

### III. 2. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

#### *Antecedentes*

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) constitui na atualidade um dos mais importantes movimentos sociais de resistência aos interesses do capitalismo global no Brasil. Suas práticas são marcadas pela diversidade de ações, e sua dinâmica interna de organização possibilita o arejamento ideológico necessário a qualquer movimento popular não doutrinário.

O MST é caracterizado pelo seu ativismo na luta pelo acesso à terra, histórico meio natural de produção para a sobrevivência da humanidade. Esta luta carrega diversas outras reivindicações intrínsecas ao movimento pelo fim do latifúndio, tais como a segurança alimentar, a fomentação de uma cultura popular camponesa, uma economia fundada em princípios de não exploração do trabalho alheio.

A luta armada nunca esteve no horizonte de atuação do MST. No entanto,, o movimento sempre enfrentou a dura repressão do Estado e de milícias privadas de grandes fazendeiros, cujas graves consequências resultam em assassinatos isolados ou chacinas.

As práticas educativas construídas nas atividades de resistência do MST possibilitam um amplo leque para a pesquisa. Além da escola, as posturas educativas do movimento também podem ser pensadas a partir de práticas de intervenção na realidade social, tais como manifestações públicas, ocupação de bancos, queima de plantação ilegal de transgênicos, e outras inúmeras ações diretas visando a fomentação de debates sobre questões relevantes ao desenvolvimento na sociedade.

A presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado de São Paulo<sup>36</sup> é decorrente de variadas experiências de luta pela terra, principalmente a partir de 1979 com a resistência de posseiros (formado basicamente por migrantes nordestinos e

mineiros) na fazenda Primavera, nos municípios de Andradina, Castilho e Nova Independência. Além de posseiros, tais movimentos eram compostos por ex-arrendatários, bóias-frias, atingidos por barragens, desempregados rurais e urbanos. A territorialização das lutas alcançavam desde o extremo oeste do estado, nas regiões Alta Noroeste, Alta Sorocabana, Araraquara, Campinas, Campos de Itapetininga até a baixada do Ribeira.

A partir destas experiências descentralizadas, os trabalhadores rurais conseguiram condições políticas para a troca de informações e para a superação do isolamento. Nas reuniões das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), por exemplo, os temas de discussões giravam em torno de questionamentos elementares para a estruturação de um novo projeto social no campo: "O que é reforma agrária? A quem vai beneficiar a reforma agrária? Quais terras vamos dividir? O que fazer com as terras?". A articulação dos movimentos no estado, coordenada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), viabilizou a participação de lideranças das regiões de Andradina, Sumaré e Pontal na fundação do MST, em 1984, na cidade de Cascavel-PR. O resultado de tal processo foi o surgimento do MST em diversas regiões do estado de São Paulo, cada uma com características regionais próprias e articuladas através de princípios e objetivos comuns.

Na região de Andradina, a participação da Igreja Católica nas lutas pela terra nasce com a CPT apoiando a resistência dos posseiros na fazenda Primavera. Em 1989, cento e trinta famílias ligadas ao MST ocupam a fazenda Pendengo (município de Castilho), de 4.160 hectares. Outras ocupações também compõe o quadro do conflito pela terra na região, realizadas nas fazendas Timboré (3.393 ha), Santo Antonio do Pau d'Alho (1.735 ha) e Anhumas (1.200 ha).

O Pontal do Paranapanema, localizado no extremo oeste do estado, na microrregião Alta Sorocabana de Presidente Prudente, tem sido palco de inúmeros conflitos fundiários entre posseiros, grileiros e estado. Em 1995, o Pontal era uma das principais áreas de conflito fundiário no país, onde havia acontecido o maior número de ocupações de terra. O Pontal do Paranapanema possui 444.130,12 ha de terras devolutas e 519.315,00 ha que estão com

---

<sup>36</sup> O histórico das origens do MST no Estado de São Paulo foi extraído, essencialmente, da obra de Bernardo

processos de ações discriminatórias em andamento<sup>37</sup>. A maior parte dessas terras estão sob o domínio de grandes grileiros-latifundiários, muitos deles ligados a UDR (União Democrática Ruralista), organização paramilitarizada contrária a reforma agrária.

Nos municípios de Itapeva e Itaberá, na microrregião de Campos de Itapetininga (sudoeste do estado), as lutas dos trabalhadores pela conquista das terras da fazenda Pirituba começaram em 1980. A fazenda, com 17.500 hectares, pertencia à Companhia Agropecuária Angatuba que, não conseguindo saldar dívidas hipotecárias, repassou a propriedade ao estado. Em 1984, os trabalhadores conquistaram 3.850 ha (Áreas I e II). Durante esses últimos anos, seis grupos conseguiram conquistar ao todo 6.500 ha da fazenda Pirituba, sendo o restante constituído por reservas ecológicas, mananciais e terras de pequenos proprietários.

Em Sumaré, município localizado na região de Campinas, a luta pela terra é distinta de outras regiões do estado, especialmente pela origem dos trabalhadores participantes das ocupações: desempregados urbanos que se encontravam na cidade. Expropriados ou expulsos do campo, haviam migrado em busca de condições de sobrevivência nas áreas industriais, onde empresas nacionais e multinacionais se instalaram durante as décadas de setenta e oitenta<sup>38</sup>. Em 1984, após negociações com a Secretaria de Agricultura do Estado, os trabalhadores são assentados em uma área de 237 hectares no Horto Florestal de Sumaré.

No município de Promissão, no ano de 1986, quarenta e cinco famílias acamparam na BR-153. Reivindicavam a fazenda Reunidas, pertencente à família Ribas (latifundiários da região de Bauru), que estava em processo de desapropriação. Em apenas um ano, a luta pela terra se fortaleceu, somando trezentos e cinquenta famílias vindas de doze municípios: Sumaré, Campinas, Indaiatuba, Monte-Mor, Paulínia, Americana, Limeira, Rio Claro,

---

Mançano Fernandes, *MST: formação e territorialização em São Paulo*.

<sup>37</sup> Fonte: Situação das Terras no Estado de São Paulo. DRF – Departamento de Regularização Fundiária, ITESP. São Paulo, 1991. O mesmo estudo mostrou que existem 2.464.000 ha de terras não discriminadas, 941.000 ha de terras devolutas e 389.000 ha a serem estudados, em quatro regiões do estado (Pontal do Paranapanema, Sorocaba, vale do Paraíba e vale do Ribeira).

<sup>38</sup> Destacam-se, entre outras, Cobrasma, Wabco, Müller, Dow Corning, IBM, Pirelli, 3M.

Santa Gertrudes, Bauru e Rinópolis. Dois anos após a conquista da terra, em 1992, algumas famílias fundaram a Cooperativa de Produção Agropecuária Pe. Josimo Tavares (Copajota), que constitui uma das mais importantes experiências no cooperativismo do estado.

A fazenda Ipanema, localizada no município de Iperó, possui 1.700 hectares. A ocupação foi realizada por quinhentas famílias de quinze diferentes municípios: Iperó, Sorocaba, Itu, Tietê, Porto Feliz, Tambaú, Piracicaba, Leme, Limeira, Santa Bárbara d'Oeste, Sumaré, Campinas, Indaiatuba, Americana e São Paulo. Essa foi a única ocupação do estado de São Paulo onde não houve despejo, possivelmente pela pressão da população da região contra as instalações do Centro Experimental de Aramar que enriqueceria urânio no local pretendido pelos trabalhadores rurais.

Até o ano de 1996, desde a luta dos posseiros na fazenda Primavera em Andradina, o MST realizou mais de cem ocupações, conquistando quatorze assentamentos: Sumaré I e Sumaré II (Horto de Sumaré, em Sumaré), Porto Feliz (fazenda Jupira, em Porto Feliz), Pe. Josimo Tavares (fazenda Reunidas, em Promissão), Liberdade (fazenda Timboré, em Andradina), Áreas IV, V e VI (fazenda Pirituba, em Itapeva e Itaberá), fazenda Ipanema (em Iperó), Conquista (em Tremembé), Santa Clara, São Bento, Estrela D'Alva e assentamentos provisórios (no Mirante do Paranapanema)<sup>39</sup>.

O espaço de socialização política na formação do MST no estado de São Paulo, através de seu desenrolar construído pela práxis, contribuiu efetivamente para a conscientização de trabalhadores rurais como sujeitos históricos, possibilitando o avanço das iniciativas de mobilização pela reforma agrária e a criação de identidades sociais e políticas no mundo rural. A reflexão como práxis cognitiva compõe, assim, a base pedagógica de novos pensamentos e idéias que o MST define para si mesmo e para a sociedade. A criação dessa nova prática social-histórica aparece enquanto essência do processo de amadurecimento do MST no estado de São Paulo.

A partir da primeira ocupação de latifúndio, pontuada em 1979 na cidade de Sarandi-RS, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) vem construindo uma sólida e significativa experiência de cooperação, procurando estratégias emergenciais de combate à miséria, e questionando com suas modestas iniciativas de estruturação econômica o modelo de sociedade imposto pelo mercado global capitalista.

A estratégia de mobilização social pela conquista dos direitos humanos mais elementares abarca diferentes pessoas: meeiros, trabalhadores arrendatários de terras e com certa autonomia no trabalho; pequenos agricultores, onde o trabalho era efetuado em família e na própria terra; assalariados em geral, composto por desempregados das periferias da cidade. Tal recorte representa a maior parte do segmento dos trabalhadores que enfrentam o desafio de viver acampados nos latifúndios, aguardando a desapropriação de terras para reiniciar suas vidas em algum assentamento.

Até 1989, prevaleceu a constituição espontânea de pequenos grupos de cooperação entre os assentados, sem a mediação da instituição formal da cooperativa para a execução das atividades produtivas. As afinidades eram determinadas por diferentes identidades sociais e de origens diversas, raramente políticas. A partir da década de 90, a diretriz política do MST de desenvolver as mais diversas formas de cooperação ficou, na prática, superada pela forma cooperativa. Assim, “da pluralidade de formas de cooperação caminhou-se para a singularidade da forma cooperativa”<sup>40</sup>.

É justamente nesse contexto que, em 1990, surge o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA). A rede econômica fundamenta-se nas Cooperativas da Produção Agropecuária, estruturada localmente e articulada com mercados regionais. Em âmbito nacional, a CONCRAB (Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil) articula a

---

<sup>39</sup> Hoje, outros assentamentos estão sendo organizados. No entanto, ainda não existem dados sistematizados pela Secretaria Estadual do MST.

<sup>40</sup> Carvalho, Horácio Martins de. “As contradições internas no esforço de cooperação nos assentamentos de reforma agrária do MST”, in *A evolução da concepção de cooperação agrícola do MST*, Caderno de Cooperação Agrícola nº 08, 1999, p.30.

produção dos assentados com o mercado capitalista<sup>41</sup>, enfrentando acirrada disputa. A experiência resolveu problemas de auto-consumo, além de estimular outras formas de cooperação, tais como moradia, creches e outras necessidades sociais urgentes.

Meeiros, pequenos agricultores, desempregados, excluídos em geral, procuram então construir coletivamente formas de auto-organização. No entanto, as diferentes relações de trabalho às quais esses trabalhadores foram submetidos produzem diferentes consciências nos assentados, com histórias e lugares de vida variados. Choques de hábitos e valores são frequentes, gerando muitas vezes conflitos e insegurança.

As cooperativas esbarravam continuamente com problemas de uma organização coletiva composta por diferentes vivências de trabalho. Um relato de Toninho Barbosa, assentado rural da Agrovila Campinas (Promissão-S.P.), ilustra um pouco melhor tal dificuldade:

*“O racha que teve na cooperativa nossa aqui, ela serviu também de embasamento para um bocado de coisa. Mas ela serviu de base, porque no Sul funciona, no Sul... quem vai visitar, pensa: que coisa, né, por que lá eles conseguem? Eu coloco servir de base para não fazer mais cagada e aprender com os erros, porque aqui no Estado de São Paulo nós temos uma diferença. Nós temos nos assentamentos aqui, paranaense, nós temos paulistas, mas nós temos um bocado de nordestino. Então, lá no Sul, a mistura é, eu diria, de raça pura. Como eles têm mais raça pura, é mais fácil de conviver, lá também eles têm menos operário. E eu pensava que onde tivesse mais operário, para mim seria mais fácil, é o cara que estava acostumado a picar cartão. Mas parece que lá já eram filhos de pequenos produtores, parece que eles já têm embutido no sangue deles essa cooperação. É muito mais fácil quando ele já tem essa cooperação na Colônia, no pequeno sitiante. Para*

---

<sup>41</sup> As Lojas de Reforma Agrária constituem uma das iniciativas do MST na tentativa de comercialização de seus produtos nas cidades, procurando minimizar o papel do intermediário capitalista no escoamento da produção.

*transferir isso para a organização... Agora eu não sei se é verdadeiro o meu pensamento... Nós temos uma diferença de Estados, você entende. Um era operário e trabalhava na linha de produção, picava cartão, o outro já era pedreiro... só sei que não deu certo, não deu certo, tem que repensar.”*

O relato de Toninho Barbosa, embora possa carregar conceitos pré-determinados a respeito da origem dos trabalhadores em seus diversos Estados, explicita as diferenças de conhecimento advindas das variadas vivências de trabalho, que inviabilizaram o coletivo em uma das cooperativas que participara. Apesar deste primeiro fracasso, veremos posteriormente que Toninho Barbosa não deixou de articular seu modo de produção de forma cooperativa.

Os conflitos advindos da diversidade de vivências de trabalho se aprofundaram quando a organicidade do MST passou a girar em torno do sistema de cooperativas, refletindo-se “na predominância econômico-corporativista de organização dos núcleos de base”<sup>42</sup>, e ocasionando certa competição entre os dirigentes pelos espaços institucionais para o exercício profissional no contexto da divisão do trabalho do movimento.

A dimensão das cooperativas, muitas vezes objetivando ganhos de escala para competir no mercado capitalista, acarretou o que o MST nomeou *desvio economicista*. As consequências dessa estrutura econômica resultou na perda de controle dos trabalhadores da gestão das cooperativas, onde a demasiada contratação de técnicos, administradores e gerentes trazia aos cooperados o sentimento de não pertencer ao empreendimento.

Outro aspecto era o enfoque prioritário que dirigentes e gerentes dedicavam ao sucesso econômico da cooperativa, ofuscando muitas vezes o bem-estar dos assentados. Em muitos casos, o complexo cooperativo dependia da especialização de trabalhadores na gestão dessas cooperativas, ocasionando diferenciações na socialização das informações essenciais para eventuais decisões coletivas em assembleias, além de desigualdades no padrão de

---

<sup>42</sup> Cf. Martins, op. cit. p. 33.

consumo desses novos gestores: a utilização de carros, telefones celulares e outros aspectos que diferenciariam e distanciariam a vida cotidiana do trabalhador rural cooperativado e o gestor.

Assim, a formação político-ideológica dos dirigentes e demais trabalhadores rurais foi ofuscada pelos imperativos relacionados aos interesses econômicos imediatos provenientes do empreendimento cooperativo. “A insuficiência da formação política-ideológica, a ênfase na cooperativa enquanto espaço institucional único para o exercício da cooperação entre os assentados, a imbricação política entre dirigentes do MST e a direção das cooperativas e a prática de considerar-se, mesmo que inconscientemente, o SCA como a base da organicidade do MST propiciou condições adversas para o desenvolvimento e consolidação dos núcleos (de base) como a instância básica política do MST”.<sup>43</sup>

A ingerência da direção do MST em algumas cooperativas obscurece a autonomia na luta camponesa dos trabalhadores rurais. Conforme o relato de José Martins, assentado da Agrovila Campinas (Promissão – S.P.),

*“não é porque nós estávamos lá que a COPAJOTA estava ruim, é que a nossa proposta era ruim para o MST. Eles não quiseram abrir mão da administração para nós, eles acharam que eles eram mais competentes, que a proposta do MST era aquela e tinha que ser aquela”.*

Tal relato clarifica certa “debilidade na estrutura orgânica” do MST, “em especial nos fluxos relacionados com a direção político-ideológica, exceptuando-se a frente de massa”, gerando “uma entropia (degradação da energia organizacional) na comunicação política entre a direção nacional e a base representada pelos trabalhadores rurais assentados”.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Cf. Martins, op. cit., p. 36.

<sup>44</sup> Cf. Martins, op. cit., p. 38.



Como resposta a reavaliação do sistema econômico em construção nos assentamentos, é fundada em 1994 a Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA. Antes da formalidade jurídica da cooperativa, o MST passa novamente a privilegiar a cooperação entre pequenos núcleos econômicos familiares. O objetivo principal passa a ser a cooperação, estimulando outras percepções nas vivências de trabalho dos assentados, visando combater o individualismo, marca das antigas relações de trabalho.

Ao final da década de 90, procurando solucionar tal impasse, surgem iniciativas nos assentamentos que privilegiariam a formação de *núcleos de cooperação* em detrimento das *cooperativas*. Dessa maneira, unidades econômicas menores nas quais os trabalhadores não perderiam o controle da gestão passam a ser incentivadas. A matriz produtiva, agora, passa a focar a agricultura agroecológica, diversificando a produção e estimulando pequenas agroindústrias onde os próprios trabalhadores possam administrá-las.

Um dos exemplos desse processo notamos no relato de Zilda, assentada da Agrovila VI (Itapeva – S.P.), que atualmente participa de uma cooperativa de produção não legalizada, ou seja, um núcleo de cooperação, envolvendo dez trabalhadoras rurais:

*“Plantamos e colhemos tudo em conjunto, e tenho certeza que aqueles que trabalham sozinhos estão passando mais dificuldade.”*

Após decidir ficar na terra conquistada, mesmo após seu marido desistir da construção de uma vida em conjunto com Zilda na agrovila, a assentada se orgulha da simplicidade do esquema organizativo que compartilha com as demais cooperandas, compreendendo desde o processo da semeadura até a comercialização da produção.

Na Agrovila III, ainda no Assentamento Pirituba (Itapeva – S.P.), o relato do trabalhador rural Hélio também é muito significativo ao representar a ânsia coletiva pela autonomia na gestão da Cooperativa de Produtores Rurais de Itapeva e Itaberá (COAPRI). Em uma conversa realizada durante a pesquisa de campo, o Sr. Hélio explicou a opção da cooperativa em abdicar dos trabalhos de um administrador. Os cooperados resolveram

assumir a gestão coletivamente, reservando todas as manhãs de segundas-feiras para o exercício da função. Nas suas palavras,

*“(...) foi uma maneira de desburocratizar a cooperativa”.*

Na gestão coletiva de cooperativas ou de núcleos de cooperação, o ato de assumir responsabilidades coletivas implica um contrato ético de intenção para o coletivo instituído. Um coletivo instituído requer responsabilidades assumidas por todos os indivíduos integrantes do grupo. A atribuição destas responsabilidades, quando executada de forma democrática, respeita a ampla possibilidade de manifestação de seus membros sobre as reais possibilidades para concretizá-las. O essencial neste processo é que tais manifestações, e suas respectivas implicações para o coletivo, estejam bem amadurecidas na esfera do consciente do indivíduo.

A coesão deste coletivo será diretamente proporcional aos atos de concretização de tais atribuições. As rupturas dos acordos entre o indivíduo e seu coletivo podem trazer consequências até mesmo irreversíveis para a instituição do coletivo.

As palavras de Toninho Barbosa, assentado da Agrovila Campinas (Promissão – S.P.), exprimem algumas preocupações de um trabalhador rural a respeito da relação entre indivíduo e coletivo, como a certeza do ser humano enquanto um ser social, a força do indivíduo quando organizado coletivamente, a importância da liberdade individual dentro de um coletivo:

*“O individual dentro do conjunto, do coletivo... o individual, eu estou dizendo, é uma mentira. Qualquer ser humano não é individual, a partir de... quando ele casa, já tem que socializar alguma coisa, tem que dividir. Nós percebemos que avança bastante se você estiver numa organização, mas se você estiver um pouco mais de liberdade. Liberdade para você decidir. Você decide junto com o coletivo”.*

No entanto, eventuais rupturas de acordos entre indivíduo e coletivo podem produzir novos aprendizados. Quando trabalhadas e problematizadas democraticamente, as rupturas podem trazer diversas significações ao coletivo, desde a ausência de sintonia entre determinado indivíduo e seu grupo até dificuldades na operacionalização das responsabilidades devido a fatores impossíveis de premeditação.

O enfoque da ação social está centrada no *processo* pelo qual fora constituída. Em sintonia com uma prática auto-instituente, os resultados são meras materializações consequentes de tal processo. O ato humano de errar passa a também exercer seus direitos, e a admissão de um espaço educativo dentro do coletivo que contemple o erro como um aprendizado só fortalecerá e qualificará as próximas ações coletivas.

Vejam os exemplos de estrutura organizacional exposta pelo MST<sup>45</sup> em 1999. A partir de uma determinada ação prática, um conjunto de fatores positivos e negativos são elencados. A partir desses dados, um seminário para analisar tais fatores abarcando contribuições de estudiosos sobre os temas identificados acentua ações decorrentes dos resultados positivos e problematiza os resultados negativos, transformando e construindo um novo conhecimento que implicará em novas ações práticas:

Ação direta > resultados positivos e negativos > seminário > construção de um novo saber > nova ação direta

Esta estrutura organizacional possibilita uma das ações educativas mais representativas do MST. O dinamismo de novas ações e, principalmente, a admissão de um espaço ao erro no processo de construção de novos saberes para ações futuras representam um dos importantes pilares no processo educacional do movimento.

---

<sup>45</sup> A estrutura organizacional foi exposta por Elenar Ferreira em um dos seminários de Economia Solidária, no curso ministrado pelo professor Paul Singer na Faculdade de Administração e Economia da USP.

### *Agrovila Campinas: um estudo de caso*

Nesta direção, examinemos o exemplo de uma significativa experiência cooperativa do MST, a COPAJOTA. A COPAJOTA (Cooperativa de Produção Agrícola Padre Josimo Tavares) foi organizada em consequência da conquista da terra por trabalhadores urbanos e rurais assessorados pelo MST no ano de 1987. Situada na Agrovila Campinas do Assentamento Reunidas, cidade de Promissão-S.P., a COPAJOTA representa uma das mais instigantes e valiosas experiências de cooperação entre trabalhadores que acreditam na força do trabalho coletivo.

A princípio, a COPAJOTA construiu uma ampla estrutura de meios de produção através do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (Procera) que, aliada à mão-de-obra familiar e à conquista da terra, formaram as pré-condições básicas para o crescimento e o sucesso da cooperativa, reconhecida inclusive internacionalmente.

Porém, a criação de um funcionamento autônomo da COPAJOTA foi interrompido, em virtude da política do MST na época de determinar um padrão único para o funcionamento das cooperativas no Estado de São Paulo. Assim, conforme citado anteriormente através do estudo sobre a evolução do conceito de cooperação no MST, a pluralidade na estrutura organizacional do cooperativismo foi reduzido a uma única forma de cooperativa, tutelada pelos dirigentes do movimento. O relato de José Martins, assentado da Agrovila Campinas (Promissão – S.P.), exemplifica tal situação:

*“eu questiono muito o MST na interferência na organização da gente, uma realidade diferente daonde eles vieram. O MST interferiu isso daqui (a gestão da COPAJOTA) em benefício da organização”*

Tal política do MST fundamentou-se, neste caso específico, na tradução prática da concepção marxista ortodoxa de proliferação de cooperativas de produção agrícola, amparada essencialmente na experiência chinesa: o órgão central do movimento divulgava

as pré-condições de participação do cooperado no empreendimento, ignorando as especificidades locais e obstruindo a construção de outras formas de cooperativismo<sup>46</sup>.

Duas questões centrais orbitaram os dilemas da COPAJOTA: as contribuições de cota-parte seguidas das retiradas mensais e a remuneração realizada indiferentemente da natureza do trabalho.

As contribuições das cota-parte para a cooperativa eram realizadas por indivíduo inscrito na reforma agrária realizada na região. No entanto, a retirada mensal era realizada por cada trabalhador. Uma família com cinco membros contribuía com uma cota-parte (o inscrito para a reforma agrária, em geral, era o “chefe” da família); esta tinha o direito a cinco partes na retirada. Um indivíduo solteiro, por outro lado, contribuía com o mesmo valor da cota-parte da família de cinco membros, e na retirada mensal recebia apenas a sua parte.

Isso ocasionou enorme desincentivo para os indivíduos com famílias pouco numerosas, ou para trabalhadores solteiros, pois não havia um sentimento de justiça social na divisão do fruto do trabalho.

A isonomia salarial entre as diferentes atividades realizadas também suscitou críticas de alguns trabalhadores rurais. Alguns deles não concordavam em trabalhar muitas horas debaixo do forte sol do oeste paulista enquanto dirigentes trabalhavam nos escritórios da cooperativa e mulheres e crianças exerciam atividades menos desgastantes fisicamente, sendo que ambos recebiam a mesma remuneração por horas trabalhadas. O assentado rural José Martins coloca, nos extratos de seu depoimento transcritos abaixo, algumas inquietações sobre o tema:

*“nosso serviço que era de arrancar toco, desbravado no enxadão e no machado, e a mulher que trabalhava na questão só da horta...”*;

---

<sup>46</sup> Tal insuficiência de formação política-ideológica também pode ser exemplificado a partir do contexto do relato do assentado José Martins, transcrito e analisado na página 68 deste texto.

*“a mulher ganhava o mesmo que o homem, e não enfrentava o mesmo trabalho”;*

*“não que a mulher mereça ganhar menos, mas tem que ter dois pesos e duas medidas”;*

*“tinha criança de dezesseis anos, menina, que ganhava o equivalente a um homem”;*

*“a distribuição era injustíssima”.*

Mesmo com a ausência de critérios objetivos para uma hierarquia das remunerações, os cooperados não conseguiram solucionar tal impasse, quer seja através de rodízio de funções, quer através de outras formas criativas de cooperação ou decisão coletiva sobre a divisão do trabalho.

O resultado da crise interna foi a saída de 19 famílias da cooperativa que, constituindo capital majoritário no empreendimento, ocasionou a desestruturação e consequente liquidação da COPAJOTA. Além da falência da empresa econômica no assentamento, a dissolução da cooperativa ocasionou a desagregação social de um grupo de trabalhadores rurais que conquistara coletivamente seu direito de uso da terra.

Porém, sob uma perspectiva de análise auto-instituente dos empreendimentos cooperativos, não teria sido a própria institucionalidade da COPAJOTA demasiadamente estática para uma dinâmica social tão intensa como a vida de 44 famílias de trabalhadores rurais inseridos na luta pela reforma agrária? Sob esta ótica, qualquer instituição, jurídica ou não jurídica, que não admita em sua estrutura a contínua auto-instituição – e até mesmo sua própria dissolução – estará condenada ao imobilismo institucional perante os novos desejos e anseios de seus cooperados.

Dessa situação de conflitos internos na COPAJOTA resultaram outras experiências coletivas: estruturação da horta comunitária de ervas medicinais (gerida por parte das trabalhadoras rurais que haviam insistido na permanência institucional da COPAJOTA), mutirões para a construção de novas estufas, pequenos núcleos de cooperação para aquisição de novos meios de produção e até a formação de novos grupos cooperativos.

O Grupo Margarida Maria Alves surgiu nessa conjuntura. Formado por dez famílias oriundas da experiência da COPAJOTA e críticos da ingerência do MST, iniciaram suas atividades de comercialização coletiva da produção agropecuária. Não tardou a necessidade de melhor organicidade do grupo, desembocando em poucos meses na fundação da APRONOR (Associação dos Pequenos Produtores de Nova Reunidas).

A partir da APRONOR, o coletivo sentiu novas necessidades jurídicas, relacionadas principalmente ao registro de patrimônio e obtenção de linhas de crédito. Decidiram pelo fim da associação e fundaram a Cooperativa Agropecuária de Comercialização de Promissão (COAP), coletivo que vem há cinco anos reservando certa estabilidade para este contínuo processo de auto-institucionalidade nos coletivos de produtores rurais assentados da Agrovila Campinas.

Curioso ressaltar a ininterrupta crença desses trabalhadores rurais na eficácia do trabalho coletivo, sendo que dois dos mais ativos pequenos produtores da região não escondem seu entusiasmo em valorizar a cooperação, mesmo tendo enfrentado as inúmeras dificuldades provenientes de suas experiências coletivas desde a participação na COPAJOTA:

*“Devemos multiplicar a força que temos na potencialidade de afinidade de cooperação”;*

*“Tecnologia para investir na pequena propriedade tem um custo muito alto. (...) a cooperativa é interessante para ter essa tecnologia”.*

*José Martins*

*“Eu acho que avançou muito. Essa questão do coletivo... não tem jeito: quem quiser sobreviver nessa hora e achar que tem independência, ele tá morto. Ele não consegue manter essa independência”;*

*“Dá para investir numa outra linha de produção, então, por isso que a cooperativa é interessante, para ter essa tecnologia”.*

*Toninho Barbosa*

A preocupação na aquisição de novas técnicas para a diversificação da produção reflete a perspectiva de sobrevivência dos produtores rurais frente a constante transformação das relações de mercado no campo. Ao lado dessa tendência, a qualificação profissional rural também constitui o universo de atuação do pequeno produtor.

No entanto, os cursos de qualificação profissional rural, geralmente oferecidos por parcerias entre universidades e instituições do terceiro setor, procuram evidenciar a necessidade da administração individual, e não coletiva.

O Pró-Jovem, um dos programas de capacitação profissional para o jovem empreendedor rural, é aplicado nas regiões deste assentamento e viabilizados com uma parceria entre o INCRA e a UNESP – Marília. O curso objetiva a renovação dos quadros administrativos nas cooperativas e outras empresas rurais.

*“Eu tenho acreditado muito nos jovens, nesses jovens que estão sendo capacitados que estão fazendo esse Pró-Jovem (...) só que para os jovens ainda não está capacitando nesta questão dessa administração coletiva, eles mais fixam o jovem no campo. Precisa ver se eles poderiam acrescentar mais esse módulo (nos cursos de capacitação)”.*

*Toninho Barbosa*



*“(...) só que o Pró-Jovem ainda não está capacitando na questão dessa administração coletiva”.*

*José Martins*

Financiados com verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), os cursos de qualificação profissional rural obedecem a mesma estrutura heterônoma já consagrada no mundo do trabalho nos últimos anos: desconsideração das habilidades profissionais dos trabalhadores; impossibilidade de financiamento de equipamentos para meios de produção, ocasionando excesso de carga teórica; obrigatoriedade de presença mínima de vinte trabalhadores para legitimar a existência do curso, não importando a especificidade local; e, principalmente, estabelece uma relação inversa de qualificação profissional.

Essa relação inversa de qualificação profissional se concretiza no ato de valorizar muito mais o desempenho do ministrante do curso do que os conhecimentos apreendidos pelos trabalhadores. Tal valorização revela-se não apenas na carga horária de capacitação do ministrante do curso, mas na proporção de verba destinada ao seu salário e suas condições de trabalho quando comparada ao montante reservado para a viabilização do curso. Antes de qualificar os trabalhadores, os cursos qualificam os gestores de projetos de capacitação profissional: a futura agrotecnocracia.

**Capítulo IV**

**CONTRIBUIÇÕES EDUCATIVAS PARA AUTOGESTÃO E  
PEDAGOGIAS DE LEVANTE**

*“É certo que os intelectuais, tanto como os operários manuais, devam vender ‘sua força de trabalho’ para viver, ‘alugar-se’ a um patrão ou a toda a sociedade, ao Estado. Entretanto, o operário vende suas mãos nuas, sua força psíquica, da qual a natureza o dotou; como qualquer animal, ele vende seu suor e seu sangue. O intelectual, enquanto isso, emprega no mercado os conhecimentos que adquiriu graças ao trabalho dos operários, assim como deles adquiriu o capitalista sua fábrica: pois, enquanto ele estudava na universidade ou viajava para ‘praticar’ no exterior, os operários debatiam-se na fábrica, produzindo os meios para aquele ensino e formação ‘em favor da humanidade’. O intelectual vende ao capitalista sua habilidade para extrair o melhor possível o suor e o sangue dos operários. Ele vende o diploma que adquiriu graças a essa exploração”.*

Jan Wacław Makhaiski, 1905

#### IV. 1. Apresentação

*“‘Liberdade’ é hoje a possibilidade de escolher entre um número cada vez maior de produtos equivalentes.*

*‘Democracia’ é hoje a possibilidade de alimentar com o nosso trabalho, engenho e iniciativa uma elite social que se apropria dos principais frutos dessa atividade”*

João Bernardo,

*“Dossiê: a democracia é o sistema de poder das grandes empresas”.*

Nos últimos anos, a internacionalização do capital tem acarretado transformações significativas na vida social. Percorrendo direta ou indiretamente múltiplas esferas da sociedade, este fenômeno aponta uma tendência de mercantilização de todas as atividades do ser humano. A designada *globalização da economia*, ao transferir para o mercado a decisão das prioridades de desenvolvimento das forças produtivas, e paralelamente dos novos padrões de consumo, procura estabelecer uma relação heterônoma entre a economia e a classe trabalhadora.

Esse mercado é entendido como “o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados, de planejar e coordenar a economia em nível global, exercendo, por aí, as funções coercitivas e repressivas antes à cargo do Estado clássico. Neste novo quadro, o Estado Nacional, tal como existiu até os anos noventa, tornou-se supérfluo para as classes capitalistas”<sup>47</sup>.

Conforme enunciado no segundo capítulo deste texto, organismos transnacionais identificados na esfera do Estado Amplo outorgam a si próprios o direito de estabelecer regras comerciais sobre quase todas as atividades humanas. No caso da Organização

---

<sup>47</sup> Cf. Bruno (1999), p.40.

Mundial do Comércio, são mais de 160 subsetores e atividades que estariam sob sua autoridade, tais como:<sup>48</sup>

- a distribuição, o comércio de atacado e varejo;
- a construção e as obras públicas;
- a arquitetura, a decoração e o lazer;
- a construção civil e a engenharia;
- os serviços financeiros, bancários e de seguros;
- a pesquisa e o desenvolvimento;
- os serviços imobiliários e a locação;
- os serviços de comunicação, os correios, as telecomunicações, o audiovisual, as tecnologias de informação;
- o turismo e as viagens, os hotéis e restaurantes;
- os serviços de meio ambiente;
- o recolhimento do lixo, o saneamento, a proteção da paisagem e o planejamento urbano;
- os serviços recreativos, culturais e esportivos, entre eles os espetáculos, as bibliotecas, os arquivos, os museus;
- a edição, a impressão e a publicidade;
- os transportes por todas as vias imagináveis, inclusive espaciais;
- a educação (os ensinos primário, secundário, superior e a formação permanente);
- a saúde humana.

Processos dessa magnitude, ao escapar do controle dos setores sociais produtivos, levantam sérias dúvidas quanto à sua eficácia para o bem-estar da humanidade – finalidade do trabalho, atividade consciente essencial do ser humano. É no trabalho e pelo trabalho que podemos construir nossas vidas, desenvolver nossa capacidade de livre criação e estabelecer laços de cooperação com outros seres sociais que interagem com o mundo material. É compreendendo os fins e os meios do ato laborativo que exercitamos a liberdade e a autonomia no trabalho, ponto de partida para a humanização do ser social. No momento em que o ser humano estranha o produto de seu trabalho, o processo de seu

---

<sup>48</sup> Cf. George, S. in *Le Monde Diplomatique*, Resenha da Internet, 1999, citado por Zamberlam & Fronchetti

trabalho e por conseguinte a si mesmo, o ser social torna-se estranho ao gênero humano; o trabalho, agora atividade unilateral, se desvincula de outras esferas sociais.

Assim, a prática social-histórica dos trabalhadores vem sofrendo fortes impactos sociais e econômicos das mudanças decorrentes da reestruturação do mundo do trabalho. No início deste século, a proliferação do emprego – atividade heterônoma deturpada a partir do ato laborativo – tem ofuscado quaisquer outras formas de trabalho onde a relação de exploração do homem pelo homem seja aniquilada. Com a flexibilização e a instabilidade pós-moderna, surge um grande leque de novas práticas cotidianas onde o trabalho informal volta ocasionalmente a ocupar uma porção central na vida da comunidade.

Tal flexibilização transforma os trabalhadores em prestadores de serviços, em geral sem carteira assinada, ou qualquer direito social conquistado ao longo da história da luta contra a exploração econômica no capitalismo. O emprego temporário terceirizado, somado ao fenômeno do desemprego em massa, resultam num tempo ocioso significativamente maior daquele obtido com o ritmo da produção fordista.

Porém, a flexibilização do trabalho possibilita ao capitalismo revigorar sua economia através desse tempo ocioso. É nele que o trabalhador se requalifica para um trabalho mais complexo, passando a arcar individualmente com o ônus do desemprego. Ao reservar seu tempo livre para inúmeras tentativas de profissionalização estreitamente vinculadas ao mercado capitalista, movimenta a indústria da qualificação profissional que, estruturada e mantida com contribuições ideológicas diversas, encontra terreno fértil para sua expansão.

Os infinitos eletrodomésticos passam a liberar a mulher para esse novo contingente de prestadores de serviços, mas com duas ressalvas importantes: a qualificação do homem, em geral, ainda possui prioridade em relação a qualificação da mulher; na liberação do tempo para as tarefas domésticas, dificilmente há equivalência de tempo e de esforço entre o

homem e a mulher. Assim, a exploração da mulher, muitas vezes, é reforçada pelas atitudes hierárquicas nas relações de gênero<sup>49</sup>.

Na administração do tempo livre e das pessoas enquanto mercadoria, a indústria do lazer desponta entre os setores da economia que mais crescem atualmente: pacotes turísticos fechados, com itinerários absolutamente pré-determinados, livram o ser humano de agir e refletir sobre seu tempo livre; nos botecos, a televisão e as máquinas de jogos eletrônicos estabelecem a pauta das discussões entre seus frequentadores.

Assim, o tempo e o espaço livres, agora cercados, vigiados e pré-determinados, não oferecem mais tantos riscos. O lazer alienado e mercantilizado ganha proporções jamais antes conhecidas, obscurecendo as possibilidades de construção ativa e criativa do tempo livre.

O potencial intelectual para a liberdade de criação de novas práticas históricas é, pouco a pouco, restringida a uma liberdade para criar inovações dentro da empresa ou fora dela, numa busca, muitas vezes, desesperada pela sobrevivência.

A expansão do Estado Amplo em todas as esferas sociais, necessárias ao aumento das taxas de lucro das empresas transnacionais, encontra na publicidade um grande aliado para a reprodução em massa de necessidades heterônomas. A dimensão imaginária da sociedade, então, possui papel estratégico na expansão e fortalecimento do Estado capitalista.

Os jornais televisivos, as declarações de burocratas sobre os rumos da economia, revistas de entretenimento, outdoors, tudo isso corrobora a mesma lógica da imposição de um único projeto de vida para todos: o consumo confundido com liberdade, a esfera privada da vida como única alternativa de socialização, o individualismo e a competição levados às últimas consequências, a transformação do passado enquanto processo histórico em mera nostalgia, a impossibilidade de construção ativa do futuro. A propaganda de uma vida fantástica propaga-se por todos os meandros da sociedade.

---

<sup>49</sup> Para aprofundar esta questão, ver GRINT, op. cit., p. 32-40.

## *Implicações da ideologia da sociedade do espetáculo*

*“Hoje sabemos, com espanto, que nossa submissão e o controle de nossos espíritos não serão conquistados pela força, mas através da sedução, não como acatamento de uma ordem, mas pelo nosso próprio desejo, não mediante o castigo, mas pela ânsia de prazer...”*

Ignacio Ramonet, *“La Golosina Visual”*

A contribuição da Internacional Situacionista para a crítica do cotidiano e da sociedade do espetáculo também pode ser utilizada para o nosso quadro de análise. Os textos situacionistas denunciam a necessidade de uma cultura autônoma, contraposta a cultura de massa que relega o indivíduo a mera condição de espectador. Na cultura política dos movimentos aqui analisados (MST e o movimento cooperativista), tal crítica oferece subsídios importantes para compreendermos os limites desses movimentos, principalmente nas questões relativas a posturas ativas e/ou passivas dos indivíduos perante suas instituições.

O Fórum Social Mundial representa o atual paradigma dos setores progressistas. A estreita vinculação com a ideologia do espetáculo e da massa transformava um enorme número de indivíduos em meros espectadores de um evento realizado para a comunicação de massa. O objetivo principal do Fórum – socializar em massa uma ideologia de esquerda apta a gerir a sociedade – minimiza as potencialidades individuais na construção ativa de um possível programa social antagônico ao capitalismo.

Um exemplo desse processo foi a estratégia publicitária do evento a partir do bombardeamento incessante dos participantes com a execução do *jingle* musical: “Um novo mundo é possível se a gente quiser...”. Repetido infinitas vezes durante o dia, o *jingle*



atingia o inconsciente de todos aqueles que, indefesamente, procuravam se dirigir para os raros locais onde o som ambiente permitia silêncio para momentos de reflexão.

Uma das únicas manifestações no Fórum contrária ao funcionamento espetacular das atividades foi a sátira da situação entre espectadores alienados e a exibição do filme “*A sociedade do espetáculo*”, de Guy Debord. O filme, exibido sem legendas para o idioma português, fazia com que grande parte dos espectadores não compreendessem seu conteúdo, permanecendo mesmo assim passivos diante da sessão. Tal sátira, utilizando as mesmas estratégias de escândalo performático preconizados pelos situacionistas, não foi noticiada pelos meios de comunicação de massa de esquerda e de direita.

No MST acontece a mesma coisa. Um exemplo podemos assinalar numa situação ocorrida no II Fórum Social Mundial. A preparação da mesa de seminário pressupunha uma quantidade de pessoas no auditório objetivando o espetáculo, no entanto a resistência natural dos indivíduos presentes levantava o burburinho no auditório a um nível acima das possibilidades dos palestrantes iniciarem o evento. Stédile tentou acalmar a massa, solicitando passividade – nem sua pessoa carismática docilizou a resistência ao espetáculo. Na segunda tentativa, ao exigir energicamente das massas o devido respeito ao evento, conquistou um breve segundo de silêncio, porém não tão breve para impedir que uma voz cansada, em italiano, gritasse: “Fascista!”. Isso demonstra as dificuldades de escaparmos das armadilhas da prática.

Assim, a massa concentrada em manifestações se configura em uma estratégia publicitária para que seus líderes legitimem sua liderança não só para seu rebanho, mas para toda a sociedade. As bandeiras em manifestações sempre foram usadas com esse objetivo, seja a tentativa de demonstração de unidade da massa com o símbolo exibido – um dos legados da ortodoxia marxista.

As concepções ideológicas críticas da sociedade do espetáculo ainda enfrentam um último e significativo desafio contemporâneo: o espetáculo do poder. Assistimos praticamente todos os dias a ostentação e festa do poder, muitas vezes regadas pelo humor macabro de seus

representantes. A política estetizada e a celebração das massas, originalmente concebida na época de ascensão do regime nazista hitleriano, têm encontrado ampla ressonância nos meios de comunicação atuais.

### *Efeitos da mercadorização das relações sociais*

As corporações aparecem no novo cenário de expansão agressiva da mercadoria procurando submeter a economia doméstica e as responsabilidades sociais da família e da comunidade. No entanto, a mercadorização dessas relações não se faz diretamente na relação de emprego formal. A questão central é da perda de capacidade de auto-governo e da autonomia da comunidade em continuar exercendo certas funções sociais que possibilitariam uma relativa auto-suficiência econômica.

A capacidade de auto-governo comunitário expressa-se, dentre outras formas de luta, na sua “capacidade de auto-organizar-se e de criar espaços públicos próprios a partir dos quais desenvolvem suas ações políticas e enfrentam o poder do capital, sem a intermediação dos gestores da política, seja ela empresarial, sindical ou partidária”<sup>50</sup>. Nesta direção, a criação e ocupação de espaços pela comunidade, próprios aos movimentos sociais, entram em conflito contra as tentativas de assimilação de tais esferas públicas pelas esferas estatais de atuação social.

Na resistência popular contra as ofensivas de expansão do capital, Christopher Lasch discorre que “em pequenas cidades e populosas vizinhanças urbanas, inclusive em subúrbios, homens e mulheres iniciaram modestos experimentos em cooperação, destinados a defender seus direitos contra as corporações e o Estado. A *fuga à política*, como se afigura às elites administrativa e política, pode significar a crescente falta de vontade do cidadão de participar do sistema político como consumidor de espetáculos pré-fabricados. Isto pode significar, em outras palavras, não um recuo em relação à política, em absoluto, mas o início de uma revolta política geral”<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Cf. Bruno (2002), p. 26. Neste caso, a autora discorre sobre a assimilação da esfera pública à esfera de ação do Estado que, invariavelmente, possui fortes vínculos de atuação com grandes corporações.

<sup>51</sup> Cf. Lasch (1983), p. 13-14.

O autor analisa o impacto cultural na vida americana causado pelo desenvolvimento da mercadorização das relações sociais e pela individualização do ser humano, onde o privatismo exacerbado causaria uma patologia clínica específica a tal contexto histórico: o narcisismo. Lasch demonstra a personalidade narcisista de nossa época, evidenciando o “temor intenso da velhice e da morte, o senso de tempo alterado, o fascínio pela celebridade, o medo da competição, o declínio do espírito lúdico, as relações deterioradas entre homens e mulheres”<sup>52</sup>.

A mercadorização de atividades essenciais da sociedade, tradicionalmente exercidas pela própria comunidade ou pelos núcleos familiares, se consubstancializa através de especialistas que passam a apontar (e cobrar muito dinheiro para isso) a melhor maneira para educar os filhos, remediar pequenas enfermidades, lavar roupas, praticar esportes, parir crianças e enterrar os mortos. Indicam também a música da moda, explicam os motivos das grandes guerras e das catástrofes humanas, enfim, retiram do própria pessoa as habilidades humanas de agir e emitir opiniões sobre sua vida.

Assim, a internacionalização do mundo da mercadoria globaliza um sentimento de vazio, onde o anseio por “sentir alguma coisa” é resultado das desordens de tipo narcísico. Tais perturbações são caracterizadas por um mal-estar difuso e invasor, um sentimento de vazio interior e de absurdo da vida, uma incapacidade de sentir os seres e as coisas<sup>53</sup>.

Dessa maneira, as características de auto-governo são substituídas pela heteronomia globalizada, onde a única defesa da vida comunitária subsiste em resgatar todas essas atividades onde o conhecimento tradicional popular constitua o pré-requisito para a autonomia política, econômica e social.

---

<sup>52</sup> Cf. Lasch (1983), p. 57.

<sup>53</sup> Cf. Lipovetsky (1989), p. 71-72. Ainda sob a mesma ótica, apesar de procurar aprofundar conceitualmente globalização, forças globais, globalismo e globalidade, ver Albrow (1996), p. 82-85.

## IV. 2. Cooperação, autonomia e educação

Com a proliferação da lógica capitalista em diversas esferas sociais, verificamos a perda de autonomia da comunidade na construção de seu próprio conhecimento. Por outro lado, os princípios do cooperativismo esbarram frequentemente na cultura do individualismo, da hierarquia e da competição.

A formação de cooperativas encontra obstáculos ao se deparar com trabalhadores que, ao absorverem valores antinômicos ao cooperativismo, acabam descreditando projetos coletivos no enfrentamento das mais simples dificuldades. Raros são os indivíduos que não assimilaram na escola, durante anos, os valores capitalistas.

A autoridade do professor nega a possibilidade de *construção conjunta* do conhecimento, privilegiando majoritariamente a mera *transmissão* do conhecimento, ou do também disignado “conhecimento bancário”<sup>54</sup>; a competição entre alunos de uma mesma classe fragmenta as possibilidades de ajuda mútua, ensinando crianças a viver e aceitar o individualismo; a cisão entre concepção e execução nos trabalhos escolares, além de muitos outros aspectos da escola tradicional, aprofundam o abismo existente entre um projeto de sociedade mais igualitário e outro repleto de desigualdades de oportunidades. Diversos educadores se debruçam sobre tal tema, quer seja com contribuições teóricas, quer com experiências práticas<sup>55</sup>.

A contribuição libertária em busca de uma educação livre e autônoma é vasta. A *educação integral* representa a base pedagógica dessas experiências, desde os Falanstérios de Fourier e a escola de Tolstoi em Iasnaia-Poliana, até o Orfanato de Cempuis (coordenado por Paul Robin), a Escola Moderna de Ferrer, as comunidades escolares de Hamburgo, “A Colméia” de Sébastien Faure, e outras inúmeras experiências autônomas concebidas no cotidiano de comunidades indignadas com a heterodeterminação educacional<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Tal conceito está explicitado detalhadamente em *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

<sup>55</sup> Em *República das Crianças*, Helena Singer resgata importantes experiências escolares que procuram, com suas próprias especificidades, romper com a triste sina que a escola moderna parece ter assumido nas últimas décadas.

<sup>56</sup> Para um aprofundamento destas experiências, ver Bakunin. M [et al.], (1989); e Lipiansky (1999).

O conceito de educação integral, apesar de heterogêneo, prima pelo desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, objetivando o ideal inatingível de seres completos. Critica os sistemas de ensino estabelecidos e toda forma de disciplina heterodeterminada. Exercita os sentidos, a criatividade e a invenção para que o sujeito educativo, através de sua condição de felicidade, esteja apto a criar as condições necessárias para a vida em sociedade.

As palavras de Lamberto Borghi<sup>57</sup> exemplificam um dos sentidos educativos dessa vertente: “Não há educação que não seja auto-educação. Educar significa antes de tudo aprender. Para mim, vale mais o aprender do que a transmissão de uma pessoa a outra, de uma instituição a uma pessoa; quer dizer, o importante é aquilo que a gente consegue desenvolver por si mesmo, seja de um ponto de vista sociológico, seja de um ponto de vista psicológico. Não pode haver formação que não seja autoformação. Nesse sentido, educação e liberdade coincidem. Educar significa essencialmente educar-se. Agora, pode se ter também uma ajuda, uma sugestão, porém esta sugestão se torna educativa na medida em que ativa forças latentes ou já em ação no indivíduo”.

Na educação libertária, *diferença* nunca pode ser confundida com *deficiência*; a individualidade do sujeito sempre deve ser respeitada. “Son los dueños del poder los que tienen interés en ridicularizar o incriminar las singularidades. Los individuos diferentes y complejos son imprevisibles y difíciles de manejar”<sup>58</sup>

Pedagogias voltadas para o cooperativismo procuram resgatar os princípios de cooperação esvaziados pela cultura capitalista, visando qualificar o trabalhador para inovar na criação de práticas auto-organizativas em contraposição ao mercado capitalista. O eixo principal da educação com projetos cooperativos é o resgate e o exercício da *autonomia* em amplas perspectivas de práticas pedagógicas. Diversas redes econômicas com trabalhadores

---

<sup>57</sup> Citadas no artigo “Educação independente da escola”, de Jaime Cubero.

<sup>58</sup> “São os donos do poder que têm interesse em ridicularizar ou incriminar as singularidades. Os indivíduos diferentes e complexos são imprevisíveis e difíceis de manipular”. Debout-Oleszkiewicz, Simone. Prefácio, LXXII, in: Fourier, C. *El nuevo mundo amoroso*.

envolvidos em cooperativas multifuncionais contemplam projetos educacionais que caminham ao lado da construção de cooperativas.

No quadro da qualificação profissional, o panorama das atuais políticas públicas permite uma conceitualização pouco profunda sobre profissionalização. Em geral, a qualificação profissional vincula-se a postos e/ou tarefas pré-determinadas pela organização capitalista do trabalho heterodeterminado, cuja exposição ao mercado global caracteriza tal qualificação pela instabilidade e pela dependência<sup>59</sup>.

A construção de módulos de cadeias produtivas auto-sustentáveis, por outro lado, representa uma das poucas alternativas de estabilidade na qualificação profissional, onde o papel do mercado estaria minimizado a uma condição econômica complementar, não determinante. Nesta perspectiva, uma qualificação voltada para as habilidades comunitárias locais de auto-governo garantiriam, no mínimo, a sobrevivência e o desenvolvimento das capacidades profissionais dos trabalhadores, enfim, vida e trabalho dignos poderiam ser construídos longe das tempestuosas oscilações do mercado global.

Para isso, setores estratégicos da organização social requerem articulação suficiente para o fortalecimento do mercado interno com a devida agregação de valor às etapas produtivas. Dentre as amplas funções para o funcionamento de uma cadeia produtiva auto-sustentável, destaco as produções agroecológica, têxtil e energética, seguidas de habilidades comunitárias tradicionais como marcenaria, culinária, costura, entre outras, além das não menos importantes tarefas de comunicação e de resistência cultural popular.

Obviamente, tais funções acabam sendo complementares a outras diversas possíveis cadeias produtivas que, ao valorizarem suas potencialidades específicas locais e se articularem em redes, poderiam providenciar através da intercooperação o suprimento de todos os setores estratégicos essenciais da sociedade para cada comunidade.

---

<sup>59</sup> Para aprofundamento da questão sobre a exposição global de empregos na atual conjuntura, ver o artigo “Concorrência global – consequências para a política de negociação trabalhista”, de Hans Jürgen Rösner.

A autonomia, exercitada durante o ensino básico em amplas áreas do conhecimento, constitui um dos pilares fundamentais para a educação integral, visando o enfraquecimento das raízes do individualismo e da competição. Obviamente, pretendo aqui apontar apenas algumas questões elementares da relação entre educação, autonomia e cooperativismo. Tal tema mereceria por si só um amplo trabalho de pesquisa, porém coloco adiante alguns pressupostos que eventualmente contribuiriam para uma melhor socialização dos princípios de cooperação:

- a) fortalecimento da relação de aprendizado entre mestre e aprendiz, principalmente nas funções sociais que atualmente são alvos da ofensiva da mercadorização. Marceneiros, parteiras, cozinheiros, pescadores, agricultores, sapateiros, médicos populares, mecânicos, enfim, todas as atividades sociais cujos profissionais adquiriram um conhecimento intelectual tradicional jamais pode ser abandonado: é um patrimônio intelectual popular que deve ser transmitido para as novas gerações e servir de base para projetos de redes de cooperativas;
- b) educação voltada para o trabalho cooperativo, onde desde cedo as crianças exercitariam em atividades auto-determinadas a responsabilidade coletiva, a união, a cooperação e outros princípios elementares para a nova vida social;
- c) resgate da educação integral, ou seja, rompimento com parâmetros curriculares que embrutecem a mente e ofuscam a criatividade. Toda criança ou jovem tem o direito sobre os conhecimentos básicos do próprio corpo e da própria mente. Noções fundamentais de saúde devem ser somadas ao cultivo e a aplicação de ervas e plantas medicinais, buscando a autonomia na medicação de enfermidades de pequena dimensão; no esporte, a criança e o jovem exercitam a consciência corporal, a maleabilidade, o espírito de equipe e a competição construtiva; para o desenvolvimento do aparelho psíquico, práticas pedagógicas que estimulem as percepções e os órgãos dos sentidos;
- d) arquitetura adequada ao exercício da autonomia. O espaço físico da escola, além de objetivar a vigilância e o aprisionamento, afasta a criança da vida social. A escola deve ser o espaço da própria comunidade, incluindo os locais de trabalho.

Esses são alguns poucos exemplos de apontamentos pedagógicos que poderiam caminhar ao lado do cooperativismo. Muitas delas pretendem minimizar a dependência da comunidade em torno de serviços pagos que, tradicionalmente, eram atividades executadas pela comunidade. Por outro lado, essas iniciativas privilegiariam uma proposta educacional articulada com a estruturação de uma pequena rede econômica dinâmica entre os próprios indivíduos da comunidade. Tais propostas pedagógicas visam exercitar as noções básicas de democracia, de auto-governo e de uma economia solidária e autônoma.

Além disso, tais pressupostos buscam uma alternativa à qualificação profissional, parte de uma formação educacional coerente para que o jovem, ao encontrar o mercado capitalista, procure enfrentá-lo criando práticas históricas de trabalho coletivo inovadoras, ao invés de competir individualmente com seus companheiros, ou se submeter às condições e propostas de emprego cada vez mais ultrajantes.



### IV. 3. Autonomia e cooperativismo

O movimento cooperativista, conforme analisado anteriormente, agrega concepções teóricas e práticas heterogêneas, oscilando desde formas avançadas de lutas anticapitalistas, assumindo os contornos ideológicos das novas formas de organização de trabalho no capitalismo contemporâneo, e até mesmo servindo de base econômica para regimes totalitários.

Pulverizar essas diferenças e abstrair as inúmeras possibilidades históricas do cooperativismo representa engessar ideologicamente tal movimento. Dessa maneira, pretendo adiante configurá-lo dentro da ótica de uma crítica autonomista, desvendando dois aspectos centrais nos quais reside sua mais significativa contribuição pedagógica contemporânea.

#### *IV. 3. 1. Autogestão e hierarquia nas cooperativas: à procura de gestores*

Um dos maiores empecilhos para a eficácia social de estruturas econômicas construídas pelos trabalhadores é a consolidação de gestores<sup>60</sup>, classe capitalista presente em diversos momentos da história. No entanto, os gestores aparecem recentemente enquanto classe social unificada, ao lado da burguesia, cuja maior característica é a expropriação da classe trabalhadora na gestão de sua própria vida social, política e econômica.

Ultrapassando os limites da propriedade jurídica dos meios de produção, a ação dos gestores procura desenvolver-se ao lado da burguesia ou dos trabalhadores. Um dos exemplos mais famosos é o caso da ex-URSS, onde os gestores mantiveram o controle sobre a classe trabalhadora mesmo com a coletivização dos meios de produção. Neste

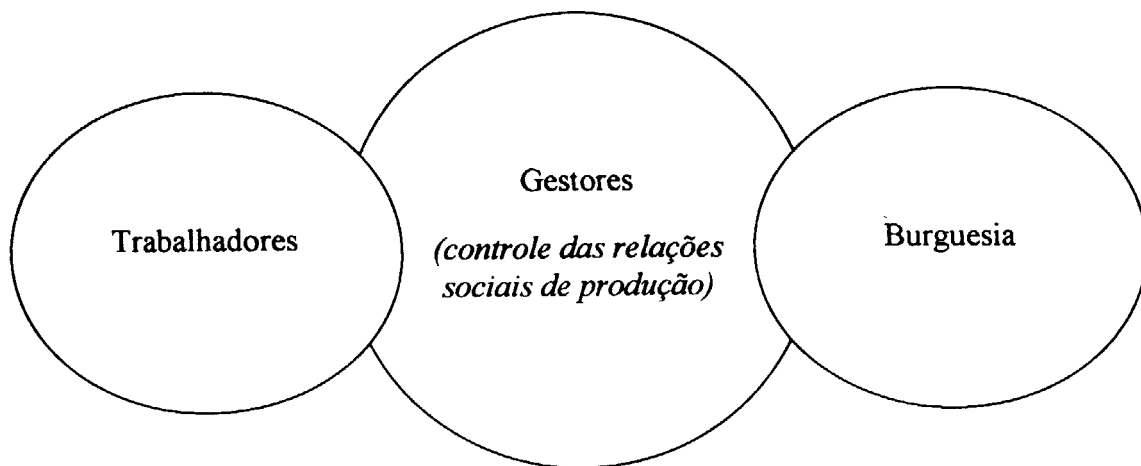
---

<sup>60</sup> Sobre a teoria dos gestores, alguns autores têm se debruçado exaustivamente para desvendar seus sofisticados mecanismos de dominação e exploração, dentre os quais destaco João Bernardo e Lúcia Bruno. Dentro da bibliografia indicada no final da dissertação, destaco os textos de BRUNO, L. "*Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria*", in **Organização, Trabalho e Tecnologia**, e de BERNARDO, J. "*As duas classes capitalistas: gestores e burguesia*", in **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**.

clássico exemplo, pudemos observar, com clareza, a abismal distinção entre relações jurídicas de propriedade e relações sociais de produção.

Tal distinção já havia sido denunciada no início do século XX por Jan Wacław Makhaisky, que “coloca a questão da socialização dos meios de produção ser condição necessária, porém insuficiente, para a implantação do socialismo, mantida a antiga divisão social do trabalho, fundada na separação e supremacia do trabalho intelectual sobre o manual, prevendo que, mantida a separação acima, haverá não uma ditadura do proletariado, mas uma ditadura de intelectuais-burocratas sobre o proletariado”.<sup>61</sup>

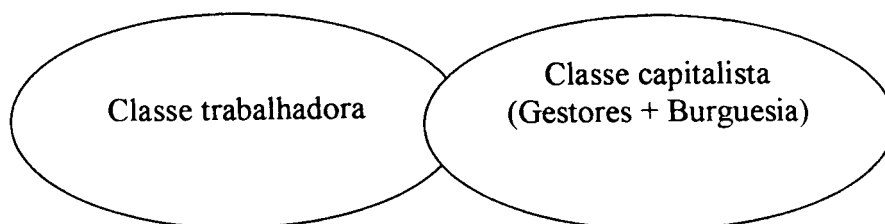
Nesse sentido, a ação da classe dos gestores ora incide sobre a classe trabalhadora, ora sobre a burguesia, de acordo com o momento histórico em que tais classes exercem sua hegemonia no controle das relações jurídicas de propriedade. O que cabe salientar nesta ação é o conhecimento intelectual dos gestores aplicado no controle das relações sociais de produção:



---

<sup>61</sup> Cf. Tragtenberg (1981), p.7-8.

Nessa perspectiva de análise, o conflito de classes sociais situa-se entre a classe trabalhadora e a classe capitalista, esta última composta pelos gestores e pela burguesia...



... e a autogestão, portanto, só pode ser compreendida no controle dos trabalhadores das relações sociais de produção.

\* \* \*

No caso das cooperativas, a observação atenta da prática histórica dos gestores é um alerta para o fortalecimento da autogestão nas unidades econômicas inseridas no contexto da economia solidária. Ao identificarmos a enorme quantidade de projetos sociais que abordam o cooperativismo enquanto solução para a crise do trabalho, nota-se que o princípio universal da gestão democrática, ou seja, da autogestão, não é aplicado com o rigor necessário para afastar tal prática capitalista. Muitas lições da história acabam sendo esquecidas, e muitas vezes pelo setor progressista da sociedade que, pelo menos no discurso, procura construir condições menos desiguais de oportunidades de vida para todos.

Apesar do debate sobre a gestão democrática constituir um dos pilares fundamentais da estruturação de redes econômicas solidárias, muitas vezes suas práticas permitem o aparecimento dos gestores. Pequenas cooperativas, onde o rodízio nas funções gerenciais seriam absolutamente viáveis, acabam se constituindo através de formas centralizadoras de gestão. Aliás, a centralização nem sempre é o maior problema, já que certos imperativos

sociais exigem decisões imediatas no cotidiano da cooperativa, obviamente passíveis de referendo.

No entanto, a *especialização* da gestão é um fator que afasta dos trabalhadores cooperativados o direito do aprendizado de administração de seu negócio. Assembléias são realizadas, muitas vezes, apenas para referendar propostas já formuladas e acordadas entre os gestores das cooperativas.

A hierarquia de direção não é a única materialização da desigualdade social. As diferenciações nas remunerações salariais também colaboram para o fracasso da coesão entre trabalhadores cooperativados<sup>62</sup>. Até hoje, não existe fundamentação econômica para cálculos de remuneração diferenciados para mesmas atividades.

Não é objetivo desta análise defender qualquer idealismo utópico onde cooperativas cuja democracia direta não esteja sacramentada deixe de contribuir para o tema. Até porque a autogestão jamais estará sacramentada, talvez apenas no dia em que o mundo inteiro mergulhe num processo autogestionário generalizado.

Assim, a autogestão hoje significa um ideal a ser trabalhado na medida do possível. Em uma cooperativa com 1000 trabalhadores, a autogestão encontrará alguns limites. Será necessária a escolha de delegados, e o mecanismo de socialização das informações pertinentes ao processo autogestionário deverá ser muito eficaz. Em uma cooperativa de 100 pessoas, a autogestão poderá ser exercitada mais diretamente. A autogestão, antes de tudo, é um exercício pedagógico da democracia, estruturado a partir de assembléias. Assim, a autogestão nunca atingirá um fim: ela se constitui apenas como *processo autogestionário*.

Enquanto processo autogestionário compreendo uma preocupação constante dos membros de qualquer coletivo em minimizar a hierarquia e a profissionalização da gestão. Para esse exercício, devemos aceitar o pressuposto que a autogestão nunca será um processo acabado,

---

<sup>62</sup> Uma das contribuições teóricas mais significativas nessa questão encontramos em *Socialismo ou Barbárie: o conteúdo do socialismo*, de Cornelius Castoriadis.

mas uma proposta de organização sempre em construção e aperfeiçoamento, articulada com outras unidades produtivas.

#### *IV. 3.2. Autogestão nas cooperativas*

A inexistência de presidentes ou diretores na dinâmica das funções de cooperativas representa um grande avanço na prática da gestão democrática. No entanto, as legislações brasileiras referentes ao tema têm dificultado a legalização de cooperativas autogeridas com plena rotatividade de cargos.<sup>63</sup>

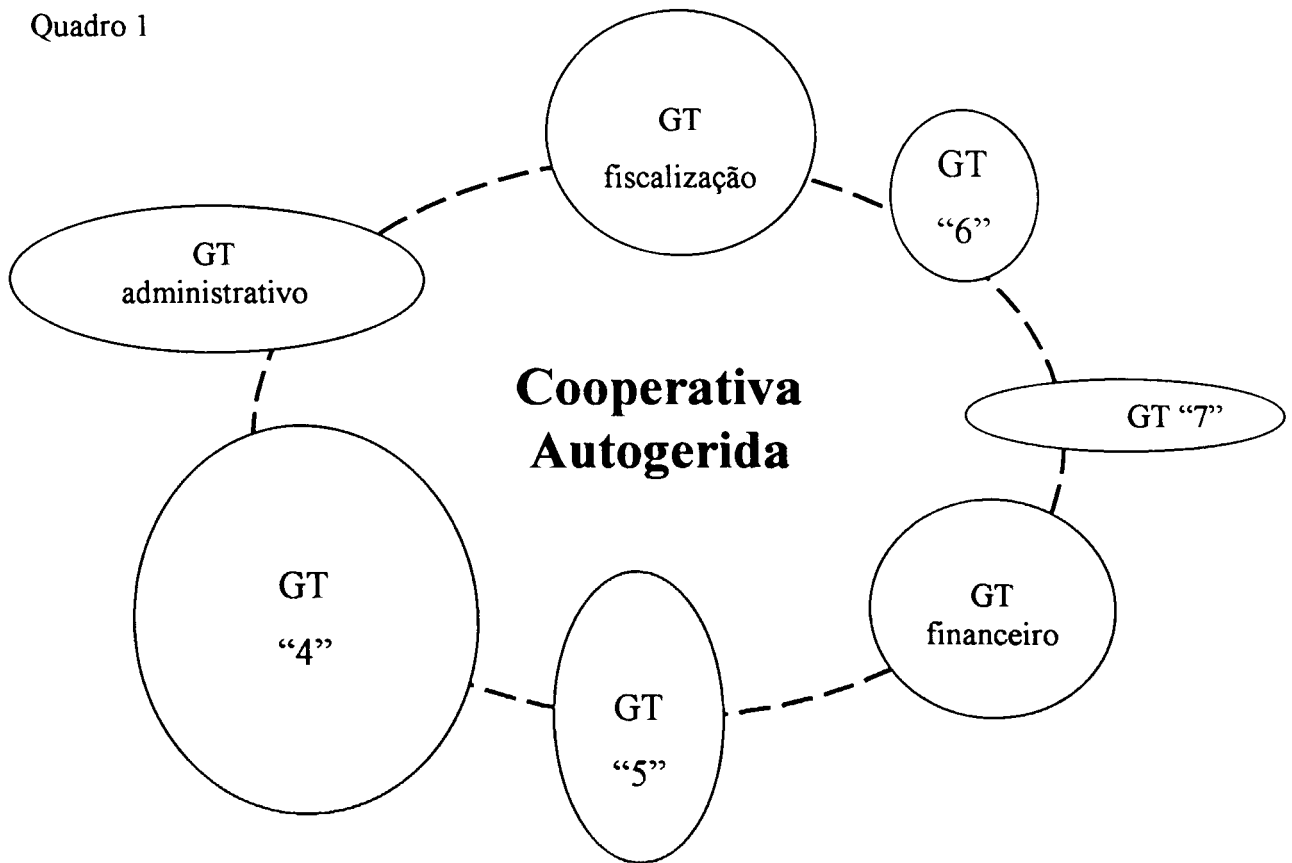
Através da experiência realizada junto com a Cooperativa das Artesãs de Lídice – R.J.<sup>64</sup>, chegou-se a um tipo de funcionamento organizacional que possibilitou tanto a legalização do empreendimento quanto sua autogestão pelas cooperadas. Ao funcionar através de Grupos de Trabalho, todos os cooperados passam a ter o direito a capacitação na gestão da cooperativa, através do rodízio nas funções. No cooperativismo, a legislação brasileira exige a especificação das funções de três Grupos de Trabalho (GT's): GT Administrativo, GT Financeiro, GT Fiscalização. No entanto, outros GT's podem ser criados de acordo com a demanda das atividades da cooperativa. O organograma abaixo (*quadro 1*) ilustra a organização de uma cooperativa autogerida:

---

<sup>63</sup> Um exemplo é a lei nº 5764 / 71, que definia a Política Nacional de Cooperativismo.

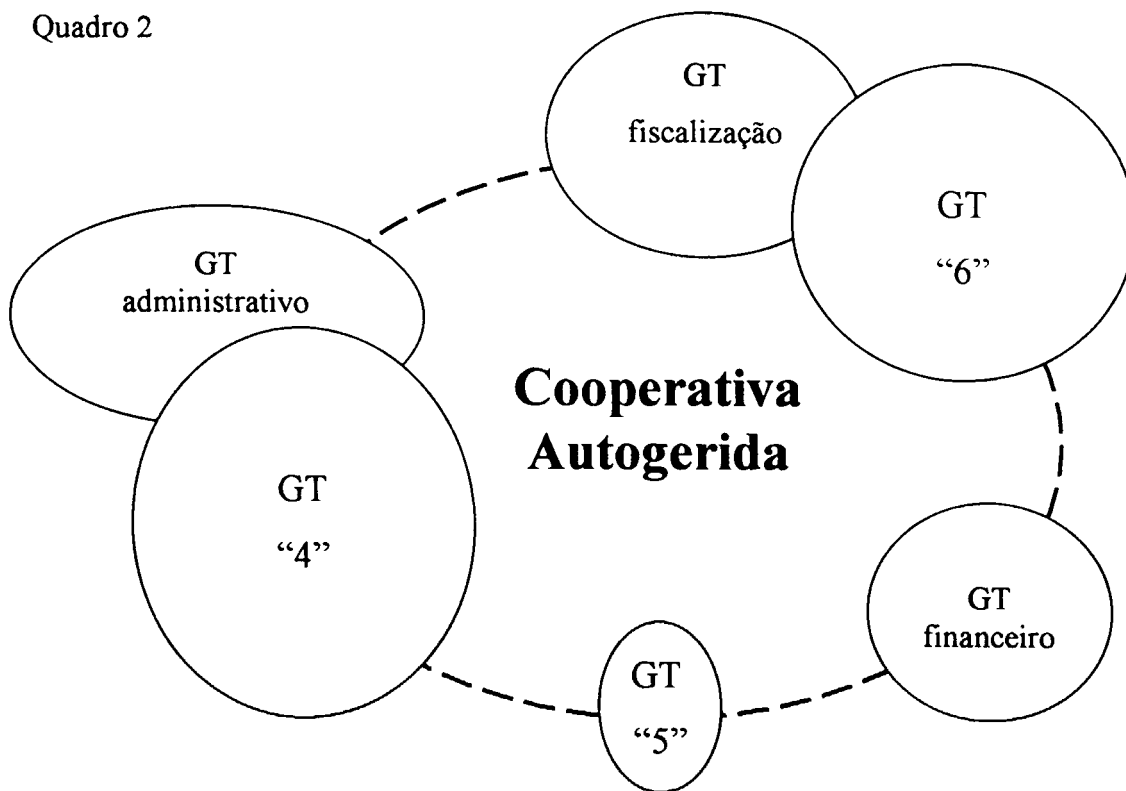
<sup>64</sup> Tal experiência foi fruto de encontros e debates realizados no município de Rio Claro-R.J. entre artesãs que almejavam a formação de uma cooperativa, porém não encontravam saída para minimizar (ou abolir) os conflitos internos que enfrentariam com eventuais disputas de cargos.

Quadro 1



Analisando o organograma (*quadro 1*), observamos também os GT's "4", "5", "6", "7". Estes GT's numerados são apenas exemplos para a compreensão da possibilidade de criação de inúmeras áreas de atuação em uma cooperativa. Os GT's devem ser dinâmicos: a cada assembléia da cooperativa poderão ser aumentados, diminuídos, dissolvidos ou reformulados. A força de uma cooperativa reside exatamente na amplitude de sua auto-instituição organizacional pelos próprios cooperados. Tal dinamismo podemos ver representados no *quadro 2*:

Quadro 2



Observamos em relação ao quadro 1, que o organograma refeito no quadro 2 apresenta o real dinamismo de uma cooperativa autogerida: o GT "7" desapareceu (poderia ser um grupo de trabalho composto numa assembléia para um evento específico, que foi dissolvido após a realização de tal atividade); o GT "5" diminuiu (a ilustração representa a diminuição no número de cooperados que compunham este grupo); o GT "4" está intercalado com o GT Administrativo (representando que um membro da cooperativa pode participar, ao mesmo tempo, de dois ou mais Grupos de Trabalho; ou ainda, representando atividades que necessitem da ajuda mútua entre GT's).

Importante exemplificar o funcionamento do sistema de rodízio para o sucesso da autogestão: periodicamente<sup>65</sup>, metade dos membros do GT “4” trocariam de grupo, visando a capacitação profissional nas outras áreas de gestão da cooperativa; a outra metade permanece no mesmo grupo, visando capacitar os novos integrantes provenientes do GT “5”, e assim sucessivamente.

As aptidões pessoais dos cooperados, no sistema de rodízio, são exercitadas e explicitadas com mais clareza para o grupo. As dificuldades de trabalho em cada GT também são experimentadas por todos e, após um ciclo inteiro de autogestão, os cooperados não dependem do conhecimento específico de uma só pessoa (ou de um grupo minoritário) para a gestão da cooperativa.

Porém, é saudável salientar a não obrigatoriedade do rodízio: o sistema de rodízio é um direito democrático garantido pela autogestão. A *especialização* da gestão é um fator que afasta dos trabalhadores cooperativados o direito do aprendizado de administração de seu negócio. O rodízio permanente de funções é a ação mais direta em defesa do exercício da autonomia e da independência das cooperativas.

<sup>65</sup> O período de instituição do rodízio poderá ser mensal, quadrimestral, anual, etc., dependendo da atividade exercida pelo GT. Aos GT's fixados pela legislação (Administrativo, Financeiro, Fiscalização) indica-se o rodízio anual de, no mínimo, 1/3 de seus membros.

48769



#### IV. 4. Autonomia e MST

A análise dos princípios de autonomia no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra só poderá ser realizada pelos seus próprios integrantes. Enquanto pesquisador, mesmo tendo participado de diversas atividades relativas ao Movimento e vivido o cotidiano de acampamentos e assentamentos, procuro apenas desvendar algumas contribuições relevantes para práticas educativas inovadoras.

Dessa maneira, saliento inicialmente os principais elementos da concepção de educação criada no seio desse Movimento. A amplidão de possibilidades educativas originadas a partir da prática histórica do MST no Brasil está relatada no depoimento de trabalhadores rurais, além de educadores orgânicos do Movimento.

Posteriormente, ressalto algumas situações extraordinárias de aprendizado através de certas ações ou procedimentos do MST. Devido aos seus aspectos insurreccionais, caracterizados muitas vezes por ataques surpreendentes e repentinos contra estruturas e instituições capitalistas, qualifico os aprendizados advindos de tais situações de *pedagogias de levante*.

##### *IV. 4. 1. A concepção de educação no MST*

Na abordagem da concepção de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, procuro elucidar em quais situações e ações essa pedagogia se manifesta. Inicialmente, verificamos um sólido vínculo entre alguns dos seus princípios de educação – tanto nos princípios filosóficos como nos pedagógicos – e a estruturação da economia nos assentamentos de reforma agrária baseados nas cooperativas agrícolas.

Ao analisarmos os cinco princípios filosóficos da educação no MST, notamos que um deles refere-se explicitamente ao vínculo da educação para o trabalho e a cooperação<sup>66</sup>. Essencialmente, tal princípio acentua os desafios da implementação de novas relações

---

<sup>66</sup> Ver Caderno de Educação nº 08 do MST.

produtivas no campo e na cidade, destacando a *cooperação* enquanto elemento vital para que esta educação auxilie na construção de alternativas para a melhoria das condições de vida nos assentamentos, incentivando a permanência dos trabalhadores no campo. Além disso, o processo educativo visa combater a herança do individualismo ainda arraigada em nossa sociedade, visando a “incorporação das lições da história da organização coletiva do trabalho”<sup>67</sup>.

Os princípios pedagógicos do projeto educacional do MST também se encontram solidamente articulado com o mundo do trabalho dos assentamentos. Dentre eles, pode-se destacar: a realidade como base da produção do conhecimento; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Assim, a concepção de educação no MST comporta também a dimensão da formação profissional. Para Roseli Salete Caldart, do Coletivo Nacional de Educação do movimento,

*“tratar de educação profissional não é tratar de um tipo específico de educação. É bem mais tratar de uma concepção de educação que inclui a dimensão do trabalho e a dimensão da formação profissional”.*

Ainda nesse sentido, a educadora salienta dois recortes bem específicos na formação profissional contemplada na concepção de educação do MST:

*“(...) um deles é o recorte da educação profissional pensada pelos trabalhadores, e o outro recorte é a vinculação da educação profissional a um movimento social de cunho popular, (...) o que*

---

<sup>67</sup> Caderno de Educação nº 08, p.08.

*significa pensar a educação profissional inserida na dinâmica de uma luta social*<sup>68</sup>.

Tais princípios pedagógicos colocam a questão do trabalho no centro das atividades pedagógicas implementadas nas escolas. A análise da realidade do aluno objetiva compreender as relações políticas, econômicas e sociais encontradas em seu local de vida e sua relação com o mundo existente, para além do assentamento ou da agrovila<sup>69</sup>.

Ao pretender criar sujeitos de ação, visando a formação de trabalhadores, o projeto educacional do MST contempla duas dimensões básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico. Mesmo não restringindo como único objetivo a formação para o trabalho, a escola acaba se configurando enquanto um dos locais privilegiados para a busca de soluções para as questões específicas de cada assentamento ou acampamento.

No processo educativo, o acompanhamento e a qualificação para as exigências cada vez mais complexas do processo produtivo superam o ponto de vista técnico, buscando a supressão das relações de exploração. Outra preocupação permanente é o desenvolvimento de habilidades requeridas aos postos de trabalho criados através da reforma agrária.

Ao aproximar os estudantes do funcionamento do mercado e do processo produtivo, os cursos TAC (Técnico em Administração de Cooperativas), oferecidos no ITERRA<sup>70</sup> (Escola Josué de Castro), estimulam desde atividades de levantamento de preços de produtos até o estudo detalhado das unidades de produção industriais ou agroindustriais, além de exercitar a *pedagogia da alternância* (alternância das atividades na escola e na comunidade).

---

<sup>68</sup> Citações da educadora no seminário “Novas práticas de educação e formação profissional”, realizado na FEUSP em novembro de 2001.

<sup>69</sup> Em visitas realizadas a alguns assentamentos, é impressionante notar como as crianças se encontram perfeitamente aptas para relatar minuciosamente as dificuldades que as cooperativas agrícolas enfrentam com os limites impostos pela economia de mercado (dificuldades encontradas principalmente no escoamento da produção agrícola).

Ao privilegiar o exercício da cooperação e da democracia nas relações sociais construídas a partir do trabalho, a gestão coletiva da escola pela comunidade possui um caráter essencial no aprendizado de tomar e respeitar decisões coletivas. Há uma constante preocupação na organização das instâncias de participação, além das avaliações dos resultados positivos e negativos de todo o processo de gestão democrática das escolas.

Um dos exemplos que podemos citar é a atitude de alguns alunos matriculados em uma escola estadual no município de Itapeva, moradores de assentamentos de reforma agrária do MST. Auto-organizados, realizaram abaixo-assinado bem-sucedido reivindicando a transferência da diretora para outra unidade escolar.

Especificamente no âmbito escolar, o panorama educativo de crianças e adolescentes nos assentamentos rurais apresenta-se vinculado às redes estaduais e municipais de ensino. Em geral, os jovens frequentam as escolas com certa dificuldade de transporte, devido às longas distâncias entre os lotes e a unidade escolar. Em casos específicos onde observamos grande concentração de famílias assentadas, como na Agrovila Campinas (Promissão-S.P.), a escola situa-se na própria área do assentamento, facilitando não só o acesso, mas também possibilitando melhores condições de intervenção da comunidade.

Um dos exemplos interessantes de tal processo podemos observar em Itapeva-S.P.: a comunidade conseguiu a substituição de dois dias letivos na escola por dois dias de trabalho na horta-escola do assentamento. De acordo com Edna Rodrigues, do Coletivo estadual de educação do MST,

*“as crianças desenvolvem atividades de plantar, molhar, fazer mudas, colher, e outras coisas na horta do assentamento, pois na escola não tem espaço para fazer uma horta. Então, o que eles negociaram é que duas vezes por semana eles trabalhariam na*

---

<sup>70</sup> Para um estudo mais detalhado a respeito do ITERRA, ver a tese de doutorado de Menezes Neto, Antonio Júlio de. *Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST*, em especial o capítulo 5: *“Cooperativismo e educação: a escola do MST”*.

*horta do assentamento e este forneceria o que a escola precisasse para complemento da merenda escolar”.*

Um aspecto fundamental que reforça a gestão democrática é o incentivo para que através da auto-organização, os estudantes criem espaços de produção de conhecimento autônomo. A luta por um tempo e um espaço autônomos para a discussão de suas próprias questões repercutem diretamente na contribuição participativa da gestão coletiva da escola. No momento da prática deste princípio pedagógico, os alunos exercitam diversos matizes de sua personalidade, tais como: a capacidade de ação coletiva autônoma, a autoconfiança, o exercício de enfrentar e trabalhar os conflitos existentes em qualquer processo coletivo, a sistematização e divisão de responsabilidades individuais dentro de um coletivo, e outras questões gerais referentes a organizações autônomas e autogestionárias.

No processo pedagógico desenvolvido no MST, encontramos a perspectiva de trabalhar com o indeterminado, principalmente no momento em que tais princípios educacionais encontram um mundo do trabalho cuja dinâmica econômica exige o constante repensar das relações de produção.

Com o incremento das lutas contra o latifúndio, a conquista da terra exige a organização do processo produtivo. As experiências de trabalho cooperativo amadureceram nos assentamentos rurais, fomentando interessantes debates e construindo um conhecimento fundamental para este estudo.

Segundo Roseli Caldart, *“a evolução do conceito de cooperação no MST também reflete na concepção pedagógica do Setor Educativo”*<sup>71</sup>. Esta afirmação reflete as transformações ocorridas na organização cooperativada da produção agrícola e seus reflexos na educação. De acordo com Márcia, assentada na Fazenda Pirituba, região de Itapeva,

*“a produção nos assentamentos está organizada de várias formas: cooperativas, associações, nucleação e individuais, predominando*

*o sistema cooperativista e o trabalho coletivo, onde mais de 50% dos assentados se organizam através da cooperação; com isto facilita um pouco mais a organização das crianças dos assentamentos”*

Outra vertente das dimensões educativas do MST são aquelas concretizadas a partir das vivências sócio-culturais, além das escolas e de práticas de formação profissional. Estas compõe o processo educativo a partir da experiência humana na dinâmica de um movimento social. Assim, se desenvolvem pedagogias em movimento, diferenciadas para cada situação: pedagogias da luta social; organização coletiva; terra (trabalho e manuseio cuidadoso da terra); trabalho e produção; cultura; escolha (opção de ser Sem Terra); história; alternância (alternância entre o tempo de estudo na escola e o tempo de prática na comunidade)<sup>72</sup>.

Nos ambientes educativos de trabalho e produção, podemos salientar alguns espaços e atividades preponderantes, verificadas com mais frequência nos assentamentos, tais como: jardins; viveiros (mudas de árvores nativas, frutíferas, ou para lenha); reflorestamento de córregos ou lajeados; horto medicinal e de temperos; horta; criação de pequenos animais; lavoura; recuperação do solo (adubação verde / orgânica); produção de sementes; marcenaria; serralheria ou ferraria; gráfica (impressão à rolo, mimeógrafo, etc.); artesanato.

A ocupação da terra, do ponto de vista pedagógico, representa uma das vivências mais ricas em significados socioculturais, pois é a reação do trabalhador contra sua condição social marginal ao sistema capitalista. É nesse momento de cidadania ativa que se desenvolve sua formação para a contestação social. Os sentimentos do medo e do conformismo vão se dissipando.

Ao diferenciar o ato de *ocupar* do ato de *invadir*, a saída do anonimato social para a conscientização de um sujeito histórico vai, pouco a pouco, se cristalizando. Isso devido ao

---

<sup>71</sup> Citação da educadora no seminário “Novas práticas de educação e formação profissional”, realizado na FEUSP em novembro de 2001.

<sup>72</sup> Caderno de Educação nº 09, p. 07.

conteúdo ideológico de tal diferenciação: a ocupação está relacionada a ociosidade de determinado espaço, sem qualquer utilização regular; a invasão, por outro lado, representa uma atitude de ingerência externa a um espaço regularmente ocupado para seus devidos fins na sociedade. Assim, a formação para a consciência de classe possibilita o reencontro com a vida social e com o equilíbrio emocional. A estrutura latifundiária passa a ser questionada na ação direta da luta social.

Outras instituições também oferecem importantes subsídios para a discussão. Os Cecas (Centros de Esporte e Cultura dos Assentamentos), e outras instituições jurídicas e não jurídicas específicas a cada assentamento, influenciam os indivíduos presentes e futuros, sua formação social no sentido mais amplo – a *paidéia*, ou seja, a educação integral<sup>73</sup> configurada nas inúmeras relações sociais e ambientes educativos estruturados nos assentamentos. De acordo com Edna Rodrigues,

*“algumas experiências já começaram, como a dança coreografada e oficinas de palhaços no Pontal, a Folia de Reis em Promissão, a Semana Olímpica em Itapeva, as atividades desenvolvidas pela biblioteca Viagem ao Céu em Sarapuí. São desenvolvidas nas Regionais de maneira informal ou em parceria com pessoas voluntárias que trabalham com as crianças”.*

Uma outra contribuição significativa das experiências dos assentados na COPAJOTA é o exemplo de organização de trabalho de uma das famílias na Agrovila Campinas (Promissão-S.P). A família de José Martins (Benê) e Alice possui uma interessante trajetória de vida no processo de conquista da terra e na relação com o MST e a COPAJOTA.

---

<sup>73</sup> Ressalto a obra de Gohn, Maria da Glória. *Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Para o tema da educação integral, onde a formação cultural possui grande relevância, a autora sugere ao MST um “cruzamento com outras orientações teóricas, de origem libertária, pois são estas que mais têm contribuído para o mundo da cultura”, p. 135.

Benê e sua mulher Alice resolveram deixar a cidade de Campinas-S.P. em busca de uma vida mais digna. Para isso, ingressaram no grupo de trabalhadores que, acampados na beira da BR-153, resistiam e negociavam o direito à terra. Assessorados pelo MST, este grupo de trabalhadores reiniciaram suas vidas com a conquista de lotes no latifúndio da Fazenda Reunidas. A família de Benê e Alice, composta por uma filha e um filho, iniciam sua experiência de trabalho coletivo na COPAJOTA.

Com o passar do tempo, a família de Benê e Alice não vislumbra na institucionalidade da COPAJOTA a harmonia necessária para um trabalho coletivo. A saída de Benê (na época, o presidente da cooperativa) e outros trabalhadores inviabilizou a antiga cooperativa. No entanto, tais trabalhadores rurais multiplicaram a experiência da cooperativa em outras institucionalidades de cooperação, conforme exemplificado no capítulo 3.

Além da organização de outra cooperativa<sup>74</sup>, Benê e Alice reservam atualmente aos seus dois filhos (Andréa, 20 anos, e Adriano, 12 anos) a possibilidade de produção e gestão de produtos agrícolas em uma estufa específica. Segundo o casal de agricultores, tal estufa visa exercitar em seus filhos a autonomia e a responsabilidade por parte da produção.

Este pequeno exemplo representa uma experiência popular e autônoma, calcadas em uma das mais significativas práticas pedagógicas voltadas para o cooperativismo no caso da Agrovila Campinas, inicialmente originadas com a experiência dos trabalhadores rurais na COPAJOTA.

A vida no acampamento também constitui um importante exemplo da dimensão pedagógica de tais vivências. A organização da vida em comum de famílias sem-terra acampadas, em geral debaixo de lonas e em condições extremamente precárias, valoriza a riqueza humana na prática da solidariedade coletiva.

Ao procurar o auto-sustento do acampamento, as famílias integram os chamados *núcleos de base*, espécie de grupos de trabalho configurados a partir de afinidades entre as famílias



acampadas. Dessa maneira são divididas as tarefas necessárias para garantir o funcionamento diário do acampamento: alimentação, higiene, saúde, educação, animação, finanças, religião, etc.

A assembléia geral das famílias acampadas é o fórum máximo de tomada de decisões sobre os rumos do acampamento. Em cada iniciativa de ocupação desenvolve-se, portanto, uma ética do indivíduo e uma ética coletiva, com todas as combinações e contradições possíveis dessa relação cujo objetivo é o da possibilidade de construir novas relações interpessoais.

As equipes de trabalho, construídas a partir da tentativa de uma democracia de base, busca trazer para o trabalhador rural a compreensão do valor do auto-governo – tais aprendizados certamente se refletem na capacidade coletiva de auto-organização do assentamento, após a dura e enriquecedora experiência da vida no acampamento. Algumas situações podem ser exemplificadas nos relatos de trabalhadores dos acampamentos Irmã Alberta e Terra Sem Males, ambos situados na área da Grande São Paulo, à margem da rodovia Anhanguera.

O Acampamento Irmã Alberta possui cerca de 250 famílias, enquanto o Acampamento Terra Sem Males, oriundo de Bragança Paulista, conta com cerca de 200 famílias. O número total de acampados é estimado em 3000 pessoas. Os dois acampamentos ocupam a mesma área espacial, facilitando portanto a divisão de tarefas e a cooperação entre as famílias.

Segundo Roseli, uma das coordenadoras do Acampamento Irmã Alberta,

*“a organização do acampamento está estruturada a partir de equipes de trabalho: educação, saúde, segurança, infra-estrutura, higiene e embelezamento, produção. Além disso, existe um coordenador para cada 20 famílias”.*

---

<sup>74</sup> Cooperativa Agropecuária de Comercialização de Promissão (COAP), cuja experiência está relatada na página 71 desta dissertação, no item *Agrovila Campinas: um estudo de caso*

A consciência da importância pedagógica da vida no acampamento é verificada nos depoimentos de alguns trabalhadores. Osvaldo, trabalhador vindo da cidade de São Paulo, por exemplo, relata que

*“a transição dos valores da cidade para os valores do campo é lenta e difícil. Uma das etapas para reconhecer na terra seu valor social, ao invés apenas do valor econômico, é a terapia de plantar. Essa terapia é uma pré-condição para realizar a utopia da transformação social”.*

Gedevaldo, por sua vez, resolveu entrar para o movimento após conhecer a realidade do Pontal do Paranapanema. Devido às dificuldades de distância, sua opção foi acampar com a família em área próxima a cidade de São Paulo, para

*“sair da favela e não deixar as crianças crescerem num ambiente cheio de poluição e armas”.*

Ao ser indagado a respeito da possibilidade de outros moradores das periferias das grandes cidades ingressarem na luta do movimento, Gedevaldo salienta que

*“a televisão é que faz com que as pessoas não saibam o que é o MST. Se soubessem, mais de 50% das pessoas da periferia iriam para a luta pela terra”.*

Nilson reforça os valores de vida humanistas almejados com o acampamento. A tentativa de ruptura com a vida precária das cidades também fulgura em seu horizonte de

*“fugir do stress da cidade, de não ter que pagar um dinheirão de água e luz todo fim de mês. Lá (na cidade) não dá pra procurar*

*ajuda, e quem é velho não consegue emprego. No campo tem fartura, dá pra trabalhar”.*

Finalmente, a preocupação com o estudo e a formação política no acampamento é valorizada através dos grupos de estudo matinais, onde os trabalhadores tem a oportunidade de debater coletivamente as leituras realizadas de obras que, em geral, abordam temas sobre transformação social sob a ótica marxista ortodoxa.

#### ***IV. 4. 2. Pedagogias de levante: as zonas autônomas camponesas***

*“Nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado”.*

*“(...) a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança...”*

*Como fazemos a Escola de Educação Fundamental  
(Caderno de Educação nº 09 – MST)*

Nos estudos realizados sobre as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra procurei mapear os aspectos educativos das atitudes de insubordinação contra o sistema capitalista, especialmente no Estado de São Paulo. No decorrer da pesquisa, a busca central foi detectar os diversos matizes dessas pedagogias de insubordinação: revoltas, motins, rebeliões, enfim, manifestações ativas de desagravo ao poder do capital. O conjunto desse aprendizado – relacionado às ações do MST, todavia inerente a todo ser humano inconformado – considero pedagogias de levante.

Estas pedagogias de levante se revelam em diversos âmbitos. Nas relações entre o Movimento e a sociedade (denúncia do latifúndio enquanto crime), entre o trabalhador rural assentado e os dirigentes do MST (insubordinações em eventuais relações hierárquicas no

movimento), entre as manifestações públicas e a comunicação de massa (subversão dos meios de comunicação de massa através da criação de mensagens e símbolos de lutas sociais). Tais relações e outras inúmeras formas de sublevações subsidiam a formação e proliferação de zonas autônomas camponesas.

Neste estudo, pressupomos três elementos básicos para a facilitação de uma zona autônoma: a substituição da família nuclear pelo bando, clã, tribo, ou coletivo; a vida vivida em festival; o nomadismo. Enfocando as práticas políticas do MST, podemos problematizar tais pressupostos em duas esferas diferentes: o momento do acampamento e o momento do assentamento.

Apesar do assentamento representar uma fase importante da resistência popular – a materialização da conquista da terra –, esta também reflete a transformação radical de um cotidiano de acampamento onde poderíamos visualizar os três pressupostos sugeridos para uma zona autônoma.

Na organização do território ocupado é fundamental a proximidade espacial das barracas de lona preta: estratégia para a segurança dos insurgentes. Tal espacialização do território, marcada pela comunhão de intimidade cotidiana entre os acampados, possibilita o desenvolvimento do primeiro pressuposto sugerido para formações de zonas autônomas: a preponderância da vida em coletivo, secundarizando o papel social da organização familiar nuclear.

Nesse momento da luta pela terra, tal estrutura organizacional social faz com que na divisão das tarefas e alimentação se desenvolva uma pedagogia de vivência coletiva, promovendo um profundo exercício das forças da união coletiva, e consequentes demandas por espaços de fluidez da individualidade.

Mesmo dentro de relatos dos momentos de dificuldade de vida no acampamento, podemos verificar também um grande número de confraternização coletiva. Não só pela proximidade espacial dos acampados, mas devido a ausência de energia elétrica. Segundo Nazaré,

*“antes de vir pro assentamento, era festa toda noite. Ficava em volta da fogueira, ficava contando história, um conheccendo o outro. No acampamento tinha mais dificuldade, mas também tinha mais ajuda e, às vezes, mais alegria. Agora, a gente fica aqui, vendo televisão, se distraindo, mas é bem diferente”.*

O depoimento da trabalhadora rural, colhido no momento de intervalo de uma telenovela, evidencia a notória separação e individualização dos momentos de lazer nos assentamentos com o advento da televisão. Por outro lado, durante o acampamento, os trabalhadores são incitados diariamente a criar e compartilhar os momentos de lazer e alegria.

Em relação ao nomadismo dos trabalhadores rurais, identificamos duas situações básicas: o nomadismo experimentado livremente nas diversas marchas, encontros e manifestações, propiciando a interlocução contínua entre trabalhadores rurais de várias regiões do país; o nomadismo obrigatório, causado por ordens de desapropriação ou estratégias de movimentação geográfica visando a conquista da terra.

Durante o processo de conquista da terra, é comum a transferência contínua das áreas de acampamento visando a destruição do latifúndio. São raros os casos onde o acampado desconhece uma dura rotina de peregrinação em busca do objetivo almejado: terra para se fixar, trabalhar e reconstruir a vida. Após 1994, em alguns estados, o MST iniciou a experiência denominada de acampamento permanente ou acampamento aberto.

Tais acampamentos são estabelecidos “em uma região onde existem muitos latifúndios. É um espaço de luta e resistência para onde as famílias de diversos municípios se dirigem e se organizam. Desse acampamento permanente, os sem-terra partem para várias ocupações, para onde podem se transferir ou, em caso de despejo, retornarem para o acampamento. Também conforme vão conquistando a terra, vão mobilizando e organizando novas famílias que passam a compor o acampamento”<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Cf. Fernandes (2001), p.77.

Além disso, as numerosas marchas em defesa da reforma agrária e os intercâmbios entre assentamentos também reiteram o fenômeno do nomadismo entre os trabalhadores rurais do MST. Um dos exemplos dessa situação são os relatos de Glorinha e Renata, assentadas na Agrovila VI no município de Itapeva – S.P. Muito interessadas nas atividades do MST, se sentem atraídas pela possibilidade de viajar e conhecer lugares e pessoas diferentes. Contaram com entusiasmo as marchas para o Pontal do Paranapanema, Buritis, Brasília e Campinas, valorizando o aprendizado nessas situações de luta e resistência. De acordo com Renata,

*“parecia que ia cansar logo (as marchas), mas quanto mais era longe pra onde a gente tinha que ir, mais tinha força pra andar. Eu fui lá pra fazenda do Fernando Henrique. Andamos, andamos, e quando chegamos foi uma festa só: entramos e vimos tudo aquilo cheio de coisa pra comer e beber, sem ninguém. Ai não teve jeito. O pessoal já estava com raiva dele, das coisas que ele vem fazendo contra a gente que é só trabalhador... Ai depois descansamos”.*

Apesar dos aspectos pedagógicos do aprendizado de vida no acampamento, nas marchas e outras situações extrapolarem qualquer instituição de ensino, as escolas itinerantes merecem consideração na identificação dos espaços educativos insurrectos.

A primeira escola itinerante legalizada no Brasil data o ano de 1987, na Fazenda Anoni, Rio Grande do Sul. Apenas nove anos posteriores a esta experiência, o MST conseguiu legalizar outras escolas dessa modalidade, dentro do projeto “Escola Itinerante”. Segundo Roseli S. Caldart, “a questão da legalização de escolas em acampamentos também é uma bandeira de luta do MST, depende-se muito da conjuntura política”.<sup>76</sup>

As escolas itinerantes começam a funcionar no momento em que as crianças se encontram organizadas no acampamento. Comportam conteúdos curriculares referentes ao

---

<sup>76</sup> Cf. Caldart (1997), p.32.

levantamento das demandas locais e seus cursos são organizados e ministrados por educadores do Movimento. Essas escolas têm sido “uma presença pedagógica e política onde este acampamento estiver, seja à beira da estrada, seja durante uma marcha, em frente ao INCRA, ou Ministério da Fazenda”.<sup>77</sup>

A partir do amadurecimento das conquistas do MST, o papel das escolas itinerantes nos acampamentos aumentou. No momento de percepção da importância que representava para os pais garantirem um espaço educativo para seus filhos nas dificuldades cotidianas do acampamento, as escolas itinerantes passam a ser anunciadas no trabalho de frente de massas. Conforme relata Adelar Portela<sup>78</sup>,

*“Quando fazemos o trabalho de base e falamos que no acampamento vai ter escola, e que nesta escola os pais e a comunidade podem participar, opinar e acompanhar as crianças, as famílias ficam animadas a ir acampar. Então, falar da Escola Itinerante é o caminho, um argumento forte para facilitar que a família toda entre na luta, porque a grande maioria delas tem um ou dois filhos matriculados na escola e não querem abandoná-la. Levar toda a criançada junto é melhor para a família e melhor para o Movimento “.*

Uma das mais valiosas contribuições para uma pedagogia de levante é a pedagogia da ocupação: ato educativo de conquistar a terra, substituindo a perspectiva de acumulação de capital para a compra da terra (e a consequente legitimação social da terra enquanto mercadoria).

O momento do acampamento é o primeiro momento de resistência, e esta ocupação coletiva do latifúndio só se torna bem-sucedida com situações solidárias. O trabalhador rural Luís,

---

<sup>77</sup> Cf. Coletivo Nacional de Educação do MST, *Escola Itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos*, p.07.

<sup>78</sup> Trecho de citação publicada em Coletivo Nacional de Educação, op. cit., p.11.

assentado na Agrovila VI no município de Itapeva – S.P., relatou alguns aspectos de seu aprendizado na ocupação.

Luís trabalhava em São Paulo em uma Organização Não-Governamental com moradores de rua. Decidiu sair da cidade. Ficou sabendo da mobilização do MST na região de Itapeva e resolveu participar do acampamento com treze moradores de rua. Relatou que seu maior aprendizado foi a vida comunitária instituída no local. Para a sobrevivência, precisava haver cooperação. Muitos acampados perdiam o individualismo capitalista nessas atividades, enquanto outros apenas o minimizavam. Alguns continuavam com o sonho de possuir uma fazenda, como a do antigo patrão. O momento da partilha dos modos de sobrevivência também era um aprendizado. Logo foi convidado para trabalhar na Secretaria Nacional do MST, porém achou que “queimaria etapas” em sua convicção ideológica que o fez decidir acampar para conquistar a terra. Apresentou três maneiras básicas de subsistência no acampamento: o trabalho no próprio local, através do rodízio; as arrecadações em associações de bairro, igrejas, etc.; as arrecadações em outros assentamentos, pois está sempre presente nos assentamentos uma memória da importância do momento do acampamento. Relatou que a perspectiva da conquista da terra amenizava a precária vida do acampamento. No caso específico do acampamento em que Luís participara, 360 famílias de um total de 1000 famílias foram assentadas. Posteriormente, participou da frente de massas através do seu antigo trabalho com moradores de rua em São Paulo; a partir dessa experiência organizou-se um núcleo do MST voltado para a possibilidade de inserção de moradores de rua em acampamentos do movimento.<sup>79</sup>

Outro aspecto de pedagogias de levante são as manifestações realizadas, descentralizadamente, em datas unificadas de luta social. Apesar da Direção Nacional do MST estabelecer alguns princípios para tais manifestações, cada região do Brasil possui autonomia suficiente para executar ações diretas criativas e de forte impacto social.

Exemplar o primeiro dia de maio de 2001: enquanto uma carga de soja transgênica foi inutilizada na região portuária de Recife, trabalhadores rurais da região de Sorocaba



ateavam fogo nas cabines de pedágio na rodovia Castelo Branco, em São Paulo. Na ação de queima dos pedágios, o depoimento da trabalhadora rural M.<sup>80</sup> ilustra o aspecto pedagógico do levante:

*“A gente já estava faz tempo querer fazer aquilo. Já tinha tudo bolado, mas não tinha data certa. Quando apareceu o primeiro de maio, fizemos uma discussão para entender o que representava o dia 1º de maio e entendemos que não era só raiva que a gente tinha de pagar para passar (pelo pedágio). Era porque não era justo eles ganharem tanto dinheiro com o lucro, e a gente não ter dinheiro para comprar semente, trabalhar. Então, juntamos o pessoal do Antonio Conselheiro (na época, acampamento montado nas margens da rodovia Castelo Branco), o pessoal lá da Ipanema (assentamento próximo ao pedágio danificado), e fomos fazer o negócio. Foi rapidinho. Em três minutos, enquanto uns tapavam as câmeras, outros já foram colocando o fogo. Quando a polícia parou a gente, depois que a gente já tinha saído, e deram a revista, não acharam nem um tostão. (...) e depois desse dia, todos nós entendemos nossa força, e também a sinceridade, a honestidade, porque ninguém pegou nada.”*

A ação descrita evidencia a insatisfação generalizada dos trabalhadores rurais que, ao serem impedidos de circular pela rodovia, desencadearam uma ação literalmente explosiva de revolta, visando denunciar o fato e romper o silêncio do monopólio dos meios de comunicação. Os preços exorbitantes cobrados no pedágio e a terceirização da rodovia representam fielmente o processo de sobreposição do poder do Estado Amplo sobre o Estado Restrito<sup>81</sup>, neste caso referente à política de circulação e transporte.

\* \* \*

---

<sup>79</sup> Resumo de conversa realizada com o trabalhador rural durante o mês de junho de 2002, na área VI da Fazenda Pirituba (Itapeva-SP), sistematizada em meus diários de campo.

<sup>80</sup> A trabalhadora rural, moradora no Horto Bela Vista (Iperó-SP), pediu para não ser identificada.

<sup>81</sup> Conforme processo descrito na página 43 desta dissertação.

Diversas outras situações de insatisfação e rebelião seriam passíveis de análise para este estudo, uma vez que os trabalhadores rurais integrantes do MST, em geral, demonstram alto grau de indignação contra o sistema capitalista. Nesta dissertação, procurei agregar os depoimentos mais contundentes de repulsa contra formas de poder instituídas heteronomamente.

Acentuo a riqueza do conhecimento popular adquirido na vida cotidiana dos trabalhadores rurais no Brasil que, erguidos em luta, traduzem não com palavras, mas através de ações diretas uma sabedoria oculta, muita além da escola.

No atual panorama da educação, diversas instituições governamentais e supra-governamentais têm outorgado para si a autoridade de definir as políticas de ensino. Historicamente, a escola é a principal mediadora e executora de tais políticas. Porém, a educação nem sempre foi uma atividade separada da vida social, confinada e cercada pelas frias paredes das instituições escolares.

As instituições escolares, ao escapar do controle social da comunidade, aparecem no cenário de subserviência às formas de organização político-econômica das estruturas de poder, permitindo o afastamento entre a produção de saber e demandas sociais prioritárias para o desenvolvimento humano.

A partir desta ótica de análise, relações de aprendizado advindas de outras formas de construção do conhecimento subvertem a escola enquanto aparato formal exclusivo para a promoção das situações educativas. Nesse contexto, aponto os aprendizados de autogestão e os aprendizados de insubordinação como as contribuições educativas mais importantes no movimento cooperativista e no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, respectivamente.

Vale salientar que essas contribuições advêm da criatividade do ser humano, caracterizada, sobremaneira, pela sua capacidade de inventar, imaginar e instituir novas relações sociais. Contrárias ao espectro do totalitarismo que permeia nosso cotidiano, novas criações históricas urgem na trama social engendrada neste início de século XXI.

Pedagogias de levante investigam, assim, a luta entre o cotidiano apreendido e os valores assimilados na sociedade: procuram pedalar o presente<sup>82</sup> e criar possibilidades para o futuro, pondo em causa as permanências e o imobilismo com práticas de intervenção social pautadas no dinamismo e na criação de novas relações humanas.

---

<sup>82</sup> A expressão “pedalar o presente” foi utilizada por um manifestante dos movimentos globais anticapitalistas, referindo-se aos atentados políticos do dia 11 de setembro de 2001 que derrubaram as torres do World Trade Center, em Nova Iorque, e destruíram parte do Pentágono, em Washington.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBROW, Martin. **The Global Age**. Cambridge: Polity Press, 1996.
- ALVES, Rubens Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANTEAG. **Autogestão: como sair da crise**. São Paulo: Publicação da Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas Autogeridas e Participação Acionária, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- BAKUNIN, M. [et al.]. **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo, 2000.
- \_\_\_\_\_. *"A legitimidade democrática do fascismo"*. In: HENRIQUES, J. (org) **Revista Malasartes, 8**. Coimbra: FNAT – Fundação Nacional para a Alergia ao Trabalho, 1992.
- BEY, Hakim. **TAZ: zona autônoma temporária**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.
- BIRCHALL, J. **The international co-operative movement**. Manchester: Manchester University Press, 1997.
- BRUNO, Lúcia. *"Reestruturação capitalista e Estado Nacional"*. In: OLIVEIRA, D. & DUARTE, M. (org) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRUNO, Lúcia e SACCARDO, Cleusa. (coord.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.

- BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto (org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O que é autonomia operária**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *“Gestão da educação: onde procurar o democrático”*. In: OLIVEIRA, D. & ROSAR, M. (org) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais do que a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CARVALHO, Horácio Martins de. **Comunidade de Resistência e de Superação**. Curitiba, 2002.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição Imaginária da Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- COLE, G.D.H. **A century of cooperation**. Manchester: Co-operative union ltd, Holyoake House, Hanover Street, 1944.
- \_\_\_\_\_. **Historia del pensamiento socialista: marxismo y anarquismo (1850-1890)**. Fondo de cultura economica, México, 1958.
- CUBERO, Jaime. “Educação independente da escola”. In: SIEBERT, Raquel Stela de Sá [et al]. **Educação libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento – Centro de Cultura e Autoformação, 1996.
- CRAIG, John. **The nature of cooperation**. Montreal: Black Rose Books, 1993.
- DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização em São Paulo**
- \_\_\_\_\_. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOURIER, Charles. **El nuevo mundo amoroso**. Mexico: Siglo Veintiuno Editores AS, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir & GUTIERREZ, Francisco. **Educação comunitária e economia popular.** São Paulo: Cortez, 1999.
- GOHN, Maria da Glória. **Mídia, Terceiro Setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Riscos dos Transgênicos.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- GORZ, André. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRINT, Keith. **The sociology of work: an introduction.** Cambridge. Polity Press, 1996.
- HIRST, Paul & THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- INTERNACIONAL SITUACIONISTA. **Antologia.** Lisboa: Edições Antígona, 1997.
- ILLICH, Ivan. **Une société sans école.** Éditions du Seuil, 1971.
- JANES, Robinson. **Autogestão e educação popular: o MST - movimento dos trabalhadores rurais sem terra.** Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.
- KASHMIR, Sharryn. **The myth of Mondragón.** New York: State University of New York Press, 1996.
- LASCH, Chistopher. **A Cultura do Narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- LENHARO, Alcir. **Nazismo: o triunfo da vontade.** São Paulo: Editora Ática, 1986.
- LEVIATHAN, U. **Crisis in the Israeli Kibbutz. Meeting the challenge of changing times.** Israel: Leviathan, Oliver and Quarter Praeger Publish Group Westport, 1999.
- LIMA, Campos. **O movimento operário em Portugal.** Porto: Edições Afrontamento, 1972.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A pedagogia libertária.** São Paulo: Editora Imaginário, 1999.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazío.** Lisboa: Relógio D'água, 1989.

- LUZ FILHO, Fábio. **Cooperativismo, corporativismo, colonização**. Rio de Janeiro: Editor A. Coelho Branco F., 1938.
- \_\_\_\_\_. **Sociedades cooperativas**. Rio de Janeiro: Irmãos Pangetti, s.d.
- MARON, Stanley. **Kibbutz in a Market Society**. Yad Tabenkin, 1992.
- MENEZES NETO, Antonio Júlio de. **Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST**. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2001.
- NASCIMENTO, Cláudio. **As lutas operárias autônomas e autogestionárias**. Rio de Janeiro: Centro de Ação Comunitária – CEDAC, 1986.
- OFFE, Claus. **Capitalismo Desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OITICICA, José. **Ação Direta**. Rio de Janeiro: Editora Germinal, 1970.
- PEREIRA, William César Castilho & PEREIRA, Maria Antonieta. **Uma escola no fundo do quintal: Cooperativa Mangueira**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- QUIJANO, Anibal. “*Del ‘polo marginal’ a la economía alternativa?*” In: **Economia Popular e seus caminhos pela América Latina**. Edit. Mosca Azul, 1998.
- RAMONET, Ignacio. **La golosina visual**. Madri: Editorial Debate, 2000.
- RATGEB. **Da greve selvagem a autogestão generalizada**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1974.
- REVISTA TEMPORAES. **Democracia e Autogestão**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- ROLLE, Pierre. **Introdução à sociologia do trabalho**. Lisboa: A Regra do Jogo, 1978.
- SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP: Papius, 1992.
- SELUCKY, R. “Marxism and self-management”. In: VANEK, Jaroslav. **Self - management: economic liberation of man**. 1975.
- SINGER, Helena. **República de Crianças**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SINGER, Paul. **Uma utopia militante: repensando o socialismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997.
- STEFFAN, Heinz Dieterich & CHOMSKY, Noam. **La Aldea Global**. Tafalla: Txalaparta, 1998.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Marxismo heterodoxo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- WHITAKER, Dulce. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

WHYTE, William e WHYTE, Kathleen. **Making Mondragón**. Ithaca and London: Cornell University Press, 1991.

ZAMBERLAM, Jurandir e FRONCHETI, Alceu. **Agricultura agroecológica: preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Publicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

- Cadernos de Educação
  - nº 08 – *Princípios da Educação no MST*
  - nº 09 – *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental*
- Cadernos de Formação:
  - nº 18 – *O que queremos com as escolas dos assentamentos*
  - nº 22 – *Dicas para buscar a eficiência;*
  - nº 23 – *Programa de Reforma Agrária*
  - nº 30 – *Gênese e desenvolvimento do MST* (Bernardo Mançano Fernandes)
  - nº 31 – *O movimento camponês no Brasil e a luta pela reforma agrária;*
  - nº 34 – *O MST e a cultura*
- Cadernos de Cooperação agrícola:
  - nº 05 – *Sistema Cooperativista dos Assentados*
  - nº 08 (novembro 98) – *O sistema de crédito cooperativo*
  - nº 08 (agosto 99) – *A evolução da concepção de cooperação agrícola do MST*
- Cadernos do ITERRA:
  - nº 01 – *ITERRA: memória cronológica*
- Cadernos das experiências históricas da cooperação:
  - nº 01 – *O cooperativismo na China*
  - nº 02 – *O cooperativismo no pensamento marxista*
- Coleção Por uma educação básica no campo:
  - nº 01 – *Por uma educação básica no campo;*
  - nº 02 – *A educação básica e o movimento social do campo*
  - nº 03 – *Projeto popular e escolas do campo*



- Coleção Fazendo Escola:  
nº 03 – *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*  
nº 04 – *Escola itinerante: uma prática pedagógica em acampamentos*
- Revista Sem Terra (nº 6, 10, 12, 15)
- Jornal dos trabalhadores rurais Sem Terra, Edição Especial nº 03

Publicações especiais:

- Jornal “*Por um Brasil livre de Transgênicos*”, AS-PTA – Assessoria e Serviços a projetos de Agricultura Alternativa;
- *Textos da Internacional Situacionista*. Revista Ócullum 4. **Olhar estrangeiro**, FAUPUCAMP;
- *Bangalore Declaration of the Via Campesina*, Via Campesina;
- Biblioteca de Alternativas (Fórum Social Mundial):  
“*O absurdo da agricultura moderna*”, José A. Lutzenberger;  
“*Por uma agricultura multifuncional*”, Jose Bové,  
“*Economia Popular Solidária: alternativa de radicalização da democracia, desenvolvimento humano, solidário e sustentável*”, ANTEAG, CARITAS BRASILEIRA, CUT/ADS, FASE, IBASE, PACS, SEDAI.

Podes vender-me o ar que passa entre teus dedos,  
Golpeia teu rosto e  
Desalinha teus cabelos?  
Talvez possa vender-me cinco moedas de vento.  
Ou mais!  
Talvez uma tormenta?  
Acaso me venderias o ar fino?  
Não todo!  
O ar que percorre teu jardim de flor em flor,  
Sustentando o vôo dos pássaros?  
Dez moedas de ar fino,  
Me venderias?  
O ar gira e passa na asa da mariposa.  
Ninguém o possui.  
Ninguém.

Podes vender-me céu?  
Céu azul, por vezes,  
ou cinza, também às vezes?  
Ou uma parte do teu céu . . .  
O que compraste, pensas tu,  
Com as árvores do teu sítio?  
Como quem compra um teto com a casa?  
Podes vender-me um dólar de céu?  
Dois quilómetros, um pedaço,  
o que puderes, do teu céu?  
O céu está nas nuvens,  
altas passam as nuvens,  
ninguém as possui.  
Ninguém.

Podes vender-me chuva?  
A água que forma tuas lágrimas e molha tua língua?  
Podes vender-me um dólar de água da fonte?  
Uma nuvem grávida,  
crespa e suave como uma ovelha?  
Quem sabe água chovida das montanhas?  
Ou água dos charcos abandonados aos cães?  
Uma légua de mar,  
talvez, um lago?  
A água cai, corre.  
A água corre, passa.  
Ninguém a possui.  
Ninguém!

Podes vender-me terra?  
A profunda noite das raízes,  
dentes de dinossauros,  
a calda espessa de longínquos esqueletos?  
Podes vender-me selvas já sepultadas?  
Aves mortas,  
peixes de pedra,  
enxofre dos vulcões,  
milhões e milhões de anos em espiral crescendo?  
Podes vender-me terra?  
Podes vender-me?  
Podes!?  
A terra tua é terra minha.  
Todos os pés se apóiam nela.  
Ninguém a possui.  
Ninguém!