo envolto a uma representatividade de parceiros e aliados<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup>Os movimentos sociais que têm participado do movimento por uma educação do campo: MST, MOC; CONTAG; MMTR; MAB; UNEFAB; MPA; MMC; FEAB; SEAP/PR, TEM; FETRAF; CPT; UNEFAB; CIMI; MEB; PJR; Cáritas; CERIS; RESAB; SERTA; IRPAA; CAATINGA; ARCAFAR SUL/NORTE; ASSESOAR; FÓRUM QUILOMBOLA; SINASEFE; ANDES; CNTE; AGB. Além disso, as seguintes instituições integram e apóiam esse movimento: MMA; Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar; CEFFA'S; CNBB; UnB, UNICEF, UNESCO, UNDIME, MDA/INCRA/PRONERA – MEC– MinC, CONSED.

Em decorrência dessa Articulação ocorre em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) proposto pelo MST em Brasília. Esse evento contou com diversas parcerias: Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Desse Encontro vai se construindo a identidade da educação do campo em seus conceitos-chaves. O termo surge após esse encontro e refletiu no conjunto nacional, pois impregnava em si o objetivo de ampliar o debate sobre a Educação do Campo em diversos setores da sociedade brasileira, levando em conta “o cotidiano do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho” (KOLLING, 1999, p.14).

Em 1998, realiza-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrido de 27 a 30 de julho em Luziânia - GO. Em resultado desse acontecimento, foi constituído o "movimento por uma Educação Básica do Campo" envolvendo grupos organizados, pesquisadores e parte do governo do país, numa construção que viesse a contribuir para a qualidade do ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Naquele período os contornos para uma Educação do Campo deparavam-se com uma nova concepção. Caldart (2004, p. 13) diz "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação do povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo." E, acrescenta:

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Kolling, Molina e Nery ainda delineiam que “a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico, a proposição campo” (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999, p. 13).

Esse acontecimento veio a fortalecer o quadro de educadores formadores voltados para as escolas de suas comunidades. Neste processo de fortalecimento das

discussões sobre a Educação do Campo, em 03 de abril de 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 1, aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, presumindo também ações de proposições de trabalhos direcionados a Educação no Campo.

Em 2003, o Ministério da Educação formou pela Portaria nº 1.374, de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com o desígnio de apoiar a efetivação de seminários nacionais e estaduais para praticarem ações que derivassem desses encontros; o grupo conta com a participação do poder público e de representantes dos movimentos sociais.

Em 2004 realiza-se a II Conferência Nacional de Educação do Campo. Esse momento foi analisado como fecundo para a especificidade da Educação do Campo, como uma educação diferenciada e específica, sendo que dela desenvolveram e mobilizaram os grupos, de que educação do campo serviria para dar conta desta demanda dos projetos sociais. Na II Conferência Nacional, apresentaram-se propostas que afirmaram uma articulação nacional, resultando no fortalecimento do movimento de Educação do Campo, extrapolando as fronteiras da educação básica (1ª a 4ª séries), para assim incluir os filhos dos trabalhadores do campo em toda educação desde educação infantil, fundamental e médio. No trecho da carta final da Declaração da II Conferência Nacional da Educação do campo<sup>26</sup> os Movimentos amparam “o campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos.”.

Desse processo histórico foi se constituindo também a proposta da entrada dos trabalhadores do campo nas universidades públicas, através dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, fortalecendo assim a educação como um princípio de formação em várias esferas.

Para o aprofundamento desta análise sobre a práxis da Educação do Campo, elegemos a obra *Dicionário da educação do campo*<sup>27</sup> como um dos veículos que traduz

---

<sup>26</sup> DECLARAÇÃO FINAL. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: [http://www.cnbb.org.br/documento\\_geral/](http://www.cnbb.org.br/documento_geral/). Acesso em 15/03/2013

<sup>27</sup> O Dicionário da Educação do Campo é uma obra de produção coletiva. Sua elaboração foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua elaboração envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes

e ao mesmo tempo amplia a compreensão do que estamos chamando de ‘educação’ no contexto amplo e/ou ‘educação do campo’, produzida por estes Movimentos Sociais.

Sabemos que no Brasil as realidades da vida social humana se encontram em profundas alterações. Ou seja, o campo brasileiro passa por inúmeras transformações: geograficamente amplo, e com uma complexa realidade em relação as suas riquezas produzidas. O meio rural sendo cenário de constantes manifestações, brotadas de diversos setores sociais. Uma dessas modificações é decorrente da atuação dos Movimentos Sociais proporcionando, de um lado, aos sujeitos uma abertura para os seus direitos e, por outro, propicia a eles uma aprendizagem desses direitos.<sup>28</sup> De antemão, para Arroyo (2003, p. 76) “o aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa.” Assim, a Educação nos Movimentos está situada no âmbito da luta pelos direitos.

Para o Dicionário da Educação do campo, esta educação precisa ser compreendida como fenômeno da realidade em sua totalidade e na contradição:

A Educação do Campo está sendo entendida nesta obra como um fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. A essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012, p. 13).

O campo é um lugar da busca por direitos, mas também lugar dos limites, das tensões, das disputas entre o projeto de educação do campo, uma vez que essa temática

---

universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos no Brasil. Com objetivo de construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Também incluí alguns verbetes que representam palavras-chave, ou que podem servir como ferramentas, do vocabulário de quem atualmente trabalha com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas. Alguns verbetes têm referência direta com experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje. Outros representam mediações de interpretação dessa dinâmica. O Dicionário da Educação do Campo visa atingir a um público bem diversificado: militantes dos movimentos sociais, estudantes do ensino médio à pós-graduação, educadores das escolas do campo, pesquisadores da área da educação, profissionais da assistência técnica, lideranças sindicais e políticas comprometidas com as lutas da classe trabalhadora. Esta primeira edição do Dicionário inclui 113 verbetes e envolveu 107 autores em sua produção (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTO, p. 13).

<sup>28</sup>Aprofundaremos com maior abrangência esse conceito, ‘direito’ mais adiante no significado para movimentos sociais.

escapole dos controles dos Movimentos Sociais que lutam pela mesma plataforma de mudanças e se estende por várias compreensões e setores da sociedade na sua totalidade.

Para a Professora Maria Nalva Rodrigues Araújo, a categoria da contradição é entendida da seguinte forma:

Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dão seu aparecimento e o desenvolvimento, melhor dizendo, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio a outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição [...], Portanto, todo conhecimento necessita ser desvelado, em suas contradições, enfim, em seus aspectos e tendências contrários, próprios de todas as coisas, e fenômenos da realidade objetiva (ARAÚJO, 2007, p. 50).

Neste caso uma contradição pode ocorrer quando a própria afirmação do contexto de uma realidade social contradiz as afirmações da realidade. Ou seja, há que considerar todas as diferenças nas categorias da contradição como um reflexo de contradições objetivas entre os contrários. Para Araújo (2007, p. 50), “esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a “luta” dos contrários.”

A reflexão das contradições objetivas no pensamento humano configura-se no movimento contraditório em seus objetivos, que acirra o desenvolvimento das ideias, podendo ou não solucionar os problemas que se opõem ao pensamento e às ações humanas. Essa oposição da luta entre concepções diferentes nascem, portanto também das lutas sociais. Originando uma contradição, ao mesmo tempo desvelamos que se não há ‘contradições’ entre, as ‘lutas’ e ‘movimentos’ tampouco há Movimentos Sociais.

Destarte, Araújo afirma que:

As contradições desenvolvem-se a partir das diferenças que constituem a forma geral do ser, que é o estágio inicial da existência das contradições. Mas as diferenças são somente uma fase das contradições. Não são as contradições em si, porquanto as diferenças podem evoluir para formas na realidade objetiva de harmonia, concordância e correspondência (ARAÚJO, 2007, p. 51).

Segundo aponta o dicionário da educação do campo:

O desafio é duplo e articulado: apreender o confronto ou a polarização principal que constitui cada eixo e apreender as relações entre eles. Cada eixo ou cada parte podem ser entendidos/discutidos especificamente, mas em si mesmos não são a Educação do Campo, que, como totalidade, somente se compreende na interação dialética entre essas dimensões de sua constituição/atuação. A própria questão da especificidade depende da relação: temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considerar a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012, p. 14-15).

Dessa definição, as organizações sociais do campo apresentam também formas diferenciadas de dialogar com a realidade, pois congregam princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais, entre eles: a origem e finalidade nos interesses das lutas populares e dos setores oprimidos organizados, suas culturas, conhecimentos e inclusão crítica na realidade social, econômica e política; o respeito às visões de mundo, resultantes das experiências vividas pelos sujeitos como ponto de partida para uma reflexão crítica dessa realidade analítica.

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os pólos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral. Há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial. O projeto educativo da Educação do Campo toma posição nos confrontos: não se constrói ignorando a polarização ou tentando contorná-la. No confronto entre concepções de agricultura ou de educação, a Educação do Campo toma posição, e essa posição a identifica. Porém é a existência do confronto que essencialmente define a Educação do Campo e torna mais nítida sua configuração como um fenômeno da realidade atual (ibidem, 2012, p. 13-14).

Os sujeitos, ao mesmo tempo em que lutam por seus direitos voltados para uma transformação socialista, também se confrontam entre si. Ao que nos parece, alguns dos desafios principais colocados aqui para os Movimentos Sociais são: primeiramente, se interrogar: a quem pertence à educação do campo hoje? Outro seria: a educação do campo precisa continuar sendo revigorada na base de seus princípios de origem,

voltados para a transformação e a libertação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, para não cair em um modismo?

Para Arlete Ramos Santos:

Passando brevemente pela historiografia da Educação nas áreas rurais brasileiras, percebe-se que com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios (SANTOS, 2013, p. 81).

Neste contexto, Santos afirma que:

Em contraposição, surgiram várias iniciativas populares de educação popular como o Movimento de Educação de Base (MEB), o método Paulo Freire, dentre outros, com o objetivo de efetivar uma educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária. Esse panorama surge como uma reação ao autoritarismo e à repressão da ditadura militar, quando os movimentos sociais e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutavam pela redemocratização da sociedade, tendo conseguido conquistas importantes e espaços de participação nas políticas públicas e na legislação do país, expressada por meio da Constituição Federal de 1988 (ibidem, 2013, p. 83).

A partir daí, segundo a autora se consolida uma importante passagem histórica dos movimentos sociais referente à Educação do Campo. Porém os desafios continuam em evidência.

Percebe-se a preocupação do MST em trabalhar com a educação na perspectiva da sustentabilidade, reafirmando no plano educacional, a concepção de Educação do Campo como resistência ao agronegócio, ao latifúndio e às investidas cada vez mais fortes do capital sobre os rumos da educação dos trabalhadores. Assim, torna-se importante não acontecer a fragmentação das lutas em um momento tão decisivo nos rumos do confronto entre as classes que se expressa hoje na contradição entre agronegócio e agricultura familiar camponesa. Dessa forma, o MST propõe uma formação de professores em seus cursos feitos através do Pronera, nessa perspectiva (ibidem, 2013, p. 90-91).

Desta organização e luta dos movimentos pela educação do campo, inúmeras conquistas já foram alcançadas, como o Pronera, Secadi, Decreto, Acordo que dificulta

o fechamento das escolas do campo, dentre outros. Ressaltamos que iremos retomar a estas conquistas, no próximo capítulo que retrata o MST e suas parcerias.

Por fim, ou continuando, os Movimentos, Universidades, representantes de órgãos públicos que defendem uma educação voltada às populações que vivem no/do campo, instituíram na origem deste processo e vêm fortalecendo há 20 anos uma Articulação Nacional por uma Educação do Campo, composta de Movimentos Sociais e demais parcerias. Junto à luta pela garantia à educação, essa Articulação vem sistematizando uma proposta de educação voltada à especificidade das práxis educativa dos movimentos, fundamentada no processo histórico, filosófico, políticos e pedagógicos que norteiam por sua visão crítica, que tem origem no pensamento educacional emancipatório, e estão inseridos os egressos desta pesquisa.



# CAPÍTULO 4

## O MST E SUAS PARCERIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS



## **4 O MST E SUAS PARCERIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS**

*Que a universidade se pinte de negro, de mulato,  
não só os alunos, mas também os professores;  
que se pinte de operário, camponês, que se pinte de povo.  
(Che Guevara)*

Ao longo desta pesquisa, como objetivo central, procuramos indagar como o MST vem formando seus militantes a partir de suas trajetórias educativas, nos distintos espaços, desde o interno ao externo. O capítulo anterior tratou da práxis formativas e educativas do MST.

A finalidade deste capítulo é entender como são articuladas as práticas pedagógicas nos espaços externos. Neste estudo, esses espaços externos são focalizados nos cursos de graduação das universidades. Procuramos indagar como são constituídas as parceiras do Movimento com as universidades, e como essas parcerias propiciam a produção de conhecimentos que contribuem para formar educadores/militantes, imersos em um contexto de diversidade de conhecimentos produzidos, em grande medida, pelo contínuo processo de formação interna, no MST.

### **4.1 Os primeiros passos para a consolidação das parcerias entre o MST e as Universidades**

As parcerias entre o MST e as universidades foram gestadas a partir da necessidade de ampliar a formação e titulação de professores em nível do superior. Tal necessidade resulta do crescimento, da consolidação e do redimensionamento na contextura do Movimento, particularmente no tocante à educação. À medida que esses aspectos foram se delineando,urgia buscar parcerias com as universidades. Mesmos que nessas parcerias se revelassem as tensões, contradições, enfrentamentos, desafios, derrotas e conquistas, em especial, entre os princípios educativos do Movimento e os princípios educativos das universidades, revelava-se como possibilidade do MST articular-se politicamente e institucionalmente com as universidades. E que ambos buscassem desenvolver conjuntamente os projetos educativos, que atendessem ao perfil

singular que constitui o militante, sustentado na centralidade na luta pela terra e na formação política.

De início, eram as universidades que iam até os assentamentos para pesquisar, colaborar e assessorar nos projetos educativos do MST. Ilustramos como exemplo, a contribuição do professor Miguel Arroyo, da UFMG, e do professor Dinarte Belato, da UNIJUÍ (RS), dentre outros. Outra contribuição marcante, não ligada a uma universidade, foi a de Paulo Freire, que apoiava projetos para a alfabetização de jovens e adultos. Esses e outros educadores ofertavam cursos de formação de professores, produção de materiais didáticos, dentre outras propostas pedagógicas.

Assim, o Movimento, em virtude da necessidade de ampliar a formação dos seus militantes em nível de graduação, em outras palavras, o de “ocupar o latifúndio do saber”, caracterizado pelo espaço universitário legitimado pela sociedade dominante como lugar de produzir e de socializar conhecimentos, viu a necessidade de buscar parcerias junto a essas instituições.

Essa necessidade foi se materializando ao longo do tempo. Em princípio, a formação abrangia a formação de professores para atuarem nas escolas dos assentamentos. Foi o caso do primeiro curso de magistério para formar os professores no estado do Rio Grande do Sul, município de Braga, pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP), em 1990. Para Caldart (1997, p. 33) esse primeiro curso foi um “espaço privilegiado de experimentação, criação das concepções e práticas pedagógicas do/no MST” (CALDART, 1997).

Outros espaços formativos foram criados com vistas a também formar os militantes, de acordo com outras demandas formativas do MST, como: a Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC), em 1994; o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em 1995, (ibidem, 1997). Bem como a Escola Florestan Fernandes, uma universidade popular, não reconhecida pelo MEC, em 2005, já citada no capítulo três. Vale lembrar que essas demandas formativas, apesar de fundamentalmente importantes para o Movimento, não são objeto de análise desta pesquisa.

Assim, começou o MST a abrir caminhos externamente para a formação de seus militantes. O Movimento entendia que os processos de formação de Educadores e Educadoras podiam estender-se para adensar outras teorias e conceitos que a universidade poderia oferecer. Esse caminho, como apontado acima, inicia-se a partir da

década de 1990. O Movimento defendia que “a necessidade de formação de quadros e de militantes deve ser uma política urgente e permanente, se queremos que nossas organizações cresçam, e vençam” (MST, 2005, p. 23). Como salienta também Bezerra et al (2007) em concordância com o pensamento do Movimento em 2001:

Estas parcerias não se fazem, entretanto, numa perspectiva meramente conjuntural, mas partem da certeza de que é necessário, também, “ocupar o latifúndio do saber”, ou seja, os espaços de produção e de socialização de conhecimentos, dos quais as universidades são os exemplos mais evidentes. Esta articulação com as universidades se faz, portanto, a partir de uma necessidade de acesso à teoria, ao conhecimento científico, que pode, segundo análise do MST, garantir um movimento dinâmico entre prática – teoria – prática que possibilite compreender, orientar, corrigir e reorientar os princípios e as iniciativas da organização, devendo resultar, portanto, em “firmeza ideológica” (BEZERRA et al, 2007, p. 7).

Nessa contextura, essas parcerias vão se consolidando no século XXI em atendimento aos novos desafios da práxis educativa postas para a formação universitária de seus professores. Tenta-se com essas parcerias uma rota possível de refletir, criar, recriar e dar mais consistência às matrizes pedagógicas, de suas práxis formativas e educativas.

De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2014, p. 2) cria-se a partir:

[...] do processo de criação da Educação do Campo, um paradigma teórico-político construído na relação movimentos socioterritoriais do campo com universidades e governos. Esta relação constituiu políticas afirmativas que ampliaram o acesso aos diversos níveis de ensino e, inclusive, democratizaram o acesso de camponeses à universidade (FERNANDES, 2014).

Em particular, no processo formativo dos militantes do MST, entendemos que esse paradigma teórico-político citado por FERNANDES podem expressar as diferentes maneiras de formar um cidadão crítico e reflexivo. Nos dizeres de Araújo:

As práticas educativas desenvolvidas pelo MST propiciam o acesso ao conhecimento e este é fundamental para entender do que trata a emancipação que o MST pretende, e ao mesmo tempo deixa claro que o acesso ao conhecimento é importante, mas não atribui todas as responsabilidades de mudanças à educação; para isto, desenvolve lutas gerais articulando essas lutas às atividades educativas. As atividades educativas do MST fornecem possibilidade de emancipação, e ao mesmo tempo vêm despertando as consciências para a necessidade da transformação revolucionária da sociedade (ARAÚJO, 2007, p. 321).

Com esse entendimento, o MST inicia um longo processo de negociação com as universidades públicas. Esse processo embrionário é deliberado como pauta prioritária em 1997 por meio do ENERA. Em seguida, se constitui com o PRONERA<sup>29</sup>, em 1998.

Esta parceria se concretiza por meio da primeira experiência da Turma de Pedagogia da Terra Salete Strozak, na UNIJUÍ, em Ijuí – RS (1998-2001), e segue até a atualidade, com mais de 60 universidades públicas do Brasil.

Ainda nessa recuperação histórica de negociações, o mês de abril de 2014 representou um novo momento para os Movimentos Sociais e as Universidades Parceiras. O MST, além de ‘vermelhar’ os latifúndios das terras improdutivas nesse período, ‘vermelhou’ também aproximadamente 50 universidades, com as quais tem parceria, unificando a jornada de luta que o Movimento realiza neste mês em todo País,

Segundo Cristina Bezerra, professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e coordenadora do curso de Especialização em Estudos Latino Americanos - uma parceria entre o MST, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e a Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora, essa jornada, em especial, surge para “incentivar dentro do espaço acadêmico esse compromisso da universidade com a questão agrária” (BEZERRA, 2014, p. 1).

Na visão da professora é importante “dar visibilidade às ações que as universidades desenvolvem pela Reforma Agrária e ampliar o debate, para que novas ações sejam abraçadas pelas universidades e professores”. Afirma, ainda, que a jornada universitária ajuda a discutir a importância do movimento social estar presente no espaço universitário (BEZERRA, 2014, p. 1).

A ideia de fazer a jornada em defesa da Reforma Agrária surgiu no segundo encontro dos professores universitários que trabalham com o Movimento, em 2013. Foi sugerido que em abril fizéssemos em todas as universidades do Brasil, que tem um trabalho com o Movimento, lutas por Reforma Agrária, já que o espaço acadêmico é muito elitista, voltado para questões de interesses das classes dominantes. Precisávamos incentivar dentro do espaço acadêmico esse compromisso da universidade com a questão agrária. Dar visibilidade às ações que as universidades desenvolvem pela Reforma Agrária e ampliar o debate para que novas ações sejam abraçadas pelas universidades e professores [...] Temos cursos de extensão, graduação, especialização lato e *stricto* senso de mestrado. Muitos projetos de extensão, que são desenvolvidos em áreas de Reforma Agrária, na área de agroecologia, em defesa das mulheres, além de várias pesquisas sobre a questão agrária e a luta

---

<sup>29</sup> Será melhor caracterizado à frente.

pela Reforma Agrária. A universidade é um espaço muito rico nesse sentido. Temos muita potencialidade para colocar esse debate da questão agrária e construir ações que viabilizem o acesso da população do campo ao conhecimento, e permitir a troca de saberes que eles têm para trazer para dentro da universidade. Precisamos travar a batalha de idéias dentro do espaço acadêmico (BEZERRA, 2014, p. 1).

De maneira geral, os movimentos sociais, principalmente, os do campo, pretendem fazer com que os muros da universidade se voltem mais para as demandas socialmente referenciadas, necessárias para a população, para o crescimento do país, que legitimem o sentimento de justiça social, pautando encaminhamentos voltados para as melhorias de condições várias destes sujeitos, e também para que os mesmos usufruam das mesmas condições que os sujeitos dos setores dominantes. Sem perder o entendimento que nesse processo existem tensões resultantes da relação com as instituições universitárias públicas.

A Professora Santuza Silva (2012) nos alerta que os:

[...] contextos ou ambientes formativos de professores/as permeados por relações de tensões, lutas e conflitos, urge uma discussão em torno do consenso que incide sobre a necessidade de formar docentes, professando, de certo modo, que a formação desses profissionais está sempre aquém do que se exige deles em contexto de mudanças, como o que nos encontramos (SILVA, 2012, p. 4).

Uma reflexão pertinente que pode nos ajudar a elucidar o argumento acima são as preocupações, por exemplo, em relação ao poder político e econômico que os latifundiários, promotores e controladores do agronegócio têm exercido nas universidades. Esse setor financia inúmeras pesquisas no interior das universidades e tem conseguido tirar proveito próprio em detrimento das demandas formativas que os Movimentos reivindicam o que exige uma forte resistência.

Os movimentos questionam: por que os movimentos sociais não podem pautar pesquisas para, por exemplo, a agricultura familiar, para a Reforma Agrária, para o acesso à terra, formação políticas de educação e saúde no campo? Em decorrência a esses questionamentos surgem outros, em relação ao papel social das universidades: que tipo de conhecimento ela produz, para quê, para quem e o que faz no sentido de transformar positivamente a sociedade e cumprir sua função social? São interrogações que merecem respostas necessárias e imediatas.

Esse elenco de questionamentos, e muitos outros que poderíamos aqui fazer, nos mostra que urge olhar bem de perto as tendências acadêmicas e o elitismo que a universidade reproduz desde seu surgimento no Brasil.

Porém, em um cenário mais amplo, mundial, acredita-se que as universidades, especialmente as públicas, devam cumprir um papel transformador na sociedade. Por meio delas as ciências, a partir das produções de pesquisas científicas, deveriam fazer parte das mudanças na vida das pessoas e da sociedade. Já no Brasil a realidade da oferta do nível superior pautou-se e pauta-se pela desigualdade de oportunidades, agravando, dessa maneira, o elitismo que majoritariamente constitui a instituição da universidade.

Nesse sentido, podemos afirmar que a exclusão social é aprofundada desde a base do sistema educacional até o ensino superior. Essa exclusão é configurada nas parcas políticas públicas, na falta de condições materiais para colocar em funcionamento essas políticas, na condução das relações sociais pela comunidade escolar, em suma, pela insuficiência das condições oferecidas para o atendimento das demandas educativas dos sujeitos da classe popular, os invisíveis.

Esse panorama alerta o Movimento que a luta, apesar de ter centralidade na questão da terra, deve transpor os muros das universidades, para tentar alcançar e por em marcha a ideia de uma universidade democrática, embora o próprio termo ‘democrático’ tenha adquirido outros contornos do seu papel e função social que deveria ser.

Florestan Fernandes (1989) já advertia que a burguesia historicamente não aceitava o ingresso dos pobres na academia. Mais do que o saber adquirido no seu âmbito, a universidade é concebida no imaginário social como um espaço privilegiado, que atingiria uma minoria da sociedade, preferencialmente, a classe dominante. Assim, a maioria da classe subjugada vê a universidade distanciada. Distância que parece quase intransponível (FERNANDES, 1989).

De acordo com o autor, a reforma universitária de 1968, administrada pelo regime burguês-militar, advém uma nova “senilização precoce”, ou seja, as mudanças organizacionais e institucionais que foram realizadas no ensino em nada foram alteradas ‘envelheceu em si mesma’ (ibidem, p. 106). Com isso, novamente na história brasileira, salienta Florestan Fernandes (p. 106) “é preciso que tudo mude, para permanecer como

está”, e no que se referiu ao cenário político-acadêmico dessa reforma, a ditadura concentrou-se em três ações fundamentais.

A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma anti-reforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes [...]. Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado (FERNANDES, 1989, p. 106).

Com Florestan entendemos que há décadas estes fatores não são superados, tampouco sofreram modificações consistentes no processo ratificado na Assembleia Constituinte. A partir da Constituição de 1988 percebemos um caráter ambíguo na esfera das universidades. Se de um lado, de uns anos para cá, o governo ensaia um processo de acesso da camada popular às universidades, por outro, as pesquisas empreendidas com foco analítico de bases políticas, econômicas, culturais, entre outras, ainda empregam pouca atenção da comunidade universitária. Por exemplo, baixos índices de pesquisas que debruçam sobre a centralidade da luta pela terra.

Nesse ensaio de mudanças, principalmente, a partir de 1990, começamos a vislumbrar no contexto universitário uma lenta transformação, no que diz respeito ao acesso, e uma escassez nas políticas públicas de permanência dos sujeitos do campo nas universidades. Percebemos que essas mudanças não acompanham a celeridade das demandas sociais que a sociedade apresenta.

Para retratar um pouco dessa conjuntura, em um panorama mais amplo, de formação superior no Brasil, segundo a matéria do Correio Brasiliense (2014) ‘Hora de disputar a universidade’ foram quase cinco milhões de estudantes que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013. Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), na edição do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foram disponibilizadas 129.319 vagas em 3.752 cursos, sendo que 101 instituições de ensino superior participaram em 2013. E em 2014 até o mês de maio foram destinadas 171.401 vagas em 4.723 cursos de 115 instituições públicas e privadas de educação superior participantes em 2014. Ou seja, essa média atinge em torno de 12 a 14% das pessoas que tentaram suas entradas nas Universidades, em sua maioria

públicas e numa minoria privadas, através do Programa Universidade para Todos (ProUni), FIES<sup>30</sup> e outros (IPEA, 2014).

Já segundo os dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) do ano de 2012, os estudantes matriculados na educação superior brasileira passaram de sete milhões. Segundo o censo esse dígito mostra uma expansão de 4,4% no período 2011–2012. As matrículas nas instituições públicas federais cresceram 5,3% no mesmo período, ultrapassando a marca de 1,08 milhão de estudantes, sendo que as instituições federais concentram 57,3% da rede de educação superior. De modo geral, a soma de estudantes que entraram no ensino superior abarcou 2.747.089, destes 1.050.413 concluíram o ensino superior (IPEA, 2013).

Fazendo uma relação com esse quadro mais amplo, atualmente, o MST tem mais de três mil militantes-educandos presentes nas universidades brasileiras. Outros cinco mil já se formaram em cursos universitários de graduação. Também em cursos de extensão, destacam-se também os pesquisadores-militantes e professores universitários que desenvolveram e desenvolvem pesquisas com diferentes temáticas ligadas às questões da luta pela terra. Não temos dados precisos do quantitativo de militantes que formaram nestes níveis (BEZERRA, 2014). Assim, a título de comparação, os números de ingressantes dos sujeitos do campo nas universidades ainda são muito ínfimos dentro da conjuntura dos dados que o censo apresenta, considerando que possam pairar dúvidas quanto aos dados fornecidos pelo governo federal, que carrega intencionalidades várias.

Ao fazer as parcerias com as universidades, o MST tem objetivos claros. A organização move-se pelas suas práticas sedimentadas pelos saberes da formação interna em articulação com os saberes que os próprios militantes trazem consigo. Ainda que a universidades tenham conhecimentos outros, no entendimento do Movimento essas práticas devem interligar-se intimamente com a teoria, pois nessa trajetória ganha novas concepções educativas. Em outras palavras, sua práxis elabora e reelabora os processos educativos.

Por conseguinte, teoria e prática, para o MST, não são pólos antagônicos, pelo contrário, são dois pólos que se complementam, a fim de se alimentarem continuamente entre si, se retroalimentando. Essa alimentação provém das questões vivas na sociedade

---

<sup>30</sup>O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

e que são importantes ao Movimento. Desse modo, a presença destes sujeitos na universidade é importante, porque potencializa as lutas políticas, faz com que a leitura da realidade onde os militantes atuam seja fundamentada teoricamente. Essa presença também ajuda a criar alianças urbanas.

Nesse sentido, Torres (2003) mostra a partir de quais questões de formação dos militantes podem partir:

A formação e a capacitação devem constituir um sistema organizado de caráter integral empregando diferentes modalidades de ensino que retome a cultura e a realidade da agricultura familiar camponesa. [...] O educando das organizações camponesas deverá obter habilidades e destrezas organizativas, políticas mobilizativas [...] (com) espírito analítico [...] (e) se formem [...] com uma base teórica e prática partindo de suas habilidades individuais e coletivas (TORRES, 2003 apud BEZZERRA, 2007, p. 27-28).

Tais questões completam a ideia que Molina & Sá defendem quando discutem as repercussões dos cursos de formação para os sujeitos do campo:

Há inúmeras questões que estes cursos suscitam. Seja no âmbito pedagógico, epistemológico, institucional ou político, muito ainda há para extrair de experiência das Licenciaturas em Educação do Campo, que podem trazer contribuições importantes para acúmulo de forças na perspectiva da transformação social almejada por aqueles que apostam na possibilidade da construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil (MOLINA & SÁ, 2011, P. 15).

Silva (2012) também analisa a formação do militante em outra abordagem, que a autora chama de “aspectos profissional que inter-relacionaria como uma das dimensões da identidade social – que se dá em um processo relacional, na medida em que ela é construída nos diferentes espaços onde ocorrem as interações sociais entre os indivíduos. E mais especificamente, no que tange à identidade do/a professor/a” (SILVA, 2012, p. 3).

Teixeira (2007) também faz uma reflexão sobre o exercício da docência em um processo histórico e, também, da questão da identidade social:

[...] o exercício da docência *envolve escolhas e projetos de homem e de sociedade*, reafirmando sua natureza política. Ademais, tais processos são dinâmicas de constituições identitárias, são processos de identificação. Tratam-se de movimentos de subjetivação que poderão ir em uma direção ou outra, dependendo de seus conteúdos e formas. Na relação que instaura a docência estão postas questões pertinentes às identidades sociais, à possibilidade de se construírem experiências e subjetividades democráticas, como muito desejamos. Trata-se, assim, de uma relação com forte compromisso e envolvimento com os destinos e enredos humanos, individuais e coletivos (TEIXEIRA, 2007, p. 432-433).

Por sua vez, Araújo chama a atenção para a questão da emancipação humana nas situações de formação do sujeito. Essa emancipação é permeada por contradições inerentes às práxis educativa. A autora salienta:

A falta do conhecimento ao ser humano o escraviza física e espiritualmente, torna-o medroso, ele não se expõe, entrega para outros o poder de decisão, pois se julga inferior e com isso a sociedade jamais deixará de ser opressora. [...]. A persistência do MST em propiciar o acesso ao conhecimento a todos os indivíduos que compõem a sua base social inscreve-se nas lições de que a tomada do poder pode ocorrer pela insurreição, mas é preciso que a nova ordem social instalada dê conta da permanência das transformações a cada dia, a cada situação. Assim, radicalizar na emancipação humana significa produzir seres humanos cada vez mais livres das ingenuidades, da ideologia cultivada pelo capital, da propriedade privada, do Estado Burguês (ARAÚJO, 2007, p. 321).

As questões postas pelos autores acima se convertem em pontos-chaves para os projetos educativos que podem resultar nas parcerias entre MST e Universidades. A fim de conduzir às expectativas que os militantes tenham uma formação que possa possibilitar que a unidade política, ideológica e formativa do Movimento ganhe mais vigor e sejam tonificadas continuamente, lançando luz em direção à superação dos desafios infligidos pela atual estrutura da sociedade, que é desigual socialmente, em que esses sujeitos estão inseridos.

Para Simplício:

Nesta concepção de educação para a libertação, o professor e o educando se tornam sujeitos do processo da pesquisa e construção do conhecimento, onde professores e educandos são verdadeiramente companheiros. Ser companheiro significa compartilhar o pão, e neste sentido trata-se de compartilhar o conhecimento (SIMPLÍCIO, 2011, p. 36).

Na linha desse pensamento, nasce e marca a compreensão do MST de que a sua educação é abarcada como método de socialização e de transformação a partir da ação e reflexão no campo do direito, mas principalmente no campo da luta concreta para alcançar tais direitos<sup>31</sup>. Portanto, essa educação é constantemente interrogada nesse processo formativo e na dinâmica do conhecimento no Movimento.

---

<sup>31</sup>Fomos compreendendo que a referência da luta por 'direito' ao longo deste trabalho, para o MST, ao que nos parece, se dá na luta concreta de suas ações e não na espera pelo direito apregoado nas leis de diretrizes e bases intactas que permanecem bem elaboradas, mas no papel. Pelo que se demonstra, o Movimento em algumas situações, evidencia ou revigora estas leis a partir de ações concretas: Luta por

Destacamos no capítulo anterior que a palavra ‘conhecimento’ para o Movimento é dona de vários significados. O conhecimento está ligado à existência do MST, à sua vivência, seu jeito de ser, sua organização desde o acampamento, os barracos de lona preta, a escola debaixo da árvore ou na antiga “casa abandonada”, na alfabetização desde a educação infantil dos seus Sem Terrinha, passando pela Educação de Jovens e Adultos, até o Ensino Superior, ou o jeito de realizar a assembleia na praça e em outros lugares. Assim, esses conhecimentos são próprios da constituição dos militantes (FRIGOTTO, CIAVATTA, MARISE RAMOS, 2008, p. 12-13).

Desse modo, o acervo pedagógico que abrange o adensamento do conhecimento, da subjetividade, entre a articulação da teoria e a prática que consubstancia a práxis da pedagogia do MST, pode-se afirmar que extrapola o espaço da sala de aula e recai também em outros espaços formativos. Para tanto, o diálogo mais simétrico desses conhecimentos próprios e outros conhecimentos acumulados pela humanidade, intrínsecos a espaços institucionalizados, tem probabilidade de ter êxito se, por exemplo, a estrutura curricular abarque tais articulações de conhecimentos como válidos. Assim, porventura, possa atender a uma expectativa formativa diferenciada. Desse modo, segundo Ribeiro (2013),

[...] o currículo da nomeada *escola diferente* [...] coloca em disputa diversos discursos e disponibiliza posições de sujeito que também provocam escapes dessas posições demandadas aos/às Sem Terra. Da mesma forma, o reforço da dicotomia campo-cidade nos currículos investigados forja lutas de poder-saber entre os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos particulares, aqueles ditos campestinos e do MST. Isso evidencia todo um investimento do MST na produção de outros saberes que não os comumente autorizados e divulgados no currículo das escolas. Isso, por sua vez, significa a escolarização de outros saberes, os (re) inventados pelo MST (RIBEIRO, 2013, p.27-28).

Por essa razão, o Movimento busca novas formas de conhecimento ao questionar a estrutura atual da sociedade, e interroga a estrutura curricular voltada a homogeneizar os sujeitos dessa sociedade, sem considerar a diversidade dos conhecimentos existentes.

## 4.2 O funcionamento das parcerias do MST e as Universidades

A despeito dos números desfavoráveis referentes ao acesso do sujeito do campo nas universidades públicas, os Movimentos Sociais apostam nas parcerias com as universidades, pautando-se pela função social que a instituição deve cumprir em atendimento à sociedade, de modo geral.

Os movimentos do campo, como os Sem Terra (MST); Atingidos por Barragens (MAB); Pequenos Agricultores; Quilombolas; Ribeirinhos; Indígenas; Movimentos de Mulheres; Movimentos Sindicais, Levante Popular da Juventude, entre outros, vêm incluindo cada vez mais em suas pautas de lutas as bandeiras, como já apontamos anteriormente, cujos emblemas são ‘ocupar as universidades’ e ‘ocupar o latifúndio do saber’.

Para tanto, os sujeitos, em suas determinações sociais, ainda que não consigam avançar e romper com mais vigor as forças dominantes, determinam a luta pela educação coligada com a centralidade da luta pela terra. E nas parcerias com as universidades encontram ecos para essas lutas nas figuras de alguns professores comprometidos com as causas sociais. Ou seja, esses parceiros que fazem parte da estrutura das universidades contribuem para que os Movimentos Sociais possam percorrer os caminhos burocráticos que a universidade apresenta. Ainda mais em se tratando de parcerias com Movimentos Sociais que carregam suas próprias dinâmicas formativas.

Esses parceiros são fundamentais para mostrar as rotas possíveis que alcance os objetivos, por exemplo, do MST, que busca, como já apontamos, a articulação de suas práticas com a teoria, principalmente, na formação de professores para atuarem nas escolas do campo. E no pensamento do Movimento, para que esse projeto obtenha êxito, é necessária uma nova concepção metodológica, pedagógica, de tempo e espaço diferenciados, respeito aos saberes que os sujeitos já trazem consigo, dinâmicas próprias dentro dos cursos, além da construção de propostas de matrizes pedagógicas que atendam às demandas educativas do Movimento. Esses esforços não podem, segundo o MST, ser restritos apenas aos cursos de graduação, mas também nos cursos de extensão e pós-graduação.

O MST inaugura sua parceria institucionalizada com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), no denominado curso de

Pedagogia da Terra, que aconteceu entre 1998-2001, e graduou 48 professores para atuarem nas primeiras séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta primeira experiência serviu como base para todas as parcerias firmadas entre o Movimento e as Universidades.

Anos depois, o Movimento conseguiu implantar a primeira Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005-2010. Esse curso estabelece novas concepções a partir da primeira experiência de um curso de Licenciatura (carinhosamente também identificado como Peterra). Nesse momento, o curso contava também com o apoio das políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo, sobre as quais discorreremos detalhadamente mais adiante.

Com o término das turmas desse curso, essa experiência serviu, também, para se transformar em curso regular da UFMG e mantém o mesmo nome, porém, com alterações curriculares. Anteriormente eram quatro áreas de conhecimento no mesmo curso e agora elas passam a funcionar como cursos desmembrados, ou seja, as habilitações foram transformadas em curso separados, como veremos na seção específica sobre MST e UFMG, mais à frente.

Pensamos ser importante mostrar quantas universidades públicas existem no Brasil. Fizemos um levantamento para situar quais são as universidades e onde estão localizadas. O país conta com um total de 112 universidades públicas distribuídas nas cinco regiões, destas, o MST tem parceria, como citamos acima, com mais de 60 universidades públicas.

Porém, o coletivo nacional de educação do MST, que é o setor responsável pelos dados sobre essas parcerias institucionais, até os dias atuais, não consolidou os dados concretos. Diante dessa imprecisão, nesta pesquisa, e para fazermos um retrato aproximado dessas universidades parceiras, tomamos como referência as universidades que participaram da II Jornada Universitária pela Reforma Agrária, que aconteceu nos meses de março e abril deste ano. Essa jornada homenageou o Dia Internacional de Luta pela Reforma Agrária<sup>32</sup>. E um dos objetivos foi pautado pela centralidade da luta pela terra e seus desdobramentos, como, por exemplo, os da educação. Esse encontro foi

---

<sup>32</sup> Essas Jornadas Universitárias pela Reforma Agrária surge a partir da data comemorativa do mês de abril que ficou conhecido como “o abril vermelho”, em decorrência ao massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em abril de 1996, quando dezenove militantes do MST foram assassinados.

organizado pelo conjunto de Movimentos Sociais da Via Campesina e das universidades. Um detalhe interessante é que a iniciativa em organizar as Jornadas partiu das universidades.

A II Jornada Universitária pela Reforma Agrária foi um momento importante de concretizar ainda mais as parcerias dos Movimentos Sociais, com essas instituições, em particular o MST. Desta forma, vemos que a iniciativa das próprias universidades em tomar à frente na organização de um evento dessa envergadura mostra a preocupação coletiva dos parceiros em alertar para a necessidade de pautar as políticas públicas que apoiem as práticas da agricultura sustentável e promovam as condições de produção nos assentamentos e em pautas que unificam esse debate como: da educação, produção, saúde e a Reforma Agrária Popular.

Abaixo o levantamento das 112 universidades públicas brasileiras, que serão apresentadas por região e suas localizações, segundo dados do MEC (2014).

*a) A região Nordeste possui o total de 32 universidades, que seguem:*

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade de Pernambuco (UPE); Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal da Região do Cariri (UFRCa); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA); Universidade Regional do Cariri (URCA). NORDESTE: 9 universidades: Bahia (UNEB, UEFS, UESB, UESC, UFBA, UFRB, UNIVASF, UFOB, UFSB); 7 universidades; Ceará (UNILAB, UECE, UVA, UFRCa, UFC, URCA, UFCA); 4 universidades; Pernambuco (UPE, UFPE, UFRPE, UNIVASF); 3 universidades; 3 em Alagoas (UNEAL, UNCISAL, UFAL); 3 em Paraíba (UEPB, UFPB, UFCG); 3 em Piauí (UESPI, UFPI, UNIVASF); 3 em Rio Grande do Norte (UERN, UFRN, UFERSA); 2 universidades no Maranhão (UEMA, UFMA); 1 em universidade em Sergipe (UFS).

b) *A região Sudeste totaliza 30 universidades, que seguem:*

Faculdade de Tecnologia (FATEC); Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA); Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP); Universidade de São Paulo (USP); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual da Zona Oeste (UEZO); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). TOTAL: 13 Universidades em Minas Gerais: (UEMG, UNIMONTES, UNIFAL, UNIFEI, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, UFV, UFTM, UFVJM); 9 universidades em São Paulo (FATEC, FAMEMA, FAMERP, USP, UNICAMP, UNESP, UNIFESP, UFSCAR, UFABC); 7 Universidades no Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO, UFRRJ, UENF, UEZO); 1 universidade no Espírito Santo (UFES).

c) *A região Sul tem 24 universidades, que seguem:*

Unijuí - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Paraná (UEPR); Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Total 10 Universidades no Paraná: (UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UENP, UNIOESTE, UEPR, UNILA, UFPR, UTFPR); 8 Universidades no Rio Grande do Sul: (UNIJUÍ, UERGS, UFCSPA, UFPEL, UFSM, UNIPAMPA, FURG, UFRGS). 6 Universidades em Santa Catarina: (UDESC, UNESC, UNISUL, UFFS, UFSC, FURB).

d) Na *região Norte* são 16 universidades, que seguem:

Universidade do Estado do Amapá (UEAP); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade do Tocantins (UNITINS); Universidade Estadual de Roraima (UERR); Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia (UESTA); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); Universidade Federal do Carajás (UFCA). 4 universidades na Amazonas (UFAM, UEA, UFRA, UESTA); 4 no Pará (UEPA, UFPA, UFOPA, UFCA) 2 universidades no Amapá (UNIFAP, UEAP); 2 em Roraima (UFRR, UERR); 2 em Tocantins (UFT, UNITINS); 1 universidade no Acre (UFAC); 1 em Rondônia (UNIR).

e) A *região Centro-Oeste* conta com 9 universidades, que seguem:

Universidade de Brasília (UnB); Universidade de Rio Verde (FESURV); Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Estadual de Goiás (UEG); Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); 3 universidades em Goiás (UFG, UEG, FESURV); 3 em Mato Grosso do Sul (UFMS, UEMS, UFGD); 2 universidades em Mato Grosso (UFMT, UNEMAT); 1 no universidade no Distrito Federal (UNB).

Desse conjunto de universidades, 38 participaram II Jornada Universitária pela Reforma Agrária, sendo elas as seguintes:

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de São José do Rio Preto (UNESP SP); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de Presidente Prudente (UNESP); Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ); Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Campus Maracanã (UERJ); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULMINAS); Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Federal de São Paulo - campus Osasco (Unifesp);

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Faculdade de Educação de Crateús (FAEC); Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Brasília (UnB); Universidade Integração Latino-americana (UNILA); Instituto Federal do Paraná (IFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Santa Cruz (BA UESC); Universidade Federal Fluminense Rio das Ostras (UFF); Universidade Estadual do Rio de Janeiro Campus São Gonçalo (UERJ); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (IFESSPA); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Goiás (UFG); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRS); Universidade Federal Fronteira Sul ; UENF ; Universidade Estadual do Norte Fluminense (UFFS); Instituto Federal Fluminense – Campos (IFF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), dentre outras. Também contou com a participação da Universidade de Coimbra (Portugal) (MST, 2014).

Essa e outras iniciativas nos colocam questões para que o Movimento reflita criticamente essas parcerias e, principalmente, a educação que delas decorrem para os sujeitos. Na medida em que se afirma a especificidade do campo como um lugar de produção de vida, se assegura a especificidade da educação como processo formativo da militância de maneira ampla. Também mais se afiança a necessidade de incluir a função social da educação e da formação em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. A concordância de que a terra se conquista com a organização e luta dos trabalhadores fez o Movimento atrelar a ela o direito à educação.

Para um melhor entendimento dessas parcerias em funcionamento, na seção seguinte fizemos um recorte contextual de duas Universidades Federais Brasileiras onde estão inseridos os estudantes sujeitos de pesquisa deste estudo. Caracterizamos assim a Universidade Federal de Minas Gerais, através da primeira experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, e na sequência a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Presidente Prudente, através do Curso de Geografia, ambos os cursos já concluídos em parceria com o PRONERA, Movimentos Sociais e Universidades Públicas.

### **4.3 O MST na Universidade Federal de Minas Gerais**

O MST inicia um contato mais próximo com a UFMG inicialmente a partir dos finais da década de 1990, por meio da participação de professores em eventos relacionados à formação de educadores do campo, planejamento de ações educativas, dentre outras.

Em 2005, a parceria se consolida por meio da oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Na sequência o Movimento participa da segunda turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Curso de Especialização em Educação do Campo, bem como junto ao Programa de Pós Graduação por meio do ingresso de alguns dos seus militantes. Essa participação vai-se constituindo em uma trama mais complexa envolvendo a participação em cursos de extensão (formação de professores de classes multisseriadas), em seminários, palestras, produção e avaliação de material didático.

Para essa pesquisa tomamos a Turma 2005 do LeCampo como foco, mas sabemos que a parceria do Movimento com a UFMG se articula em diferentes frentes, não só na Educação, mas também em outras áreas do conhecimento.

A UFMG conta atualmente com um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo) localizado na FaE/UFMG, que desenvolve, além do LeCampo, os cursos de Especialização em Educação do Campo, Aperfeiçoamento Escola da Terra, uma linha de pesquisa em Educação do Campo no Mestrado Profissional, coordena a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático – Campo (PNLD Campo), bem como acolhe mestrandos e doutorandos em várias linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação.

#### ***4.3.1 Licenciatura em Educação do Campo – Turma 2005***

Em 2004, o MST procurou a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para propor a construção de uma parceria para criar um curso de Pedagogia com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Faculdade tem atuação histórica junto aos movimentos populares, tanto urbanos quanto rurais. Traz em seu portfólio uma expressiva produção em termos de projetos de pesquisa e extensão. Mas, no que diz respeito ao ensino, a demanda se configurava como um novo desafio. Seria necessário pensar princípios pedagógicos, habilitação, forma de ingresso, organização curricular, materiais didáticos, avaliação, parceria, manutenção dos alunos, dentre outras questões. Organizou-se uma equipe formada por professores e representantes do Movimento Social<sup>33</sup> (ROSENO, 2010).

A demanda inicial era por um curso de Pedagogia, isto é, formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. O Movimento já tinha uma experiência consolidada no desenvolvimento de cursos de graduação, notadamente de Pedagogia. Até aquele momento, o MST já contava com dezesseis turmas de Pedagogia da Terra, em parceria com diferentes universidades públicas. Os professores tinham experiência em pesquisa, ensino e extensão em projetos similares.

De tal modo, a proposta foi assentada em debates, por meio de inúmeras reuniões, sendo que uma primeira compreensão de parte do corpo docente da FaE, era de que não seria um desafio de fácil implementação, pois se versava uma abordagem de educação completamente nova para a Faculdade de Educação e para a Universidade Federal de Minas Gerais.

A Equipe empenhou-se na construção dos princípios e práticas que norteariam a matriz curricular e, nesse processo, propôs um curso que habilitasse o educador para atuar na Educação Básica (anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio), por área do conhecimento (Línguas, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática), ofertado em alternância (um tempo na universidade e um tempo na comunidade), com a gestão em parceria (movimentos sociais e universidade). Passou a se denominar como Licenciatura em Educação do Campo.

O termo *Pedagogia da Terra* passou a denominar não um tipo de curso e de habilitação, mas a matriz estruturante do curso. Caldart (2002) dava as pistas para o lugar da “terra” no projeto.

---

<sup>33</sup> Participantes da Equipe: Maria Isabel Antunes-Rocha, Ana Maria R. Gomes, Lúcia H. A. Leite, Miguel G. Arroyo, Antônia Vitória S. Aranha, Samira Zaidan, Antônio Júlio de M. Neto, Juliane Corrêa (UFMG). Sônia Maria Roseno e Marta Helena Rozeno (MST).

O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada como materialidade do próprio curso: vida construída pelo trabalho na terra, luta pela terra, resistência para permanecer na terra. Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra estavam demarcando e declarando este pertencimento: antes de serem universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui (CALDART, 2002, p. 64).

Foi institucionalizado por meio do Convênio Nº 28.000/04 em 29 de dezembro de 2004, entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, por intermédio da Superintendência Regional do INCRA no Estado de Minas Gerais, a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa – FUNDEP, tendo como interveniente/executora a Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG e como parceiro o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2009, p. 1).

Em 11 de agosto de 2005, através do Parecer Nº 14/2005 o Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais autorizou o início efetivo das atividades acadêmicas. A UFMG, quando aprova a parceria, junto aceita também um desafio voltado para a proposta que se desenhava e que demandava ser esse curso. Freire (1987 p. 92) dizia que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Assim também auxilia na compreensão, a importância do diálogo entre todos os parceiros (ROSENO, 2010).

Os 60 estudantes, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas inicia as atividades formativas em outubro de 2005 (ANTUNES-ROCHA & MARTINS, 2009).

A Turma teve sua organização própria e construída coletivamente, seguindo a organicidade da pedagogia do MST, representada pela Coordenação Pedagógica, Assembleia, Coordenação da Turma, Núcleos de Base, Equipes de trabalho. Todas as turmas dos cursos do Momento fazem uma homenagem aos lutadores do povo, portanto o nome discutido e escolhido pela Turma foi “Turma Vanessa dos Santos” em homenagem à Sem Terrinha Vanessa dos Santos de sete anos, brutalmente assassinada no massacre de Corumbiara, estado de Rondônia, em 09 de agosto de 1995.

O que se apresenta e aparece de inovador é que esse curso inaugura um novo desenho da proposta curricular. Extrapola a estrutura curricular dos outros cursos de Pedagogia da Terra que já existiam no Brasil. A matriz curricular foi gestada para considerar tanto as teorias como as práticas, de tal forma que se localizasse em todos os artifícios de aprendizado, iniciando assim uma tentativa de superar a cisão dicotômica entre universidade e Movimentos Sociais e respeitá-los como lugares diferentes. Para Freire (1987, p.104) “nesta distinção, aparentemente superficial, vamos encontrar as linhas que demarcam os campos de uns e de outros, do ponto de vista da ação de ambos no espaço em que se encontram”.

No momento da aula inaugural o Movimento deixa a marca da história da luta dos trabalhadores com a ocupação de mais um ‘latifúndio do saber’, que ficou registrado nas falas ali presente.

(Roseno relata que) A aula inaugural do curso aconteceu no dia 21 de novembro de 2005 no auditório Luís Pompeu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Na cerimônia de abertura houve a apresentação de uma mística pelos educandos e educandas do curso Pedagogia da Terra com o som de foices, instrumentos de trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras. A apresentação incluiu dança e poesia, com representações dos elementos da terra, - ofertadas em cestos de palha com frutas, flores e sementes. Muita música na voz do artista popular Pedro Munhoz, as falas representando as instituições ali presentes, a aula inaugural do professor Miguel Arroyo, marcaram aquela manhã com o início do curso de Licenciatura em Educação do Campo, historicamente conhecido e reconhecido como curso de Pedagogia da Terra. Armando Vieira, membro da direção nacional do Movimento Sem Terra (MST) e educando do curso afirma: “As universidades ainda são o latifúndio, e nossa presença aqui é uma ocupação [...] E hoje entendemos que precisamos construir uma educação a partir da nossa prática”. [...] A reitora Ana Lúcia Gazzola concordou que estar na Universidade é um privilégio e afirmou: “Deste lugar do privilégio é possível fazer a reforma agrária do saber, ao estabelecer pontes e transformar a Universidade em um espaço onde os saberes populares e os saberes de todos os campos do conhecimento se enriqueçam e se entrelacem mutuamente.” [...] A professora Maria Isabel Antunes-Rocha, coordenadora do curso pela UFMG, explicou que o curso Pedagogia da Terra não abre um caminho novo na UFMG, pois a instituição tem um longo caminho de diálogo com os movimentos sociais. “Este curso é uma continuidade, estamos saboreando um fruto. Mas não vamos jogar fora as sementes deste fruto, vamos tornar a plantá-las”, disse, ao distribuir entre os presentes sementes de girassol, símbolo da educação no campo no Brasil. E a vice-diretora da FaE, professora Antônia Vitória Aranha, disse que abrigar este curso é uma obrigação social da UFMG e uma prova de que “é possível construir uma Universidade de qualidade e democrática” (ANTUNES-ROCHA & MARTINS, 2009, p. 61-63).

O professor Miguel Arroyo fez o encerramento da primeira aula de um novo curso de pedagogia que se iniciava frisando que a responsabilidade que o curso para fazer a aproximação de saberes dos povos do campo com os saberes científicos:

“Tenho muita esperança neste curso, esperança de que ele produza um saber novo, humilde, que se interroga, e que nós nos deixemos interrogar, que escutemos as interrogações que vêm da dinâmica da sociedade”, disse. Arroyo afirmou que tem orgulho de ser professor da UFMG, afirma também que não basta classificar a educação como direito, uma vez que os direitos universais não podem ficar em um campo abstrato. Eles só se tornam históricos quando os movimentos sociais os levam para a concretude de suas vidas (ibidem, 2009, p. 61-63).

Para Mota (2012), egressa do Curso:

Houve vários momentos marcantes no início do curso, como o vestibular, a construção do memorial, agitou muito a sensibilidade da turma em contar sua própria história de luta e dor que unifica os povos do campo. Como havia entre a Turma um sentimento de grupo, a solidariedade para com cada companheiro e companheira, despertava em nós o exercício da tolerância e amor. Houve momentos de muita alegria e euforia com a aula inaugural proferida pelo professor Miguel Arroyo, precedida pela Mística e Ato solene de Abertura do Curso, mesclada pelo grito de ordem: “Salete Strozak, estamos com você, pra ocupar de frente, o latifúndio do saber, na UFMG” (MOTA, 2012, p. 12).

Ao longo de sua realização, o curso foi-se constituindo terreno fértil. Sua realização desafiou a Universidade e o Movimento na produção das mediações conceituais e de procedimentos para trabalhar os desafios relativos à presença do sujeito coletivo como educando, a formação por área do conhecimento, os tempos/espços alternados de aprendizagem (tempo escola e tempo comunidade), o diálogo de saberes, a produção do conhecimento, o contato com a escola rural por meio dos estágios.

Os educandos produziram 46 monografias, relatórios de estágios, materiais didáticos e multimidiáticos bem como uma extensa lista de poesias, vídeos, filmes, músicas e contos. Os educadores por sua vez investiram massivamente na reflexão e produção teórica (livros, artigos, palestras, conferências, dentre outros) na busca de referenciais analíticos visando compreender o que estava sendo feito e o que poderia ser realizado. Educandos do próprio curso e de outros se desafiaram a discutir a prática por meio da elaboração de monografias, dissertações e teses. Em um levantamento preliminar encontramos uma tese, onze dissertações e duas monografias, conforme o quadro que apresentamos abaixo.

**QUADRO 1** - Tese, Dissertações e Monografias sobre o Curso de Especialização em Educação do Campo – UFMG. (Continua)

<b>Característica</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
<b>Tese</b>	Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo.	Maria Osanette de Medeiros	UNB
<b>Dissertações</b>	Pedagogia da terra - O Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo De Minas Gerais.	Eliana Aparecida Gonsaga	UFF
	O curso de licenciatura em educação do campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais.	Sônia Maria Roseno	UFMG
	Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na educação do campo. Autora	Jucelia Marize Pio Venancio	UFMG
	Memória na prática discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG	Michelle Viviane Godinho Corrêa	UFMG
	A dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa.	Fernando Conde	UFMG

<b>Característica</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
	Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo.	Ana Paula da Silva Rodrigues	UFMG
	Representações Sociais sobre a educação do campo construídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo.	Luciane de Souza Diniz Menezes	UFMG
	Representações Sociais de Educandas e Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a Leitura de Textos Acadêmicos.	Lucimar Vieira Aquino	UFMG
	A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do Campo da UFMG.	Tânia Halley Oliveira Pinto	UFMG
	O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG	Aline Aparecida Ângelo	UFSJR
	O perfil conceitual energia: em busca de zonas híbridas	Rodrigo Crepalde,	UFMG

Característica	Título	Autor	Universidade
<b>Monografias</b>	Trajetória de formação de educadores do campo: um estudo exploratório segundo educandos e educandas do curso de licenciatura em educação do campo – Pedagogia da Terra.	Amarildo de Souza Horácio.	UFMG
	Educação como prática da liberdade: a apropriação de novos instrumentos para a cidadania ativa – letramento digital no Pedagogia da Terra.	Anderson de Souza Santos.	UFMG

Fonte: Dados da pesquisa

O curso, sob a coordenação da Profª. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, da UFMG, e da Profª. Marta Helena Rozeno, do MST, encerra-se em 2010. Muitas mudanças ocorreram e muitas conquistas foram alcançadas, após sua aprovação.

Pode-se dizer que mexeu com a vida de todos os parceiros, entre eles a universidade e Movimentos Sociais. A FaE/UFMG implantou em 2008 uma segunda turma, com apoio do Programa de Formação de Educadores do Campo (PROCAMPO/SECADI/MEC) e em 2010 a UFMG criou condições para tornar o curso como oferta regular. Ambos são heranças do curso do Peterra, que seguem com o desafio de não perder de vista o protagonismo dos Movimentos Sociais.

Para o MST esses momentos foram ímpares em termos da formação e também das possibilidades do exercício concreto de uma parceria que traz a marca do respeito às diferenças, da busca do diálogo, da importância do tensionamento em torno da urgente necessidade de “ocupar” a universidade, pois para o Movimento esse é um dos espaços onde o latifúndio se faz presente em toda a sua intensidade.

### ***4.3.2 Especialização em Educação do Campo***

A FaE/UFMG também criou o ‘Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo’ (PAEC), em nível de Especialização *Lato Sensu*. O curso de Especialização foi ofertado pela primeira vez em 2011. Esse curso contou com as parcerias entre UFMG, no Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e sustentabilidade - EDUCAMPO (MARTINS, 2013, p. 3).

Ao formar especialistas em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, a UFMG aprofunda suas práticas de formação pela metodologia de alternância, fortalecendo e desempenhando um papel de grande relevância na construção da educação do campo no Brasil e, especificamente, as experiências educativas desenvolvidas na perspectiva da Pedagogia Alternância pelos CEFFAs.

O PAEC formou 40 professores pertencentes aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) do Brasil, vinculados (as) à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), às Associações Regionais de Casas Familiares Rurais (ARCAFARs), com a finalidade de atuarem na Formação Inicial e Continuada dos (as) Educadore (as) – Monitores/as das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) e na parceria com a Rede CEFFAs (ibidem, 2013).

Este curso buscou a valorização e formação específica de educadores do campo por meio de uma política pública permanente; investimento na formação e na profissionalização dos educadores e educadoras e outros profissionais que atuam no campo; possibilitando o avanço no processo de integração do Ensino, Pesquisa e Extensão com os movimentos sociais, sindicatos e instituições públicas de ensino voltadas para a formação de educadores do campo.

Segundo Martins (p. 3) o objetivo “foi formar um quadro de formadores/as dos CEFFAs como Especialistas em Pedagogia da Alternância, que atuem na formação no âmbito nacional para que possam contribuir na construção e fortalecimento da educação do campo por alternância no Brasil”. A autora afirma ainda que a “UFMG desempenhou um papel pioneiro no processo de formação de professores do campo hoje no Brasil” (ibidem, 2013, p. 3).

Levando em conta os cursos de formação empreendidos pela UFMG, questionamos: quais as repercussões do curso para o Movimento, isto é, em que essa

experiência contribui, tenciona, modifica ou mantém as práticas formativas do Movimento? Pretendemos contribuir para elucidar essa questão, sem, no entanto, esgotar o assunto.

#### **4.4 O MST na Universidade Estadual Paulista**

A partir de janeiro de 2008, com financiamento do IICA-Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, administrado pelo NEAD-Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, do Ministério de Desenvolvimento Agrário, foi iniciado um projeto de organização e disponibilização do acervo, elaborado pelo grupo de pesquisa NERA-Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, sob coordenação de Fernandes e Clifford Andrew Welch.

O projeto foi finalizado em julho de 2009 com a organização de quase 3.000 documentos, publicações, cartazes, teses e vídeos. Foi produzido um Plano de Classificação, dividindo os materiais em 15 grupos, 33 subgrupos e 83 séries documentais (CEDEM, 2013, p. 1).

Um catálogo eletrônico foi elaborado e disponibilizado na internet, facilitando pesquisa no acervo. Como parte do projeto, mais que 10.000 páginas do acervo foram digitalizadas. A maior parte é das principais publicações do Movimento: o Jornal Sem Terra (1981-2008) e a Revista Sem Terra (1997-2008).

O acervo de publicações digitais também tem séries quase completas de boletins - como Boletim da Educação - cadernos - como Caderno de Formação e dezenas de cartilhas. Todas as páginas foram indexadas e disponibilizadas na Internet, com links nos sites do CEDEM, MST e NERA. O programa de indexação – DocPro – permite buscas por qualquer palavra em qualquer combinação de páginas, cujos resultados podem ser salvos pelo pesquisador, em formato PDF (ibidem, 2013, p. 1).<sup>34</sup>.

##### **4.4.1 O Curso de Geografia**

Em 2007, foi iniciado na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), um Curso Especial de Geografia, (onde os egressos desta pesquisa fizeram parte) a partir de

---

<sup>34</sup>Através deste link disponível em: [http://www1.cedem.unesp.br/acervos/acervo\\_mst.htm](http://www1.cedem.unesp.br/acervos/acervo_mst.htm), poderá ter acesso aos dois links que darão acesso direto ao acervo. Acessado em 20 de dezembro de 2013, as 3 h e 20 minutos.

convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária (INCRA), com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), da Via Campesina e da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). A turma foi batizada com o nome de Milton Santos, homenagem póstuma ao geógrafo brasileiro. Em 2011, 45 assentados concluíram o bacharelado e a licenciatura em Geografia, e passaram a atuar em suas comunidades e movimentos socioterritoriais, assumindo responsabilidades compatíveis com suas formações (UNESP, 2013, p.1).

O formato do curso foi adaptado à realidade da militância, composto de duas etapas anuais: uma realizada em janeiro e fevereiro, na UNESP, e outra em julho e agosto, na ENFF.

Que a universidade se pinte de negro, de mulato, de operário, de camponês. Ainda que a utopia descrita por Che Guevara esteja longe da realidade brasileira, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) deu um passo nesse caminho: 45 militantes da Via Campesina receberam na última sexta-feira (11/11/2011) o diploma de bacharelado e licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente (SP). [...] O nosso curso é considerado especial pelo sistema de alternância. Nosso tempo se dividia em tempo escola (período das aulas), e o tempo comunidade, onde continuávamos nossa militância, trabalho e estudo. Pois a Via Campesina tem como princípio que para estudar não devemos nos afastar da realidade, dos espaços da luta”, conta Ivanei Dalla Costa, militante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e participante do curso (MST, 2013, p. 1).

Os coordenadores do curso pela UNESP, Antonio Thomaz Jr. e Bernardo Mançano, descrevem o processo de criação do curso como:

Uma verdadeira batalha campal travada dentro da burocracia da universidade. Porém, com a sensibilidade e clareza de muitos diretores, foi possível que este projeto fosse aprovado. “Nos restava esclarecer para tentar atrair os indecisos e convencer os discordantes que o projeto era importante e de alcance inédito para a UNESP, pois concretamente, estávamos diante da possibilidade de participarmos de um processo de aprendizado e aproximação com uma parcela da sociedade alijada da universidade, envolvida em lutas importantes que se somam aos princípios da universidade pública”, afirmou o professor Thomaz em discurso no ato de colação de grau da turma (ibidem, 2013, p. 1).

Além de militantes da Via Campesina, (do MST, MPA, MAB, PJR), também participaram do curso integrante das Escolas Família Agrícola, da Consulta Popular, Educafro e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

Temos a certeza que a possibilidade deste curso de geografia, e de muitos outros que estão sendo realizados em diversos lugares do país, é resultado de muita luta, de muitas ocupações de terra feitas por este Brasil afora. O acesso ao conhecimento nos espaços das melhores universidades públicas do Brasil é um direito que temos e aos poucos vamos conquistando”, afirmou Ivanei, em discurso como representante da turma no ato de colação de grau (ibidem, 2013, p. 1).

Durante a realização do curso de graduação em Geografia, o então reitor Marcos Macari (titular na época) propôs um acordo de cooperação da UNESP com a UNESCO, para a criação de uma cátedra que atuasse nas áreas da educação do campo e do desenvolvimento territorial. Em 2009, o acordo foi assinado pelas instituições e a UNESP criou, em São Paulo, a Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (UNESP, 2013, p.1). Os projetos da Cátedra consistem em ensino (nível de pós-graduação), pesquisa, publicações e eventos. A criação de um programa de pós-graduação começou em 2010 em um trabalho simultâneo de elaboração de uma proposta e de seleção de uma turma de jovens camponeses (UNESP, 2013, p.1).

Em meados de 2013, o Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (área de Geografia) foi inaugurado no Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), em São Paulo, com um convênio com a ENFF e parceria com a Via Campesina e o Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). O Territorial é voltado para a formação de pessoas oriundas dos territórios camponeses, quilombolas, indígenas ou de outras populações tradicionais e daqueles que atuam para o desenvolvimento dessas comunidades. Este é o primeiro curso voltado para o desenvolvimento territorial das comunidades camponesas e conta com apoio do PRONERA, UNESCO, CNPq, CLACSO e CAPES. (UNESP, 2013, p.1).

As pesquisas com a temática Territorial visam o desenvolvimento numa perspectiva multidimensional e possui as seguintes linhas: Campesinato, Capitalismo e Tecnologias; Ambiente, Sustentabilidade e Território; Educação, Saúde e Cultura. O objetivo do programa é contribuir com a construção do conhecimento e com a elaboração de políticas públicas que viabilizem condições necessárias para a vida digna. Embora o espaço de análise seja a América Latina e Caribe, os projetos miram o mundo, propondo estudos comparativos com a América do Norte, Europa, África e Ásia (UNESP, 2013, p.1).

O Territorial inaugurou a Coleção Vozes do Campo, publicando livros sobre o campesinato, questão agrária, agronegócio, educação do campo e desenvolvimento territorial. Através da realização de eventos nacionais e internacionais, o programa divulga suas produções e promove o diálogo da geografia com diversas outras áreas do conhecimento (UNESP, 2013, p.1).

#### **4.4.2 O Curso de Mestrado**

A UNESP também criou em 2013 o Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), capitaneado pelo Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) em conjunto com a Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial e a Via Campesina. Participam do curso estudantes da Via Campesina de 13 estados, além de um argentino, um peruano e um colombiano. Os estudantes tiveram a primeira etapa do curso realizada na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) (MST, 2013, p. 1)

A turma do mestrado também definiu o seu nome: José Carlos Mariátegui, em homenagem ao pesquisador peruano que contribuiu para a interpretação da realidade latino americana a partir de uma análise crítica marxista (ibidem, 2013, p. 1).

O curso funciona também com o convênio com a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Fernandes (2014, p.3) o curso é o primeiro Programa de Pós-Graduação que atende “preferencialmente” aos sujeitos do campo, cujo objetivo é “acelerar o desenvolvimento de seus territórios”.

Na visão do autor:

A criação do Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL) é mais que um projeto acadêmico. É o encontro de diversas ideias construídas no diálogo e embate entre os próprios parceiros, porque o consenso é formado por diferentes concepções que tornam possível a realização de um projeto. Nosso desafio tem sido unir competências e interesses da universidade e dos movimentos camponeses para realizar um curso de pós-graduação que atenda aos objetivos de promover o desenvolvimento territorial sustentável, inclusivo e todas as adjetivações que promovam a manutenção da existência do campesinato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas. O campesinato é um sujeito político que pratica uma relação social baseada em diferentes formas de organização do trabalho: familiar, associativa, comunitária, cooperativa ou qualquer outra denominação que explicita formas solidárias que garantam a sua existência. Esta relação social também tem sido denominada de agricultura familiar. Nas sociedades capitalistas, a agricultura familiar ou

campesinato está subordinada à relação social hegemônica, ou seja: o modo capitalista de produção, que tem como princípio a produção de mercadorias através da expropriação da riqueza produzida pelo trabalho, gerando desigualdades, destruindo e recriando o campesinato, conforme os interesses da economia capitalista (MANÇANO, 2014, p. 3).

Fernandes afirma ainda que a criação de um projeto voltado à população campesina de desenvolvimento territorial revela-se autônomo e importante para a transformação positiva em suas vidas, além de fortalecer sua resistência. Nesse curso, são tratados temas fundamentais como: “soberania alimentar, sustentabilidade, comida saudável, preservação ambiental fazem parte desta população, que luta contra os agrotóxicos, a exploração do trabalho e a expropriação”. E conclui: “A construção do conhecimento e a produção de políticas públicas são dois processos inseparáveis para a superação dos problemas que o campo enfrenta” (ibidem, 2014, p. 21).

Na aula inaugural, Edgar Kolling, do setor nacional de educação do MST, lembrou que “o estudo está presente no Movimento desde as suas origens, mas estudo não apenas como sinônimo de escolarização, mas também como aquele esforço individual e coletivo para compreender a realidade, intervir nela e transformar o mundo. Por isso que para o MST o estudo é um princípio organizativo” (ibidem, 2013, p. 1).

Kolling também citou pesquisa recente do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que mostra que apenas 1% dos jovens residentes nos assentamentos tem curso superior completo, ante os 12% do Brasil. Esse dado demonstra mais um elemento da exclusão a que a população do campo está submetida. Ao se referir ao curso, o dirigente lembrou sua metodologia, pensada a partir de uma perspectiva crítica. “Este curso reforça a ideia de que vocês sejam lutadores e construtores de um mundo melhor, mais justo, igualitário e solidário” (ibidem, 2013, p. 1).

O professor Bernardo Mançano Fernandes, da UNESP, destacou a importância da ciência e teoria, da necessidade de os estudantes se preocuparem com a produção teórica, ressaltando que a “postura de ver a ciência como um processo de construção do conhecimento é uma postura propositiva, ofensiva, e não conformista. Quero defender aqui que vocês entendam a ciência que está sendo trabalhada como de caráter propositivo, não só denunciamento” (ibidem, 2013, p. 1).

Rosana Fernandes, integrante da turma de mestrado e assentada em Goiás, avaliou com otimismo a parceria entre os movimentos sociais do campo e a

universidade, pois permite o regime de alternância, em que as etapas de aula são intercaladas pelo tempo comunidade. Assim o assentado ou assentada não fica muito tempo longe da família, da casa, das atividades produtivas e organizativas. “Seria muito difícil a gente conseguir um curso formal da academia. Meu objetivo tem sido aprofundar os conhecimentos teóricos para contribuir com a organização dos trabalhadores” (p. 1). O educando Delwek Matheus, assentado em São Paulo, reafirma que “o curso é fruto da luta pela terra, e cabe aos camponeses irem se apropriando de outros espaços, como o espaço acadêmico” (ibidem, 2013, p. 1).

Assim, Interrogamos em dimensões sociais, se as instituições universitárias beneficiam ou inibem o cumprimento de metas em sua gestão e na formação de professores de assentamentos na universidade? Que avanços em perspectivas estão sendo construídos? Em tese antecipamos alguns pontos de análises, sinalizando que a formação de professores na Universidade de forma ampla, está ainda fortemente marcada por pressupostos da estrutura acadêmica e técnica que fragmentam teoria e prática. Representações a esse respeito são identificadas ao verificar-se o distanciamento da academia no que se refere à educação do ensino básico, distanciamento de interlocuções inerentes e indispensáveis entre saberes teóricos e práticos no processo de desenvolvimento profissional docente (Candau, 1988). Em contraponto estudos apontam que uma valorização dos saberes e das experiências profissionais dos professores e professoras podem fortalecer não somente para um desempenho da profissão docente, bem como o avanço da qualidade do ensino em sua totalidade.

Esta compreensão emergente na formação dos professores do ensino superior, adverte para a centralidade de relações nas parcerias entre Universidade e as escolas públicas como pressupostos teóricos e práticos visíveis na construção e implementação de políticas interinstitucionais de profissionalização do magistério (Candau, 1988).

Numa avaliação dos cursos Molina & Sá, nos diz que:

A luta pela terra, no que ela se apresenta como mais radical, é matriz estruturante do curso. Terra para quem nela trabalha, terra como direito, terra como justiça social, terra como espaço de produção da vida. Essa afirmativa requer muitos desafios. Entre eles, a discussão da posse e uso da terra na perspectiva da sustentabilidade e de superação do sentido da terra como mercadoria. A luta pela terra insere-se no curso pelo caminho dos movimentos sociais e sindicais. São eles que formulam as demandas, que colocam na agenda nacional a demanda pela educação do campo. Suas lutas, suas formas de organização, seus processos educativos e suas necessidades

fazem parte da materialidade que fecunda o curso (MOLINA & SÁ, 2011, p. 22).

A necessidade de uma educação aproximada com as organizações populares é imprescindível do ponto de vista político, econômico, ideológico e cultural, não somente para fortalecer um projeto de sociedade, mas porque a situação da educação no campo brasileiro até então era negada aos sujeitos que vivem da terra. As propostas dos movimentos são sustentadas em princípios políticos construídos coletivamente, a partir dos consensos possíveis, diante da diversidade de sujeitos.

Podemos concluir que essa pedagogia da educação do campo aparenta como uma ‘pedagogia da inquietude e da resistência’, que oferece para a constituição de uma visão de sociedade na perspectiva das classes sociais ou, numa perspectiva gramsciana, uma pedagogia que contribua para formar uma contra-hegemonia das classes oprimidas. Ou seja, se estabelece numa educação contra-hegemônica, pois as concepções pedagógicas que a ampara e as práticas educativas assumidas entrelaçam em objetivos políticos transformadores da realidade de opressão e exploração geradas pelas relações capitalistas que as cerceiam.

#### **4.5 O tripé de parcerias: MST, Universidades e PRONERA**

Consubstanciado a essas parcerias entre Movimentos Sociais e Universidades, se faz necessário sinalizar que para o alcance das demandas dos cursos apresentadas acima, e de outros, foi preciso garantir políticas de financiamento dos mesmos. Nesta inferência apresentamos a seguir os marcos legais que garantiram e efetivação dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão dentre estas parcerias.

Ao longo dos seus 30 anos, o MST, juntamente com os Movimentos Sociais, vem adquirindo forças, através de suas parcerias. Estas parcerias são aqui retratadas como um tripé. Cada parte tem uma responsabilidade. Além disso, essas parcerias ancoram-se e legitimam-se através das políticas públicas educacionais, de modo geral, e dos sujeitos do campo, de modo particular.

A forma como o MST concebe as parcerias já foi colocada, mas vale lembrar que o Movimento participa das comissões, grupos de trabalho, dentre outros, instalados nas diferentes instituições públicas visando garantir que os princípios e práticas

vinculadas à luta dos camponeses sejam ouvidas e traduzidas por meio de práticas concretas.

A maneira como as universidades configuram a parceria com o Movimento também já foi apresentada. Cabe destacar a seguir outras parcerias, ou melhor dizendo, colocar em relevo a outra parte do tripé: o PRONERA.

E para adensar mais a compreensão desse tripé, discorreremos sobre outras instâncias que estão no tecido dessas parcerias, as políticas públicas educacionais, que abarcam a Coordenação Geral da Educação do Campo/SECADI/MEC; as Diretrizes Nacionais e Curriculares da Educação do Campo, o Pronacampo.

#### ***4.5.1 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA***

O PRONERA é uma política pública conquistada pelos Movimentos Sociais e aprovado pelo governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária, para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam à população assentada. Atualmente sob a Coordenação da Professora Clarice Aparecida dos Santos e equipe, os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação.

Esclarece Clarice Santos:

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de Ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996 (SANTOS, 2012, P. 630).

Os movimentos sociais apropriaram desta ferramenta para trazer a público outras pautas normalmente invisíveis ou ignoradas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação no Campo, em ausência das escolas, e a falta de educadores para as poucas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação

histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.

No ano de 2004, o Pronera, que já havia ganhado força política pelas suas ações, passou também a integrar o Plano Plurianual (PPA) do governo federal, instrumento por meio do qual é certificada a inclusão de ação específica no Orçamento Geral da União (OGU). Deste modo através do OGU de 2005, o Pronera passou a associar ao orçamento da União com prevenção de recursos para suas ações, constituindo mais um avanço na perspectiva do planejamento, uma vez expressa a publicidade e o acordo do governo em executá-las (ibidem, 2012, p. 630).

No ano de 2005, foi publicado o resultado da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (I Pnera), realizada pelo Incra/Pronera, em conjunto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação (MEC). O estudo, censitário, pesquisou a situação de escolaridade da população e a situação das 8.679 escolas localizadas nos assentamentos e concluiu que, em média, 23% da população declarava-se analfabeta; a oferta de educação fundamental até os quatro anos iniciais atingia patamares aceitáveis, mas a educação fundamental completa e o ensino médio eram negligenciados para aquela população; e menos de 1% tinha acesso ao ensino superior (ibidem, 2012, p. 630).

Pela sua eficácia, o Programa constituiu, igualmente, novas formas de ingresso e organização do processo educativo formal. Uma das principais modificações inauguradas pelo programa refere-se à inclusão coletiva dos camponeses nas instituições de ensino. Os cursos se designam em caráter especial e são aprovados tanto pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA), quanto pelas instituições de ensino, para uma turma específica. Esta especialidade amplia o conceito de política afirmativa no que diz respeito ao ingresso e continuação no sistema educativo, uma vez que o financiamento envolve, para além dos custos do curso, a cobertura dos custos de permanência dos estudantes nas instituições, como o transporte, hospedagem, alimentação e material didático-pedagógico (ibidem, 2012, p. 634).

Outro fator importante diz respeito aos tempos e espaços educativos, pela especificidade da metodologia da alternância na modalidade dos cursos de nível médio e superior. Os tempos educativos são divididos em dois períodos, tempo escola e tempo comunidade. Garante os projetos na dimensão indissociável entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente elaborados pelos trabalhadores camponeses, nos seus processos de

trabalho de organização na qualidade de reprodução da vida no campo e na ação organizativa coletiva.

Os tempos e os espaços educativos da escola/universidade e do campo são duas peculiaridades de uma mesma totalidade que abrange o ensino, a pesquisa e as práticas, em todas as áreas do conhecimento e da vida social. Por estas qualidades Clarice ainda aponta que “o programa tem sofrido uma série de questionamentos, pela via de ações civis públicas (ACP), ou de ações dos órgãos de controle, como o Tribunal de Contas” (ibidem, 2012, p. 634).

Clarice Santos diz que o Pronera está situado tanto no campo dos resultados significativos das políticas públicas conquistada pelos movimentos sociais, bem como num ambiente de adversidade. É evidente a extensão do Pronera como espaço desta interseção entre o Estado, as instituições de ensino e os movimentos sociais, “especialmente entre estes dois últimos, pois aproxima e faz o encontro entre dois mundos historicamente apartados, dado que os processos de formação humana costumam ser apartados dos processos de trabalho” (ibidem, 2012, p. 634).

Assim, o Pronera parte do pressuposto que a Educação no Campo é um direito e se realiza por diferentes territórios e práticas sociais que acionam a diversidade do campo. É também uma garantia para ampliar as possibilidades da produção e reprodução de condições de essência da agricultura familiar/camponesa. Por isso, o programa vem fortalecer o mundo camponês como território de vida em todas as suas dimensões: políticas, econômicas, sociais, ambientais, éticas e culturais.

O objetivo geral do Pronera é:

- Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.<sup>35</sup>

E os objetivos específicos são:

- Garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de reforma agrária;

---

<sup>35</sup>Disponível em: INCRA <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campopronera> Acessado em 12 de fevereiro de 2014 as 15h23min.

- Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) - e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
- Garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação no Campo (INCRA, 2014, P. 1).

A extensão do Pronera, após sua institucionalização também aumentou. Inicialmente era composto apenas por assentados da reforma agrária e atualmente o programa envolve toda a população do campo, ou seja, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, acampados, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos. Apesar da grande importância do trabalho desenvolvido no mapeamento das escolas e sua inclusão, identificaram-se grandes lacunas no que tange às ações voltadas para a Educação do Campo, principalmente por se tratar de um projeto em construção.

Sendo assim, em 2012 foi lançada a II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (II PNERA)<sup>36</sup>, com o objetivo de preencher as lacunas das ações do PRONERA. Para o mapeamento, foram listados os cursos e projetos já realizados, os educadores e disciplinas ministradas, as diversas parcerias firmadas para a realização dos cursos, os educandos beneficiados pelo programa, as instituições de ensino parceiras, as principais organizações demandantes e toda a produção bibliográfica produzida pelos educandos ou sobre as ações do PRONERA.

---

<sup>36</sup>Para obter informações sobre o I PNERA - Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária - VERSÃO PRELIMINAR – MDA- INCRA – PRONERA, Brasília, DF, abril de 2005. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>, acessado em 23 de janeiro de 2014, às 15:30 h.

Toda essa informação está sendo armazenada no sistema de pesquisa identificada como DATAPRONERA, que reúne todas as ações do programa de 1998 - ano de sua criação - até a atualidade, envolvendo mais de 100 instituições de ensino e mais de 400 mil alunos. Com ela, também se pretende atualizar os índices educacionais dos assentamentos da reforma agrária, além da coleta de informações sobre sua repercussão em diferentes níveis.

No dia 04 de novembro de 2010 o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o decreto que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Segundo o decreto, a educação no campo compreende desde a creche, educação infantil à graduação e sua oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios. A população que reside no campo compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

Segundo Clarice:

Em junho de 2009, por meio da inclusão do artigo nº 33 na lei nº 11.947, o Congresso Nacional autorizou o Poder Executivo a instituir o Pronera. Em 4 de novembro de 2010, o presidente da República editou o decreto nº 7.352, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera (Brasil, 2010b). A lei e o decreto constituem avanços no que se refere ao novo status conferido ao Pronera, de política permanente, instituída no âmbito do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, sendo estes os instrumentos necessários à continuidade da política independentemente do governo em exercício (ibidem, 2012, p. 631).

O decreto atribui ao governo federal a responsabilidade de criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, afim de superar a discrepância histórica de acesso, e propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as

escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

A formação de professores que lecionam nas escolas rurais também está definida no decreto. O calendário escolar de acordo com as particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; o reconhecimento da relevância da escola multisseriada, que se caracteriza por turmas de alunos de diferentes idades e graus de conhecimento na mesma sala e com um único professor; e a pedagogia da alternância (combina atividades intensivas na sala de aula com práticas na propriedade) estão contemplados no decreto. Para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, o decreto orienta estados e municípios a incluir a educação no campo nos seus planos estaduais e municipais de educação.

Os planos de que trata o decreto devem ser construídos a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que o governo federal na época encaminhou ao Congresso Nacional. O objetivo do PNE era apontar as metas educacionais a serem alcançadas pelo Brasil no período de 2011 a 2020.

A regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), define objetivos, beneficiários e atribui a gestão ao Incra.

O público do programa compreende jovens e adultos das famílias atendidas pelos projetos de assentamento do Incra, professores e educadores que atuam no programa, famílias cadastradas e alunos dos cursos de especialização do Incra. Na atividade de gestão, coube ao instituto coordenar e gerenciar os projetos, produzir manuais técnicos para as atividades, além de coordenar a comissão pedagógica nacional.

Neste processo de construção do Pronera, em seus 16 anos:

Entretanto, há de se reconhecer seu limite no contexto das lutas e das disputas na perspectiva da construção de uma nova hegemonia, também no campo da educação, uma vez que mudanças profundas na educação pública brasileira se farão por meio do envolvimento de todos os interessados na educação pública – e, mais especificamente, na educação pública que interessa aos trabalhadores, na perspectiva das transformações (SANTOS, 2012, p.635).

Enfim, o Pronera constitui-se, como uma política pública legitimada, por um lado, pelo estágio legal, do cumprimento do seu papel a ela destinado em fazer valer a aplicabilidade em relação às políticas educacionais executadas pelo Ministério da Educação, pelos estados e municípios, e, por outro lado, como um dos instrumentos de emancipação e cidadania dos camponeses, pelos princípios e pela forma de implantação de seus projetos, o que dialoga com a estratégia de superação da histórica condição de subalternidade dos camponeses aos interesses dominantes, o que o coloca na condição de um território camponês conquistado, na esfera do Estado.

#### ***4.5.2 Marcos Legais das Diretrizes Nacionais e Curriculares da Educação do Campo***

Para fortalecer as discussões sobre a Educação do Campo, em 03 de abril de 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 1, que prevê sobre as Diretrizes Nacionais e Curriculares da Educação do Campo, prevendo também ações de proposições de trabalhos direcionados à Educação no Campo. Além disso, consolida um importante marco para a história da educação brasileira e em especial para a Educação do Campo, sendo mais uma conquista da classe trabalhadora.

O projeto é de autoria do Executivo e, ao justificar a proposta, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, destacou que nos últimos cinco anos foram fechadas mais de 13 mil escolas do campo. Segundo ele, decisões tomadas sem consulta causam transtornos à população rural que deixa de ser atendida ou passa a demandar serviços de transporte escolar.

Após seis anos da aprovação das diretrizes, foi aprovada então a resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.<sup>37</sup>

Em 2012 foi aprovado também o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo). Uma política pública que se insere dentro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Tem por finalidade formar agricultores em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os

---

<sup>37</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em 20 de julho de 2013.

conhecimentos adquiridos em ações para aumentar a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda é o objetivo do Pronacampo.<sup>38</sup>

O programa foi lançado no dia 21 de março de 2012 pela presidenta Dilma Rousseff, em cerimônia no Palácio do Planalto. “Estamos apostando que esta geração e, sobretudo, que outra geração vai se beneficiar com tudo isto, mudando a feição do campo brasileiro, garantindo que ele será um local digno de se morar”, disse a presidenta. Dilma destacou dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo os quais uma parte significativa das pessoas extremamente pobres que vivem no país estão em áreas quilombolas e assentamentos de reforma agrária, e disse que é preciso usar a educação para mudar essa realidade. “Dentro da nossa estratégia de combate à miséria no país, este programa é um dos eixos estratégicos, porque aposta não só em retirar as pessoas da condição de miséria, mas em garantir que as gerações futuras tenham um outro tipo de horizonte, de oportunidades pela frente.”<sup>39</sup>

Uma das ações do Pronacampo é disponibilizar material escolar específicos para as escolas das zonas rurais. Segundo a presidenta, ao articular uma formação diferenciada, o país reconhece sua realidade, que é rica e multidiversa e precisa ser incentivada. “E isso não se faz sozinho, mas em parceria com governadores, com entidades representativas do campo”, disse Dilma, enfatizando a importância dessa adaptação e da qualificação dos professores que ensinam no meio rural.<sup>40</sup>

O Pronacampo vem oferecendo apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para implementação de políticas de ensino voltadas para escolas rurais e de áreas onde vivem quilombolas. O programa está dividido em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica. As metas estão previstas para o período 2012-2014.<sup>41</sup>

Segundo dados do Ministério da Educação, 23,18% dos que vivem no campo e têm mais de 15 anos são analfabetos e 50,95% não concluíram o ensino fundamental.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup>Disponível em: PORTAL APRENDIZ: Dilma lança o Pronacampo <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/03/21/dilma-lanca-programa-para-melhorar-qualidade-do-ensino-e-aumentar-produtividade-no-campo/> 21/03/12. Acessado em: 21 de janeiro de 2013 às 12h21min.

<sup>39</sup>ibidem.

<sup>40</sup>Ibidem.

<sup>41</sup>Ibidem.

<sup>42</sup>Ibidem.

Por fim, após a ocupação dos Sem Terrinha no MEC em fevereiro de 2014, durante o VI Congresso do MST (dito anteriormente), com gritos de ordem “*fechar escola é crime!*” a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. A Lei 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola. A lei foi publicada no dia 28 de março de 2014 no Diário Oficial da União.

Além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola.

#### ***4.5.3 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI***

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), foi criada em julho de 2004 pelo Ministério da Educação. Atualmente sobre a Coordenação da Professora Macaé Evaristo. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

Segundo o MEC, a criação da Secadi marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a diversidade da população, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltada para os segmentos da população vítima de discriminação e

de violência.<sup>43</sup>

#### 4.6 Algumas Considerações

Por fim, a pedagogia imbricada nos Movimentos Sociais bebe na fonte das concepções de Paulo Freire, educador que lutou por uma Pedagogia que possibilitasse a afirmação de direitos historicamente negados. A pedagogia dos movimentos parte da prática, igualmente como a pedagogia que defendia Freire, ou seja, uma pedagogia que toma por referência a prática social, a história de vida dos sujeitos, seus ‘saberes de experiência feito’. Essa junção de fatores é que favorece que os sujeitos conheçam melhor os saberes construídos na sua prática social e emancipadora e, ainda, que ampliem estes saberes, conhecendo o que ainda não sabem.

Dessa forma, os movimentos assumem seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas, mesmo diante das multiplicidades sociais que lhe são inerentes. Ou seja, há uma lógica social própria na formação do sujeito, nos Movimentos Sociais que buscam a constituição de relações sociais e diálogos, baseados na solidariedade, na igualdade, na participação, na emancipação, na colaboração para a formação de sujeitos plenos (autônomos e livres). Arroyo diz que (2003, p. 35) “os movimentos sociais repõem a centralidade dos sujeitos.”

Essa dialogicidade dos processos educativos dos Movimentos Sociais está circunscrita na resistência ao sistema econômico-político e surge das experiências e ações concretas que envolvem a multiplicidade de sujeitos. Portanto, resulta de um diálogo presente nas discussões dos temas que envolvem as demandas, as análises, as táticas e estratégias de mobilização, de ação, de saberes das experiências, de saberes populares e de conhecimentos sistematizados, construídos socialmente e cooperativamente. Em linhas gerais, essa é a função social e política da educação no pensamento freiriano.

---

<sup>43</sup>A Secadi é composta por 4 departamentos: [Departamento de Educação de Jovens e Adultos](#); [Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania](#); [Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional](#); [Departamento de Avaliação e Informações Educacionais](#). Fonte: MEC. Publicado em 11/04/2008; disponível em: <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu449.asp> acessado em 21 de janeiro de 2014.

A compreensão do movimento interno aos eixos e entre eles nos ajuda a responder, afinal, qual é o problema ou a questão específica da Educação do Campo. No eixo identificado como campo entendemos que o confronto específico fundamental é o que se expressa na lógica incluída nos termos “agronegócio” e “agricultura camponesa”, que manifesta, mas também constitui, em nosso tempo, a contradição fundamental entre capital e trabalho. E que coloca em tela (essa é uma novidade de nosso tempo) uma contradição nem sempre percebida nesse embate: há um confronto entre modos de fazer agricultura, e a pergunta que os movimentos sociais situados no polo do trabalho estão colocando à sociedade se refere ao modo de fazer agricultura que projeta futuro, especialmente considerando a necessidade de produzir alimentos para a reprodução da vida humana, para a humanidade inteira, para o planeta. Essa é uma questão que não tem como ser formulada desde o polo do capital (ser agenda do agronegócio) senão como farsa ou cinismo. Por isso também o capital pode admitir (em tempos de crise) discutir “segurança alimentar”, mas não pode, sem trair a si mesmo, aceitar o debate acerca da “soberania alimentar” (pautado hoje pela agricultura camponesa) (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTO, 2012, p. 14-15).

Para os movimentos, a pedagogia pode ser analisada como uma estratégia essencial para o seu fortalecimento, tendo como referência primordial o sentido político-pedagógico emancipatório. Os conhecimentos edificados nos Movimentos Sociais, segundo Arroyo (2003) “geram um saber e um saber-se para fora.” Ele acrescenta ainda que:

Um ser que alarga seu saber local e se amplia. Os sujeitos que participam nesses movimentos vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para entender o mundo fora, para se entender como coletivo nessa “globalidade.” São munidos de saberes, valores, estratégias de como enfrentá-lo. Na perspectiva educativa podemos ver que não se dá uma reprodução de autorepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta [...] (ARROYO, 2003, p.39).

Une-se a esta reflexão o entendimento de que a educação dos Movimentos auxilia na fundamentação das reivindicações dos Movimentos, pronunciadas pela construção de uma política pública de educação dos povos do campo, dentro de uma compreensão de educação ampla. Em síntese, os movimentos do campo conjugam a educação como “todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Portanto a educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (CERIOLI, CALDART, 2002, p. 63).

Desta forma, consideramos que as parcerias com as universidades e Movimentos Sociais são emergentes para o fortalecimento do ensino nas escolas do campo. Reflexões estas que apontam tanto para os avanços bem como para os desafios

entre parceiros de um processo em construção ao longo dos 20 anos. Ao identificarmos que uma expressiva parcela de pesquisadores das Universidades envolvidas com os Movimentos apresenta estarem sensibilizados com as demandas educacionais do campo. Trata-se de um processo que não se extenuará na oferta do Curso de graduação e ou de pós-graduação, sendo que o fortalecimento desta política se implica na formação de professores, na valorização do profissional docente, em cujo processo está o fortalecimento de efetivação de políticas públicas e a emancipação humana dos povos do campo.



# CAPÍTULO 5

## DIÁLOGOS ENTRE AS PRÁXIS FORMATIVAS NO MST E NA UNIVERSIDADE



Fonte: <http://www.mst.org.br>, extraídas em 25/02/2014, às 16:00 horas.

## 5 DIÁLOGOS ENTRE AS PRÁXIS FORMATIVAS NO MST E NAS UNIVERSIDADES

*Não há fatos eternos, como não há verdades absolutas  
(Friedrich Nietzsche)*

Este capítulo se propõe analisar as tessituras das trilhas desenvolvidas ao longo da pesquisa, nos capítulos anteriores, combinados com a coleta de dados dos sujeitos pesquisados.

Essa pesquisa procura retratar o contexto da formação dos militantes do MST, que denominada de interna (aquela que leva em consideração os conhecimentos que os sujeitos já possuíam, combinados com os conhecimentos adquiridos no interior do MST) e externa, que leva em consideração a formação superior nas universidades. Concebemos a formação (interna e externa) a partir da centralidade da luta pela terra.

### 5.1 O Percurso da pesquisa e seus sujeitos

Como já foi dito nos capítulos antecedentes, o foco desta pesquisa é investigar como se constitui a práxis educativa dos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Assim, para interrogar analiticamente essas práxis, elegemos focalizar a formação no ensino superior no nível de graduação a partir da formação e educação do MST de sujeitos egressos de duas universidades públicas: a) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Curso Licenciatura da Educação do Campo; b) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Presidente Prudente, do curso de Geografia.

Pela configuração do percurso de pesquisa, não houve nenhum intento em fazer um estudo comparativo nem entre as experiências dos sujeitos e nem entre os dois cursos. Nossa escolha deveu-se ao fato de esses cursos já terem sido realizados e concluídos. Portanto, nos foi oferecida a possibilidade de investigar seus egressos. A opção em pesquisar egressos desses dois cursos consagra-se na intenção de examinar como conformou a formação externa desses sujeitos. Para isso, nos pareceu pertinente pesquisar experiências de sujeitos que já tivessem passado pela graduação nas

universidades. Desse modo, seria possível observar melhor como a experiência formativa na universidade foi incorporada na vivência desses militantes, não deixando de lado, na análise, ver até que ponto pode-se perceber a articulação da formação externa com a interna.

Retomando aos objetivos desta pesquisa - investigar como acontece o encontro entre as práticas formativas do MST com as práticas processuais desenvolvidas nas universidades parceiras do Movimento, queremos analisar também como os projetos educativos se relacionam com os princípios e possibilitam o adensamento das práxis educativa das educadoras e educadores egressos. Ademais, queremos entender como esses sujeitos se apropriam dos conhecimentos e saberes ao se constituírem como educadores/militantes, seja no labor da luta pela produção e reprodução da vida no Movimento, seja na Universidade. Assim, poderemos esclarecer a práxis, aqui entendida como processo formativo que alia a prática e a teoria apreendidas pelos sujeitos militantes. Dessa compreensão, tentaremos colocar em relevo os elementos manifestos nas relações entre o MST e as universidades, ou seja, os tensionamentos desse encontro (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

A partir da categorização dos resultados da pesquisa de campo em conjunto com as leituras realizadas que embasaram os capítulos precedentes, sistematizamos o foco analítico quatro categorias, a saber: a) As constituições das parcerias, partindo da organização interna à externa do MST; b) As práticas do MST no processo formativo na Universidade; c) Os caminhos desse processo formativo entre parceiros; d) A constituição do processo formativo entre parceiros no fortalecimento do MST.

Nesta pesquisa, denominaremos essas categorias como pilares de uma espiral. Espiral porque queremos evidenciar o sentido de sustentação, movimento, ampliação, abertura e flexibilidade. Entendemos que o MST é uma construção contínua, cujo início se vincula na historicidade da luta da classe trabalhadora e cujo percurso caminha na luta pela terra e por direitos, mas não tem um ponto de chegada, pois está aberto às possibilidades de se fazer humano em um movimento dialético e aberto para a construção de uma sociedade justa em termos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Na convivência com o MST, a espiral faz referência às trilhas que representam os caminhos (estretos, amplos ou tortuosos) da pesquisadora, também militante deste Movimento. Já na introdução são delineadas as três primeiras trilhas percorridas por

mim e, no final deste estudo, pretende-se elucidar a última, todas inter-relacionadas, de uma forma ou de outra, com a construção dessa espiral.

Foram seis entrevistados, quatro egressos dos cursos em parcerias com a UFMG e UNESP e duas lideranças, ambas têm a função de coordenador político do MST, e dos cursos e também nas suas parcerias.

O *caminho* da pesquisa percorreu diferentes temporalidades e situações. O período total de pesquisa de campo foi de oito meses e deu-se em ocasiões intermitentes, compreendidas, principalmente, entre julho de 2012 a fevereiro de 2013. Somente uma entrevista se deu em fevereiro de 2014, por oportunidade do VI Congresso do MST. Nesse período ocorreram alguns fatos que valem apenas ressaltar.

O primeiro, por termos escolhido egressos de duas instituições distintas e em Estados diferentes, essas universidades já foram denominadas acima - UFMG e UNESP-. Na UFMG, pesquisamos *dois egressos* sendo, *Eliana Cristina* egressa do Curso de Licenciatura da Educação do Campo e do Curso Licenciatura de Pós Graduação em Educação do Campo; e *Teresinha Sabino*, do Curso de Pós Graduação em Educação do Campo.

Já na UNESP também foram *dois egressos* do Curso de Geografia da UNESP, *Enio Bohnenberg* (também Liderança do MST); e *Adilson Custódio* (atualmente aluno do Curso de Pós Graduação da UFMG).

Por sua vez, as *duas lideranças* das Instâncias Nacionais do MST foram: *Edgar Jorge Koling*, do Setor Nacional de Educação/Coordenação Nacional do MST; e *João Pedro Stédile*, da Coordenação Nacional do MST.

Todos os sujeitos serão mais bem apresentados na síntese biográfica mais adiante.

O fato foi à realização antecedente pela pesquisadora de um estudo de da viabilidade financeira, em especial, na questão dos deslocamentos para a coleta de dados. Isso porque, quatro sujeitos residem em diferentes municípios do Estado de Minas Gerais e as duas lideranças, residem em outros Estados sendo: São Paulo e Rio Grande do Sul.

Procuramos resolver essa questão minimizando as despesas, com isso, buscamos realizar em espaços e encontro do próprio MST que congregavam os sujeitos. Assim, as entrevistas se deram nos seguintes ambientes: dois sujeitos da pesquisa foram entrevistados na Escola Nacional Florestan Fernandes, em Guararema, São Paulo. Dois

sujeitos foram entrevistados na Praça da Assembléia Legislativa de MG, (ALMG), no período de julgamento de Adriano Chafik<sup>44</sup>. Já uma entrevista aconteceu no Assentamento Oziel Alves Pereira, em Governador Valadares – MG, local que reside o sujeito. E como citamos acima a última entrevista aconteceu no VI Congresso do MST, realizado em Brasília no período de 10 a 14 de fevereiro de 2014.

Quanto às reações que percebemos durante as entrevistas, podemos apontar, como exemplo ilustrativo, de modo geral, surpresas em serem escolhidos com entrevistados da pesquisa; quando as reações, no que tange às perguntas os sujeitos pensaram um pouco antes de responder, no meio da fala pediam para repetir a pergunta para dar continuidade a sua fala. Porém, não percebemos que os sujeitos não tinham entendido nenhuma pergunta, talvez, quisessem se certificar se estavam respondendo corretamente o que estava sendo perguntado.

Outras reações como atitude, impostação de voz, gestos, ênfase em alguma fala, entre outras, entendemos que os sujeitos quando perguntado de alguma questão que mais o tocava ou achavam mais relevante ficavam com o olhar atento ao responder tais questões. Interessante relatar que compreendemos que as pausas eram momentos de os sujeitos se olharem dentro do contexto da práxis educativa e formativa no MST e nas universidades.

Cabe ressaltar, também, que os sujeitos ficaram inteiramente à vontade no decorrer das entrevistas, deram a entender que conheciam muito o processo de dinâmica dos cursos. A outra impressão que tivemos foi que os sujeitos sempre relacionaram as suas histórias de vida com as suas trajetórias históricas e políticas dentro de sua militância e os correlacionava-as com seus envolvimento no MST.

Desse modo, a percepção de modo geral foi que em todas as etapas da pesquisa os sujeitos demonstraram interessados. Algumas temáticas como a defesa de suas identidades, as resistências, as responsabilidades políticas para com o processo de formação do Movimento e as dinâmicas dos cursos, deram uma entonação na voz com gravidade.

Diante de percepções tão valiosas, optamos por fazer uma breve síntese biográfica desses sujeitos, até porque eles deram autorização por escrito, conforme orientação do Conselho Nacional de Saúde, instituição responsável em aprovar os

---

<sup>44</sup> Réu em julgamento pelo assassino do massacre de Felisburgo. Importante ressaltar que a ALMG é um espaço ocupado pelo MST quando realiza mobilizações em Belo Horizonte - MG.

projetos de pesquisas realizados com seres humanos. Nossa finalidade com essa biografia é mostrar quem são e de que lugar esses sujeitos falam. E, sobretudo, mostrar a ‘cara’ desses sujeitos, assim como faz o MST em sua atuação nos diversos âmbitos, que não se esconde atrás de pseudônimos.

a) Adilson Custódio, de 41 anos, iniciou sua militância em 1992 em um grupo de jovens que, segundo ele, tinha grandes aspirações de mudanças. Neste mesmo período, Adilson se inseriu no sindicato dos trabalhadores rurais, visando organizar os trabalhadores. Em 1996 entrou para o MST, através de uma ocupação de terra, hoje conhecida como assentamento Barro Azul, onde é assentado. Fez parte da turma de curso Técnico em Administração de Cooperativa (TAC) no ITERRA/RS (1997-2000) e é egresso da Turma do Curso de Geografia em Parceria com MST/ENFF, Via Campesina, UNESP e PRONERA/INCRA. Seu tema de monografia foi: Dinâmica territorial do vale do rio doce/MG: uma abordagem a partir do assentamento liberdade. Atualmente faz parte da direção estadual do MST/MG e contribui com o processo organizativo da produção e educação do Movimento.

b) Terezinha Sabino de Souza, de 57 anos, nascida no dia 08 de março, dia internacional da mulher, é filha de agricultor e agricultora. Conta que antes de entrar para o MST trabalhou na roça juntamente com a família nas terras de fazendeiros em condições de arrendatários, meeiros e terceiros. Entrou para o MST em 1994, quando o MST tinha 10 anos. O ano de sua entrada foi o mesmo da segunda ocupação do MST no Vale do Rio Doce (MG), onde hoje está o Assentamento Oziel Alves Pereira, onde Terezinha é assentada. Quando entrou para o MST, de imediato começou a fazer parte da coordenação, participar das lutas em busca da conquista do assentamento, até a conquista da terra, em 1996. Participou da marcha estadual de 1996, de Governador Valadares a Belo Horizonte, bem como da maior marcha nacional realizada pelo MST até hoje, conhecida como ‘a marcha de 1997’. Terezinha participou e participa de vários cursos de formação e educação no MST e em parcerias com instituições de ensino. Egressa do curso de Pedagogia da Terra, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999-2002), defendeu sua monográfica com o tema: Relação Escola e Comunidade no Assentamento Oziel Alves Pereira. Também fez o curso de especialização *latu-senso* “Trabalho, Educação

e Movimento Sociais”, através da parceria entre MST/Escola Nacional Florestan Fernandes, PRONERA/INCRA e a Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fiocruz, (2011-2012), no qual defendeu a monografia: As práticas pedagógicas da sala de aula da professora Maria Elizabete. Em julho de 2014, momento desta escrita, estava cursando Especialização em Educação do Campo na UFMG, em fase de conclusão. Atualmente faz parte do setor de educação, e tem a responsabilidade política de ajudar a organizar as escolas do MST, em Minas Gerais.

c) Eliana Cristina, de 28 anos, morou em Belo Horizonte até o ano 2000, data de sua entrada para o MST. Quando entrou para o Movimento, foi convidada a atuar como educadora de EJA (PRONERA). Participou de vários cursos de formação de militantes do MST. A partir da experiência como educadora foi indicada para fazer magistério no Rio Grande do Sul – ITERRA em 2003, quando concluiu o ensino médio. Egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFMG (2005-2010), sua monografia aborda as práticas pedagógicas da escola do Assentamento Barro Azul. Em julho de 2014, estava realizando o Curso de Especialização em Educação do Campo na UFMG e atua como educadora das séries iniciais na escola do Assentamento Ulisses (na Cidade de Resplendo).

d) Enio Bohnenberg, de 48 anos, descreve que antes de sua entrada para o MST em 1989 ajudou a construir as pastorais sociais na região de Cruz Alta (RS). Sua entrada para o Movimento se deu pela Igreja Católica, pelo movimento das pastorais, e também pelos movimentos sindicais combativos do campo. No final da década de 1980, quando se torna orgânico do Movimento, se torna também um dos coordenadores de uma grande ocupação de terras naquela região, onde ajudou a construir quatro barracões, que se transformaram na escola de 430 crianças Sem Terrinha. Em 1996 veio para Minas ajudar a organizar o MST, que se expandia para as diversas regiões do estado. Fez parte da turma de magistério em EJA no RS (2007-2008). Egresso da turma de geografia em parceria com o MST e a UNESP (2007-2011) seu tema monográfico foi: Territorialidades em tensão no Vale do Jequitinhonha: territórios de vida e territórios como recurso do capital. Atualmente mora no assentamento Oziel

Alves Pereira, (Governador Valadares) e é da direção nacional do MST, na qual cumpre a tarefa organizativa e política de ajudar a construir o Movimento.

e) Quanto aos entrevistados Edgar Jorge Kolling e João Pedro Stédile, ressaltamos os dois não são egressos dos cursos acima citados, porém foram entrevistados tendo em vista que Edgar é do Setor Nacional de Educação/Coordenação Nacional do MST e cumpre a função de coordenador destas parcerias entre o MST e universidades. E João Pedro Stedile faz parte da Coordenação Nacional do MST, e cumpre a função política, juntamente com a Coordenação Nacional do Movimento, pelas linhas de ações gerais de luta na formação, produção, educação e organização do MST.

## **5.2 Em tela o foco analítico: lutar, formar e transformar**

Ao delinear o foco analítico desta pesquisa percebemos que a educação e formação dos educadores e educadoras destes sujeitos egressos tornam-se indivisível, pois uma parte se interpenetra na outra e às vezes não conseguimos identificar o começo, o meio e o fim.

Recuperando que neste estudo assumimos a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD), então vale lembrar que a dialética é intrínseca a essa perspectiva de análise. O MHD nos permite uma análise mais próxima das experiências vivenciadas destes egressos ao deslocarem-se de sua formação no Movimento e de sua formação nas universidades. Assim, o deslocamento possibilita o entendimento de que essa perspectiva analítica não se restringe na trama do contexto histórico e considera as dimensões política e social (NETO, 2011, p. 19).

Interessa-nos entremear a realidade concreta com princípios materialistas da história, a dialética, a filosofia da práxis, e a luta de classes.

Desse modo, consideramos o MHD o norteador analítico para analisar as determinações derivadas desses entrelaçamentos da produção e reprodução da vida, da produção de significados (que surgiram dos discursos dos sujeitos investigados) e as interações entre as diferentes variáveis que apareceram ao longo da pesquisa. Tanto no que diz respeito às dinâmicas dos cursos, quanto dos próprios sujeitos que foram inseridos nessa realidade de formação.

Tomamos a formação dos sujeitos derivados da formação interna e externa, no sentido relacional epistemológico, no decorrer da sua história, no desenvolvimento do ser em formação contínua.

Analisamos os dados de pesquisa sob os aspectos analíticos da dialética. Sabemos que o estudo da dialética, como exposto no Capítulo 1, propõe pelo menos três aspectos de análise: a dialética epistemológica, a dialética ontológica e a dialética da totalidade. Nos dizeres de Guimarães (1988, p. 101), estudar a dialética “possivelmente (é) o tópico mais controverso no pensamento marxista” (GUIMARÃES, 1988).

Não pretendemos aqui fazer um estudo exaustivo desses três aspectos para a análise dos dados da nossa pesquisa. Propomos um ajuste analítico, talvez um esforço forjado para uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Tendo claro que ora um aspecto sobressai mais ora outro, porém, percebemos que eles estão tão imbricados uns aos outros, que nos parece indivisíveis. Diante disso, tomamos como referência para o estudo da dialética o aspecto da ‘totalidade’. Porque empreendemos um enquadramento que nos possibilite entrecruzar os dados relacionalmente, já que não pretendemos separar os aspectos analíticos, mas, sim, considerá-los parte de totalidade.

A totalidade possibilita mostrar como a formação dos sujeitos se manifesta no plano da práxis. A formação no Movimento é uma necessidade contínua, necessária para ajudar a alcançar o objetivo desses agentes. Neste estudo, a formação nos cursos de graduação das universidades é o parceiro que auxilia a dar forma teórica às práticas do MST. É assim que as universidades e outros parceiros atuam para conformar uma formação já em andamento.

Abre-se a possibilidade de ‘olhar mais de perto’ como se apresenta a formação cultivada pelas universidades parceiras em contraste com a formação interna do MST. Procuramos dimensionar a participação e os aspectos que nortearam e mobilizam rumo à organização dos sujeitos no âmbito dos cursos e da sua formação, sobretudo, investigar o sentido atribuído pelos sujeitos de pesquisa sobre a formação que se conformou na confluência desses dois eixos articuladores: o interno e o externo ao MST. Indagamo-nos: será que essa formação leva em conta a totalidade como a compreendemos neste estudo?

Tendo esse questionamento como horizonte, o caminho percorrido por esta pesquisa nos suscitou perguntas de toda ordem. Algumas respostas foram aflorando ao

longo dos capítulos. Outras permaneceram em aberto. É nessa abertura que centramos duas reflexões que consideramos chaves para análise:

a) a princípio queríamos estudar as práticas pedagógicas do MST; com o aprofundamento dos estudos percebemos que, quando queríamos falar em práticas pedagógicas para analisar os egressos do MST, na verdade, queríamos dizer que o MST, ao constituir o que denominava práticas pedagógicas, em sua formação interna, já empreendia nela a ação e reflexão. Assim, ao reconhecer que ação e reflexão constituíam os princípios de formação do MST, então, o Movimento já possuía uma práxis. Relembrando que práxis, no entendimento de Sánchez Vázquez, não se configura só como teoria ou só como prática. Concordamos com o autor, nem toda teoria e nem toda prática é uma *práxis*. Esclarecendo melhor, por exemplo, uma prática mecânica não é uma práxis. Assim como uma teoria isolada não se consubstancia uma práxis. Portanto, práxis é ligamento da teoria e prática, com vistas a uma transformação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

b) Em relação do por que queríamos investigar militantes egressos das universidades e o que queríamos observar em sua formação, deparamos-nos com a seguinte indagação: por que o MST achava importante que seus militantes se graduassem nas universidades se o Movimento já tem a sua pedagogia própria que forma os sujeitos militantes, dentro do contexto da centralidade da luta pela terra, em processo de formação interna continuada? A essa resposta, tomamos como hipótese que o Movimento, ao encaminhar seus militantes para a universidade, está como fenômeno social, constituindo e consolidando seus *intelectuais orgânicos*.

Assim, na perspectiva do *intelectual orgânico* como possibilidade de consolidar a formação dos militantes do MST, é que nossa análise interpretará os dados produzidos pela pesquisa. Cabe salientar que buscaremos jogar luz aos dados na tentativa de alcançar as relações entre as formações dos egressos, isto é, a interna e externa.

Utilizaremos o termo *intelectual orgânico* na compreensão de Gramsci, que passa em revista na contemporaneidade, particularmente, no que se refere à dimensão do intelectual ilustrada por Marx. O autor articula essa revista com a concepção da práxis. Dessa forma, segundo Semeraro (2006, p. 1) a releitura de Gramsci aponta para

uma “nova configuração que os intelectuais vêm assumindo no contexto atual e recupera a função do “intelectual orgânico” (SEMERARO, 2006, p. 373).

Intelectual, para Marx, trata do *ser*, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário, e está intimamente entrelaçado com a filosofia da práxis. Dessa interligação surgem então “novos intelectuais politicamente compromissados com o próprio grupo social para fazer e escrever a história e, por isso, capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica” (ibidem, 2006, p. 374).

Esmiuçando os termos em separados entendemos que ‘intelectual’ é o sujeito que expressa o uso do seu ‘intelecto’ para estudar, refletir sobre as ideias relacionadas à relevância individual, social e ou coletiva. Por sua vez, ‘orgânico’ diz respeito aos sujeitos organizados, sem divisão ou decomposição das partes constituintes, e seus componentes são profundamente arraigados às suas vivências e às causas que defendem. Essa conjunção propicia forças para lutar, formar e transformar sua realidade, do contexto em seu entorno, assim como da sociedade que está inserido.

Em razão disso, esse intelectual orgânico está imerso em uma totalidade. Lukács (1967) afirma que:

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Ilustramos a compreensão dessa totalidade no pensamento de Marx, assim, podemos pensar a população do campo dentro de uma sociedade mais ampla. O autor assevera que ‘população’ é um todo, porém o conceito de população é vazio, se nós não distinguimos as classes.

Quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por sua população, pela divisão desta, em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos produtivos, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece justo começar pelo real e concreto, pela verdadeira suposição; assim, por exemplo, na economia, pela população que é a base e o sujeito da ação social da produção em seu conjunto. Contudo, se examinarmos com maior atenção, isto se revela um procedimento falso. A população é uma abstração caso deixe de lado, por exemplo, as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se desconheço os elementos sobre os

quais repousam, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital etc. Estes últimos supõem a troca, a divisão do trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, os preços etc. Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 1973, p 20-21).

Por conseguinte, partindo desta visão do todo, constatamos que tanto o MST quanto as instituições ao se ‘unirem’, estão formando um Sujeito-Militante, ao compreender as diversas determinações estabelecidas pela sociedade (não em uma visão isolada), mas no aspecto crítico/reflexivo de uma sociedade entendida como um fenômeno social, amparada por suas bases econômicas.

Entendemos que a práxis educativa se consubstancia como elemento estruturante nessa visão de totalidade. Essa visão, como já foi apontada acima, nos permitirá entender em que medida essas parcerias contribuíram para a formação dos sujeitos.

Desse modo, no decurso deste estudo fomos procurando encontrar pistas, significados, atribuição de sentidos nas falas dos sujeitos, analisá-las em consonância com os pilares elegidos no processo dialético e da totalidade, que está sempre em construção.

Quando o MST busca a formação dos seus sujeitos e se une à ‘esfera’ da universidade, ele está buscando a formação consolidada do intelectual orgânico nas diversas totalidades.

### **5.3 O ser estudante militante do MST**

O ser militante e o ser estudante, na nossa percepção, estão numa linha tênue, convergente e divergente, que depende, e muito, do contexto em que se dá os cursos.

Mostrar essa percepção nos exigiu um amplo esforço, pois identificamos em suas falas matizes de uma complexa teia de relações entre os vários sujeitos que fizeram parte destas parcerias. Nas falas, os egressos advertem que muitas vezes, os momentos de sala de aula coincidiam com o calendário (momentos de luta) do Movimento, tais como: o oito de março (luta das mulheres), abril vermelho, jornadas de lutas, ocupações

no INCRA. Os educandos se mobilizavam, mesmo estando em aula e compreendiam que ir para as mobilizações também fazia parte do aprendizado.

Essas ‘saídas’ dos educandos para a luta eram negociadas e partiam de diálogos com a coordenação do curso. Porém, no início, às vezes, eram carregadas de tensões por causa das visões diferenciadas de formação e entendimentos entre parceiros, porque os sujeitos dos Movimentos defendem que a formação se dá em várias dimensões e às vezes necessitavam ‘soltar esse grito’ na universidade.

Essas diferenças, fomos percebendo assim... A universidade de maneira geral está preocupada mais em ensinar o científico, em ensinar a fazer trabalho científico, a pesquisar, e o Movimento tá lá dentro, preocupado com esse trabalho científico, com essa pesquisa, pra qualificar o conhecimento, mas também está preocupado com a luta, de fazer a luta pra garantir esses conhecimentos e tantas outras conquistas. Então, eu vejo que isso é uma grande diferença. O que é a ciência na verdade? A ciência para a universidade parte do princípio que o conhecimento tem que ser comprovado, não é? E para a cultura camponesa o conhecimento vem do povo, e vem das lutas do povo. Para a universidade é a ciência que vai para o laboratório e a partir daquele momento ele vira conhecimento, então é preciso inserir as lutas também dentro da universidade [...] É a teoria e a prática se unindo (TEREZINHA SABINO).

Neste processo, da formação do ser militante e ser estudante do MST, o Movimento avalia que:

1) No ensino Médio e Superior: de modo geral há uma combinação entre professores de escolas de assentamento ou acampamento; educadores de EJA, que estão continuando o processo de formação / escolarização iniciado através dos projetos de alfabetização; militantes do setor de educação que atuam no estado e nas regionais; militantes de outros setores, especialmente formação. É mais recente a presença de educadores infantis e também de adolescentes, filhos de assentados em busca da continuidade de sua escolarização. E em algumas turmas de Pedagogia temos a participação de pessoas de outros Movimentos e Organizações da Via Campesina: entre estes também costuma haver a combinação da presença de um certo número de militantes com pessoas novas e ainda sem tarefa definida em sua organização.

2) Especialização: a primeira turma foi composta com a linha de frente do setor dos estados, tendo também convidados de outros setores do MST (especialmente produção) e de outras organizações da Via Campesina. A escolha dos participantes buscou se ajustar aos dois focos principais de especialização/profissionalização do curso: coordenação/acompanhamento/docência em nossos cursos formais, e intervenção política e pedagógica no debate e na implementação do projeto da educação do campo em nosso país.

3) A primeira turma de Pedagogia foi nacional (1998, RS); as turmas seguintes, a partir de 1999, tiveram todas um caráter regional, ou pelo menos envolveram mais de um estado.

4) Foi, portanto, mais ou menos dez anos depois da primeira experiência de curso que o setor começou a multiplicar turmas e regionalizar o acesso e a coordenação dos cursos. Na prática, então, o envolvimento direto do conjunto do setor na condução de cursos formais, especialmente através do coletivo nacional de educação, é uma experiência recente, tendo no máximo quatro anos.

5) Os cursos do setor têm sido espaço privilegiado de reflexão e de formulação do projeto de educação do MST, especialmente quando conseguimos manter turmas nacionais. E o conjunto das experiências destes cursos já nos fornece boa matéria-prima para reflexão sobre formação de educadores, inclusive para partilha no debate de políticas públicas no âmbito da educação do campo.

6) Também deve ser considerado como dado importante para um balanço de nossa trajetória a significativa presença de educandos dos nossos cursos formais nas tarefas de comando do setor de educação e em diversas instâncias do MST, bem como o avanço de elaboração e na capacidade de intervenção política e pedagógica dos membros de nosso coletivo nacional e de nossos coletivos estaduais de educação (EDGAR KOLLING).

Assim, ao longo do tempo esse ser estudante e militante do MST vai se construindo nos diferentes espaços e criando distintos conhecimentos.

#### 5.4 Os pilares

O **primeiro pilar** busca a compreender a constituição destas parcerias na configuração da organização interna (partindo do princípio da prática lutadora) à formação externa dos sujeitos-militantes do MST:

Vimos então (de forma recorrente) que esse é um processo dialético e se faz necessário realizar o retorno, entender e olhar de quem estamos falando - dos sujeitos-militantes, e de que lugar estamos falando – do MST. De igual modo, procuramos analisar como eles se inserem neste contexto social, quando buscam mudanças e transformações consistentes em suas realidades.

O MST entra para o ano de 2014 iniciando um novo período histórico, em meio às contradições e tensões sofridas dentro de um processo da realidade brasileira, conforme dito no Capítulo três. Existe um cenário confuso da esquerda brasileira, que aponta para vários rumos, e reforça a necessidade de uma política crítica e de aliança, de enfrentamento à burguesia, ao agronegócio e ao capital nacional e internacional.

Nessas tantas contradições, o MST completa seu 30º aniversário, realizando entre os dias 10 a 14 de fevereiro de 2014, seu VI Congresso Nacional, em Brasília, com aproximadamente 16 mil participantes. Esse Congresso teve como princípio participativo a formação política de seus militantes, bem como a equidade de gênero,

sendo a metade de sua delegação composta por mulheres e a outra metade por homens. Contou também com a participação de aproximadamente 800 crianças Sem Terrinha. E em média mil participantes, amigos e amigas do MST, do Brasil de diversos países de todos os continentes.

Nós entendemos que é uma grande responsabilidade nossa enquanto dirigente, enquanto militante; enquanto assentado; enquanto trabalhadora rural que no meu caso eu tô lá, trabalhando a terra sem nenhum investimento, pegando na enxada pra fazer essa terra produzir, então é uma grande responsabilidade de continuar com esse movimento né, com essa prática, com essa força e com essa energia que contamina... Então, o VI Congresso do MST contaminou não só os militantes, o congresso contaminou a população de Brasília... Quando fomos para o palácio do planalto nos mobilizar e o jornal veio destacar o MST como um MSTzaço, como um mar vermelho em Brasília, com a luta nas ruas, com a ocupação dos Sem Terrinha no MEC e com a luta no governo, é porque o MST está com uma força muito grande para discutir a Reforma Agrária e agora não para por aí, porque vamos mobilizar a sociedade para discutir a Reforma Agrária Popular (TEREZINHA SABINO).

Para Edgar Kolling, este é um período de grandes desafios para a formação e a prática dos sujeitos-militantes do MST e para o conjunto da sociedade:

Internamente o MST busca fazer uma análise rigorosa de sua natureza e compreender-se como um fenômeno histórico, em permanente movimento de criação e reinvenção. A linha política é potencializar essa empreitada de preparação ao VI Congresso, que vem se constituindo numa grande jornada de encontros, seminários, cursos, reuniões e trabalho de base, que deve envolver milhares e milhares de Sem Terra para debater temas como: Estado/governo, sociedade/política de alianças, agronegócio, Reforma Agrária Popular e natureza do MST. E nesse processo identificar nossos limites, avanços e desafios internos e também os que dizem respeito ao conjunto da sociedade brasileira (EDGAR KOLLING).

Quando Marx e Engels, nos idos de 1845, escreveram, no livro *A Ideologia alemã*, que a intensa atividade fabril e as mudanças políticas insurgiam as relações sociais, demonstraram que a sociedade tinha capacidade de se recriar a partir das iniciativas e a ousadia de diferentes protagonistas. Em contraposição à burguesia estabelecida no cerne de poder, também atuavam as classes organizadas, os trabalhadores e trabalhadoras que veiculavam anseios próprios e, ao se unirem e rebelarem, lutavam por outro projeto de sociedade (MARX E ENGELS, 1974).

Em tal cenário, os intelectuais entenderam que não deveriam se restringir mais apenas ao mundo das ideias e das palavras. Quando difundiram suas críticas ao

idealismo abstrato, ao irracionalismo positivista científicista e ao materialismo vulgar, apontavam que estava nascendo um novo tipo de intelectual: um novo ser ontológico: cientista - crítico e revolucionário. Nascia, então, a filosofia da práxis (SEMERARO, 2006). E, com ela, novos intelectuais politicamente compromissados com o próprio grupo social para fazer e escrever a história e, por isso, capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica (ibidem, 2006, p. 374).

A própria ciência descobria-se envolvida nessas vicissitudes. Para entender em profundidade os problemas humanos e sociais, de fato, os intelectuais precisavam estar sintonizados com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas do seu tempo. Por isso, ao mesmo tempo em que Marx procura desvendar os mecanismos de acumulação do capital, defronta-se com os Philosophes que continuavam a acreditar em mudar o mundo só pelo pensamento e pelas atividades da consciência (SEMERARO, 2006, p. 374).

Segundo o autor, os intelectuais não deviam se ocultar atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo. Passam a ser conduzidos a se identificar nos conflitos da história e a assumir partido. Marx advertia que a produção de conceitos e de teorias não advém das ‘mentes desocupadas’, mas acontece dentro de determinados processos histórico-econômicos e em reciprocidade com seus protagonistas políticos. Assim a concepção do mundo humano tomaria uma dimensão maior tanto quanto os intelectuais analisassem as contradições dos meios de produção. (ibidem, 2006, p. 374).

Para o MST, esse novo período após seus 30 anos de resistência, sinaliza elementos fundamentais, que requerem uma cuidadosa disciplina para conjugar os verbos agir e refletir. Primeiro, a partir da centralidade da luta pela terra, dar continuidade a essas lutas por meio das ocupações, mobilizações e práticas, a exemplo da Marcha Pela Reforma Agrária Popular em Brasília durante o VI Congresso. Na educação, há o exemplo ocupação do MEC, que contou com 750 Sem Terrinha, que lutaram contra o fechamento das escolas do campo e por melhores condições na educação do campo, a partir de seus princípios e práticas originárias.

Então, eu penso que os princípios de ação e de luta do MST se mantêm vivos, porque quanto a Reforma Agrária, eu diria que não dar pra fazer essa discussão do Movimento dentro de um sistema capitalista. Nós temos analisado isso, o Movimento tem analisado isso, que no capitalismo o processo é sempre excludente, e distribuir terra, distribuir renda seria contra o

sistema, então, é preciso oferecer resistência. Então a prática do Movimento e suas ações vêm de encontro com seus objetivos, ela tem que ser orientadas pra isto né. As ações da luta pela terra, pela ocupação, enfim, o fato mais concreto é pra questionar essa estrutura fundiária, questionar essa injustiça que existe no campo, da concentração... Então, são ações da ocupação, e pra isso as outras ações também se justificam, porque só a ocupação não garante, não basta. Onde está a maioria da população é preciso haver estas lutas, né, as caminhadas, as marchas, os protestos, que acontecem porque os Órgãos não cumprem com o seu papel. Então, ao ocupar, o INCRA ele deveria fazer o papel que é vistoriar, que é desapropriar, que é assentar, e isso não se faz, tem arrastado por muitos anos. Com oito, dez anos, e com doze nós temos aqui na região, o acampamento Padre Gino [...]. As ações do Movimento tem que fazer com que a gente seja ouvido, seja respeitado o direito, seja cumprido esse papel do INCRA que é o Instituto responsável pra fazer Reforma Agrária (ADILSON CUSTÓDIO).

Analisamos deste ponto de vista que o MST, ao mesmo tempo que pensa a sua educação, reflete sobre a capacidade de pautar a Reforma Agrária no conjunto da sociedade. O resultado é a consolidação do debate sobre a Reforma Agrária Popular, que propõe mais do que uma política distributivista de terras. É uma proposta que representa uma nova organização da propriedade fundiária, que perpassa a mudança na organização da produção no campo. É ‘popular’ porque precisa ser discutida com todo o conjunto da sociedade.

Então, às vezes quando o capital esta em ofensiva como agora, e a luta de massas no campo em refluxo, às vezes muitos companheiros caem no desânimo. Mas precisamos entender o movimento da história, das classes, da vida política. O modelo do capital é predador da natureza, explorador dos trabalhadores, somente produz com venenos, concentra terra, bens e renda. E portanto não tem futuro. O futuro pertence aos povos, aos trabalhadores. E cabe ao MST nesse período da história organizar os trabalhadores para que eles entendam o que está acontecendo, e que no futuro, nosso projeto de reforma agrária popular será vitorioso. Mas, para isso, dependemos não apenas das forças dos camponeses, mas da força de toda classe trabalhadora brasileira, para derrotar o projeto do capital, que hoje é hegemônico, na produção, no governo e no Estado Brasileiro (JOÃO PEDRO STÉDILE).

Nesta análise inferimos que o congresso do MST trouxe também os desafios da classe trabalhadora para o próximo período. O encontro cumpriu com a tarefa de recompor um caminho histórico e político no conjunto do Movimento, pautar junto à sociedade e junto aos órgãos responsáveis os novos temas e novos rumos para a Reforma Agrária Popular, com o desafio de mobilizar, junto à classe trabalhadora, a solidificação das jornadas de lutas unificadas, em torno do Projeto Popular para o Brasil (MST, 2014, p. 1).

Com relação ao Governo Federal a gente mantém a mesma autonomia. Se não fosse um Governo um pouco mais democrático [...], por exemplo, nós não teríamos conquistado o que conquistamos; isso é verdade, isso nós reconhecemos... O Pronera, mesmo criado no Governo Fernando Henrique já teria acabado. Se não fosse o Projeto (PAA), Programa de Aquisição de Alimento, e o (PNAE), Projeto Nacional de Alimento para Escola; seria muito pior, são Programas bons e nós reconhecemos isso. Agora a gente não achava que o PT fosse enterrar o INCRA, que é o Órgão de fazer reforma agrária, e entregar o MDA para Kátia Abreu... Essa é a diferença pra quem critica muito nós... Tem gente que critica pela internet, pelo jornal, mas esses aí não têm responsabilidade com povo; nós precisamos melhorar as condições de vida do nosso povo, da nossa Base, então nós não podemos ficar só batendo no sentido ideológico, você tem que buscar melhorias nas condições de vida real, então essas coisas aí a gente elogia, mas a gente nunca deixou de fazer críticas ao Governo. Nós temos certeza que se o PSDB voltar será muito pior, nós não temos dúvida nenhuma disso; nós temos crítica ao PT sim, ao Governo e sabemos que não vai mudar muito de rumo, mas o PSDB no poder é o Barack Obama no poder aqui no Brasil. As multinacionais que vão tomar conta do Brasil de vez, muito mais do que hoje. Por outro lado nós nunca deixamos de fazer luta, a maior prova disso, a UNESP publicou um último dado no início do ano... Dos dez anos de Governo Lula e Dilma, em vários estados sobre ocupação, em Minas Gerais, por exemplo, em dez anos de Governo Petista, o MST de Minas Gerais fez 223 ocupações de terra. Está no DATALUTA<sup>45</sup>. Então isso nós não temos dúvida, mas mesmo com todas as dificuldades e contradições, nós não somos um Movimento que fala... Quanto mais piorar, melhor (ENIO BOHNENBERGER).

Analisamos que o MST, ao entrar para seu trintenário de existência, reafirma a necessidade da Reforma Agrária, que agora ganha um novo termo, o popular. Compreendemos que o MST avança e acrescenta novos desafios, aponta para novos rumos, porém, depara-se com os mesmo problemas estruturantes da sociedade, econômicos, políticos, entre outros, que o originou, ou seja, precisa continuar lutando pela reforma agrária.

Desse ponto de vista, entendemos que o próximo passo que o MST realiza é: a partir de suas reflexões internas, o Movimento busca novas formas de dialogar com a sociedade, busca também ampliar e consolidar o nível de formação de seus sujeitos-militantes, levando em conta a perspectiva contínua de ação/reflexão voltadas às mudanças estruturais.

O **segundo pilar** de análise é uma tentativa de identificar como as práticas internas do Movimento se apresentam no âmbito da formação nas Universidades. Nosso

---

<sup>45</sup>Para saber mais sobre DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1481/1457> Acesso em 28 de março de 2014 as 13h 24min.

intento, também, é analisar se elas se apresentam como parte do processo formativo ou como ações paralelas ou alternativas.

Começamos por retomar a expressão do ‘diálogo’, que foi mencionada inúmeras vezes neste estudo, por entender que ela abarca essa nova passagem do MST para outros espaços de saberes. O diálogo é uma ferramenta necessária, na medida em que os seres humanos se transformam, cada vez mais, em seres criticamente comunicativos e transformadores. Assim, para os Movimentos Sociais, o diálogo é a ocasião em que os seres humanos se encontram para pensar sobre sua realidade, assim como para construí-la. Cabe ressaltar que o diálogo está imerso nas relações sociais e que estas são permeadas por conflitos, tensões e contradições.

Assim, com o exposto, refletimos: o que é mesmo o diálogo, na perspectiva da transformação da sociedade através da luta, da política na configuração destas parcerias? Podemos responder a esse questionamento da seguinte forma:

Quanto às parcerias com o MST, elas precisam ser políticas. [...]. Nos nossos encontros, nas nossas lutas, por exemplo, penso que não temos poupado o Governo, inclusive aqui na região temos feito esta discussão... O papel do PT deveria ser de defesa da reforma agrária para os trabalhadores do campo. Do ponto de vista da História, tem muitos estudiosos aí dizendo que o PT está perdendo oportunidade histórica de contribuir com o processo de reforma agrária e nos concordamos com isso. Exatamente. Boa parte da militância e que são hoje parlamentares do PT, em outros tempos [...] e nós falávamos na década de 80 dos militantes históricos em defesa da reforma agrária. Hoje, na Instituição ou nos mandatos, muitas vezes tem fortalecido o Agronegócio. Porque essa aliança é muito mais forte e nessa aliança então, o movimento de lutas pela terra, e não é só o MST, acaba que não aparecem mais, ou seja, não tem mais diálogo muitas vezes com o Governo, apesar de que continua fazendo luta, o Movimento continua fazendo ocupação. Não é verdade que o Movimento parou de fazer luta. (ADILSON CUSTÓDIO).

Em tese analisamos que a organização social tem uma intencionalidade e por meio dela possibilita a seus educadores e educadoras uma aprendizagem política dos direitos, isto é, processo que determina a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses, do meio intrinsecamente político-social e da natureza que os cercam, por meio de participação em atividades coletivas. Também a aprendizagem e o exercício de práticas capacitam os sujeitos a se organizarem com objetivos voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. Daí, podemos inferir que a educação destes sujeitos dos Movimentos Sociais é gerada no processo de

participação e prática social, pois defendem que o trabalho coletivo suscita o aprendizado e o conhecimento, sobrevivendo da vivência de certas situações-problema.

Eu vejo o curso como um processo educativo, de luta por direitos, tirar esta idéia de que o campo é um lugar, de que os outros levam o conhecimento até ele. Eu penso que o curso propiciou um lugar de diálogo dos saberes entre os vários parceiros, que o próprio processo mostrou que não é uma tarefa fácil, mas que precisamos juntar nossas forças, e ir cada vez mais estabelecendo estas parcerias. (ELIANA CRISTINA).

Pela análise dos dados, apreendemos que as parcerias apontaram para um canal de organização e comunicação, com estruturas formais de representação que tentou abranger todas as demandas apresentadas no decorrer de cada etapa. Percebemos que muitos dos elementos do contexto de vida dos sujeitos, das suas culturas, dos seus valores e suas tradições foram mobilizados para o interior do curso. E este está inserido em um espaço público, isto é, em um lugar que já existe toda uma definição de organização um corpo técnico, burocrático, administrativo que envolve conjunto de determinações. Assim, se fez um projeto alternativo de sociabilidade na busca pelo diálogo (FREIRE, 1987).

Para entendermos e analisar melhor também a questão, recorremos ao que Freire chama de dialética-dialógica. O autor assinala que podemos conceber como fundamental a abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, especialmente, o destino humano, continuam a reservar surpresas e inovações. É nessa perspectiva de futuro da história que se fundamenta a esperança e a utopia enquanto traços constitutivos da própria natureza humana (FREIRE, 1997). Ao mesmo tempo, o Movimento identifica a parceria como um processo em construção, a coloca também nesse lugar que atravessa limites e desafios:

Eu tenho uma grande preocupação que a gente vá perdendo esses direitos. A gente conquista os direitos na luta, com a ocupação, com a luta que o Movimento faz e depois esses direitos vão se desfazendo, e precisa a gente compreender o porquê disso. Acho que nós temos que aprofundar o debate, o diálogo com as universidades... Que universidade é essa que estamos inseridos nela? Qual o aprendizado que essa universidade tem que é importante para a classe trabalhadora? Então eu vejo que a gente precisa avaliar um pouco mais e continuar fazendo essa luta... Qual o latifúndio do saber, e a gente também precisa saber? Que conhecimento é esse, pra quem é esse conhecimento, ele vai servir pra quê? É só pra gente ir lá, estudar, ter um diploma e fazer um trabalho de pesquisa, ou de fato, mesmo em passos lentos

estamos construindo uma parceria, estamos construindo um diálogo e um saber a serviço das novas gerações? (TEREZINHA SABINO).

Além disso, também foi falado que:

Nossa visão de mundo e nossa concepção de conhecimento nos permitem compreender que os fenômenos sociais não acontecem de forma linear, mas são frutos das contradições existentes na sociedade. Por isso mesmo, o que num período está no auge, no outro estará em descenso e assim segue a história. Nessa perspectiva precisamos fortalecer nossa organização, manter a unidade interna, cultivar a identidade de lutadores e lutadoras do povo e de pertença ao MST, e continuar pressionando pela construção de nosso projeto de futuro (EDGAR KOLLING).

Nas falas dos sujeitos analisamos, em suas convicções, entender o papel intelectual orgânico na atualidade. Estes sujeitos partem de suas concepções de mundo, e sintonizam com essa visão o entendimento de que a concepção de si mesmo e das contradições da sociedade ocorrem pela inclusão ativa nos embates hegemônicos. Portanto, aprofundam e fazem a ligação entre o papel do intelectual, à política e classe social, mostrando que a filosofia, tal como a educação, deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação (SEMERARO, 2006, p. 376).

Semeraro assinala que Gramsci situa a problemática para além de uma ampla gama de tipos de intelectuais (urbanos, industriais, rurais, burocráticos, acadêmicos, técnicos, profissionais, pequenos, intermediários, grandes, coletivos, democráticos etc.) e faz uma interpretação original das suas funções. Gramsci, de fato, rompe com o lugar comum, que entendia os intelectuais como um grupo em si, solto no ar, “autônomo e independente” (ibidem, 2006, p. 376).

Assim, Gramsci nos leva a analisar que qualquer grupo social que nasce de uma função essencial no âmbito da produção econômica forma seu grupo orgânico e cria para si uma ou mais camadas de intelectuais orgânicos.

Hoje você vê as pessoas conseguindo fazer um curso de graduação pra poder inclusive atuar nas Escolas, na Educação do Campo de Pedagogia ou formar um Técnico Agrícola ou um Agrônomo pra poder contribuir. Então, essa abertura e essa parceria é um reconhecimento também da importância do Movimento, que foi reconhecido mundialmente a partir de 1997, com a Marcha de 97. Aquela Marcha mostrou para o mundo que a luta pela terra, que a luta do MST é uma luta justa... De direitos e legais, porque foi reconhecida legalmente. Isto permitiu também que o Movimento fosse reconhecido nas Instituições de Ensino com seu jeito próprio de formar seus militantes através das místicas, das músicas... (ADILSON CUSTÓDIO).

Portanto, o MST se legitima com os seus princípios, seu jeito de se organizar, reafirmando sua identidade, seu barraco de lona preta, a escola, as músicas, tambores, hino, bandeira, núcleos, mística, marcha, ação e reflexão, práxis educativa dos educadores militantes, direção política. O MST também sai de dentro para fora através das ocupações de prédios públicos, e nas mobilizações da luta concreta por mudanças na estrutura dominante capitalista.

Outra coisa que nós fizemos demais e continuamos fazendo desde o início... A ocupação de prédios públicos; marchas que fizemos até Brasília, nas capitais, nos municípios locais, então, essas ações nós temos como princípio; hoje numa conjuntura um pouco mais diversa do que nós estávamos na década de 90, hoje com um pouco mais de dificuldade. Agora, a gente tem muitas ações pra dentro do Movimento, mas também temos para fora, o maior exemplo disso é a educação. Nós temos hoje centenas de escolas, centenas de militantes que se formaram no Movimento e que gastam o tempo deles lá pra educar nossos meninos, nossas meninas, então são ações importantes [...]. Quantos cursos nós fizemos com universidades, parcerias... Então tem muita gente que acha... “- Ah, os Sem Terra gasta a vida deles inteira ocupando terra...”; talvez seja o tempo que nós menos gasta! O tempo que nós mais gastamos nas nossas ações no MST é na formação, na educação, enfim, reuniões, é você pensar, planejar essas parcerias. Outro exemplo disso é a Escola Nacional Florestan Fernandes, então hoje nós temos uma Escola de formação de quadros que é referência não só para o MST, é pra sociedade brasileira; centenas de intelectuais já passaram por lá e viram, deram aula pra nós... professores reconhecidos no mundo estão lá dando aula...(ENIO BOHNENBERG).

Outra linha de análise no acúmen das falas dos sujeitos neste pilar é de que é preciso defender a educação na perspectiva que a mesma possa promover o acesso aos direitos de cidadania, numa concepção ampliada, que alarga suas percepções não somente no espaço institucional como também em outros espaços de formação do sujeito. Para que essa formação tenha maior êxito, interpela que aja uma articulação desses espaços formativos, que consideram elementos concretos de uma realidade concreta. Assinalamos também na interlocução dos educadores, sujeitos pesquisados que, os Movimentos Sociais vêm atuando como mediadores de ações ao desenvolver parcerias com outros setores da sociedade e da esfera pública. Apontam que no interior do Movimento há um conjunto de atividades que consideramos uma ideia-força (CALDART, 2010) na garantia dos seus direitos emancipatórios.

É nesta especificidade de organização da luta que podemos analisar que o MST adquire força também no campo universitário, reafirmando suas políticas públicas de educação e formação:

Que as políticas cheguem aos camponeses, que a construção da comunidade, do assentamento seja um local onde realmente as pessoas vivam com dignidade e com direito à educação, à saúde, lazer, ou seja, todas as condições básicas necessárias pra ter uma vida digna [...]. As ações do Movimento em cima dos objetivos têm que ser orientadas pra isto. As ações da luta pela terra, pela ocupação, enfim, o fato mais concreto que temos que questionar, fazer a crítica a essa estrutura fundiária, questionar essa injustiça que existe no campo, da concentração... Então, desde as ações da ocupação e da organização, surgem as outras ações também, porque só a ocupação não garante, não basta. Onde está a maioria da população é preciso haver estas lutas, as caminhadas, as marchas, os protestos (ADILSON CUSTÓDIO).

Nesta análise delineamos que a práxis educativa do MST, no espaço da Universidade, passa por princípios organizativos do próprio Movimento em sua luta cotidiana e ampla. Isso nos remete ao que afirmam Stédile e Fernandes (2005), ao pronunciarem que “sem essa prática a organização não se sustenta. É a aplicação desses princípios que dá ao movimento a força de uma organização política” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p.44).

Percebemos, também, que a essência dessa maneira de organização e de manifestações, de críticas, foi trazida dos modos de organização dos Movimentos Sociais do campo desde a sua gênese, aos quais todos os sujeitos envolvidos no curso eram de certa forma militante no contexto da formação política, social e cultural (THOMPSON, 2002).

No **terceiro pilar** buscamos nas falas dos sujeitos perceber, como expressam a questão de como se deu essa formação (gestão, mística, saberes, marchas, práticas em sala de aula) em seus tempos de formação, na produção do conhecimento.

Analisamos que a implantação dos cursos em parcerias com as universidades, com caráter específico e diferenciado propiciou para o Movimento uma experiência teórico-metodológica singular em direção à materialização de uma nova maneira de concretizar uma educação emancipadora, que permite a incorporação dos conhecimentos aos quais estes sujeitos já carregam consigo, ao mesmo tempo em que considera o projeto educativo desenhado com a anuência das universidades. Esse

processo indica a possibilidade de novas formas de conhecimento e aprendizado num caminho ainda em construção.

Então os cursos é um avanço pra nós e não temos dúvida que esse é o caminho [...] Vamos nos formar, não podemos recuar nisso, a direção do Movimento não tem dúvida nenhuma nisso... Em cada dez que se formam pelo menos oito a gente acompanha, e é um número grande. Então eles têm um vínculo, voltam sempre, aí tem os desafios dentro da própria universidade. Eu acho que o MST vai influenciar muito ainda no rumo da universidade, mas isso também é papel dos professores da universidade... Então nós não queremos também ter a pretensão de chegar lá e dar rumo pra universidade... Não é isso... Agora quanto ao protagonismo disso tem que gente lá dentro que dê o rumo (ENIO BOHNENBERGER).

Ao buscarmos analisar as múltiplas determinações da práxis que supomos, propiciar à formação dos educandos, a partir de suas falas consideramos fundamental partimos também do entendimento de que estas, se ancora à natureza do trabalho coletivo e sua organicidade na dimensão ontológica de Marx e Gramsci. Portanto, antes de tudo também, apropriamos do conceito da dimensão da teoria e prática, para a partir dessa compreensão dual, caracterizar na dimensão do trabalho como perspectiva política e emancipatória destes sujeitos. E, além disso, tentar identificar nessa dinâmica a especificidade imbricada nessa atividade que contribuiu para a formação daqueles sujeitos. A partir do princípio de que os sujeitos ocupam um lugar de produção e reprodução social vindo da realidade concreta, desde a centralidade da luta pela terra, e na inserção nas lutas dos Movimentos, os sujeitos utilizam faculdades várias, empregadas tanto em sua realidade cotidiana, quanto na forma agregadas no trabalho desenvolvido na organicidade interna do curso. Assim, entendemos que os sujeitos reproduziram conscientemente a dimensão do trabalho na perspectiva do intelectual orgânico em Gramsci, na organização das atividades político-pedagógico.

Eu penso que, dos objetivos do Movimento que a gente falava antes, o Movimento foi dando conta e daí acredito que orientando pelos princípios, de que só a luta pela terra, só a conquista pela terra não seria suficiente pra fazer essa transformação que a gente sonha. Então, foi preciso ocupar outros espaços, e a universidade está sendo um dos espaços no campo do diálogo, pra fazer essa transformação que a gente sonha. Então, é preciso ocupar outros espaços, e o espaço das universidades além de importantes, é direito também, direito à educação, ao conhecimento teórico e prático, direitos as mudanças de vidas (ADILSON CUSTÓDIO).

Em Marx, a descrição que diferencia o ser humano em sua identidade geral é o trabalho. A expressão da condição ontológica inalienável do ser humano. Assim, nesta

pesquisa, consideramos o mesmo, um conceito fundamental, mostrando o foco intencional nas relações instituídas e instituintes da educação pela práxis promovida pelos educandos no curso (MARX, 1974).

O Movimento nunca deixou de ir prá rua lutar e nunca deixou de estudar, e essas parcerias vem mostrando isso [...] o Movimento continua vivo, e no Congresso não foi diferente. Além dos momentos de estudo, das belíssimas místicas que animava todo mundo, cada mística era mais bonita que a outra, e aquela mística é que dá o sentido da continuidade da gente participar da luta [...] e na rua, o dia da marcha, da mobilização de rua demonstrou que o Movimento faz as duas coisas, faz o estudo e faz a luta. Por isso que a gente considera o Movimento como um sujeito formador, porque o Movimento forma no estudo pedagógico, no estudo científico, mas também forma na luta, na rua, nas marchas, lá no campo, na produção, na formação da juventude, na ciranda infantil, a Ciranda Nacional do Congresso, dos Sem Terrinha [...] não é pouca coisa, quase mil crianças, com tantas educadoras e educadores infantis que estavam ali, empenhadas... Um congresso com mais de 15 mil Sem Terra e que não tem uma discussão de prejudicar, de afrontar o companheiro ou a companheira. Toda hora que encontrava todo mundo se abraçando, rindo, falando do congresso, se alegrando porque faz parte da luta do Movimento, lutar e estudar (TEREZINHA SABINO).

Portanto, percebemos que o caráter específico e diferenciado da implantação dos cursos abriu novas possibilidades de atuação do intelectual orgânico no campo político, filosófico e epistemológico, no que se refere a esse desafio das parcerias, e nos mais variados espaços de formação, de contradições, a buscar por novos caminhos de humanização enquanto sujeitos. Arroyo defende que:

O problema não é só reconhecer que o povo é humano, é gente, que seus filhos chegam às escolas já humanos, mas desconstruir que será humano pleno, na medida em que fizer o percurso de formação, humanização, único, universal, de que o Nós é síntese. Libertar-se desse pensamento sacrificial continua sendo um desafio para a teoria pedagógica, inclusive progressista e crítica, pensam os movimentos sociais [...] (ARROYO, 2012, p. 57).

O MST, ao mesmo tempo em que entende que essas formações externas sinalizam para um caminho percorrido, um avanço da práxis educativa e formativa, também se interroga e se questiona sobre os problemas a serem suplantados nesse caminhar.

Nessa perspectiva, o Movimento aponta para uma longa análise de avaliação do caminho já percorrido, e também para os próximos passos a serem percorridos e enfrentados. Algumas pistas apontam como atualmente está sinalizado o processo de

formação e educação no MST, de acordo com Edgar Koling, coordenador do Coletivo Nacional de Educação, Movimento vem procurando:

- Qualificar o processo de acompanhamento. Todas as turmas devem ter além de uma equipe interna que garanta no dia a dia as linhas do curso e do Movimento, também a presença direta ou sistemática (conforme a realidade de cada turma) de pessoas que não sejam da turma e que tenham a qualificação necessária para isto. Lembramos de algumas tarefas fundamentais no processo de acompanhamento político-pedagógico:
- Acompanhar e refletir sobre o processo pedagógico do curso. No caso dos cursos em parceria com Universidades, ter momentos de preparação e reflexão conjunta a cada etapa.
- Garantir que as questões do Movimento perpassem o conjunto do curso (seja no tempo aula ou em outros tempos).
- Prestar atenção especial à formação do caráter de cada pessoa: observar e discutir comportamentos, valores, práticas...
- Garantir (em relação direta com os estados) a inserção de todos os educandos na organicidade do MST. Verificar o avanço disso a cada etapa e ter iniciativas nesta perspectiva.
- Coordenar a implementação do programa nacional de leitura dirigida.
- Garantir registro e sistematização do processo pedagógico do curso/da turma.
- Garantir a presença periódica de dirigentes estaduais e nacionais do MST em todos os cursos.
- Qualificar a relação com as Universidades: avaliar sistematicamente o andamento da parceria; buscar construir o curso junto garantindo também a transparência na gestão dos recursos; de nossa parte buscar influenciar mais na questão do método de estudo e nas ementas das disciplinas. Sempre que possível negociar a presença de professores nossos.
- Retomar princípios de disciplina do MST e discutir postura coerente dos educandos com a nossa organização em todos os cursos/turmas. Desde comportamentos internos, imagem pública da turma como MST, normas em relação a vestimentas adequadas em cada lugar. Não faria mal reler o Manual de Disciplina do MST, reajustando as normas definidas em cada turma.
- Aprofundar discussão de gênero na perspectiva da formação e cultivo de nossos valores humanistas e socialistas.
- Ter em cada etapa momentos específicos de reflexão sobre: a postura e os comportamentos pessoais, na forma de crítica e autocrítica ou em outras formas de avaliação que sejam adequadas ao nível de maturidade de cada turma; como estão acontecendo na prática do curso os princípios do Movimento e a concepção de pedagogia e de escola que defendemos: identificar as contradições, trabalhá-las e extrair lições do processo.
- Ter uma preocupação especial com o processo organizativo da turma, tendo como referência a organicidade do MST. Nossos cursos precisam ser um espaço de convivência numa coletividade forte, porque é somente o coletivo que pode impedir o desvio academicista e ajudar na formação do caráter.
- Encontrar formas de que cada educando contribua com a sustentação econômica do curso: isto responsabiliza e educa mais.
- Elaborar a cada etapa um documento que contenha as metas e as principais atividades a serem desenvolvidas. Isto ajuda na organização do coletivo e facilita a tarefa de acompanhamento.
- Garantir espaço para seminários e ou oficinas sobre método de trabalho de base sobre a pedagogia do MST com as famílias e educadores. A sugestão é retomar o estudo do Caderno de Formação n.º 18, O que queremos com as

escolas dos assentamentos, e o Caderno de Educação n.º 9, Como fazemos a escola de educação fundamental, nesta perspectiva (MST, 2013, P.1).

Analisamos que as especificidades desta parceria, assumiram um corpo com intensidade para além dos currículos e das ementas curriculares. Foi preciso reconhecer os sujeitos do curso, valorizar o saber construído na experiência de trabalho voltado para sua realidade e incluí-la no processo de ensino e aprendizagem, como algo fundamentalmente necessário, tendo em vista que essa é a dimensão que conforma a práxis educativa destes sujeitos educadores e educadoras do MST.

Vimos também que é nesse caminhar que consiste parte da especificidade da formação dos sujeitos por meio da organicidade interna, apesar de que desde o início os cursos já estavam conformados como **diferenciados e específicos**, por terem uma matriz curricular distinta, que consentia a uma realidade específica de educandos.

O **quarto pilar** procura entender como o processo de parceria repercute na prática do sujeito militante, bem como analisar se essa prática encaminha-se no sentido de fortalecimento do Movimento e suas lutas por educação, na escola e fora dela.

Em relação ao comportamento na ação e formação dos educandos, essa análise aponta que eles sempre desejaram estar na direção de seus próprios “destinos”, seja na universidade, seja em suas vidas cotidianas, no meio onde vivem. Para Marx, as relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas, ao mesmo tempo em que podem modificar o seu modo de produção e com isso modificar também as relações sociais (MARX, 1973).

Considero primeiramente [...] o nosso curso na UFMG, foi sendo construído por uma necessidade e demanda da organicidade do MST. Acho importante destacar isso. Por um Movimento Social que busca a parceria com uma Universidade e faz a proposta [...] Nesse sentido eu penso que nós enquanto educandos e educandas deixamos muitas marcas na Universidade, na organicidade dos tempos: tempo escola e tempo comunidade enquanto militantes e enquanto curso [...] enfim, em cada curso que se inaugura, sempre ficará a pergunta, como entramos e como saímos ?[...] (ELIANA CRISTINA.)

Em outras palavras que foram ditas, é colocado que:

O curso de Geografia na UNESP é uma das referências de geografia do Brasil, onde vários estudantes do mundo passam por lá e coordenados por dois grandes pesquisadores da área agrária, Bernardo Mançano e Antônio Tomás Junior. Nós tivemos aula com vários professores renomeados, Ariovaldo Umbelino [...]. Um dos maiores pesquisadores da América Latina, que é o Bernardo Mançano. Nós tivemos aula também Carlos Valter Porto

Gonçalves, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, também outro grande pesquisador. Nós tivemos aula com grandes Geógrafos... A Bernadete, Maria da Consolação, Carminha, Virginia Fontes, e tinha outra de Sergipe, que é a Alexandrina, também uma das grandes geógrafas brasileiras, inclusive foi paraninfa da turma... Quer dizer, tivemos grandes professores e aprofundamos nessa reconfiguração que é a questão agrária no Brasil, com o chamado Agronegócio. Então, debater isto dentro da universidade é importante. A necessidade da luta do Movimento Sem Terra, da conquista da terra, do território, discutimos espaço, território [...] Quer dizer, como é que a gente se apropria desse conhecimento pra fortalecer a luta de classe desse lugar e espaço, então, a Geografia nos permite uma amplitude grande, um conhecimento grande, pra poder discutir que é preciso além da conquista da terra, a gente realmente apropriar de outros conhecimentos. A geografia também como espaço de enfrentamento contra o capital. [...] Discutir isso, teoricamente, analisando os números, a questão agrária brasileira, isso para o MST, pra gente é fundamental, sem dúvida nenhuma a gente vai entender, de fato, essa disputa entre capital e trabalho, que é no mundo inteiro... (ADILSON CUSTÓDIO).

A partir do balanço acima feito, pelas falas de militantes nestas inúmeras citações, a partir das entrevistas, vemos que o processo organizativo do MST tem o intuito também de fortalecer e ampliar a Educação do Campo. Ao nosso olhar, isso se deu de forma mais demarcada na UFMG, com a reflexão sobre o que os Movimentos Sociais de fato pretendem com esse processo de parcerias. Na UNESP vemos que foi lançado mais o desafio de discutir a questão agrária brasileira. Compreendemos que isso está ligado à especificidade de ambos os cursos: licenciatura em educação do campo e geografia.

As ações e experiências trazidas por estes sujeitos, vividas em seus Movimentos Sociais, foram fundamentais para o alcance de novos saberes. Daí, entendemos que essa dinâmica sempre teve um caráter coletivo para esses personagens, passa por um processo de ação e reflexão conjunta, ao ser vivenciado como práxis concreta de um coletivo. Ainda que o resultado do que se apreende seja absorvido individualmente, esses sujeitos não são quaisquer indivíduos e nem de qualquer coletivo, são críticos, reflexivos e avaliativos (FREIRE, 2000; ROSENO, 2010).

Esses sujeitos reconstroem trajetórias, comunicam-se, inquietam-se, tecem elaborações sobre suas próprias vidas, apostam em uma análise da educação e tornam-se força social, na medida em que a prática é constante e criticamente refletida. Assim, “ao saberem-se oprimidos, resistem às variadas opressões” (FREIRE, 1987, p.78).

Dessa maneira, desde a proposta curricular até a gestão do curso, foi necessária uma Educação Superior ‘diferenciada e específica’, conforme as concepções da Educação do Campo, que defende uma educação diferenciada e específica para os

povos do campo (KOLLING, 1999). É preciso considerar a dimensão das teorias políticas/críticas com as práticas de tal forma que estas se encontrassem em todos os processos de aprendizagem, consubstanciando na formação, na filosofia da práxis educativa destes sujeitos (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011).

Sinceramente, não é a universidade como um todo que está cumprindo com seu papel. O papel que está sendo cumprido na universidade é por parte de pequenos grupos. A universidade ainda não é aberta pra reconhecer a importância do conhecimento da classe trabalhadora, eu não percebi em momento algum...; a gente percebe os focos de alguns professores, coordenadores, bolsistas, mas a universidade em si, na sua essência, ainda não deu conta disso. Eu não posso afirmar o motivo, porque a universidade é muito ampla, é um universo, mas é diferente de falar de um movimento social que eu estou inserida nele, que eu estou ajudando a construir, a coordenar e conheço, mas dou conta de falar de grupos comprometidos que estão dentro da Universidade, e é nestes grupos e nestas pessoas e professores que temos esperança de ir construindo os novos caminhos da formação superior dos Sem Terra e da classe trabalhadora. (TEREZINHA SABINO).

Na fala acima, analisamos e ao mesmo tempo nos interrogamos se não seria o caso de as universidades parceiras do Movimento abrir-se mais para refletir criticamente como melhorar de fato, a formação voltada à realidade daqueles sujeitos do campo, com suas especificidades voltadas às suas demandas, tentando suprir as lacunas deixadas pelo processo de formação inicial e adensando mais as mudanças. Ao mesmo tempo remetemos a fala, analisando e buscando interpretar quem são estes professores que buscam o enfrentamento dentro de uma universidade pública e ainda engessada, para associar a um projeto específico que aponta para outra perspectiva de mudança que a universidade como um todo não alcançou em sua totalidade.

Conseguimos formar uma massa crítica no MST, onde um número bem maior e crescente de companheiros e companheiras se desafiam a analisar a realidade e os fenômenos sociais em que estamos metidos, particularmente em relação à Reforma Agrária. Todavia, também está em discussão se é o MST que ta ocupando a Universidade ou as Universidades estão ocupando o MST, com suas teorias e questões que nem sempre vem ao encontro das demandas do Movimento. Mas esta é a realidade. Quem entra no rio tem que nadar, a favor ou contra a corrente! Enquanto MST, ainda estamos por fazer um balanço atualizado dessa entrada dos militantes na universidade (EDGAR KOLLING).

Analisamos também que, deixando de considerá-los de maneira abstrata, avulsa, como casta separada dos outros, Gramsci apresenta os intelectuais intimamente entrelaçados nas relações sociais, pertencentes a uma classe, a um grupo social,

vinculados a um determinado modo de produção. Toda a aglutinação em torno de um processo econômico precisa dos seus intelectuais para se apresentar também com um projeto específico de sociedade (SEMERARO, 2006, p. 376).

Conscientes de seus vínculos de classe, os intelectuais exprimem sua atividade de várias formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções de mudanças na manutenção do poder do seu grupo social (ibidem, 2006). Contudo, para Gramsci, a práxis dos novos intelectuais está relacionada principalmente à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas que se organizam para construir uma nova civilização. Entre as páginas mais célebres dos seus escritos, estão as que descrevem de maneira original e insuperável a relação entre intelectuais e “povo-nação” (GRAMSCI, 1975, p. 361).

Notamos que, no entendimento dos Movimentos Sociais, no dicionário da Educação do Campo, a concepção do intelectual orgânico passa pela compreensão do Intelectual Coletivo de Classe.

Para Leber e Motta:

Indagamos se “os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem uma sua própria categoria especializada de intelectuais”, Gramsci amplia o conceito de intelectual demonstrando sua função político-social, conservadora ou transformadora, num determinado bloco histórico (organicidade entre a estrutura e a superestrutura de determinada formação histórica-social.) (LEBER E MOTTA, 2012, p. 426).

Já para Bohnenberg:

Nós ajudamos a coordenar também outras esferas [...] a nossa Editora Expressão Popular, por exemplo, conseguimos publicar livros a preços baratos pra toda a militância, não só do MST, mas de todo o país... Então essas ações pra dentro do Movimento são importantes; ações como agora a construção da Agroecologia; nós temos inúmeros agrônomos, doutores, dedicados a produzir agro ecologicamente. [...] Eu acho que dá pra gente enxergar algumas coisas de avanços e de desafios nesse processo. O primeiro avanço é que a gente conseguiu botar mais de cinco mil camponeses dentro das universidades, então isso nunca tinha existido. Mesmo os outros Movimentos que foram muito importantes, e se não fossem eles a gente nem existiria, mas nesse ponto eles não conseguiram chegar, até porque a universidade brasileira é nova. Então isso é um avanço pra nós e não temos dúvida que esse é o caminho (ENIO BOHNENBERG).

Analizamos que esse avanço só advém com a construção de outra hegemonia, capaz de emaranhar em unidade: subjetividades individuais e “vontade coletiva”, quer dizer, de operar o processo de “catarse”, de subjetivação, que é “o ponto de partida de toda a filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1975, p. 1.244).

A filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma. (GRAMSCI, 1975, p.1320).

Em suma, entendemos que o poder político, social e econômico das classes dominantes emana no campo ideológico. Os intelectuais tradicionais, representantes das classes dominantes, cumprem a função de controlar os meios de produção e operar a reprodução da ideologia dominante para tornar hegemônicos todos estes “valores” “sociais” e “culturais” representados na superestrutura e na percepção geral de mundo que assegura de forma plena e continuada o atendimento dos interesses do capital.

Porque todos os Movimentos anteriores a nós foram sufocados ou interrompidos [...] Neste sentido o MST nunca mais será interrompido, porque o Movimento que investe na formação e na educação dos seus quadros, dos seus dirigentes, nas suas escolas, que tem uma mística que nós temos, e do jeito que está descentralizado [...] o sistema pode até cortar alguma liderança, mas o Movimento inteiro não. Então, isso é uma garantia, mas quanto ao futuro ele é incerto. Eu acho que nós temos um papel na sociedade e um papel importante que nós temos que cumprir e estamos cumprindo, que é esse papel mais moral; nós temos uma moral com o povo brasileiro, com a esquerda brasileira, com quem é sério... Isso a sociedade pode ter certeza, pode contar com a gente, agora, no que vai dar isso tudo nós ainda não sabemos direito, mas quando precisar da nossa animação, da nossa mística, da nossa luta, pra mudar a sociedade brasileira pode contar com o MST (ENIO BOHNENBERGER).

Para a teoria crítica política, não importa o espaço em que o intelectual orgânico exerce a sua função, desde que esteja a serviço de um processo transformador, seja no partido, no Estado, no sindicato, nos movimentos populares, nas organizações sindicais e culturais ou na universidade. O que importa para Gramsci é o seu vínculo de classe, a relação democrática que o intelectual constitui e o comprometimento ‘ético-político’ com as mudanças na relação hegemônica e de poder.

Quando a gente luta pela terra, nós temos que lutar também pela dignidade, lutar por escola, casa, saúde, ou seja, os direitos básicos, inclusive a educação, a formação humana. [...] Ai os camponeses vão conquistando seus direitos, têm direito a estudar e também a entrar para as universidades [...]. Então, essa foi uma luta importante, uma conquista dessa parceria com as universidades, aonde você vai debater idéias, vai ampliar a discussão do Movimento, o que é o Movimento e a necessidade da Reforma Agrária em outros espaços. Além da formação profissional, uma formação humana também, onde é permitido o conhecimento, historicamente negado aos camponeses (ADILSON CUSTÓDIO).

Stédile afirma também que:

Desde muitos anos atrás o MST assumiu a linha de tratar a educação como parte da conquista da reforma agrária, como parte da necessidade de elevar o nível educacional e cultural de nossa base. Nos primeiros anos foram preparar educadores, pedagogos para o ensino fundamental, depois passamos a lutar por escolas de ensino médio no meio rural, e depois assumimos a luta por criar espaços para que nossos jovens camponeses pudessem fazer graduação superior e pós-graduação. E o resultado é impressionantemente positivo. Pois há até hoje uma motivação muito grande. centenas de jovens já se graduaram... E com isso vamos qualificando melhor nossos militantes e quadros, tanto para atuar no Movimento, como nas escolas e na sociedade em geral, como cidadãos com formação técnica, política e consciência dos problemas e soluções para os problemas de nosso povo. Acho que a palavra de ordem que adotamos, de que somente o conhecimento liberta as pessoas, expressa nossa vontade política, de lutar para que todos/as tenham oportunidade de acesso ao conhecimento/escolas/cursos, independente da idade, ou local de moradia (JOÃO PEDRO STÉDILE).

Observamos, também, que a dinâmica interna pode ser considerada uma forma de preservar a unidade das experiências no Movimento. Vimos que a organização social tem uma intencionalidade e por meio dela propicia a seus militantes um conhecimento político dos direitos, em um processo que gera a conscientização dos indivíduos, por meio de participação em atividades coletivas. Esse conhecimento os capacita para o exercício de práticas voltadas para a solução de problemas coletivos do dia a dia. A educação voltada aos sujeitos dos Movimentos Sociais é gerada no processo de informação e prática social, e defende que o trabalho coletivo suscita o aprendizado e o conhecimento, a partir da experiência de certas situações-problema.

O MST passa a operar como intermediário, em parcerias com outros setores da sociedade e do poder público, para garantir a ampliação dos direitos, como o estudo na universidade, entendida como instituição que acumula conhecimento, que precisa ser refletido e socializado.

Então nós vamos ter que criar uma força social através do meio popular, através de reuniões, de palestras, de estudos, e aí a universidade sempre teve um papel fundamental na história do mundo, a universidade é detentora do

conhecimento; não é ela que produziu, mas ela acumula o conhecimento, só que esse conhecimento não pode só ficar pra dentro da universidade, porque senão vira só um conhecimento acadêmico, então ela tem que se voltar para a sociedade. Então, eu penso que isso é um desafio enorme, e a gente tem que fazer esse caminho de ida e de volta, porque senão, não tem sentido você ter uma universidade. Se ela não for em função das questões sociais e buscar melhorar a sociedade que a gente vive ela não está cumprindo com o seu papel. Então nesse sentido a universidade tem que pensar “o Brasil que queremos”, qual é o modelo que nós queremos. Logicamente que numa sociedade capitalista nas universidades também há muitas contradições [...] Esperamos que essas contradições empurrem pra esquerda, e não pra direita [...] Porque esquerda sem luta não é esquerda (ENIO BOHNENBERGER).

Ao se inserirem nesta realidade, os intelectuais “orgânicos” se engajam em um projeto emancipatório de sociedade e numa construção de um tipo diferente de funcionamento das estruturas impostas pelo estado, e se tornam capazes de agir à “adequação das massas no nível de produção” material e cultural demandado pela classe no poder. São orgânicos os intelectuais que, além de conhecedores na sua profissão, se vinculam profundamente ao modo de produção do seu tempo, organizam uma concepção ético-política que os capacita a exercer funções culturais, educativas e organizativas, para afirmar uma contra-hegemonia social ao domínio estatal da classe que representa (SEMERARO, 2006).

Eu penso que o Movimento conquistou essa confiança através da luta. Através da luta o Movimento conquistou também essa confiança com os sujeitos que estão inseridos no processo da educação no campo, porque quando o MST vai pra dentro das universidades nós estamos propondo uma educação de qualidade, de valores, e principalmente a questão da educação no campo. A educação que antes existia no campo não era do campo, era uma educação rural construída de fora pra dentro e que não contemplava a realidade do campo. Então, eu vejo que minha inserção enquanto militante do Movimento, enquanto Sem Terra, ela me ajudou a compreender esse processo... Que educação nós precisamos construir? Eu vejo que desde a pedagogia da terra, e que pedagogia da terra que estamos falando? Nós estamos falando só da terra enquanto aquele pozinho? Não, nós estamos falando da terra enquanto vida! Enquanto conhecimento da própria realidade, enquanto direito de ter esse território que foi negado e que a gente vai em busca disso. Então, dentro da universidade vejo que nós avançamos bastante nessa questão do debate da educação no campo... Se a gente não cuidar vira moda e a gente perde. Eu lembro que quando fiz o curso de Pedagogia da Terra eu não sabia muita coisa, eu achava tudo muito estranho... Muitas vezes entramos em choque, porque o Sem Terra leva um conhecimento, uma carga muito grande de conhecimento; e a universidade tem uma carga muito grande, só que o conhecimento é um conhecimento diferenciado, então pra juntar esses dois conhecimentos ele entra em choque, mas na maioria das vezes há um aprendizado mútuo tanto no entendimento por parte dos Sem Terra quanto da universidade. A gente vê muito depoimento de professores que falam... “- Quando entrei nessa turma eu comecei a dar aula e no outro dia eu não queria voltar aqui mais, mas por resistência eu voltei e hoje não

quero sair mais...”. Então, eu acho que essa relação é construída, é uma construção coletiva [...] (TEREZINHA SABINO).

Com a fala acima, e em outras, fomos evidenciando nesta análise, que questões profundamente significativas foram se desvelando nesta pesquisa e que provavelmente não se esgotarão nesta análise. Afiançamos que, em sua trajetória o Movimento vai entendendo também que através da educação universitária, é possível haver uma ampla parceria que supera outros desafios, a saber: ampliação da discussão sobre a educação do campo, o não fechamento as escolas do campo, discussão dos problemas ligados à terra, a questão agrária, as gravidades do uso intensivo que o Brasil adotou no uso de agrotóxicos, ampliação do acesso aos direitos de cidadania, abertura de horizontes que não somente no espaço institucional como também em outros momentos de formação do sujeito. Para que essa formação tenha maior êxito, é fundamental que a esses espaços formativos contemplem elementos como a situação econômica, social e cultural dos sujeitos para a construção de um novo cenário educacional, e outras práxis pedagógica, gerada pelas representações coletivas. Ou seja, que essas instâncias formativas se transformem em importantes espaços de resistência e luta social da sociedade civil organizada.

Então, nesse sentido têm muitos desafios na relação com as universidades, mas sem dúvida tem muita gente boa nas universidades que assumiram a bandeira da reforma agrária, a bandeira da transformação social e estão juntos na caminhada com a gente, e isso vai ser a sementeira, porque quando a gente construir a ideia da transformação social e tiver um poder maior, um poder de mudança na estrutura da propriedade da terra, tu tem que ter alguma coisa acumulada, não pode chegar no poder e “o que você acumulou?” “- Ah, vou criar e inventar...”; não dá, tem que construir isso ao longo do caminho... Então, o MST desde a sua origem é um Movimento pedagógico, e o que faz ele se tornar esse Movimento pedagógico é também pensar na questão da pedagogia, da educação, ou seja, é pensar no todo! Pelas questões que você traz, além de pensar nos desafios do Movimento, o Movimento precisa pensar em outros desafios, por exemplo, fazer a reforma agrária popular, pensar na produção agroecológica, acabar com o analfabetismo que inclusive tudo isso é uma responsabilidade do Estado, porém acreditamos que as universidades têm um importante papel nisso (ENIO BOHNENBERG).

Por outro lado, e sintetizando este estudo analítico, entendemos que aos intelectuais orgânicos cabe cumprir com a função de contrapor a hegemonia e da privatização dos meios de produção, cultural, social, e revertê-la para um projeto de emancipação de classe. Cabe a eles também a indispensável tarefa de romper com a

hegemonia burguesa, a partir de questionamentos, críticas sociais. Ao intervirem na realidade concreta, precisam construir uma nova ideologia que dará sustentação e suporte à ação-prática e política. Ou seja, precisam não somente interpretar a realidade, mas, sobretudo transformá-la.

### 5.5 Do ponto de partida ao ponto de chegada

*Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta  
mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois  
nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar.  
Depois, o que toca às vezes floresce  
e os outros podem pegar com as duas mãos  
(Clarice Lispector)*

Ao fazermos uma retomada do caminho percorrido até aqui por esta pesquisa, sentimos a necessidade de fazer uma espécie de ‘assentamento’ das ideias. Primeiro como vimos no capítulo dois e no decorrer de toda essa abordagem, o MST, em linhas gerais, tem objetivos consubstanciados em princípios que nos levam às seguintes conclusões:

O objetivo central do MST continua sendo a terra, sem ocupação não há formação, tampouco Educação do Campo e nem transformação.

A Reforma Agrária continua evidenciada nas prioridades do Movimento, com o diferencial que aponta para a Reforma Agrária Popular, conclamando toda a sociedade para defender essa bandeira; inclusive as universidades,

Assim como a educação, a formação e a produção se destacam no Movimento como ferramenta de resistência e de poder. O VI Congresso estampou o mar de produtos de todos os estados, simbolizando que ‘ocupar, produzir e resistir’ continua sendo um forte lema para o MST.

No que se refere diretamente à implicação em relação ao pilar central aqui abordado, sobre a práxis educativa dos educadores e educadoras egressos e suas parcerias com as universidades públicas, chegamos à conclusão que:

Estes sujeitos, ao apresentarem suas demandas por um curso diferenciado e específico, alteram ainda de forma peculiar os métodos da própria universalidade, partindo do local para um entendimento universal do seu papel enquanto classe social.

As universidades brasileiras, de maneira geral, possuem uma estrutura conservadora e hegemônica. Porém destacam-se professores, intelectuais orgânicos, ativistas e cientistas políticos sociais comprometidos com um projeto de mudanças veiculados às lutas sociais.

Apreendemos também que os Movimentos Sociais ao ‘ocuparem o latifúndio do saber’, ainda que de forma restrita, pouco abrangente, demarcam e deixam marcas no campo da institucionalidade. Podemos identificar essas marcas tanto no campo dos avanços, quanto no campo dos desafios.

Os Movimentos demarcam outro jeito de se organizarem enquanto educandos, identificado por eles de Organicidade.

Os militantes possuem uma postura de estudantes e lutadores das causas sociais, enquanto unidade e coletivo.

Os militantes estabelecem a relação com as universidades, no campo das parcerias e do diálogo, sem perder de vista que os Movimentos não são universidades e nem o inverso.

Entendemos que além da compreensão do direito ao estudo, o MST cumpre com o seu papel de formar os militantes nas universidades para que continuem assumindo seus papéis de formadores, desde os compromissos com a EJA, Sem Terra, Juventude, Mulheres e com os princípios da classe trabalhadora, enquanto intelectual orgânico.

Os Movimentos Sociais têm o desafio de manter um acompanhamento sistemático dos estudantes nas universidades, fazendo garantir seus princípios e objetivos.

É preciso compreender melhor o que o conjunto dos Movimentos e os militantes de fato querem com estas parcerias: formar o indivíduo ou formar o coletivo?

Entendemos que para o Movimento ainda precisa ser esclarecido o que se espera destes militantes ao se formarem nas universidades: que retornem para o coletivo, ou atuem nas lutas sociais onde for necessário?

Analisamos que os egressos deixaram as marcas e as pistas para novas pesquisas e investigações, neste plantio de uma semente de gestão democrática futura. Deixaram exemplos de desafios a serem superados, bem como ‘exemplos pedagógicos’ para outros cursos que vierem depois. A forma de participação dos educandos de outros cursos nas instâncias pode ser redefinida em termos concretos e não mais abstratos.

Deixaram ainda o legado de que os próximos educandos, dos próximos cursos, possam continuar se posicionando no centro da deliberação dessa nova forma de pensar a educação, que contribui para a sua realidade e vivência na luta concreta.

A formação do intelectual orgânico é de domínio primeiro do MST. Porém, as universidades não são vistas como uma formação alternativa, e sim complementar, portanto, a confluência dessa parceria que produz conhecimentos é fundamental para consolidar a formação *do intelectual orgânico*. Desse modo, a formação do militante deve ser pautada numa relação equilibrada de responsabilidades conjuntas, e com atenção ao projeto educativo e à estrutura curricular.

Analisamos que houve um distanciamento nos princípios de origem da Educação do Campo, e, contraditoriamente, um acúmulo de forças. Portanto, entendemos que os Movimentos Sociais querem retomar na totalidade, juntamente com as Universidades parceiras, a origem destes princípios, para que a Educação do Campo não ‘caia no modismo’, e sim exerça seu papel nas múltiplas determinações e como um fenômeno histórico.

### ***5.5.1 Quanto ao papel das universidades, na leitura do MST***

Apreendemos nas entrevistas e nos documentos analisados que foram firmadas parcerias com aproximadamente 60 universidades no Brasil, e foi formado um coletivo de cerca de mil professores aliados;

Compreendemos que as universidades vêm cumprindo de forma mais ampla seu papel acadêmico, no entanto, na leitura dos Movimentos, elas precisam cumprir também com o papel de formação da Práxis Educativa, Formativa e Política da militância, em relação à Educação do Campo, Reforma Agrária Popular, Questão Agrária no Brasil, em contraponto ao agronegócio;

Identificamos que as jornadas de Lutas Universitárias do mês de abril de 2014 inauguram um novo período histórico de avanços em relação às parcerias entre os Movimentos e as instituições de ensino;

Averiguamos que realização dos seminários anuais entre MST, ENFF e a Pesquisa com Professores Universitários desde 2012 vêm materializando os rumos do que os Movimentos e as Universidades querem com essas parcerias;

Enfim, compreendemos que tanto por parte dos Movimentos Sociais quanto das universidades houve um acúmulo de formação através dos mais de 5 mil militantes ligados ao MST formados nas Universidades.

Analisamos então que o MST possui uma ação e ao mesmo tempo uma reflexão de suas práticas pedagógicas. Podemos afirmar, assim, que o Movimento materializa neste processo uma práxis educativa e formativa de seus militantes. E, ao formar o intelectual orgânico, busca unificar a teoria política com a práxis educativa, juntamente com o conjunto das lutas dos Movimentos Sociais. Compreendemos também que ainda há um longo caminho a percorrer em relação a estas parcerias e às políticas públicas da verdadeira matriz originária da Educação do Campo, levando em consideração que o MST, ao inaugurar essa unidade juntamente com outros Movimentos, em seus 30 anos de existência e aproximadamente 20 anos de parcerias, vem estabelecendo cada vez mais uma aliança com as instituições públicas do Brasil, juntamente com o Pronera.

A formação do intelectual orgânico não pode se assentar na divisão dos conhecimentos, em disputas vãs, muitas vezes estabelecidas por instituições de poder. O que os sujeitos desta pesquisa falam é que na sua formação pode-se, sem prejuízo, mas sim acréscimo, subsidiar a formação fundamentada na solidariedade e na fraternidade, bandeiras levantadas na formação do MST. Desse modo, entendemos que a formação empreendida para tal ‘interconhecimento’ deriva da articulação dos vários conhecimentos que concorrem na construção de uma educação com suas especificidades, apontada para a emancipação dos sujeitos do campo.

Por fim, o interesse dessa pesquisa é que ela se aproxime, das discussões da teoria crítica e política, partindo do pensamento marxiano, dos nossos intelectuais orgânicos contemporâneos, conjuntamente com a Práxis Reflexiva/Formativa do MST. Se tal aproximação tiver sido alcançada, estaremos certos que, em tese, teremos cumprido pelo menos em algum ponto a nossa missão neste estudo.



# CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

## **“Lutar! Construir Reforma Agrária Popular!”**

**Lema do VI Congresso Nacional do MST -  
Brasília, 10 à 14 de fevereiro de 2014**



Fonte: Arquivo do MST disponível em [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br), extraído em 15 de abril de 2014, às 22:00 horas.

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

### *O semear e o florescer: um possível caminho de chegada*

Diante do que já foi exposto, devo deixar minhas considerações neste estudo. Pretendo enlaçar desde o capítulo inicial e metodológico, o capítulo da história da luta pela terra, até aqui, dizendo que a práxis formativa tem circunscrição metodológica própria, e traz consigo uma abordagem diferenciada em seus métodos. Podemos entender que a práxis compôs um dos aspectos mais importantes do processo de aprendizado coletivo e também individual.

A partir da leitura de Marx, Thompson, Freire, Gramsci e tantos outros, concluímos que os sujeitos que ingressaram nas universidades foram, ao longo dos anos, modificando o sentido de ‘coletivo’ também para os envolvidos da universidade. De certa forma conseguiram que os cursos auferissem uma identidade, tornando-os espaços de pertencimento e de conquista. Assim, fizeram com que as instituições de nível superior reconhecessem sua existência.

Essa parceria entre MST e universidades possibilitou, a nosso ver, que sujeitos, ao se expressarem, seja na forma escrita ou forma falada, deram uma contribuição no processo de formação da universidade, pois pronunciaram o universo de saberes que trazem consigo. Este ‘jeito próprio’ de ser e de estudar de um militante do MST faz parte da sua cultura, dos seus valores, das suas tradições, da sua realidade de lutas, mobilizações. Houve também um esforço de pensar, organizar e reelaborar os saberes universitários e os saberes sobre fenômenos da vida, pois foram incorporadas e afloradas emoções contidas na subjetividade de cada um.

Reafirmando, a materialidade da práxis destes sujeitos nos desvendou que independente do local e lugar onde estejam, estes sujeitos têm um jeito próprio para se inter-relacionar com outros sujeitos e com novos espaços. Propiciaram aprendizados mútuos, tanto para as comunidades acadêmicas, movimentos sociais, parceiros, educadores como aos educandos e educandas. Um conhecimento teórico-metodológico singular consolidado em práxis educativa em direção à concretização de uma nova maneira de realizar uma educação inclusiva, o que sugere a possibilidade de novas formas de ciência e aprendizado em num processo intercedido pelo diálogo.

Assim é forjado o intelectual orgânico da confluência entre a formação do MST e da universidade. Denominamos essa confluência no sentido que arquiteta formações dialéticas conformadas pela práxis, pelo intelectual orgânico e pela transformação do contexto social.

Dessa maneira, a práxis é plasmada na formação dos sujeitos, condensada por um processo formativo denso e próprio, resultante de diferentes conhecimentos que se interpenetram para consolidar a formação. Assim, os sujeitos, ao adquirirem conhecimentos em diferentes espaços, fazem uma releitura do mundo, de forma crítica, que deriva e leva à ação e reflexão. Essa releitura de mundo já acontece sob outras perspectivas de formação. Mas essa experiência fortalece nos sujeitos a importância de sua militância crítica na luta pela terra.

Dessa experiência os sujeitos podem ter o entendimento que formação é muito mais que apenas adquirir conhecimentos. Formação é ter que tomar consciência de sua importância como militante, firmeza de compromisso com sua formação com vistas a ajudar a transformar a sociedade de maneira. Quem adensa a sua formação junto com outros conhecimentos é um intelectual orgânico.

Por fim, ou prosseguindo, a constituição do intelectual orgânico não se estabelece pacificamente, ela traz lutas, incompreensões, tensões, contradições, erros e acertos. Isso porque a universidade de início possui uma maneira diferente de formar os sujeitos, relativas à sua crença de que o conhecimento válido é somente o científico. No entanto, com a entrada dos sujeitos do campo nessa instituição começa a se desenhar um novo projeto educativo, que pretende partilhar os distintos saberes. Nessa parceria com a universidade, o MST tenta dar a conhecer o sentido da formação que almeja para seus militantes.

O MST tenciona essa estrutura de ensino mostrando-lhe que os conhecimentos atendem a variados interesses e que as bandeiras levantadas por essa parceria devem primar por princípios que atendam a finalidade social das universidades, que é de formar os sujeitos, e da finalidade do MST, que é consolidar a formação do seu intelectual orgânico.

O *intelectual orgânico* é forma como entendemos a formação de militantes do MST, em ato contínuo, na sua cultura, sua forma de viver, é o entendimento de que ele se imbuí de instrumentos para luta. Diante do exposto, parece lógico perceber que há uma diversidade muito grande de interesses entre as parcerias, porque há uma grande

diversidade de entendimento dos conhecimentos. Supomos que dessa junção de conhecimentos surja o 'interconhecimento'. Este pode ser o orientador que pode pautar e direcionar a formação dentro dessas parcerias.

Consubstanciando estas considerações com o pensamento freiriano, reforçamos que um processo enquanto ato de conhecimento estabelece uma afinidade dialética entre objetividade e subjetividade, apresentada ou anunciada a partir de dois contextos dialeticamente relacionados à identidades de lutadores e lutadoras do povo: um contexto teórico, que pressupõe o autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento, que convergem a partir dos conhecimentos, da realidade. Neste caso, podemos destacar a interação dos parceiros do Curso, com educandos vindos de vários estados. É um contexto prático, que pode ser visto na forma de organização dos cursos, chamada pelos militantes de organicidade. Essa forma pode ter causado certo estranhamento, já que os educandos se organizavam em sala de aula, em determinadas situações, com o mesmo jeito organizativo com que participam de uma assembleia no assentamento, ou no acampamento. Outro exemplo é a presença constante de um coordenador e uma coordenadora em sala de aula. Ou o ato de levantar a mão e se inscrever, quando alguém quer se manifestar, para dar uma sequência organizada e disciplinada das falas.

Essas parcerias propiciaram, tanto para as instituições acadêmicas, movimentos sociais, parceiros, como aos educando e educandas, um conhecimento da práxis formativa. Ou seja, um conhecimento singular em direção à consolidação de uma inovação na efetivação de uma educação inclusiva, apontando para possibilidades de outras formas de conhecimento e aprendizado.

Assim, a práxis dos sujeitos, egressos nos cursos de graduação, especialização e extensão, vem da luta diária e contínua dos movimentos.

Em suma, a essa organicidade de colaboração, em todos os campos dos dois cursos descritos até aqui, consideramos que possibilitou às futuras turmas uma forma mais abrangente de interação entre sujeitos das turmas, sujeitos e coordenação do curso, sujeitos e representantes da universidade, sujeitos e parceiros, ou seja, permitiu a apreensão de uma forma de organização e direção coletiva nos processos das práxis construtivas destes parceiros.

Rematamos por fim esta análise sinalizando a minha quarta e última trilha, não com um ponto final, mas com infinitas reflexões. 'Se não é a consciência que determina

a vida, mas sim a vida que determina a consciência', a emancipação da classe trabalhadora deve ser obra da própria classe trabalhadora. Desejamos então que estes movimentos sigam em movimento e em marcha, sem perder a centralidade da luta pela terra, somada a outras lutas. Os militantes carregam o futuro em suas mãos, rumando para a grande escola da vida... Em busca da tão sonhada liberdade, em seu mais profundo significado, ou seja, ter a 'conquista' mais importante e mais sonhada do mundo, sem possuí-la apenas para si e sim coletivamente.

Agora encerramos com uma certeza (talvez a única até aqui), temos que finalizar este trabalho. Esperamos que muitos pesquisadores e pesquisadoras se inspirem a aprofundar nas pontas que esta pesquisa deixou. Achamos muito apropriado terminar com uma música que evoca a centralidade da luta pela terra.

**Música****Ordem e Progresso****Letra de Zé Pinto (militante do MST)**

*Este é o nosso País  
esta é a nossa bandeira  
é por amor a esta Pátria-Brasil  
que a gente segue em fileira.  
Queremos mais felicidade  
no céu deste olhar cor de anil  
No verde esperança sem fogo  
bandeira que o povo assumiu.  
Amarelo são os campos floridos  
as faces agora rosadas  
Se o branco da paz irradia  
vitória das mãos calejadas.  
Queremos que abrace esta terra  
por ela quem sente paixão  
quem põe com carinho a  
semente pra alimentar a Nação  
A ordem é ninguém passar fome  
Progresso é o povo feliz  
A Reforma Agrária é a volta  
do agricultor à raiz.  
Este é o nosso País  
esta é a nossa bandeira  
é por amor a esta Pátria-Brasil  
que a gente segue em fileira.*

## REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. **Sem Terra protestam no MEC por mais e melhores escolas no Campo**. Reportagem: Ana Cristina Campos, Edição: Nádia Franco, em 12/02/2014, às 13h e 33min. Disponível em: [http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas.28/03/2014\\_08h54](http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas.28/03/2014_08h54). Acesso em: 12 abr. 2014.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra**. 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de educação programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade**. Palestra proferida no lançamento do livro, realizada na Faculdade de Educação, UFMG, em: 08 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

AZNÁREZ, Carlos; ARJONA, Javier. **Rebeldes Sin Tierra: História de MST de Brasil**. 2002. Disponível em: [http://books.google.com.br/books/about/Rebeldes\\_sin\\_tierra.html?id=q-5D7153RUEC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.br/books/about/Rebeldes_sin_tierra.html?id=q-5D7153RUEC&redir_esc=y). Acesso em: 23 jan. 2010.

BEZERRA, Cristina Simões *et al.* A parceria UFJF/ Escola Nacional Florestan Fernandes – MST: a experiência e a produção de conhecimentos do curso de especialização em estudos latino americanos. **Libertas**. Juiz de Fora, edição especial, fev. 2007. p.1 - 23.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo Libertador**: ensaio de Cristologia crítica para o nosso tempo. Petrópolis: Vozes. 1986.

BOGO, Ademar. O vigor da mística. In: **Caderno de Cultura**, n.2, MST. São Paulo, nov, 2002a.

\_\_\_\_\_. (Org.). Gerações: coletânea de poesias. **Caderno de Cultura**, n.1. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Peres, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Luta de Classes**. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Identidade e Luta de Classes**: desafios da classe trabalhadora. Palestra produzida em vídeo, realizada em 10 de junho de 2011, Centro de Formação Frei Humberto do MST. Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!topic/flttc/ax9JxNTdkhc> Acessado em: 03 de janeiro de 2014, às 18h e 21 minutos.

\_\_\_\_\_. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Expressão Popular: 2003.

BORGES, Juliano L. O MST e a Transição Agroecológica. **Rev. Bras. de Agroecologia**. nov., v. 4, No. 2, 2009. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Extreme25128301/Downloads/8520-35342-1-PB.pdf>. Acessado em: 02 de fevereiro de 2014, às 14h e 16 min.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado, 1988. 168p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº lei nº 4.320**, de 17 de março de 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm) Acessado em: 18 de fevereiro de 2014 às 21h e 39 min.

CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento** – formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Vozes, 1997, 180 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**, Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.5. 2004.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera M. *et al.* **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1988.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DA UNESP (CEDEM). **MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Por Antonio Celso. Disponível em: <http://www.cedem.unesp.br/#!/acervo/mst/>. Acesso em: 16 mai. 2014.

CHAUÍ, Marilena: O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação. **Revista Teoria e Debate**. Disponível em: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/marilena-chauí-o-inferno-urbano-e-a-politica-do-favor-clientela-tutela-e-cooptacao.html> Acesso em: 21 jul. 2013.

CIAVATTA, Maria. **O Mundo do Trabalho em Imagens: A Fotografia como Fonte Histórica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados. 2010.

CPT. Conflitos no Campo Brasil 2012. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/viewdownload/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/316-conflitos-no-campo-brasil-2012?Itemid=23> Acesso em: 21 jan. 2014.

CUT. **Manifesto dos Sem Terrinha à Sociedade Brasileira. Texto foi lido pelas crianças ao Ministro da Educação**. Disponível em: <http://cut.org.br/destaque-central/54380/manifesto-dos-sem-terrinha-a-sociedade-brasileira>. Acesso em: 18 fev. 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mestres camponeses: a criação do Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe**. Artigo preparado para apresentação no Congresso de 2014 da Associação de Estudos Latino-Americanos (LASA), realizado em Chicago, IL, de 21 a 24 de maio de 2014. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, 2014.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociologia numa era de revolução social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **II Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação**. Seminário de Pesquisa, II (2007: Rio de Janeiro, RJ) Anais / Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação, Rio de Janeiro, 12 e 13 de dezembro de 2007. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

\_\_\_\_\_. Para a investigação do princípio educativo. In: **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Monteiro (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Edição brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

HIGUET, Etienne. O misticismo na experiência católica. In: **Religiosidade popular e misticismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1984, p. 21.

HOBBSBAM, E. **Era dos Extremos**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

HOBBSBAM, Eric. A crise do capitalismo e a atualidade de Marx. Entrevista a Marcello Musto. Disponível em: <http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/154-entrevista/593eric-hobsbawm-a-crise-do-capitalismo-e-a-atualidade-de-marx>. Acesso em: 07 jan. 2010.

HOBBSBAM, Eric. **Mundos do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INFOENEM. **Lista de aprovados primeira chamada do Sisu 2013/1**. Disponível em: <http://www.infoenem.com.br/lista-de-aprovados-primeira-chamada-do-sisu-2013/>. Acesso em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lista dos aprovados em primeira chamada do Sisu 2014/1**. <http://www.infoenem.com.br/lista-de-aprovados-primeira-chamada-do-sisu-2013/>. Acessado em: 10 de abril de 2014 às 11h e 30min.

INEP. **Censo da Educação Superior 2012**. Disponível em: [http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2012/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2012/) Acessado em: 03 de março de 2014, às 15h e 16 min.

IPEA. **Educação em Foco**. Ano 22 - nº 192 - outubro de 2013. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/ef/192/principal.htm>. Acessado em: 04 abr. 2014.

ISTO É. **O Agronegócio tem uma presença maior no governo Dilma**. Entrevista com João Pedro Stédile. 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/15766>. Acesso em: 03 mar. 2014.

ITERRA. Dossiê: MST Escola: Documentos e Estudos de 1990-2001. 2 ed. **Caderno de Educação** nº 13. Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

JÚNIOR, José Coutinho. **Movimentos sociais têm que romper os muros das universidades, afirma professora**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/15944>. Acesso em: 12 abr. 2014.

KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Por uma educação básica no campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.). **Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação nacional por uma educação básica do campo. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 25ª edição. Tatuapé: Editora brasiliense, 1981. L. e Silva, Sergio (org.) Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

JST. **Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. São Paulo, nº 241, ano XXII, 2004. Disponível em: <[www.kanji.com.br/armazem](http://www.kanji.com.br/armazem)>. Acessado em: 03 de março de 2014, às 12h e 34 min.

\_\_\_\_\_. **Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. São Paulo, nº 263, ano XXIV, 2006a. Disponível em: <[www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)>. Acessado em: 13 de outubro de 2013, às 23h e 13 min.

\_\_\_\_\_. **Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. São Paulo, nº 264, ano XXV, 2006b. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acessado em: 13 de outubro de 2013, às 21h e 02 min.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **A prática da e na alternância no Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo- PAEC FAE/UFMG**. 2013.

MARX y ENGELS. **La ideologia alemana**. Montevidéo, Pueblos Unidos: Barcelona Grijalbo, 1974, pp. 58 y 64.

MARX e ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2011.

MARX, K. **O capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Apêndice. In: FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Marx, Karl. **Borrador**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

MAUAD, Ana Maria. *Prefácio*. In: CIAVATTA, Maria. **O Mundo do Trabalho em Imagens: A Fotografia como Fonte Histórica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da Terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, Liberdade e Alienação na Educação: contribuições para um debate**. **Caderno do CEAS - Centro de Estudos e Ação Social**. Salvador: Centro de Estudos e Ação Social, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Escola do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. 1, p. 324-330.

MORISSAWA, Mitsue (Org.). **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: ed. Expressão Popular, 2001.

MST. **Militantes da Via Campesina conquistam diploma em geografia pela UNESP**. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Militantes-da-Via-Campesina-conquistam-diploma-em-geografia-pela-UNESP>>. Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Nossa proposta de Reforma Agrária Popular**. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/7708>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **2013 é o pior ano da Reforma Agrária**. Entrevista com João Paulo Rodrigues, por Luiz Felipe Albuquerque. 2013b. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/15571>. Acesso em: 3 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. A política de formação de quadros. **Cadernos de Estudos da ENFF**. Escola Nacional.

\_\_\_\_\_. **A organicidade e o Planejamento, construindo coletivamente**. Cartilha de Estudo, n. 7, set. 2005.

\_\_\_\_\_. **Construindo o Caminho numa Escola de Assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola. Porto Alegre, dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **A Questão da Mística no MST**. Coleção Saber e Fazer Nº 2. São Paulo, abril de 1991.

\_\_\_\_\_. **Histórico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**. 2012. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Escola-Nacional-Florestan-Fernandes-visa-a-socializacao-do-conhecimento%20>. Acesso em 22 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Militantes da Via Campesina conquistam diploma em geografia pela UNESP**. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Militantes-da-Via-Campesina-conquistam-diploma-em-geografia-pela-UNESP>>. Acesso em: 21 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sem Terrinha pintam o MEC por mais escolas**. 2014b. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/15713>. Acesso em 20 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sem terrinha**. 2014 a. Disponível em: <http://www.mst.org.br/semterrinha/jornada-sem-terrinha>. Acesso em: 13 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Terras improdutivas somam 134 milhões de hectares**. Entrevista com Gerson Luiz Mendes Teixeira. 2011.. Disponível em: <http://www.mst.org.br/A-concentracao-de-terras-no-Brasil.-Entrevista-com-Gerson-Luiz-Mendes-Teixeira>. Acesso em: 18 fev. 2013.

NETTO, J. P. **Elementos para uma leitura crítica do manifesto comunista**. 2013. Disponível em: <http://www.pcb.org.br/fdr/docs/jose-paulo-netto-manifesto.pdf>. Acesso em 18 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. **Método em Marx**. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco. Anotações pessoais. 2002.

NOBRE JÚNIOR, Edilson Pereira. **Desapropriação para fins de reforma agrária**. Curitiba: Juruá, 2003.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário L.N. A Educação em Gramsci. In: CALEGARI-FALCO, A. M. **Sociologia da educação: olhares para escola de hoje**. Maringá: EDUEM, 2009.

\_\_\_\_\_. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 15, n. 2, p. 25-33, mai/ago. 2012.

PAIVA, Vanilda. A Igreja Moderna no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Igreja e Questão Agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e Práxis dos Professores de Escolas de Assentamentos: A Experiência do MST no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado, Vitória, 1999.

POCHMANN, Márcio. Economia Solidária. IN: Conferência Nacional de Economia Solidária. I, Brasília. **ANAIS...**, 2006.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e o projeto político-pedagógico do MST: uma prática em construção em escolas de assentamentos em Minas Gerais**. 2011. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte; 2011.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: Relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”**. 2013. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: Desafios para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROSENO, Sonia M. & CAMPOS, Rogério Cunha de. Notas sobre “marcha” e “mística” no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p.293-302, set./dez. 2012.

ROSENO, Sonia M. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a Especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais**. 2010. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 157p

SAKKIS, Ariadne. **Hora de disputar a universidade**. Disponível em: [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/selecao/2014/01/06/Selecao\\_Interna\\_406438/hora-de-disputar-a-universidade.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/selecao/2014/01/06/Selecao_Interna_406438/hora-de-disputar-a-universidade.shtml). Acesso em: 03 mar. 2014.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5 ed., Campinas, Autores Associados: 1995.

SCHÜTZ, Rosalvo. Potencialidades pedagógicas dos movimentos sociais populares. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan.-jun. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/51/1631>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006 373. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 09 nov. 2013.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**. 2005. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SILVA, Santuza Amorim da. **Teias de ações e relações em contextos de formação docente**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

SIMPLÍCIO, Antonia Vanderlúcia de Oliveira. **Egressos do curso pedagogia da terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no assentamento 25 de maio, madalena, Ceará**. 2011. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF, 2011.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, Paul; SOUZA, André R. (Org.) **A Economia Solidária no Brasil: A auto-gestão como resposta ao desemprego**. São Paulo, Ed. Contexto, 2003.

STÉDILE, João Pedro (Org.) **A Questão Agrária no Brasil. O debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

\_\_\_\_\_. João Pedro. **Estudos avançados: o MST e a questão agrária**. São Paulo: IEA, v.11, n.31: 69-97, 1997.

STÉDILE, João Pedro, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TORREZ, Fausto. A necessidade da formação e capacitação para os camponeses e camponesas. In: BEZERRA, Cristina Simões *et al.* **A parceria UFJF/ Escola Nacional Florestan Fernandes – MST: a experiência e a produção de conhecimentos do curso de especialização em estudos latino americanos**. Libertas, Juiz de Fora, edição especial, p.1 - 23, fev. 2007.

THOMPSON, E. **A formação da Classe operária Inglesa: a força dos trabalhadores**, vol. 3, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Editora Unicamp, 2001.

TREIN, Eunice S. **Trabalho, cidadania e educação: entre o projeto e a realidade concreta, a responsabilidade do empenho político**. 1994. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1994.

VARGAS, Maria Cristina. **Por um Brasil sem analfabetismo**. 2013. Disponível em: <http://www.mst.org.br/jornal/270/realidade%20brasileira>. Acesso em 10 abr. 2014.

VARGAS NETTO, Sebastião L. F. **A Mística da Resistência: culturas, histórias e imaginários rebeldes nos movimentos sociais latino-americanos**. 2007. Tese Doutorado em História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Origens sociais do movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. IN: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Em: 16, 17 e 18 de setembro de 2004, Coimbra, Portugal, 2004.

## APÊNDICES

### Apêndice A - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS SEMI- ESTRUTURADAS

#### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1- Nome Completo
- 2- Idade
- 3- Da sua entrada no MST até hoje como você analisa os princípios, objetivos e ações do movimento?
- 4- O MST está completando seus 30 anos: Qual são os principais desafios do Movimento?
- 5- Do seu ponto de vista, qual é a repercussão no Movimento desse processo de inserção nas Universidades via cursos de graduação, pós-graduação e extensão?
- 6- Falamos muito que o MST é um espaço pedagógico. Qual sua opinião sobre este assunto?
- 7- Qual é a relação do MST com o governo federal e com a sociedade.
- 8- Em sua opinião qual é o futuro do MST? Como você se vê nesse futuro?