

Faculdade de Educação – USP

ALÉM DA TERRA:

A DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA DO PROJETO EDUCATIVO DO MST

Escola Josué de Castro

ANTONIO JULIO DE MENEZES NETO

2001

Antonio Julio de Menezes Neto

*Além da terra: a dimensão sociopolítica do
projeto educativo do MST*

*Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo –USP, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.*

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal de Moraes

São Paulo
Faculdade de Educação da USP
2001

Dedicatória

No Iº Fórum Social Mundial, realizado em Porto Alegre em 2000, havia um cartaz com os seguintes dizeres: “Nós, os derrotados, somos mesmo invencíveis”. Dedico este trabalho à todos os “invencíveis” da história, que lutando e caminhando contra o vento, mantêm acesso o sonho de que um outro mundo é possível.

A Sãozinha, parceira na construção dos sonhos
A Maria Laura e Luíza, herdeiras desses sonhos.

Agradecimentos

Realizando um estudo sobre o MST, levo para a Universidade diversas contribuições. Eles me mostraram a capacidade de luta, resistência e sonhos, e eu me torno um professor e pesquisador mais comprometido com todos os trabalhadores, estejam eles nas salas de aula ou nas cooperativas. Neste sentido, agradeço ao MST.

A Professora Carmen Sylvia Vidigal de Moraes, orientadora deste trabalho.

Agradeço a todos que fizeram e fazem parte de minha história, pois se cheguei até aqui, esta trajetória foi construída, elaborada e reelaborada em todos os instantes de minha vida.

Agradeço a USP e ao seu programa de pós-graduação em Educação, que propiciaram-me a desejada maturidade intelectual e um crescimento pessoal. Agradeço mais de perto aos colegas e professores da área temática “Estado, Sociedade e Educação”.

Mais especificamente, agradeço à UFMG, aos colegas da Faculdade de Educação da UFMG, do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação, do NETE e, especialmente, ao setor de Sociologia, por viabilizarem minha dedicação exclusiva de parte do doutorado.

Ao Movimento “Por uma educação básica do campo”.

Aos alunos e dirigentes da Escola Josué de Castro, que se prontificaram a conceder-me entrevistas e responder aos questionários.

*“Pergunto ao vento que passa
Notícias do meu país.
O vento cala a desgraça,
O vento nada me diz.
Mas há sempre uma candeia
Dentro da própria desgraça.

Há sempre alguém que semeia
Canções no vento que passa.
Mesmo na noite mais triste,
Em tempo de servidão,
Há sempre alguém que resiste,
Há sempre alguém que diz não.”*

Manuel Alegre, poeta português.

Sumário

Introdução.....	1
1.1 Introdução.....	2
1.2 Metodologia.....	13
1.2.1 O pesquisador e o objeto da pesquisa.....	13
1.2.2 Procedimentos Metodológicos.....	16
Capítulo 1. As Lutas Sociais, Sindicais e a Educação no Campo.....	21
1.1 Os movimentos de trabalhadores do campo, as lutas sociais e a educação.....	22
1.1.1 As lutas sociais no campo e o sindicalismo rural.....	23
1.1.2 O neoliberalismo nos anos 90 e as novas formas de luta dos trabalhadores.....	42
Capítulo 2. Além da terra: a Política em Movimento do MST.....	52
2.1 A criação e recriação das lutas do MST.....	53
2.1.1. Os antecedentes.....	53
2.1.2. Para além da terra.....	60
2.2. MST: um Movimento social, sindical e político.....	68
2.3. Mística, ação e organização.....	74
2.4. A “modernidade” social e econômica do MST.....	79
Capítulo 3. Trabalho e Cooperativismo.....	88
3.1. O Cooperativismo e o MST.....	89
Capítulo 4. O trabalho como Princípio Educativo do MST..	108
4.1. O trabalho como princípio educativo.....	109
4.2. A educação e o MST.....	114

4.3. Os princípios de educação para o MST.....	120
4.3.1. Os “princípios filosóficos” da educação no MST.....	123
4.3.2. Os “princípios pedagógicos” do MST.....	128

Capítulo 5. Cooperativismo e Educação:

a Escola do MST.....	139
5.1. TAC: a escola de formação profissional do MST.....	140
5.2. Os alunos.....	157
5.3. A reforma agrária.....	162
5.4 A educação escolar.....	166
5.5. A formação profissional.....	172
Considerações finais.....	191
Bibliografia.....	200

FIGURAS

FIG 1- Manifestação do MST contra os transgênicos e grandes empresas que atuam no setor.....	
FIG. 2- 1ª Conferência “por uma educação básica do campo” –painéis homenageando Paulo Freire, Makarenko, Jesus Cristo e Florestan Fernandes.....	49
FIG. 3 – COAGRI.....	104
FIG. 4- Josué de Castro – Entrada da escola.....	185
FIG. 5- – Josué de Castro Entrada da escola.....	185
FIG. 6- Josué de Castro - Sala de vídeo.....	187
FIG. 7- Josué de Castro - Sala de atividades cultura.....	187
FIG. 8- Josué de Castro - Lavanderia.....	189
FIG 9- Josué de Castro - Sala de leituras.....	189
FIG. 10- Josué de Castro - Beneficiamento do leite.....	188
FIG. 11- Josué de Castro - Sala de aula.....	190
FIG. 12- Josué de Castro - Laboratório de química.....	190
FIG. 13- Josué de Castro - Padaria.....	188
FIG. 14- Josué de Castro –	
a) mercado da escola.....	186
b) produtos fabricados e vendidos no mercado.....	186
FIG. 15- Josué de Castro – Escudo símbolo na entrada da escola..	
FIG. 16- Josué de Castro - Horta.....	186

FICHA DE RESUMO

Menezes Neto, Antonio Julio. Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST. São Paulo, Feusp, 2001 (Tese de doutorado)

Este trabalho trata da construção sociopolítica e pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, utilizando para tanto de pesquisa teórica e empírica. Relativos às fontes primárias, foram realizados levantamentos em documentos e cartilhas do próprio MST e em livros escritos pelas principais lideranças do Movimento e, como fonte secundária, foram levantadas teses, artigos e livros que discutem a educação, o MST e a questão social e agrária. Apresenta as lutas pela terra e pela educação presentes nas organizações de trabalhadores rurais, contextualizando estas organizações na problemática da educação. Debate, especificamente, as ações do MST, discutindo tanto os antecedentes das ações do Movimento como as mudanças sociopolíticas dos Sem Terra desde os anos 90. Debate a viabilidade econômica, a mística e o caráter do Movimento. Indica o incremento do cooperativismo, que será analisado como uma possível alternativa econômica para os trabalhadores do campo, como uma das formas de resistências e de viabilidade, tanto do projeto político do MST como da viabilidade social e econômica dos camponeses. Esta discussão é fundamental neste trabalho, pois expressa uma das proposições básicas do projeto de formação técnico profissional do Movimento. Neste sentido, esta tese analisa os princípios e as práticas pedagógicas do MST de uma forma abrangente, buscando a gênese da proposta relativa ao trabalho e à educação na proposição educativa do Movimento e a importância do trabalho enquanto princípio educativo, resgatando as discussões presentes nos pressupostos básicos do pensamento socialista. Apresenta a influência teórica deste pensamento e como este manifesta-se no projeto do MST, demonstrando que estas discussões estão presentes na elaboração teórica da educação do MST, mas que se mesclam com o cotidiano das vivências e lutas dos assentados, criando uma proposta e uma prática própria, “em movimento”. Buscando contextualizar o projeto educativo do Movimento nos debates sociais e políticos mais amplos, a tese apresenta os resultados de pesquisa de campo realizada junto aos alunos da escola Josué de Castro, supletiva de formação técnica em nível médio, localizada em Veranópolis - Rio Grande do Sul- e mantida com recursos econômicos dos cooperados em assentamentos geridos pelo MST,. Nesta investigação,

conciliou-se os recursos da pesquisa quantitativa e qualitativa, pois foram aplicados questionários aos alunos e entrevistados a direção da escola. Conclui que o MST expande sua atuação para além da simples reivindicação pela terra, expandindo o seu projeto político para diversas áreas. Nesta ampliação, a educação e a formação profissional tornam-se fundamentais para as lutas sociopolíticas do MST, pois além da importância de formação política crítica, forma gestores para as suas cooperativas.

Unitermos: Educação, Formação profissional, Movimentos sociais, Movimento Sem Terra, Reforma agrária.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Educação.

Antonio Julio de Menezes Neto (1956) é natural de Belo Horizonte –MG. Formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG - (1982), fez seu mestrado em Extensão Rural, na Universidade Federal de Viçosa – UFV –(1994), tendo apresentado a dissertação: Razão técnica e sindicalismo rural: a dimensão política da tecnologia.

Atualmente é professor de Sociologia da Educação na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –

Contato: e.mail: ajmn@dedalus.lcc.ufmg.br

Tel: 31 3497 68 85

ABSTRACT

Menezes Neto, Antônio Júlio. *Beyond the land: the socio-political dimension of the MST's educational project*. São paulo, FEUSP, 2001 (Doctoral thesis).

This work deals with the socio-political and pedagogical construction of the Landless Worker's Movement – MST, utilizing for that purpose of theoretical and empirical research. As concerning primary sources, MST's documents and publications were surveyed, as well as books written by the main leaderships of the movement and as secondary sources, thesis, articles and books dealing with the subjects of education, MST and the social and agrarian question.

The thesis presents the struggles for land and education carried out by the organizations of rural workers, framing these organizations within the thematic of education. It debates, specifically, MST's actions, discussing not only the origins of the landless Worker's Movement but also its socio-political changes since the 90's.

The movement's economical feasibility, its mystic and character are discussed. It indicates the increment of cooperativism, which will be analysed as one of the possible economical alternatives for the rural workers and as a form of resistance and viability of their political, social and economical project. This is a fundamental discussion in this work since it gives expression to one of the basic propositions of the Movement's project for technical and professional qualification.

In this sense, this thesis analyses the principles and pedagogical practices of the MST in a comprehensive way, searching for the genesis of the movement's proposal geared to work and education. It also searches for a better understanding of the importance of work as an educational principle, recovering the basic presupposition of socialist thinking. It presents the

theoretical influence of socialism and how it manifests on the MST's project, showing that these discussions are present on the theoretical framework of their educational approach but also permeate the daily life and struggle of settled peasants, creating a unique proposal and practice that could be described as "on the move" ("em movimento").

Trying to contextualize the educational project of this movement in the wider social and political debate, this thesis shows the results of a field work carried out amongst the pupils of the Josué de Castro's adult secondary school in Veranópolis, Rio Grande do Sul State (South of Brazil), financed by the cooperatives of the MST's settlers. In this research, qualitative and quantitative techniques were combined, with the application of questionnaires to the students and also the conduction of interviews with the school's directors.

The main conclusion is that the MST expands its scope of action beyond the simple demand for land, amplifying its political project towards various areas. The importance of education and professional qualification are twofold: it helps in the consciousness raising of settlers and it forms managers for the cooperatives.

KEYWORDS: Education, professional qualification, social movements, Landless Worker's Movement, agrarian reform.

INTRODUÇÃO

*“Se as coisas são inatingíveis...ora
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas.”*

Mário Quintana

INTRODUÇÃO

1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho propõe-se a apresentar e analisar o projeto social, político, econômico e pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹, num momento em que o capital, em seu afã de reprodução desmesurada, busca “descartar” parcelas de trabalhadores, chamando-os de “inempregáveis”. Entretanto, como o capital não prescinde do trabalho humano, o trabalhador do campo, seja camponês, posseiro, parceiro, sem-terra ou assalariado, sofre todas as contradições deste movimento do capital.

Neste mundo de monopólios e desemprego, de concentração e exclusão, a luta do MST é a luta de cidadãos, de trabalhadores, em busca do direito ao trabalho, à saúde, à escola, à cultura, ao lazer, etc. Enfim, é uma luta pelos bens e direitos de cidadania. Neste sentido, a terra é, não o fim, mas o meio, para viabilizar esta inserção no mundo da cidadania. A luta do MST transcende, assim, a luta pela terra.

¹ Movimento Sem Terra, nome próprio, será escrito sem o hífen, como é grafado pelo Movimento. Quando este estudo referir-se ao trabalhador sem-terra, de forma generalizada, será usado o hífen.

Para conquistar esses direitos mínimos e básicos, os trabalhadores enfrentam interesses políticos e econômicos poderosos, os quais tentam descaracterizar a luta do Movimento Sem Terra. Pessoas simples enfrentam oligarquias, empresários e o capital monopolizado. Enfrentam o poder. O poder do capital está presente no campo e procura obstaculizar a luta do Movimento Sem Terra, que, no entanto, resiste e se amplia. É disto que esta tese trata.

O capitalismo é uma totalidade que cria e recria elementos para a sua reprodução. Na nova, mundializada e monopólica acumulação do capital, com o desenvolvimento da ciência e da técnica, o capital recria-se no processo produtivo agrícola, com a aplicação, por exemplo, da biotecnologia e da transgenia alimentar.

Os grandes monopólios econômicos introduzem novas relações sociais no campo. Como foi dito, o trabalho assalariado e o trabalho camponês coexistem na reprodução do capital. Porém, o desenvolvimento da ciência e das técnicas aplicadas ao processo produtivo agrícola diminui a necessidade do trabalho vivo no campo. Ou seja, o desenvolvimento da ciência e da técnica, sob o capitalismo, em vez de servir para aliviar os indivíduos dos trabalhos fatigantes, serve, na verdade, para afastá-los de um direito elementar: o direito ao seu trabalho.

Atualmente, questões políticas transformam o mundo rural num campo de exclusão e integração, de globalização e localismos, de modernidade e tradicionalismo. O atual processo de expansão e recriação do capital traz profundas mudanças na cultura, na sociabilidade e na produção do campo. O monopólio da grande produção pelas agroindústrias, a produção para o mercado, o consumismo e a cultura moderna integram o mundo rural às competitividades do mercado. Segundo CHESNAIS (1996), o atual processo de reprodução do capital, movido pela contradição da nova mundialização do capital, submeteu o uso da terra e de todos os recursos naturais, renováveis ou não, às estritas leis do mercado e do lucro, e a produtividade tornou-se a principal “mola mestra” deste processo.

IANNI (1994) observa que a sociedade agrária perde sua importância no jogo das forças sociais, na disputa pelo poder político e nas formações das estruturas de poder mundiais. Afirma que está havendo um processo de racionalização na produção e na organização social e técnica do trabalho no campo, com vistas a assegurar produção de excedentes, lucro e mais-valia. Afirma também que a concentração e centralização do capital, em escala mundial, está revolucionando a vida e o trabalho no campo, trazendo como consequência a urbanização do cotidiano da vida rural. De acordo com esse autor, a pequena produção continua a existir, desenvolver-se e afirmar-se, não estando em vias de extinguir-se, engolido pelo grande capital monopolizado e globalizado. Ele detecta, porém, diferenças marcantes na atual configuração da pequena produção, em que as relações capitalistas estão cada vez mais presentes, seja pelo assalariamento ou pela integração aos processos agroindustriais, sendo impelidas a modernizar via ação do Estado, por meio da assistência técnica e dos créditos.

Comparando o atual pequeno produtor às pequenas empresas terceirizadas que prestam serviços para as grandes empresas, IANNI (1994) conclui que estas empresas agroindustriais delegam aos pequenos produtores:

“a produção de gêneros alimentícios e matéria-prima, gestão da mão-de-obra familiar e assalariada, administração da produtividade e qualidade, responsabilidade pelo controle e execução do conjunto do ciclo produtivo de gêneros alimentícios e matéria-prima, transferência de riscos e perdas, compromisso de administrar tensões sociais nas relações de trabalho, etc.(p.17)”.

Indicando o caráter excludente da atual globalização, HUSSON (1996) cita o exemplo dos pequenos produtores de milho do México, que estão sendo arruinados pela concorrência direta com o grande capital e sendo obrigados a migrar para os Estados Unidos. Até então a agricultura camponesa mexicana era protegida da concorrência desleal por preços de garantia e redes específicas de comercialização. Mas agora, o tratado de livre comércio com os Estados Unidos – O NAFTA _ , tem levado à monopolização crescente e aniquilado setores menos competitivos.

Nesta direção, Boaventura SOUZA SANTOS (1995) considera que o alardeado aumento da produtividade proporcionado pelas tecnologias, reforça a polarização Norte/Sul e alerta para o fato que o patenteamento da manipulação genética de plantas e animais, que beneficia grandes grupos econômicos, impede o acesso universal aos seus benefícios. Adverte, também, para o perigo de vastas regiões do mundo serem controladas por poucas empresas do ramo agroquímico e biotecnológico, pois a matéria prima desta nova indústria biotecnológica vem do Terceiro Mundo, mas quem transforma estes recursos são os países do Primeiro Mundo.

Nesta mesma linha de raciocínio, HATHAWAY (1999) afirma que as áreas subdesenvolvidas tropicais do mundo possuem entre 20 a 55 mil espécies de plantas, ao passo que nos países ricos há um número bem menor, entre 500 e 3 mil espécies. Considerando que estes últimos buscam monopolizar a produção biotecnológica, tem-se em vista o risco de um novo imperialismo.

O processo de monopolização em curso no campo da engenharia genética fica evidente na expansão da Monsanto, uma empresa norte-americana com sede no estado do Missouri e especializada em biotecnologia agrícola.² Esta empresa uniu-se à Cargill, maior processadora norte-americana de produtos agrícolas, visando explorar o mercado latino-americano. Para operar sementes geneticamente modificadas fora dos Estados Unidos, a Monsanto pagará para a Cargill o equivalente a US\$ 1,4 bilhão. Estas sementes modificadas geneticamente tornam as plantas mais resistentes a pragas e já representam um grande mercado nos Estados Unidos. Por isto, a empresa deseja investir em países latino-americanos, principalmente Brasil, Argentina, Chile e México. No Brasil, a Monsanto já havia comprado a Agrocères, uma grande produtora brasileira de sementes. Adquiriu também o grupo anglo-holandês Unilever, outra grande empresa que atua basicamente na Europa. As aquisições têm sido feitas a custos superiores aos estimados pelo mercado. A empresa visa tornar-se uma das duas grandes empresas

no setor de biotecnologia, junto com a Cargill, já tendo investido, desde 1996, o equivalente a US\$ 8,1 bilhões.

FIG. 1- Manifestação do MST contra os transgênicos e as grandes empresas que atuam no setor

Não se deve desconhecer os avanços da ciência e da técnica e que, no caso da biotecnologia e da engenharia genética, os resultados das pesquisas podem ser promissores para a produção de alimentos. Por outro lado, sabe-se que não há neutralidade na ciência e que o direcionamento da pesquisa é motivado, em grande parte, pelos interesses dos grandes grupos econômicos.

Mas as contradições no capitalismo mundializado não se restringem aos conflitos Norte/Sul. O conflito de interesses entre camponeses franceses e a multinacional McDonald's³, por exemplo, indica a contradição na produção capitalista dentro dos países hegemônicos.

² - Os dados acerca da Monsanto e da Cargill foram extraídos da tradução do “Wall Street Journal Americas”, publicada pelo Jornal “Estado de Minas” nos dias 15/05/98(p. 14) , 30/06/98 (p.18) e 16/07/98 (p.18).

³No dia 12 de agosto de 1999, um grupo de camponeses ligados à Confederação Camponesa Francesa ocupou as lojas McDonald's e serviu sanduíches com queijo “Roquefort” e mostarda “Dijon” após estes produtos, com o apoio da Organização Mundial do Comércio (OMC), terem sido taxados em mais de 100% nos Estados Unidos e no Canadá. Os camponeses consideram que este empreendimento comercial pressupõe uma agricultura destrutiva e uma ameaça à cultura francesa. Hoje, sua luta tornou-se um símbolo contra a globalização. José Bové, o líder, conhecido por sua resistência crítica aos transgênicos, afirma que se opor a estes alimentos não significa lutar contra a tecnologia, mas sim contra “o uso irresponsável da ciência”. Para ele, os transgênicos representam “um empobrecimento genético e uma uniformização dos alimentos”.³ Bové foi preso após a ocupação, mas sua prisão gerou protestos de

No Brasil, a política empreendida no período militar, que ficou conhecida como “modernização conservadora”, alterou as relações de produção no campo sem resolver os problemas sociais. Atualmente, com o neoliberalismo, o processo de acumulação do capital assume novas formas. Os grandes grupos mundializados e nacionais buscam novas maneiras de incrementar a produção agrícola, sem incluir ganhos sociais para os trabalhadores. Ao contrário, novas levas de desemprego e de falta de trabalho são previsíveis.

Situando historicamente a questão agrária brasileira, constata-se que diversas realidades contribuíram para o processo de concentração da terra. De um lado, o latifúndio, conservador e excludente, muitas vezes cercando terra em busca de valorização. De outro, a penetração do capitalismo no campo, acompanhado de uma política de valorização do capital, sem levar em conta os interesses dos trabalhadores.

Mas, no Brasil, os interesses dos latifundiários e dos capitalistas se convergiram, e as sucessivas políticas para o setor buscaram modernizar o campo sem eliminar o latifúndio. A modernização foi incentivada pela concessão de subsídios governamentais a grandes grupos monopolizadores da terra. Uma das principais políticas desenvolvidas pelos governos militares foi a modernização da produção agrícola por meio de créditos subsidiados. Esta junção capital-latifúndio resultou em fazendas modernas tecnologicamente e, no que concerne às relações de trabalho deu origem, muitas vezes, ao emprego do trabalho escravo.⁴

No atual período de predomínio das políticas neoliberais, grandes grupos econômicos apresentam-se como a “face moderna” da sociedade brasileira. E, novamente, são apoiados pelo poder político conservador.

A complexidade e o ritmo dessas transformações não permitem uma análise linear da situação. As classes populares, as “classes que vivem do trabalho”,

agricultores da África aos Estados Unidos. Esta questão demonstra a dificuldade do capitalismo mundializado em conseguir a sua hegemonia. - Fonte: jornal “Folha de S. Paulo”, São Paulo, 12 de setembro de 1999, Caderno Mundo, p. 19.

também criam e recriam suas alternativas de sobrevivência, inserção e contra-hegemonia⁵ política. Algumas organizações sindicais representativas dos trabalhadores, por exemplo, reproduzindo a lógica do capital, investem em projetos de formação profissional, enxergando na chamada “empregabilidade”⁶ uma saída para o desemprego. Outras, formas de atuação, como as desenvolvidas pelo MST, colocam-se como uma alternativa contra-hegemônica, levando a discussão do direito ao trabalho e à terra para a agenda política brasileira. Partindo do princípio de que a luta pela reforma agrária é mais ampla que a luta pela simples distribuição da terra, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra amplia a sua base política de atuação inserindo-se nas lutas mais amplas da sociedade brasileira. Desta forma, o MST apresenta formas contra-hegemônicas de lutas, revitalizando a proposta cooperativista como

⁴ Ver MARTINS, José de Souza . A chegada do estranho. São Paulo, Hucitec, 1993.

⁵ Os conceitos de hegemonia e de contra-hegemonia são utilizados neste trabalho na concepção gramsciana. GRAMSCI (1978) analisa a sociedade sob o prisma de dois grandes blocos: o bloco estrutural das relações econômicas e o bloco superestrutural das relações ideológicas, em que se situam a sociedade civil e a sociedade política. Na sociedade civil, encontram-se os organismos "privados" da sociedade, onde são geradas as ideologias da classe dominante e sua concepção de mundo, que serão difundidas pelas escolas, pela imprensa, pelas religiões etc. Além disso, a sociedade civil é expressa por intermédio das associações políticas e sindicais. A ideologia da classe dominante, que aparece na estrutura e na superestrutura, propaga-se para todas as atividades da vida social com vistas à conformação de sua hegemonia. Na sociedade civil, as contradições e as disputas pelo poder econômico, político e ideológico fazem parte da disputa de projetos hegemônicos entre as classes sociais. A ideologia das classes dominantes difunde uma concepção determinada de mundo, sedimentando o senso comum. Dessa forma, a ideologia cumpre um papel histórico fundamental em determinados momentos do desenvolvimento econômico e social. Para o autor, deve-se entender o papel da ideologia como uma instância que busca respostas para determinados momentos políticos, em que existe o espaço da disputa política. Ou seja, na sociedade civil, os grupos de interesse disputam seu projeto de sociedade, sendo que um grupo pode impor-se como dirigente antes da tomada do poder. Afirma GRAMSCI (1978:158). "Um grupo social pode, e mesmo deve, impor-se como dirigente, antes mesmo da tomada do poder governamental (e essa é uma das condições fundamentais para a conquista do poder); após a tomada do poder, mesmo se ele o detém firmemente, seu papel dominante não deve, em função disso, fazê-lo perder sua função dirigente".

⁶ O termo “empregabilidade”, baseado na teoria do capital humano, no domínio de novas competências e usual nas discussões das atuais políticas educacionais, refere-se às condições de inserção do trabalhador no novo mercado de trabalho. Promete integrar os

uma alternativa à “modernização conservadora” do capital, que exclui parcelas das classes populares do direito ao trabalho.

A concepção cooperativista do MST apresenta-se como uma possibilidade de trabalho, num mundo em que o trabalho urbano e o industrial diminuem estruturalmente. Mas, o processo produtivo cooperativo do MST necessita do apoio governamental, do apoio de políticas públicas que é restrito na medida em que a prioridade política dos governos brasileiros está direcionada ao capital financeiro internacional..⁷

O projeto cooperativo é fundamental para o entendimento da proposta política do MST e traz para o debate político a questão do trabalho e da solidariedade na organização da economia social. MARTINS (1994) ao observar uma assembléia de trabalhadores do campo, comenta:

“Em todas essas falas, não mais a primazia da terra, mas a defesa do direito ao trabalho, do respeito ao valor do trabalho e ao trabalho como centro da definição da vida do pequeno agricultor. Mas trabalho vinculado ao seu meio de trabalho, a terra(...). Portanto, uma clara definição do direito à terra como direito ao meio de trabalho e àquilo que o trabalho pode assegurar” (p. 155-156).

indivíduos neste mercado através de seu desempenho individual. (Ver, entre outros, FRIGOTTO Gaudêncio, (1995, 1989) e MACHADO Lucília (1996).

⁷ O CENSO 2000 do IBGE aponta nova diminuição da população rural. Conforme os dados deste CENSO, 80% da população brasileira mora em áreas urbanas. Porém, deve-se levar em conta que, atualmente, existe uma complexidade na definição de rural e urbano. STEDILE (1999), por exemplo, defende que operários de uma agroindústria localizados numa área urbana sejam considerados trabalhadores rurais. Defende também que todas as pessoas que trabalham em função de uma comunidade rural, como veterinário, agrônomo, motorista, economista, etc, sejam considerados trabalhadores rurais. Examinando as relações sociais no campo neste final/início de milênio, vê-se que, ao mesmo tempo que estas sociedades mantêm características próprias, elas entrelaçam-se à cultura urbana, unem-se, globalizam-se. Existe um processo de conservação e mudança, um processo dinâmico, em que o mundo rural invade e é invadido. Transforma-se. Assim, creio que a busca por uma definição exata do rural e do urbano esteja superada, pois a noção dialética aponta para o entendimento das especificidades e para o entendimento das confluências, muitas vezes como parte de um mesmo movimento.

O direito ao trabalho para o MST passa pela terra e pela proposta cooperativista. Por outro lado o poder conservador e os empresários estão também utilizando a organização de cooperativas como forma de desmobilizar os trabalhadores e contribuir para a flexibilização das leis trabalhistas.

Contraopondo-se às medidas neoliberais e buscando realizar o seu projeto cooperativo, o MST investe em projetos educacionais. Tal questão é central nesta tese, pois a educação aparece, ao lado da terra, como um direito a ser assegurado a todos os moradores do campo e também como uma das formas de viabilizar o projeto cooperativo do MST. Portanto, a luta pelo acesso à educação para os camponeses será parte integrante do projeto político do Movimento Sem Terra.

A defesa do direito ao trabalho e à educação não pode ser confundida com aquelas medidas governamentais que visam construir a “empregabilidade”. O investimento do MST nos seus cursos de formação técnica profissional está diretamente vinculado às lutas mais gerais do Movimento. Ou seja, o investimento do MST na formação profissional é direcionado para a formação do sujeito coletivo, capaz de participar das decisões técnicas e das lutas sociais, e não para promover a formação individual para a “empregabilidade”.

O MST mantém diversas escolas nos assentamentos, debatendo e implementando pedagogias apropriadas aos interesses dos trabalhadores da terra. Estas escolas, que cobrem, principalmente, as quatro primeiras séries do ensino fundamental, apresentam grande diversidade cultural, econômica e geográfica. Este trabalho, no entanto, prioriza a análise de outra modalidade de ação educativa: uma escola técnica, supletiva de ensino médio, destinada a jovens e adultos e voltada para a formação profissional de gestores para as cooperativas do Movimento. Neste sentido, optou-se pelo estudo da escola *Técnica de Administração Cooperativista* (TAC), administrada e mantida pelo MST.

Em resumo, considerando as temáticas apresentadas nesta Introdução, o estudo situa a questão agrária no processo mais amplo de produção e reprodução do capital, apresentando também as formas de resistências e de disputas a esta reprodução, entre elas educação escolar e profissional. Aponta a importância da educação para um movimento social, sindical e político de trabalhadores do campo, neste momento em que a orientação dominante capitalista busca formar trabalhadores conformados aos interesses das empresas. Para tanto, discute o projeto pedagógico do MST, a partir da sua luta pelo direito ao trabalho e à terra. No projeto político pedagógico do MST o conceito ontológico de trabalho social adquire importância fundamental. No seu projeto de escola, os trabalhadores são vistos como sujeitos sociais e a formação profissional como elemento estratégico para viabilizar o direito ao trabalho.

Contra-pondo-se às análises que avaliam as ações e reivindicações do MST como sendo “primitivas”, este trabalho entende que o Movimento dos Sem Terra apresenta propostas e ações “modernas” para a sociedade brasileira, capazes de promover a inclusão de setores que estão à margem da sociedade.

O MST não pode ser visto apenas como um movimento que ocupa terras, pois possui uma proposta social, econômica e política mais ampla, que o constitui em um movimento político que busca “modernizar⁸” as relações sociais no Brasil. Segundo MARTINS(1997) :

“[...] o MST é ao mesmo tempo um grande movimento de modernização do campo. Ele é o mais conseqüente movimento de modernização e

⁸ A modernidade é definida neste trabalho como todos os movimentos da história humana em direção à novas relações sociais de produção e sociabilidade humana. O capitalismo realizará uma revolução sem precedentes nestas relações, universalizando seus avanços técnicos e suas relações sociais. Mas, concomitante, universalizará suas desigualdades e explorações sociais e econômicas, sendo, desta forma, contraditória. A modernidade desejada não pode ser confundida com uma cópia do “Primeiro Mundo”, uma meta a ser alcançada acriticamente. Antes, define-se pela busca de uma sociedade pela qual todo o desenvolvimento técnico e científico, construído pela humanidade (e não pelo capital) seria universalizado, levando em conta as necessidades materiais e as sociabilidades próprias de cada cultura.

ressoacialização das populações do campo que já houve na história do Brasil.”⁹(p. 59-60).

O projeto educativo do MST integra sua proposta política, sendo parte das lutas pelo direito ao trabalho. Ou seja, a proposta do MST vai além da simples reivindicação pela posse da terra, inserindo-se nas propostas políticas do MST.

.2 METODOLOGIA

2.1 O PEQUISADOR E O OBJETO DA PESQUISA

Ao iniciar os esclarecimentos de ordem metodológica, quero colocar-me, apresentar um pouco da minha história de vida, pois creio que o meu trabalho, o meu agir, não é desvinculado do meu trabalho teórico. A tese vai ao encontro de algumas áreas de atuação e estudos às quais venho me dedicando desde 1984: a sociologia da educação, do trabalho, dos movimentos sociais e do campo.

⁹ Neste ponto, explico a utilização de análises desenvolvidas pelo sociólogo José de Souza MARTINS neste trabalho, devido a importância de suas obras no contexto da Sociologia Rural e do Conhecimento e das polêmicas que suas posições mais recentes estão suscitando. Para Martins, as ações do MST, dirigidas por grupos “iluministas”, radicais classe média, introduziram as disputas partidárias e eleitorais nas ações criativas dos pobres do campo, deslocando as reais necessidades destes para um discurso socialista descolado das aspirações camponesas. Para o autor, o campesinato defende valores conservadores, como a defesa da terra, do trabalho da família, da religião e da comunidade.. Afirma que “a luta ideológica engoliu a luta pela reforma agrária. Essa luta, hoje amplamente mediada por visões de mundo estranhas aos protagonistas do drama agrário, não é mais estrita e substancialmente a luta social dos trabalhadores privados da terra ou em vias de sê-lo. Tornou-se substancialmente uma luta partidária dos setores médios da sociedade(...)” (MARTINS, 2000, p.40). Martins também defende que a luta pela terra deve envolver amplos setores sociais e, neste sentido, critica o MST pela falta de diálogo com o governo federal. Para estas discussões, ver especialmente, MARTINS, José de Souza, *Reforma Agrária. O impossível diálogo*. São Paulo: Edusp, 2000. Neste trabalho, utilizo parte da obra de Martins, principalmente aquelas que analisam o papel criativo da sociabilidade camponesa, capaz de conciliar a tradição e a modernidade. Porém, ao longo de todo este trabalho, as divergências em relação às atuais análises de Martins tornam-se evidentes, principalmente no tocante a defendida desconexão do discurso socialista clássico com as possibilidades de transformação da vida camponesa e a insistência na negociação com o governo “anti-oligárquico” de FHC, debatida pelo autor.

Considero importante apresentar esse fato, pois o vivido tornou-se fundamental para a definição dos meus passos até o tema desta tese. Nascido e criado em Belo Horizonte, em 1984, já graduado em Ciências Sociais, trabalhei num projeto educativo ligado à Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG). O projeto visava formar lideranças sindicais rurais, conforme diretrizes aprovadas no III Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). A FETAEMG, no âmbito de seu setor educacional, desenvolveu um amplo programa de formação sindical, com vistas à uma articulação estadual. Na implementação do projeto, contratou cerca de trinta educadores que acompanhavam o trabalho sindical em todas as regiões de Minas Gerais. Este projeto realizou cursos de formação em cada uma das regiões do Estado, ampliados posteriormente para encontros estaduais, possibilitando a troca de experiências.

Este foi um momento importante na minha vida, pois belorizontino e urbano, passava a trabalhar com pessoas que viviam na e da terra. Viajei todo o noroeste mineiro, uma região extensa e com muitos conflitos de terra. Conheci lideranças, realizei inúmeras reuniões nas “roças”, em sedes de sindicatos, em igrejas e em escolas. Participei, como assessor, de diversos cursos de formação sindical.

Estive envolvido nesta proposta até meados dos anos 80, quando fui trabalhar na Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social de Minas Gerais (SETAS), num programa denominado MGII¹⁰, com financiamento parcial do Banco

¹⁰

¹⁰ Programa financiado pelo Banco Mundial, era direcionado aos pequenos produtores rurais. Utilizava a metodologia participativa, sendo necessária a formação de um “Núcleo Municipal”, composto de membros delegados pelas comunidades rurais, assim como por representantes dos poderes Legislativo e Executivo, sindicatos e associações, para a aprovação dos projetos. Este programa envolveu todos os órgãos da administração direta do governo de Minas Gerais e consumiu US\$ 242 milhões de dólares (um terço financiado pelo Banco Mundial). Para uma avaliação deste programa, ver ARROYO, Miguel (coord.). Programa Estadual de Promoção de Pequenos Produtores Rurais (MGII). Avaliação. Belo Horizonte, UFMG, mimeo. 1992, MENEZES NETO, Antonio Julio.

Mundial. Este projeto inaugura uma nova forma de planejamento em Minas Gerais, utilizando as técnicas do “planejamento participativo”. A meta do governo era legitimar-se através da promoção de políticas sociais num período de reorganização sociopolítica da sociedade civil. A participação é apresentada, nos documentos governamentais, como uma estratégia para o autodesenvolvimento das comunidades.

A minha área de trabalho era o Vale do Jequitinhonha, conhecido pela pobreza e a grandeza de seu povo. Inicialmente, fui trabalhar numa cidade muito pobre, localizada nas margens da rodovia Rio-Bahia, chamada Padre Paraíso. A estrutura agrária de minifúndios de subsistência, aliada a um pequeno comércio local, ocupava a maioria da população. Encontrei na cidade e nas comunidades rurais um certo grau de organização social, fruto -em parte- do trabalho de dois padres italianos que haviam morado no município e das irmãs católicas que lá ainda viviam. Eram atuantes na localidade o sindicato de trabalhadores rurais e o dos profissionais da educação. Utilizei a metodologia participativa em reuniões, no levantamento e encaminhamento das reivindicações e problemas das comunidades.

Um ano depois fui convidado a chefiar o *Setor de Trabalho* da regional da Secretaria do Trabalho, onde permaneci por mais dois anos, residindo no município de Araçuaí, a *capital do Vale*. Neste período, o meu contato de com a realidade do mundo rural realizava-se por meio dos sindicatos de trabalhadores rurais. Viajei por todos os municípios do Vale do Jequitinhonha acompanhando assentamentos de reforma agrária. Esta vivência levou-me ao mestrado na área da sociologia rural (mestrado em Extensão Rural), realizado na Universidade Federal de Viçosa e concluído em 1994.

Penso que possuo uma história, uma trajetória vivida, comprometida., e creio que a minha tese contempla esta minha trajetória. Coerente com a minha proposta de vida, tenho procurado nas atividades acadêmicas, manter contatos com os movimentos sociais e sindicais. Neste sentido, ao delimitar o meu tema de tese, aproximei-me do MST. Ao conhecer sua proposta política, observei que destinava importante espaço à questão do trabalho e da educação. A meu ver, o MST, pela importância social que adquiriu na sociedade brasileira, merece maiores estudos por parte da Universidade brasileira.

Desde então, como professor na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde leciono a disciplina Sociologia da Educação, tenho participado de encontros e congressos que discutem as questões relacionadas à educação do campo, assim como sou membro do *Núcleo de Trabalho e Educação* (NETE), ligado à FAE/UFMG. As preocupações com as transformações no capitalismo neste fim/início de século e as resistências, propostas e ações dos trabalhadores levaram-me ao estudo da formação profissional do MST.

Venho realizando pesquisas nesta área desde 1996. No ano de 1997 conclui uma pesquisa monográfica, com recursos da Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Nesta fase, iniciei alguns estudos exploratórios, por meio de entrevistas, com membros da direção do MST em Minas Gerais.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sabe-se que o Movimento dos Sem Terra assume contornos específicos nas diversas realidades sociais, econômicas e geográficas. Buscando a “unidade na diversidade”, ou seja, apreender os princípios políticos e pedagógicos comuns elaborados pelo MST, este estudo analisa, em primeiro lugar, os documentos publicados pelo Movimento que apresentam seus princípios educativos gerais. Selecionei, em especial o Caderno de Educação n. 8, intitulado *Princípios da Educação no MST*, que contém uma síntese dos princípios políticos, filosóficos e pedagógicos da proposta educativa do MST.

Em relação às fontes primárias, foram levantados as cartilhas elaboradas pelo próprio MST¹¹ e os livros escritos por algumas de suas principais lideranças.¹² Estes documentos constituem um precioso material para a discussão das propostas políticas e pedagógicas.

Realizei, também, leitura sistemática dos veículos de comunicação, do próprio MST e da chamada “grande imprensa”. No primeiro caso, acompanhei as publicações do “Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” e da “Revista Sem Terra”. Considerando que o MST e sua proposta educativa têm sido motivo de diversas reportagens na “grande imprensa”, priorizei, especialmente, as revistas “VEJA”, “Isto É” e “Época” ,e, os jornais “Folha de S. Paulo, “O Estado de S. Paulo”, “Estado de Minas” e “O Tempo”, de Belo Horizonte.

Como fonte secundárias, consultei estudos e pesquisas sobre o MST e a questão social e política e os projetos educativos do Movimento.¹³

Com o objetivo de verificar como os princípios educacionais do Movimento eram vivenciados em uma experiência concreta, optou-se pelo estudo de uma escola do Movimento. A pesquisa de campo foi realizada na cidade gaúcha de Veranópolis, na escola *Josué de Castro*, mantida com recursos econômicos dos cooperados em assentamentos, gerida pelo MST¹⁴ e que recebe alunos de todas as partes do Brasil. É importante enfatizar que não pretendi realizar, propriamente, um estudo de caso, mas obter, no estudo de uma escola mantida pelo MST,

¹¹ Principalmente, “Cadernos de Educação”, “Cadernos de Cooperação Agrícola”, “Cadernos de Formação” e a cartilha “ Levante-se, Vamos à Luta” (julho de 2000).

¹² Livros: BOGO, Ademar. *Lições de luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999. Caldart, Roseli. *Educação em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997 e *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, Petrópolis: Vozes, 2000. Stédile, João Pedro (org.) *A Reforma Agrária e a Luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997. STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo. *Brava gente*. São Paulo: Perseu Abramo, 1999. FUNDEP, *Coragem de educar*: Petrópolis, Vozes, 1994

¹³ Ao longo do meu doutorado, realizei seminários e debates acerca destes temas, tanto na Faculdade de Educação da USP como em outras faculdades e instituições ligadas aos trabalhadores, como a “Escola Sindical Oito de Outubro”, em Belo Horizonte e realizei seminário para professores das “Escolas-Família Agrícola” de Minas Gerais.

referências sobre a implementação prática da proposta educativa do Movimento

A análise desta escola, na qual se desenvolve o curso “Técnico de Administração Cooperativista” (TAC), focado com destaque neste trabalho, baseou-se, também, em trabalhos elaborados por CALDART (1996, 1997) e CERIOLI (1997), dois autores vinculados, respectivamente, aos setores de Educação e Cooperativismo do MST.

Nesta investigação, busquei conciliar os recursos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, aplicando questionários nos alunos e realizando entrevistas com a direção da escola. As entrevistas¹⁵, semi-estruturadas, foram realizadas levando em conta a representatividade social e pedagógica dos entrevistados. THIOLENT (1986, p. 62) define esta amostra como “... um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto”. Buscando ampliar as possibilidades da análise, foram feitas, também, anotações de campo, fotos e filmes.

O questionário, aplicado aos alunos do curso *Técnico de Administração Cooperativista*, buscou relacionar os diferentes aspectos que permeiam a vida destes alunos trabalhadores -o trabalho, a terra, a política, o MST e a educação- e perceber sua conexão com o projeto socioeducativo, político e econômico do MST.

O questionário foi respondido por 67 alunos matriculados no TAC, número considerado representativo, pois cobriu cerca de 50% do total. Dialoguei, também, com parte destes alunos, buscando subsídios para melhor compreender as respostas quantitativas.

¹⁴ A pesquisa de campo na escola Josué de Castro foi realizada no mês de maio de 1999.

¹⁵ Foram entrevistadas a diretora da escola, a coordenadora de formação política e o supervisor da área econômica.

No tocante à estrutura, a tese apresenta e discute as lutas pela terra e pela educação perpetradas pelos movimentos sindicais e sociais que atuam no campo, buscando situar o MST nas lutas mais amplas dos trabalhadores brasileiros. Demarca no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra a sua ampliação para além da reivindicação pela terra, pois o seu projeto político expande-se para diversas áreas, e discute a educação e a formação profissional como parte do processo de ampliação política das lutas do MST.

O primeiro capítulo - *As Lutas Sociais e Sindicais no Campo*-, trata das lutas pela terra e das poucas lutas pela educação presentes nas organizações de trabalhadores rurais, considerando que o projeto sociopolítico e pedagógico do MST parte das lutas empreendidas pelos trabalhadores da terra no Brasil. A abordagem histórica pretende contextualizar as organizações sindicais e sociais dos trabalhadores do campo na problemática da educação. Estas discussões acerca dos movimentos sociais e sindicais no campo exigiram um esforço particular de pesquisa, pois não foi encontrada publicação que trate deste tema específico.¹⁶

O segundo capítulo -*Além da Terra: a Política em Movimento do MST*-, prosseguindo a abordagem histórica das lutas dos trabalhadores do campo, analisa especificamente para as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São apresentados os antecedentes e as mudanças políticas ocorridas, tanto no movimento do capital como nas ações do MST. Indico o incremento do cooperativismo como uma das formas de resistências e de viabilidade do MST e, por isto, trato deste tema específico no capítulo seguinte.

No terceiro capítulo -*Trabalho e Cooperativismo*-, estuda-se o cooperativismo como uma alternativa ao desemprego e, mesmo, ao assalariamento capitalista. O cooperativismo apresenta-se como um dos mais importantes instrumentos sociais e

¹⁶ A ausência de informações sobre este tema levou-me a pesquisar em todos os ANAIS dos Congressos da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Pesquisa preliminar já havia sido divulgada em: MENEZES NETO, Antonio Julio. Educação, Sindicalismo e Novas Tecnologias nos Processos Sociais Agrários. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio De Janeiro, SENAC, vol. 23, n.3, set/dez 1997, p. 35-43.

econômicos para a viabilização do projeto político do MST e sua discussão torna-se peça fundamental neste trabalho, na medida em que expressa as proposições para o projeto de formação técnico-profissional do Movimento Sem Terra.

No quarto capítulo –*O Trabalho como Princípio Educativo do MST*–, é apresentado e discutido o projeto educativo do Movimento. São analisados os princípios e as práticas pedagógicas do MST, buscando a gênese da proposta relativa ao trabalho e à educação no projeto político do Movimento. Analiso, especificamente, a importância do trabalho enquanto princípio educativo para o Movimento Sem Terra, considerando que este princípio não se reduz a um “receituário” único, pois as realidades são múltiplas e não existe “mão-única” na elaboração educativa do movimento. A própria prática dos sem-terras obriga a um elaborar e reelaborar constantes das concepções educativas. Busquei correlacionar as discussões com alguns clássicos da pedagogia socialista, citados no documento como interlocutores clássicos do Movimento.

No quinto capítulo –*A Formação Profissional no MST*–, são apresentados os resultados de pesquisas de campo. É objetivo principal do capítulo verificar como se expressa na prática educativa os princípios pedagógicos da proposta política do MST.

Nas considerações finais, são discutidas as possibilidades políticas do MST no contexto da sociedade brasileira, indicando como o projeto socioeducativo e pedagógico do Movimento insere-se e contribui nas lutas dos trabalhadores da terra.

Capítulo 1

AS LUTAS SOCIAIS, SINDICAIS E A EDUCAÇÃO NO CAMPO

“ Nando já a cavalo mal ouvia Manuel Tropeiro. Sentia que vinha vindo a grande visão. Sua deseducação estava completa. O ar da noite era um escuro éter. A sela do cavalo um alto pico. Da sela Nando abrangia a Mata, o Agreste e sentia na cara o sopro do fim da terra saindo das furnas de rocha quente. E viu: aquele mundo todo com sua cana, suas gentes e seus gados era Francisca molhando os pés na praia e de cabelos ardendo no sertão. Manuel- disse Nando – eu vou para ficar.

_ Assim tenho pedido a Deus que seja a sua resolução.

Já em plena estrada, os cavalos marchadores deixando muito chão para trás, Manuel voltou a falar: _ Tinha carta de Dona Francisca?

-Tinha Manuel. Mas não é mais preciso. Sabe o que é que eu descobri?

- Diga Seu nando.

- Que Francisca é apenas o centro de Francisca.

Nando ia dizer mais alguma coisa mas se calou. Se Manuel não tinha entendido ia em breve entender por si mesmo". Antonio Callado (Quarup)

-

1.1 OS MOVIMENTOS DE TRABALHADORES DO CAMPO, AS LUTAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

Este capítulo trata das lutas pela terra e pela educação nos movimentos sociais e sindicais do campo. Sabe-se que o exercício constante dos cidadãos nas lutas e reivindicações populares transforma-se num aprendizado tão rico para sua vida quanto o aprendizado escolar. É possível, mesmo, afirmar que se trata de uma experiência educativa mais ampla do que a discussão pedagógica escolar. Especificamente em relação à educação no campo, observa-se que a luta pela escola foi secundarizada nos movimento sociais rurais até os anos 90. Pondo-se às vozes conservadoras que colocam a educação como a instituição capaz de resolver todos os problemas sociais, este trabalho defende que a luta do trabalhador rural deve inscrever-se numa perspectiva de luta global pelo direito ao trabalho, ao salário digno, ao crédito, à previdência, à saúde, à educação e à terra.

Nestes termos, a educação escolar é vista como um direito dos cidadãos ao mundo do trabalho, da cultura, da ciência, da arte, do lazer. Esta educação não pode ser dirigida para a reprodução do capital, mas deve ser uma educação sobre a qual os trabalhadores e seus filhos possam construir novas relações sociais, um novo projeto de sociedade, calcado no trabalho, na justiça social, na distribuição de renda, na reforma agrária.

Historicamente, os sindicatos de trabalhadores rurais tiveram participação restrita nas lutas pela educação. É possível que as lutas travadas pelas classes populares pela educação tenham tido pouca repercussão nas organizações representativas dos trabalhadores do campo, em virtude da urgência da luta pela terra. Entretanto é possível notar, na década de 90, maior interesse pela educação, iniciada pelo Movimento dos Sem Terra.

No Brasil, na história do sindicalismo e dos movimentos sociais rurais, sempre ocorreram tensões entre os sindicatos oficiais e os movimentos sociais autônomos, organizados à margem do processo legal. É o caso, por exemplo, das disputas entre as Ligas Camponesas e o sindicalismo de trabalhadores nos anos 50 e 60, e, atualmente, as lutas quase paralelas do MST e do sindicalismo ligado à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura –CONTAG- e às Federações estaduais de trabalhadores rurais.

Considerando que a luta pela terra é parte de um longo processo que se inicia com a chegada dos portugueses e desemboca na organização do MST, este estudo realiza, a seguir, uma breve contextualização histórica das lutas sociais e sindicais dos trabalhadores do campo e sua relação com educação popular e profissional nos diferentes momentos.

1.1.1 AS LUTAS SOCIAIS NO CAMPO E O SINDICALISMO RURAL

O Brasil vive a realidade da luta pela terra desde os seus primeiros tempos. No Período Colonial, encontramos as resistências dos escravos e as lutas nos quilombos. Na República, o Brasil conhece a “Guerra de Canudos”, no Nordeste, e a “Revolta do Contestado”, no Sul do país. No início do século, a luta pela terra deu-se sob a influência dos anarquistas, mas estes perdem a hegemonia com o aparecimento do Partido Comunista Brasileiro –PCB-, em 1922.

A partir dos anos 30, passa a existir uma crescente intervenção do Estado na economia. Desde então, o governo promulga leis trabalhistas, regulamentando a existência de sindicatos, e cria o Ministério da Educação e da Saúde. Os trabalhadores rurais, que não haviam sido contemplados pelas citadas leis

trabalhistas, somente em 1943, na promulgação da CLT, é que tiveram parte de seus direitos garantidos.

Em 1946, no período de redemocratização do pós-guerra, surgem os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais legalizados. Neste ano, aparecem também as primeiras Ligas Camponesas, no Nordeste. Surgem como associações civis, amparadas no Código Civil. As Ligas foram fundadas sob influência do Partido Comunista do Brasil -PC do B-. Posteriormente, em meados dos anos 50, o PC do B, que vivia um momento de legalidade, sofre uma divisão e passam a coexistir dois Partidos comunistas: o PCB e o PC do B. No tocante ao trabalho das Ligas, o objetivo do partido era ampliar sua base de influência, com a concretização da aliança operária-camponesa. Buscava também ocupar um espaço pouco explorado do sindicalismo no campo. Esta vinculação com o PC do B impedia as Ligas de aparecerem com “cara própria”, não dando a essas a necessária visibilidade política. Em 1947, o Partido Comunista teve o seu registro cassado e, por volta de 1954, as Ligas então existentes foram desarticuladas.

No campo legal, até os anos 50, mesmo com algumas conquistas constitucionais, a maioria das leis sindicais e de proteção ao trabalhador rural não teve execução prática, pois foram barradas pelos grandes proprietários de terra. No início da década de 60, existiam oficialmente apenas oito sindicatos de trabalhadores rurais no Brasil.

Apesar de, na época, as leis trabalhistas não estarem sendo cumpridas e os sindicatos não se organizarem, o governo brasileiro investe na educação informal, através da difusão da *Extensão Rural*.¹⁷. Os primeiros acordos

¹⁷ Neste período, em que a escola rural continua relegada, o governo brasileiro investia num projeto educativo informal, com o apoio das agências financeiras internacionais. A Extensão Rural, considerada um projeto educativo, consistia no deslocamento de agrônomos, educadores e assistentes sociais para “ensinar” às famílias do campo novas técnicas de plantio e gestão do lar. Objetivando, de forma ampla, a modernização capitalista do campo, visava reeducar o trabalhador camponês para novas relações sociais. Este foi o principal programa educativo no período para os trabalhadores rurais. Acerca da Extensão Rural como um projeto educativo, ver, especialmente, AMMAN Safira B. *A ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1985, FONSECA, Maria Teresa Lousa. *A Extensão Rural no Brasil, um projeto educativo*

internacionais destinados ao desenvolvimento de comunidades rurais são firmados no período posterior à Segunda Guerra Mundial, com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, no ano de 1948, com financiamento da *American International Association for Economic and Social Development* (AIA), entidade criada nos Estados Unidos da América (EUA). afirma que

A partir de 1950, a ONU sistematiza e divulga a proposta de extensão rural, conceituada como ação educacional com vistas à promover mudanças comportamentais nos trabalhadores do campo, no tocante a sua cultura. No Brasil, a direção dada para a extensão e o desenvolvimento de comunidades indicava que estas deveriam abandonar os métodos "arcaicos e antieconômicos", e passassem a adotar medidas modernizantes, condizente com o modelo desenvolvimentista da época” (MENEZES NETO, 1996)

Na segunda metade dos anos 50, o projeto industrial nacionalista do governo de Getúlio Vargas cede espaço político ao projeto de industrialização internacionalizada do governo JK. Mas, ambos os modelos de desenvolvimento, de caráter urbano-industrial, passam a exigir a modernização do setor agropecuário, como canal de abertura para a penetração e reprodução do capital no campo. É neste mesmo período, em que a modernização e a industrialização no Brasil ganham impulso, que o movimento sindical organiza-se, marcando o início de uma maior movimentação das organizações de trabalhadores rurais. Em 1956, o governo federal cria a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que, em 1957, transforma-se na Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), expandindo a experiência da ACAR para todos os estados da Federação. Este projeto de extensão rural tornou-se um investimento educativo de grande alcance no campo brasileiro, pois, irmanado aos interesses do capital, propunha que os trabalhadores do campo abandonassem métodos “arcaicos” e passassem a adotar alternativas modernizantes. Para levar adiante este projeto, técnicos do

governo consideraram o analfabetismo, realidade presente em largas camadas da população do campo, como fator de entrave para a pretendida modernização. Assim, o governo patrocina diversas campanhas de alfabetização, que vão desde a *Campanha Nacional de Alfabetização* até o MOBRAL, nos anos 60 e 70 (AMMANN, 1985, MENEZES NETO, 1996).

Conjunturalmente, os anos 50 e 60 do século XX são marcados por movimentações políticas camponesas na América Latina, resultando na vitoriosa *Revolução Cubana* e no fortalecimento das Ligas Camponesas no Brasil. Como as elites econômicas e políticas brasileiras eram por demais reacionárias para empreender uma reforma agrária, optou-se por tentar “acalmar” o campo por meio de algumas políticas sociais, dentre elas o investimento na educação. Mas, este tipo de intervenção não impediu a manutenção de ações de resistência pela população, pois passou a haver no campo, atendidas pelos programas educativos, conflitos não desejados pelo poder dominante. Com recursos de fundações norte-americanas, por exemplo, foram financiados diversos projetos que, contraditoriamente, seriam considerados subversivos mais tarde, como os trabalhos de Paulo Freire¹⁸ no Nordeste brasileiro.

Em 1954, no estado de São Paulo, com a participação de 308 delegados de dezesseis estados brasileiros, é fundada a *União dos Lavradores e*

¹⁸ ¹⁸ Paulo Freire foi um dos mais destacados educadores do período. Pensador católico, iniciou seu trabalho com adultos analfabetos no Nordeste brasileiro, mais particularmente em Pernambuco, seu estado natal, e no Rio Grande do Norte. Trabalhou para o governo Miguel Arraes, na primeira metade dos anos 60, tanto na prefeitura quanto no governo estadual. Também trabalhou no MEC, no governo João Goulart. Foi preso e exilado em 1964. No exílio tomou contato mais próximo com as teorias marxistas e procurou uma síntese do humanismo cristão com as teses da esquerda marxista. Ainda no exílio, em fins dos anos 60, escreve a sua principal obra: “A Pedagogia do Oprimido”. A eficiência de seu método de alfabetização é difícil de ser mensurada, já que envolve o problema da conscientização. Mas a repercussão política de suas propostas já demonstra sua eficácia. É difícil, nesta síntese, situar o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, pois o próprio educador analisa que existe uma fase mais “ingênua” em suas obras e outra fase mais “madura”, com a incorporação de conceitos teóricos marxistas, principalmente aqueles próximos da noção gramsciana. Sobre o trabalho educativo de Paulo Freire e a educação popular no período, dentre outros, ver BEISIGEL, Celso de Rui. Política e Educação Popular. São Paulo, Ática. e PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo, Loyola.

Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB), uma organização criada a partir da 2ª Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, sob influência dos comunistas. Surge, também, com peso no processo político do momento, o *Movimento dos Agricultores Sem Terra* (MASTER), no Rio Grande do Sul, ligado ao governador Leonel Brizola, e reaparecem as Ligas Camponesas em quase todos os estados brasileiros, apesar de sua maior presença no Nordeste e, mais especificamente, em Pernambuco. De acordo com alguns autores, essas Ligas ganham força histórica devido ao seu caráter autônomo de organização fora dos limites legais (SANTOS FILHO, 1985). Data deste período, mais conhecido pela industrialização e otimismo no país, a revolta de Trombas e Formoso, em Goiás. Sob a liderança de um camponês local, José Porfírio, que posteriormente é eleito deputado e desaparece no período pós-64, camponeses apossaram-se de terras no norte de Goiás, as quais também eram reivindicadas por fazendeiros. Em 1953, já havia cerca de três mil camponeses no local, que resistem a qualquer acordo com os fazendeiros. A partir desta resistência, os camponeses, sob influência do Partido Comunista, organizam-se em Conselhos e desenvolvem trabalhos em mutirão. O governo do Estado manda a polícia reprimir. Mas, num acordo entre o PC e o então governador Pedro Ludovico, a polícia retira-se. Os trabalhadores criam uma espécie de “território liberado” até 1964 (MARTINS, 1990). Esta luta, no âmbito das muitas lutas que aconteceram no campo brasileiro, ilustra o conflito de classes existente num período considerado de “paz social” e de conciliação, que foi o período JK.

Em 1955, no Nordeste, é realizado o *Iº Congresso Camponês de Pernambuco*, com a participação de três mil camponeses, sob a presidência do geógrafo Josué de Castro.¹⁹ Este Congresso marca a consolidação das Ligas, inclusive com a

¹⁹ Josué de Castro, médico, sociólogo e geógrafo brasileiro, presidiu o Conselho de Alimentação e Agricultura (FAO) da ONU de 1952 a 1956. Escreveu livros, como os já clássicos “Geografia da Fome” e “Geopolítica da Fome”, em que denuncia o problema da pobreza no Brasil. Teve seus direitos políticos cassado pelo golpe militar de 64. Faleceu em 1973. A escola de ensino médio do MST, localizada em Veranópolis/RS homenageará Josué de Castro, assumindo o seu nome.

eleição da primeira diretoria (José Ayres dos Prazeres foi o primeiro presidente) e a ampliação da base de apoio, que começa a conquistar setores urbanos. As Ligas tinham um núcleo político-ideológico composto por treze membros (parlamentares, intelectuais, estudantes e profissionais liberais), vinculados ao PC, ao PSB e ao PTB. O presidente de honra era o advogado Francisco Julião (AZEVEDO, 1982).

Neste período, em que os trabalhadores rurais se organizam, a luta pela educação estava quase que restrita aos setores urbanos. Conforme legislação prevista na Constituição de 1946, é promulgada em 1961 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma lei de compromissos políticos, conseguida depois de muitos embates e discussões sobre a questão escola pública *versus* escola privada.

Entre 1953 e 1964, foram realizados 27 congressos de trabalhadores. Em 1962, o Governo Federal facilita o reconhecimento de entidades sindicais rurais, propiciando o imediato pedido ao ministro do Trabalho da legalização de cem sindicatos. Em 1963, funda-se a CONTAG, que congrega as Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais, passando a existir disputa pelo poder político entre os trabalhadores rurais. Este conflito é propiciado pelas organizações dos trabalhadores que atuam dentro da legalidade, como os sindicatos, e aquelas que procuram romper com esse poder legal, como as Ligas Camponesas (SANTOS FILHO, 1985).

Neste período, as Ligas incorporam focos guerrilheiros e pregam a luta armada, descrentes das soluções institucionais. A partir de 1963, entram em processo de crise, com várias descensões internas e perda do controle político das lutas rurais para setores da Igreja Católica e do PCB, já organizados em torno dos sindicatos. Nesta época, o PCB, com uma política de conciliação, havia retirado o seu apoio às Ligas.

Em outubro de 1963, as Ligas transformam-se em “Ligas Camponesas do Brasil”, constituindo-se no embrião de um “partido agrário”, apoiado na organização de massas e centrado nos princípios do “marxismo-leninismo”, apresentando um eixo verticalizado às diversas visões de reforma agrária que existiam dentro do movimento (AZEVEDO, 1982).

Em relação à educação, as Ligas Camponesas divulgam suas “teses para debates”, em junho de 1963, por intermédio do Conselho Nacional das Ligas Camponesas do Brasil, assinadas por Francisco Julião, dentro de um projeto maior de unificação das forças revolucionárias em torno de um “programa radical”. As seguintes proposições, todas acompanhadas da palavra “radical”, são apresentadas: “Uma reforma agrária, uma reforma urbana, uma reforma do ensino, uma reforma industrial, reforma bancária e outras reformas radicais” No que diz respeito às proposta educativas das Ligas, interesse maior deste trabalho, as teses afirmam que:

“a terceira reforma a ser empreendida imediatamente é a Reforma Radical do Ensino. Quem deve ditar as normas para sua efetivação? Os estudantes, em primeiro lugar. E, em seguida, os professores. Deve consistir, no mínimo, do seguinte:

a) adoção do ensino gratuito para qualquer grau, ao alcance das massas urbanas e rurais, tendo em vista o princípio de que todos são iguais perante o direito e à educação.

b) participação dos estudantes de nível secundário, universitário e técnico-profissional nos conselhos escolares e universitários, sempre proporcional ao número de alunos em relação aos professores e funcionários, tomando-se por base o princípio de representação democrática.

c) abolição definitiva da indústria do ensino em qualquer dos seus ramos, graus e especialidades.

d) coexistência das diversas orientações religiosas e filosóficas do ensino, facultando aos pais a escolha da orientação que queiram dar aos filhos.

e) criação de cursos de aperfeiçoamento profissional nos próprios locais de trabalho, obedecendo a horário flexível, com o objetivo

de melhorar o nível técnico dos trabalhadores, tendo em vista o princípio universal de que o trabalho humano é o criador de riquezas.

f) formação do maior número possível de técnicos de nível médio, indispensável ao desenvolvimento industrial do país.

g) colaboração estreita e permanente entre o Ministério da Educação e o INCRA, para que a educação e os diversos níveis de ensino sejam realmente acessíveis às populações rurais.

h) aparelhamento de todas as escolas e faculdades de Agronomia, Veterinária, Arquitetura, Medicina, Administração, Educação e outras, e criação de novas onde se fizer necessário, para levar o progresso científico e técnico a todos os recantos da Pátria, especialmente aos campos.

i) elaboração de um programa de bolsas de estudo, tanto para professores como para alunos, junto aos países mais adiantados, e sem qualquer discriminação” (AZEVEDO, 1982, p. 137-138).

As propostas educativas das Ligas Camponesas ficam na carta de intenção, como projeto a ser aplicado junto a uma futura e nova realidade para o Brasil²⁰. No entanto, os trabalhadores rurais, base das Ligas, irão engajar-se em programas de alfabetização desenvolvidos no Nordeste, sob inspiração do educador Paulo Freire.

No que se refere, ainda, aos debates educacionais, assinala-se que a primeira metade dos anos 60 é rica em experiências na área rural, junto aos trabalhadores do campo, com a prática dos projetos de “Educação Popular”,

²⁰ A comparação entre as Ligas e o MST referencia-se apenas na luta pela terra, pois deve ser ressaltada a distância abismal em torno da organização destes movimentos. Pegue-se, por exemplo, as propostas para a educação. Enquanto o MST aplica, com relativo sucesso, o seu projeto educativo, as Ligas apenas apresentam palavras de ordem políticas genéricas.

consubstanciada nos “Centros Populares de Cultura” (CPC) e no “Movimento Educacional de Base” (MEB), tendo o Nordeste como o palco principal do movimento. O MEB utilizou o “Método Paulo Freire”, tornando o seu criador conhecido mundialmente. Estes movimentos educativos buscavam o apoio das Ligas Camponesas e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais. Devem ser destacados, também os movimentos religiosos, ligados à Igreja Católica, que interpretam o evangelho à luz das lutas populares e são responsáveis pela organização da juventude agrária católica (JAC), da juventude estudantil católica (JEC), da juventude operária católica (JOC) e da juventude universitária católica (JUC). Este período, no entanto, será encerrado com a derrota dos movimentos populares, com o golpe militar de 1964.

No período militar, a política de modernização econômica, via industrialização e arrocho salarial, leva os governos a intervirem em sindicatos, federações e confederações, através da utilização de arbitrariedades jurídicas e policiais. As Ligas Camponesas sofrem perseguição implacável.

Os anos imediatamente pós-64 são de retração das lutas populares no campo. Os sindicatos são atrelados ao Estado e as principais lideranças sindicais, políticas e sociais são presas ou exiladas. Neste cenário, o governo implementa sua política de modernização do campo brasileiro, beneficiando grandes empresas nacionais e multinacionais que atuam no setor de máquinas, implementos agrícolas e na indústria química. Este processo privilegiou a substituição do homem pela máquina, de forma arbitrária, causando inúmeras correntes migratórias campo/cidade.

A CONTAG sofre intervenção. Sua diretoria é presa e é designado um interventor para ocupar a sua presidência. Neste clima político, ainda sob intervenção, a CONTAG realizou o seu 1º Congresso, em 1966, com a presença de 500 delegados de dezesseis estados da Federação. Este número, que pode ser considerado expressivo, à vista da conjuntura vigente, foi, no entanto, inferior ao Congresso de fundação da entidade em 1963, demonstrando relativo esvaziamento da entidade (SANTOS FILHO, 1985).

Mas o movimento sindical rural de oposição conseguiu reagir nesta conjuntura adversa, principalmente em Pernambuco, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do

Sul. Os sindicalistas pernambucanos, apoiados pelos cortadores de cana da região, retomam o trabalho de oposição pela base, conseguem mobilizar a categoria e conquistam, pelo voto, a federação local dos trabalhadores rurais. Em 1968, vencem a eleição para a direção na CONTAG.

Até 1968, a resistência da esquerda ao golpe militar realizava-se, na área educativa, por meio de diversas manifestações de grupos religiosos progressistas e de projetos político-pedagógicos estudantis e sindicais, trabalhando com alfabetização crítica junto a grupos populares. A partir do AI-5, a resistência política passa a ser desenvolvida por meio das lutas clandestinas, quando diversos grupos, a maioria dissidência do PCB, parte para ações armadas. No plano legal, a única e tímida oposição consistia no Movimento Democrático brasileiro (MDB).

Em 1968, a Igreja Católica realiza o Congresso de Medellín, na Colômbia, abrindo a possibilidade de realização de um trabalho popular, que resulta na organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) no Brasil. Esta nova postura modifica a posição de diversas alas da Igreja em relação ao governo brasileiro, quando diversos setores caminham para a oposição aberta ao regime militar. As CEBs irão fundamentar-se na “Teologia da Libertação” e tornar-se-ão a base de diversos movimentos populares de oposição ao regime militar. No período político mais duro, início dos anos 70, a CONTAG pauta suas lutas pelo encaminhamento legal das reivindicações dos trabalhadores. Neste período, quando as mobilizações políticas estavam proibidas e controladas, a entidade consegue sobreviver via seu legalismo e sua aliança com setores mais liberais do governo.

A euforia pelo chamado “milagre brasileiro” trouxe mudanças também nas políticas educacionais. A Lei 5692/71 obrigou a profissionalização compulsória de todo o ensino médio, reestruturando o ensino básico no Brasil, criando a obrigatoriedade do ensino técnico e mudando as estruturas das escolas agrotécnicas. Esta mudança, que tinha objetivos “racionais e modernizantes”, em consonância com o movimento do capital internacional, procurou centralizar o processo educativo para as demandas industriais-urbanas. As justificativas, respaldadas na “Teoria do Capital Humano”, apontavam para a

necessidade de formar técnicos para o desenvolvimento econômico do período. Ao mesmo tempo, conforme sublinha CUNHA (1975 e s.d), serviu para conter a pressão pelo aumento de vagas nas universidades

Esta nova política para as “Escolas Agrotécnicas Federais” será consubstanciada em 1973, com a publicação pelo MEC do *Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau*, efetivando a implementação da Lei 5692 no meio rural. O Sistema Escola-Fazenda é apresentado como o mais adequado para esta nova realidade educativa. Em 1974, é criada a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), então vinculada ao MEC. Esta tentativa de reforma do ensino fracassou e ajudou a descaracterizar ainda mais este nível de ensino, pois reduziu os conteúdos de disciplinas da área das ciências humanas e não rompeu com a dualidade do ensino técnico e propedêutico. Em 1982, reconhecendo o fracasso da pretendida reforma, a Lei 7.044/82 eliminou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio. Neste período, de recuo político e reformas educacionais, a CONTAG realiza o seu 2º Congresso, em maio de 1973. O tema da reforma agrária é retomado e o legalismo novamente vem à tona nas propostas de luta pela aplicação do “Estatuto da Terra”,²¹ que foi considerado pelo movimento sindical como um importante instrumento de luta. É possível que o saldo positivo do Congresso tenha sido a sua própria realização, com a manutenção de uma referência organizativa para os trabalhadores rurais.

Conforme demonstram os ANAIS do 1º e do 2º Congresso da CONTAG, as mudanças significativas introduzidas na educação, por meio da Lei 5692/71, não foram motivo de debates no movimento sindical rural.

Em 1975, expressando a nova postura da Igreja Católica, surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que terá um papel fundamental no encaminhamento de diversas lutas pela terra. A CPT tem como a proposta contribuir para “fixar o homem no campo”, “ajudar na luta por um sindicalismo autêntico” e “lutar pela reformulação da justiça agrária”.

Ao final dos anos 70, com o desgaste dos governos militares, surgem indícios de um novo sindicalismo no campo, como, aliás, também ocorria nas cidades. Neste novo período, os sindicatos, que até então estavam voltados para a prática assistencialista, sendo mesmo confundidos com o FUNRURAL²², que funcionava dentro de suas sedes, assumem outra feição. Os novos sindicalistas aproveitam a estrutura assistencialista para empreender ações mais voltadas aos interesses políticos dos próprios trabalhadores.

O 3º Congresso Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, da CONTAG, é realizado em Brasília, no ano de 1979, num momento político em que os movimentos sociais organizam-se, e o novo sindicalismo começa a se tornar realidade com a greve dos metalúrgicos no ABC paulista. Neste contexto, a reforma agrária volta a ser apresentada como a possibilidade real de melhorar a vida dos trabalhadores do campo.

O processo de industrialização no Brasil realizava-se pela importação de um padrão industrial altamente tecnificado e poupador de força de trabalho, contribuindo para que o mercado fosse incapaz de absorver a força-de-trabalho migrante, causando o desemprego urbano e a alta incidência do trabalhador bóia-fria. A terra continuava concentrada e o latifúndio encontrava-se ou nas mãos de grandes empresas multinacionais ou do latifundiário retrógrado.

As propostas para a educação aparecerão, de forma tímida, no 3º Congresso da CONTAG, no tema “Sindicalismo e Educação Sindical”. Dentre as deliberações dos sindicalistas, as proposições acerca da educação foram: aumento de verbas para a educação; maior número de bolsas de estudos e ampliação da participação dos sindicatos na distribuição destas; aperfeiçoamento do MOBRAL; convênios dos sindicatos com as Escolas Técnicas; inclusão nos currículos escolares dos temas sindicalismo e seu conteúdo; e doação de material escolar, pelo Poder Público, aos sindicatos. Quanto à formação

²¹ O Estatuto da Terra foi elaborado durante o primeiro governo militar, contendo um projeto de modernização para o campo. Devido à correlação política desfavorável dentro do governo, não foi colocado em prática.

²² - O FUNRURAL era um órgão estatal assistencialista para os trabalhadores do campo que implantava consultórios dentários e médicos dentro dos sindicatos.

profissional, propunha-se a ampliação do número das escolas técnicas e dos cursos de formação, com a participação dos sindicatos e a atribuição de sua gestão a instituições como a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) (ANAIS,1979, p.134-135). Como no Congresso anterior, os debates acerca da educação foram restritos.

No fim dos anos 70, os mecanismos de controle governamental e patronal começavam a ser superados dentro do movimento sindical. No entanto, o período militar e sua política de modernização econômica haviam deixado um quadro social desfavorável aos trabalhadores, em particular ao trabalhador do campo.

O último governo militar elabora e publica, em março de 1981, o *III Plano de Educação, Cultura e Desporto* (III PND) e o *Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto* (PSECD), ambos quinquenais, que deveriam durar até 1985. O seu objetivo, no tocante à educação e à escola rural, dizia respeito à luta pela erradicação da pobreza no campo, procurando vincular a educação ao trabalho, à vida em comunidade e à cultura do campo. De acordo com BARBOSA (1982), os principais problemas destes planos é que propunham materiais didáticos inadequados ao meio rural, eram sujeitos à influência de políticos locais e tinham carência de recursos humanos, fragilidade de infraestrutura, baixa frequência de alunos e altas taxas de repetência e evasão. Em relação às escolas agrotécnicas, o plano lhes reservava a função de difusoras de tecnologia e preparação de mão-de-obra para a modernização do campo, vinculando o ensino técnico às necessidades do desenvolvimento econômico. Dizia o documento do MEC:

“... as escolas agrícolas de 2º Grau(...) deverão, gradativamente, passar a atuar como Centros de Desenvolvimento Rural,

sintonizando-se com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III PND (...).²³

Segundo SIQUEIRA (1987), estas escolas passam a realizar encontros com agricultores, em caráter assistencialista, visando atualizar conhecimentos sobre culturas e criações, difundir novas tecnologias, apresentar máquinas e implementos agrícolas e realizar estudos e debates acerca dos problemas da agricultura.

No Nordeste, no mesmo período, o governo, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e coordenação da Universidade Federal do Ceará, cria o EDURURAL, um programa destinado à melhoria da escolarização rural. O programa visa, também, erradicar a miséria no campo e diminuir tensões sociais.

Neste período, surge, principalmente no sul do país, uma nova forma de organização na luta pela reforma agrária: a ocupação organizada, embrião do MST, que, apesar de não ter o mesmo vulto do sindicalismo oficial, já começava a incomodar as autoridades. Em janeiro de 1984, o MST realiza o “1º Encontro Nacional”, reunindo sindicalistas, agentes de pastoral e militantes da reforma agrária, transformando-se, posteriormente, em um dos movimentos mais organizados e combativos dos anos 80 e 90.

É importante lembrar que, neste período, os trabalhadores brasileiros fundarão a Central Única dos Trabalhadores (CUT)²⁴, na qual os “rurais” terão uma participação significativa. Esta Central, como já é amplamente conhecido, pautará sua atuação nos princípios do “novo sindicalismo”, em busca de ações desvinculadas do que era chamado de “peleguismo oficial”.

Como resposta a esta movimentação social, o governo tenta contrapor-se organizando *Programas de Desenvolvimento Regionais Integrados* (PDRIs), com diversos Programas voltados à melhoria da educação no campo. Esses

²³ Documento: BRASIL/MEC/CENAFOR. A escola agrícola como centro de desenvolvimento rural: problemas e perspectivas. São Paulo, CENAFOR, 1981, p. 1.

²⁴ A Central Única dos Trabalhadores foi fundada em 1993, na cidade de São Bernardo/SP, berço do “novo sindicalismo”. Estive presente na condição de delegado

Programas, implementados de forma ineficiente, não lograram alcançar os resultados esperados.

Os anos 80, com a nova organização da sociedade e com os movimentos sociais difundindo esperanças de mudanças sociais, a discussão da “escola cidadã” é apresentada como possibilidade democrática para a educação, trazendo uma nova perspectiva também para a escola do campo. E é neste período que o governo, por meio das escolas técnicas, implementa sua política educacional no nível médio. Em 1984, propõe que as escolas agrotécnicas sejam

“... um dos agentes de mudança(...). nessa redefinição, considerar-se-á a formação do técnico a partir da conscientização sobre a situação das comunidades e da importância de fazê-las assumirem o processo de mudança das estruturas rurais”²⁵

Percebe-se que, no nível governamental, devido às mudanças políticas que ocorrem na sociedade, há modificações no discurso educacional, expressando um novo momento nas políticas públicas educacionais.

É neste contexto que a CONTAG organiza o *4º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais*, em maio de 1985, paralelo ao nascimento do MST. A ênfase reivindicativa continua a incidir na questão da posse da terra, e a reforma agrária permanece como proposta do movimento sindical para a resolução do problema da distribuição da renda e garantia da aplicação dos direitos dos trabalhadores rurais.

Neste 4º Congresso, as proposições relativas à educação limitam-se à luta pela inclusão da disciplina “Educação Sindical” nos ensinos fundamental e médio. Esta disciplina deveria ter a participação direta do sindicato, obedecer às peculiaridades regionais e conter noções sobre reforma agrária e direitos do trabalhador rural. No capítulo dedicado à política agrícola, é aprovada a luta pela criação de escolas técnicas em áreas produtivas, e os currículos escolares

pele Sindicato dos Sociólogos de Minas Gerais. Nesta ocasião, pude observar a presença marcante dos trabalhadores rurais.

²⁵ - Documento: BRASIL/MEC/SEPS/COAGRI. Educação Agrícola. -2º Grau- Linhas Norteadoras. BSB, COAGRI, fevereiro de 1984.

deveriam contemplar disciplinas como “sindicalismo”, “cooperativismo” e “questões agrárias”. Estas questões, de caráter muito geral, mostravam que os debates educativos não eram priorizados pelo movimento sindical rural. Em 1985, completa-se o ciclo da “abertura democrática”, que Florestan Fernandes chamou de “pacto das elites”. Este novo período, autodenominado pelos protagonistas beneficiados de “Nova República”, foi consequência da luta pelas eleições diretas empreendidas por uma ampla frente política, tendo como desfecho a transição consentida pelo poder, quando Tancredo Neves é eleito presidente pelo Colégio Eleitoral. Sua morte prematura leva José Sarney, seu vice, ex-presidente da ARENA, partido de apoio aos governos do período militar, a assumir a presidência, num governo hegemonicamente conservador, mas que também abrigava alguns setores do campo “progressista”. Este governo anuncia, durante o 4º Congresso da CONTAG, a priorização da reforma agrária, com a criação do Ministério da Reforma Agrária (MIRAD). Em outubro de 1985, o governo apresenta o *Plano Nacional de Reforma Agrária* (PNRA) da “Nova República”, com um perfil progressista. Este Plano vai gerar reações adversas nos setores latifundiários. Nelson Ribeiro, primeiro ministro do MIRAD, é destituído do cargo alguns meses após sua posse, sendo substituído por Dante de Oliveira, que também permanece pouco tempo. O terceiro Ministro a assumir o MIRAD em pouco mais de dois anos foi Marcos Freire, morto em acidente aéreo no Pará. Seu substituto, o ex-governador do Pará Jáder Barbalho, conservador, enterra as últimas esperanças de reforma agrária.

No campo educativo, o MEC, juntamente com o Ministério do Trabalho, o SENAI, o SENAC, a Confederação Nacional da Indústria e a Confederação Nacional da Agricultura, cria, neste período, uma comissão para estudar mudanças na área de ensino técnico. Neste mesmo período, as COAGRIs divulgam uma proposta inovadora, porém em desacordo com os interesses empresariais. Em documento, propunham a priorização da conscientização cidadã e política dos alunos (SIQUEIRA, 1987). Em 1986, quando foi extinta, após ter retornado para o MEC, a COAGRI possuía 35 escolas agrotécnicas federais.

Em 1988, o Brasil mobilizou-se para a elaboração da nova Constituição. Foi um momento importante, pois, apesar de todas as limitações, os problemas dos trabalhadores brasileiros foram debatidos. Embora a correlação de forças fosse favorável aos interesses do capital, houve avanços no tocante aos direitos dos trabalhadores. Apesar da evidente retração do projeto da reforma agrária no período, quando para muitos setores a produção capitalista já havia resolvido o problema da produção alimentar no Brasil, as discussões acerca da propriedade da terra demonstram que esta não era ainda uma questão resolvida.

Em agosto de 1985, surge “União Democrática Ruralista” (UDR), uma associação de latifundiários que, propondo-se a defender a propriedade da terra contra a reforma agrária, atua de forma contundente na Constituinte. Os embates foram acalorados, e a UDR não ocultava a possibilidade de vir a usar a violência na defesa de suas propriedades. Os embates terminaram com a vitória dos setores conservadores na Constituinte. No processo, a UDR saiu desgastada, devido aos seus métodos conhecidamente arbitrários e violentos, inclusive sendo um de seus membros acusado de participar do assassinato do sindicalista Chico Mendes, trabalhador comprometido com a luta contra a grilagem de terra e a defesa dos seringueiros.

No que se refere à educação, a Constituição de 1988 apresenta alguns eixos para a elaboração de uma nova LDB. Apesar da importância da educação para as populações do campo, as discussões desta lei não envolveram as organizações sindicais rurais²⁶.

Ao fim da década de 1980, os movimentos e organizações entram novamente em um período de refluxo. Desta vez não foi motivado pela repressão, mas pela novo movimento do capital. O neoliberalismo, com sua ideologia individualista, torna-se o pensamento hegemônico, configurando um novo período político.

²⁶ Para debater a LDB, entidades criaram o “Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública”. O Fórum foi composto pela ANDE, a ANDES/SN, ANPAE, ANPED, CEDES, CNTE, CGT, CUT, FASUBRA, FENOE, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE.

1.1.2 O Neoliberalismo²⁷ nos anos 90 e as novas formas de luta dos trabalhadores

A partir da última década do século XX, empresários e governo elaboram um novo discurso, vinculando a educação às transformações tecnológicas. Palavras como “qualidade total”, “capital humano”, eficiência e produtividade entram no discurso educacional dominante. Por outro lado, nesta década, “administrações populares” conquistam o poder municipal em importantes cidades brasileiras. No final dos anos 80, período caracterizado por um declínio do Estado e da atuação dos movimentos sociais, observa-se o enfraquecimento do sistema público de “Extensão Rural” e da “Educação Popular”. Ao mesmo tempo, verifica-se o crescimento do interesse das organizações e movimentos populares pela educação escolar, representados, por exemplo, na aproximação entre o movimento sindical e popular e as experiências da “Escola-Família”²⁸ e nas ações desenvolvidas pelo MST para escolarizar os assentados. No início dos anos 90, mais precisamente em 1991, a CONTAG realiza o seu 5º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, em Brasília, quando debate problemas de interesse das diferentes categorias de trabalhadores rurais, como

²⁷ José de Souza Martins (1997, p.29) discorda da existência do neoliberalismo no Brasil, afirmando que no “caso brasileiro, o projeto que está sendo chamado de neoliberal, é um programa de desmonte do estado clientelista e patrimonialista. Daí as resistências, justamente, dos partidos oligárquicos. É o que o governo define como modernização do Estado. Aqui, o objetivo tende a ser o de substituir o favor pelo direito. E, nesse sentido, substituir o cliente político submisso (sem direitos) pelo cidadão ativo e participante (com direitos). A equivocada oposição incondicional a esse programa, pelos partidos de esquerda, cria a esdrúxula situação de uma aliança tácita das esquerdas com as oligarquias”. Nesta linha de análise, MARTINS (2000) faz críticas aos partidos progressistas e ao MST por não negociarem com o governo Fernando Henrique Cardoso.

²⁸ Segundo PESSOTTI (1981), a escola-família, de origem francesa, caracteriza-se pelo sistema de alternância entre a vivência na escola e na família, possibilitando aos estudantes conciliar o trabalho agrícola e os estudos. No Brasil, as primeiras “escolas-famílias” foram implantadas no estado do Espírito Santo, em 1969, sob inspiração dos católicos jesuítas. É mantida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que ampliou o seu trabalho social, mantendo “um hospital, três minipostos de saúde, quatro grupos de financiamento de tratores, um centro comunitário e um centro de formação profissional”. (PESSOTTI, 1981, p. 41). Ainda segundo PESSOTTI (1981), o curso é supletivo do ensino fundamental, com três anos de duração, e a alternância realiza-se com a permanência de uma semana na escola e quinze dias na família. Atualmente, os cursos expandiram-se por diversos estados brasileiros. Conforme veremos

os assalariados, os pequenos produtores e os sem-terra. Questões relacionadas à educação são abordadas no tema “Participação política nas questões nacionais”. Dentre as propostas aprovadas, destacam-se a defesa da escola pública adequada ao meio rural, a elaboração de currículos a partir do cotidiano do trabalhador rural, adoção do método Paulo Freire, campanhas de alfabetização, implantação de colégios agrícolas integrados ao campo, compatibilização do calendário escolar com o calendário agrícola, funcionamento noturno, maior qualificação dos professores, transporte para professores e alunos, luta pela aprovação pelo Congresso Nacional da LDB e participação dos sindicatos nos Conselhos de educação e cultura. O movimento sindical ainda não discutia as transformações neoliberais que estavam acontecendo no país e no mundo. Enquanto o sindicalismo formulava suas propostas, os governos brasileiros (gestões Collor/Fernando Henrique) procuravam colocar a questão agrária no limbo. No governo Collor não existiu, propriamente, uma política para o setor, e os movimentos sociais e sindicais sofreram, no período, uma profunda retração. A discussão política centraliza-se na inserção do país no capitalismo globalizado por meio de reformas de orientação neoliberal. No governo Fernando Henrique Cardoso, que continua a aplicar as políticas econômicas neoliberais do período Collor, o MST e, também, o sindicalismo rural conseguem mobilizar-se e obrigar o governo a realizar a maior desapropriação de terras da história do Brasil, quando foram assentadas mais de 300 mil famílias.

Neste período, com exceção do MST, os movimentos sociais e sindicais entram em crise e desenvolvem um novo modelo de atuação. Surgem novos movimentos sociais centrados em discussões éticas. GONH (1995) observa que as reações sociais ficam reduzidas ao plano moral, em movimentos organizados em torno de figuras carismáticas (caso Betinho e sua campanha contra a fome), movimentos geracionais, como os “meninos e meninas de rua” e “aposentados”, e centrados na luta contra a violência, como o “Viva Rio”.

neste trabalho, o MST também adota o sistema de alternância nos seus cursos de formação profissional escolar.

No meio rural, surgem novos movimentos, como o “Conselho Nacional dos Seringueiros”, “Movimentos dos Atingidos por Barragens” e “Movimento das Mulheres trabalhadoras Rurais”, dentre outros. Com isto, o eixo dos movimentos desloca-se de reivindicações econômicas para articulações difusas. É preciso salientar, também, o crescimento das ONGs e as suas parcerias destas com o Poder Público. Neste cenário, a proposta é menos a transformação global e mais as mudanças pontuais; mais ação direta e menos ação delegada. (GOHN, 1995).

O movimento sindical rural realiza dois Congressos na década de 90. A questão da posse da terra continua a apresentar-se como central nas reivindicações dos trabalhadores, mas a CONTAG também muda seu discurso e sua prática ao longo da década. Apesar de sua falta de visibilidade política, ofuscada pelo MST e pelas dificuldades em inovar ações políticas, realiza importantes mudanças, como é o caso de sua filiação à CUT, em 1994.

A luta pela reforma agrária e pelos direitos trabalhistas ganha nova roupagem nos anos 90. A bandeira principal de luta da CONTAG passa a ser a realização de um “Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável”, com o objetivo de fortalecer a agricultura familiar. O lema “Desenvolvimento e Sustentabilidade” será considerado, pelo movimento sindical, como o catalisador das diferentes categorias de trabalhadores do campo.

Ganha espaço um novo discurso, mais preocupado com o cotidiano e com a formação profissional. Ou seja, a participação em “Conselhos Públicos”, as discussões acerca do “desenvolvimento sustentável” e a gestão tripartite do “Fundo de Amparo ao Trabalhador” (FAT), ligado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ocupam o espaço dos debates políticos e ideológicos. A falta de recursos do sindicalismo rural encontrou no FAT um canal de escoamento para as suas novas demandas (FAVARETO e BITTENCOURT, 1999).

Entre 1996 e 1999, é desenvolvido o projeto CUT-CONTAG, que realiza um diagnóstico da nova realidade do campo e de suas novas demandas e necessidades. O documento centra-se na busca de soluções alternativas de desenvolvimento local e regional e nas propostas de economia solidária (FAVARETO e BITTENCOURT, 1999).

No campo educativo, o projeto CUT/CONTAG discute a articulação entre a educação básica e a formação profissional e são apresentadas propostas concretas de educação profissional, como os projetos “Terra Solidária” e “Raízes”. O projeto *Terra Solidária* é coordenado pelo Fórum Sul dos Trabalhadores Rurais, pela Escola Sindical do Sul, ambos ligados a CUT, e pelo Departamento de Estudos Sócio Econômicos Rurais (DESER). Seus recursos são provenientes do Plano Nacional de Qualificação do trabalhador. Apresenta como objetivos:

“(…) desenvolver uma metodologia de educação e formação profissional rural, ampliar e articular iniciativas locais inovadoras que visam a implementação de projetos de desenvolvimento sustentável e solidário e desenvolver atividades de formação de agricultores(as) familiares e assalariados (as) rurais. Essas serão implementadas através do ensino fundamental, médio e alfabetização de adultos e de capacitação profissional visando a reestruturação dos sistemas de produção e ao desenvolvimento solidário²⁹”.

Esses temas assinalam o início de novos tempos da Confederação dos Trabalhadores na Agricultura, agora em parceria com a CUT. Deve ser ressaltada, também, a aproximação do movimento sindical rural com as “Escolas-Família” e com as questões educativas. Tais iniciativas podem resultar, a médio prazo, no desenvolvimento de uma importante política educacional para as populações do campo brasileiro se os novos projetos servirem às lutas sociais, com vistas a transformações sociais mais amplas. Caso contrário, corre-se o risco de despolitizar a luta e transformar o movimento sindical num simples gestor de recursos públicos.

Em dezembro de 1996, como já se mencionou anteriormente, é promulgada a nova LBD, de feição mais conservadora, modificada em relação ao projeto que foi formulado e discutido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e

²⁹ Jornal Terra Solidária. Ano 1, n.1, novembro de 1999, p. 1.

pelo Congresso Nacional. Como consequência da LDB, o governo, por meio do Decreto n. 2208/97, reformula o ensino técnico no Brasil, em consonância com os princípios do Banco Mundial. Esta reforma desmantela os princípios da educação unitária ao desvincular o ensino profissional da formação geral. Em consequência da reforma, o ensino técnico passa a ser organizado de forma independente do ensino geral, podendo ser cursado concomitante ou ao término do ensino médio. O ensino técnico passa a ser organizado preferencialmente por módulos e com parâmetros curriculares nacionais estabelecidos pelo MEC. As mudanças ocorridas no fim do século passado exigem mudanças nas reivindicações e práticas sindicais e sociais, com o crescimento, por exemplo, da demanda pela educação escolar por parte dos trabalhadores rurais. Neste momento de crise para o sindicalismo, que busca formas alternativas de atuação, suas ações na área educacional podem contribuir para a organização dos trabalhadores. Mas deve-se atentar para o discurso ideológico da “nova direita neoliberal”, que procura destacar a educação como o elemento capaz de resolver problemas que transcendem seu âmbito de atuação, como o desemprego, por exemplo.

Ao fim da década de 90, a crise de valores e representatividade que envolve o mundo das organizações dos trabalhadores fez com que a sociedade civil elaborasse uma nova e positiva forma de organização popular do campo. Esta nova forma é representada pelo movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, composto por um grupo de entidades sindicais e sociais sem vinculação direta com partidos políticos ou com o Estado, interessada em implementar seus objetivos por meio de políticas públicas para a educação. Este movimento não seria característico do período neoliberal, que prega o fazer político em pequena escala e assume uma postura ideológica antipolítica. Pelo contrário, propõe a ação política e sua principal característica inovadora é a de ser um fórum que se reúne para discutir e implementar educação escolar. A atuação do Fórum inicia-se em 1997, com a realização de “Encontros Estaduais” de entidades ligadas ao campo para discutir o problema da educação básica. Os encontros formulam propostas a serem debatidas na 1ª Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, estado

de Goiás, em julho de 1998, com a presença de mais de mil delegados, entre educadores da educação infantil, do ensino fundamental e médio, e pesquisadores universitários³⁰.

A Conferência foi organizada pelo Movimento dos Sem-Terra (MST), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Universidade de Brasília (UNB). Planejada, inicialmente, pelo MST, para discutir nacionalmente a sua proposta e sua prática educativa, adquiriu mais abrangência, passando a discutir de forma ampliada a “educação do campo”³¹. O encontro propiciou a participação das Escolas Famílias-Agrícolas, de técnicos vinculados a projetos educativos de órgãos públicos, de representantes do movimento sindical de trabalhadores rurais, de agentes das pastorais da Igreja, de professores rurais e de pesquisadores universitários, propiciando uma importante aproximação de entidades e pessoas interessadas no tema.

Esta iniciativa pode ser considerada inédita na história do Brasil, na medida em que foram poucas as vezes que movimentos sociais e sindicais não ligados diretamente à educação preocuparam-se com esta questão. Como consequência

³⁰ - Estive presente nesta Conferência por considerar a importância fundamental deste fato político-pedagógico para a elaboração deste trabalho. Contribuí, modestamente, como cidadão e aprofundei meus estudos pelas observações e conversas realizadas. Participei de toda a conferência e de todas as atividades ali realizadas. A conferência foi alegre, com muita música e dança, que fez parte das atividades pedagógicas do encontro. É importante realçar o caráter político destas manifestações culturais que fazem parte da chamada “mística” do movimento. Visando ao fortalecimento da mística, o MST usa figuras de diversos “lutadores”. Todo o local da Conferência foi enfeitado com painéis de pessoas que o MST considera exemplares para a sua luta, como Paulo Freire, Makarenko, Florestan Fernandes, Jesus Cristo, Darcy Ribeiro, Zumbi, etc. Junto com as atividades culturais, eram realizados debates, palestras e trabalhos em grupos para apresentar e discutir as diferentes propostas de educação do campo. A bandeira do Brasil também estava sempre presente e havia um certo discurso nacionalista, que está ganhando corpo junto à esquerda brasileira em contraposição ao neoliberalismo mundializado. O ato de encerramento, muito bonito, foi próximo ao ritual das atividades religiosas, com o pão, entre cantos e hinos, sendo repartido.

³¹ O uso do termo “do campo”, no lugar do usual “no campo”, é ressaltado pela Conferência como uma mudança pedagógica. Ou seja, a educação “do campo” é debatida

desta Conferência, a organização está desdobrando em “Redes Estaduais”³². Assim, as propostas de educação para o campo surgem a partir da reflexão conjunta dos movimentos sociais, sindicais, acadêmicos e religiosos, o que constitui uma importante característica do atual momento e pode propiciar uma nova forma de participação democrática dos coletivos sociais na formulação de políticas públicas de educação.

FIG. 2- 1ª Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”- painéis homenageando Paulo Freire, Makarenko, Jesus Cristo e Florestan Fernandes.
Fonte: Menezes Neto, Antonio Julio – arquivo pessoal

Em uma rápida síntese deste capítulo, considera-se que o movimento sindical rural assume a discussão da educação apenas nos anos 90, como consequência de novas demandas dos trabalhadores. As Ligas Camponesas incluíram propostas de educação como parte do seu projeto político para o país, mas fizeram isso de forma tímida, com pouco investimento e elaboração. Entretanto, amparados no método de Paulo Freire e no movimento estudantil, além de receber apoio governamental em determinados estados, as Ligas engajaram-se em diversos programas educativos, mas não na sua elaboração, como fazem o MST e o movimento “Por Uma Educação Básica do Campo”.

e formulada pelas pessoas, grupos e organizações envolvidas nas questões que dizem respeito às pessoas do campo.

Capítulo 2

ALÉM DA TERRA: A POLÍTICA EM MOVIMENTO DO MST

“O MST é o movimento antiabsurdo. Viajei por esse interior, andei com os sem-terra em lugares diferentes e vi que existe honestidade, sinceridade e uma crença profunda de que eles vão obter justiça. Para mim, as reservas morais do Brasil vivem nas beiras de estradas, nesses acampamentos, esperando para ser assentados” Sebastião Salgado

³² As pessoas e entidades participantes do fórum “Por Uma Educação Básica do Campo”, devem organizar, em seus Estados, fóruns de debates sobre a educação rural.

“Donde o horror causado pelo movimento dos sem-terra que se recusam a ocupar o lugar da vítima sofredora, passiva, muda e inerte, que recusam a compaixão e por isso mesmo, numa tópica inversão ideológica, são considerados não sujeitos éticos e sim agentes da violência” Marilena Chauí

“Uma das grandes novidades dos sem-terra é que sua ação chama a atenção para os problemas do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, denuncia um processo de corrupção da elite – inclusive de uma parte da elite intelectual – pelo poder. Eles querem terra e condições de trabalho agora, não interessam as condições legais; interessa o direito ao trabalho que se sobrepõe ao direito à propriedade. Uma série de coisas muito elementares que a intelectualidade deixou de exigir” Emir Sader

2.1- A CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DAS LUTAS DO MST

2.1.1 OS ANTECEDENTES

O esgotamento social, político e econômico do chamado “milagre econômico”, acontecido na primeira metade dos anos 70, propicia o ressurgir das organizações e movimentos populares. As reivindicações pelo estado de direito e cidadania avolumam-se. É o período de renascimento das greves, da anistia, das associações de moradores. É um momento de cobrança da democracia como um compartilhar de bens materiais, sociais e políticos. É o questionamento da concentração de poder pelas elites dominantes.

A primeira metade dos anos 80 será marcada pela reorganização política da sociedade civil. As eleições diretas para todas as instâncias e a mobilização pelas “Diretas Já” representam momentos importantes da organização social e política da sociedade. Novos partidos políticos entram em cena, com destaque para o Partido dos Trabalhadores (PT), como um canal de manifestação das classes e setores então reprimidos ou desorganizados politicamente. É também o período em que os partidos antes clandestinos, como os Partidos Comunistas (PC do B e PCB), aparecem à luz do dia e partidos trabalhistas, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT) crescem no contexto da política nacional. Mesmo os partidos de “direita” fazem a sua reciclagem e apresentam-se com uma face social-democrata.

Um ponto a ser destacado consiste na reorganização da sociedade civil. Este é o momento da entrada em cena de novos personagens. Os trabalhadores organizam-se sob a ótica do “novo sindicalismo”, resultando na greve dos metalúrgicos do ABC paulista. É um período de otimismo, de crença nas possibilidades de os trabalhadores direcionarem os seus destinos. Os trabalhadores rurais, mesmo vivendo um período de migração intensa e de novas relações sociais em um Brasil já predominantemente urbano, continuarão a sua luta pela terra e pelos direitos trabalhistas.

A sociedade manifestava-se de diversos modos. O movimento sindical aparece como um importante instrumento de organização. A Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada no início dos anos 80, cresce e consegue impor-se como instrumento de luta dos trabalhadores, assumindo uma postura de firme oposição. Descortina-se uma nova fase de organização dos trabalhadores da cidade e do campo. O bóia-fria surge no cenário nacional em episódios como a greve dos cortadores de cana realizada no município paulista de Guaíba, em 1984. O movimento sindical de trabalhadores rurais levanta a bandeira da reforma agrária, discutida em seus Congressos como a principal reivindicação do trabalhador rural, e surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST origina-se nas lutas dos expropriados da terra, principalmente no sul do Brasil, com o apoio das alas das Igrejas que seguiam a Teologia da Libertação. Majoritária neste contexto, a Igreja Católica, em grande parte devido à ação da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)- e da Comissão Justiça e Paz, apresenta a sua face comprometida com os interesses dos explorados e abre seus espaços, inclusive os espaços físicos, para os trabalhadores do campo. Setores progressistas das igrejas Luteranas, com base no sul do Brasil, também foram importantes na gênese do MST. Neste período, os bispos brasileiros, reunidos em Itaici, em 1980, elaboram um documento enfatizando a necessidade do envolvimento dos agentes pastorais contra a “injusta distribuição e posse da terra”³³ Deste modo, a Igreja Católica,

³³ Documento de Itaici. A Igreja e o problema da terra, Itaici, 1980.

que em 1964 havia se posicionado, majoritariamente, a favor do golpe militar e contra a reforma agrária, muda sua posição política. A influência religiosa na fundação e no desenvolvimento do MST deve ser ressaltada, pois representa um importante aspecto do salutar ecletismo ideológico que está na base do MST. PETRAS³⁴ (1997) afirma que a ideologia do MST foi consolidada a partir de três componentes básicos: “*o marxismo, a religiosidade popular e as práticas comunitárias rurais*”(p.275). Para o autor (1997), esta síntese diversificada foi capaz de atrair o apoio das classes não ligadas ao trabalho rural, como progressistas urbanos, favelados urbanos, setores da Igreja e sindicalistas. Segundo esse autor (1997), uma grande contribuição do MST foi ter destruído a dicotomia entre leigos e religiosos no campo da esquerda e de ter realizado uma síntese dinâmica nos conceitos de classe, solidariedade e comunidade, reflexão crítica e fé na libertação humana.

O MST começa a tornar-se realidade com a primeira ocupação de terra realizada no Brasil no período pós-64. Foi no município gaúcho de Ronda Alta, no acampamento da “Encruzilhada do Natalino”, no ano de 1981, quando camponeses empobrecidos pela mecanização e pela política de incentivo à agroindústria de exportação, viram a terra concentrar-se nas mãos de capitalistas agrários.

Os trabalhadores que perderam suas terras, organizados pelos movimentos das Igrejas comprometidas, principalmente a CPT/RS, ocuparam cerca de um quilômetro de estrada, em barracas de lona. Os acampados negociaram com o governo gaúcho a instalação de um posto de saúde e organizaram o acampamento, dividindo-se em diversas comissões. Conseguiram espaço na rádio local de Ronda Alta e lançaram o “Boletim Informativo da Campanha de Solidariedade aos Agricultores Sem Terra”, embrião do hoje “Jornal dos Sem Terra”. Este acampamento chegou a concentrar quinze mil pessoas num ato de solidariedade, provocando a reação do governo, que enviou tropas do Exército para o local do assentamento. Por outro lado, crescia o apoio da Igreja aos

acampados. Os bispos gaúchos publicaram um documento exigindo o assentamento definitivo das famílias. Houve uma missa no local, rezada por 137 padres. Com a organização e o apoio ostensivo das instituições religiosas, os acampados conseguiram, em 1983, o assentamento de 207 famílias.³⁵ (IOKOI, 1991)

É possível observar nesta primeira luta do futuro MST os componentes que permitem entender os explosivos ingredientes da questão agrária brasileira. No sul do Brasil praticamente não existe mais o latifúndio tradicional, que foi substituído pelo empresário capitalista mecanizado e com a produção voltada para a exportação. Muitos analistas entendem que a capitalização do campo resolve a questão da terra. Mas a chamada agricultura moderna provocou a concentração da terra e a exclusão de milhares de pequenos agricultores. A solução para esta situação na região Sul passa pelo apoio ao pequeno produtor. Os problemas são diferentes para os trabalhadores do campo de outras regiões, como a Nordeste, onde ainda existe o latifúndio tradicional, e a sua solução depende de desapropriação maciça dos latifúndios. Mas ambos têm a mesma origem, ou seja, a falta de um projeto político que incorpore democraticamente os direitos dos trabalhadores.

O MST surge da ação de militantes da reforma agrária, militantes sindicais e agentes de Pastorais ligadas à Igreja, que definiram o apoio à existência de um instrumento de luta mais ágil e massivo para a conquista da terra. Realizam seu 1º Encontro Nacional em 1984, em Cascavel (PR), quando formalizam o Movimento e lhe é dada uma feição nacional. Nesta ocasião, são definidos os seus **objetivos gerais**:

- “1-Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha;
- 2-Lutar por uma sociedade sem exploradores e sem explorados;

³⁴ James Petras, professor da Universidade de Nova Iorque e pesquisador de problemas latino-americanos, tem feito estudos acerca da importância do MST.

³⁵ O episódio de Ronda Alta, junto com outras lutas que se seguiram, como a ocupação da fazenda Annoni, também no Rio Grande do Sul, tornou-se um marco para o MST, que vai eleger uma coordenação regional, buscando a sua estruturação e trazendo à tona a questão da luta pela reforma agrária.

- 3-Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária;
- 4-Organizar os trabalhadores rurais na base;
- 5-Estimular a participação dos trabalhadores rurais no sindicato e no partido político;
- 6-Dedicar-se a formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores;
- 7-Articular-se com trabalhadores da cidade e da América Latina”.³⁶

O MST deliberou, como diretriz, que as suas conquistas sociais e políticas só poderiam ocorrer a partir das ações de massas. E já nesta ocasião delimitou-se o que seria a sua marca: caminhadas, passeatas, ocupações de órgãos públicos, concentrações e ocupações.

Bernardo FERNANDES (1996) observa que, nestes objetivos gerais, o Movimento Sem Terra aproxima-se dos partidos e dos sindicatos, lembrando que o PT e a CUT, referências política e sindical, tinham surgido há pouco tempo. Observa ainda que, nesse momento, o MST começava a sair da sua dependência em relação à Igreja e a ampliar a sua base de luta.

O Encontro Nacional também apresentou as principais **reivindicações** do que passaria a se constituir o MST. São elas:

- 1-Legalização das terras ocupadas pelos trabalhadores,*
- 2-Estabelecimento de área máxima para as propriedades rurais;*
- 3-Desapropriação de todos os latifúndios;*
- 4-Desapropriação das terras das multinacionais;*
- 5-Demarcação das terras indígenas, com reassentamento de posseiros pobres em área da região;*
- 6-Apuração e punição de todos os crimes contra os trabalhadores rurais;*

³⁶ Fonte: Agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra 1987. São Paulo, 1987.

7-Fim dos incentivos e subsídios do governo ao Proálcool, JICA e outros projetos que beneficiam os fazendeiros;

8-Mudança da política agrícola do governo dando prioridade ao pequeno produtor;

9-Fim da política de colonização”³⁷

Em relação às reivindicações, FERNANDES (1996) considera que, causadas pela política de modernização do campo, as ocupações são debatidas, pelo MST como a forma de construir a sua luta, tendo como meta futura a construção de novas relações sociais e econômicas no país.

No campo político institucional, dois anos após o surgimento do MST, o Congresso Nacional elege um civil para a presidência, inaugurando a “Nova República”. Setores progressistas que assumem o MIRAD e o INCRA lançam a proposta do “Plano de Reforma Agrária”. O MST posiciona-se, de início, favoravelmente, ao tornar público um documento de apoio ao “Plano”, do qual havia participado da elaboração, embora deixasse claro que isto não significava apoiar o governo. Propõe organizar-se em núcleos, comissões municipais, assembleias e concentrações para exigir o cumprimento do “Plano”, destacando que a aplicação do projeto dependeria mais deles do que da vontade do governo.³⁸

Neste período, o MST ocupa áreas, realizando uma política bastante ofensiva. Deve-se ter em conta que o fim do período militar trazia uma euforia “democratizante”, incentivando estas ações do MST. Pressionado por este clima, o governo, mesmo não cumprindo o *Plano Nacional de Reforma Agrária* e não tendo uma política global para a questão agrária, é obrigado a fazer diversas desapropriações em decorrência de ocupações do MST e do movimento sindical rural.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Revista de Cultura VOZES, agosto de 1985.

Em 1986, o MST divulga sua nova posição política,³⁹ de descrédito com o *Plano de Reforma Agrária*, afirmando que este “plano do governo” não mais representava aquele que o MST havia ajudado a elaborar.

Nesta conjuntura, o Movimento realiza, em 1989, o “5º Encontro Nacional”, no qual o MST apresenta-se como:

- “1-um movimento sindical, pois considerou-se que a luta pela terra apresentava um caráter corporativo;
- 2- um movimento de massas com base social camponesa, mas não só;
- 3- um movimento popular, pois a sua luta envolveria diversos setores populares da população, e não apenas a base diretamente envolvida.”

O MST busca, assim, ampliar sua base de atuação e apoio. Suas ações extrapolam a luta pela terra e o Movimento assume um caráter sindical, social e político.

2.1.2 PARA ALÉM DA TERRA

A reforma agrária continua sendo motivo de diversos debates na sociedade brasileira ao longo das décadas de 80 e 90, quando o capitalismo mundial impõe profundas transformações estruturais na economia, na política e na cultura.

Estas transformações, tendo por base a nova revolução científica e tecnológica, a globalização da economia, o neoliberalismo e a crise do pensamento socialista, consubstanciam-se no novo discurso ideológico elaborado pelos setores dominantes, que disseminam a idéia do capitalismo liberal como a síntese final da história. Este quadro incidirá na subjetividade pessoal e nas organizações coletivas de trabalhadores. Os movimentos sociais, sindicais e políticos, com base no movimento de trabalhadores, entram em crise de identidade.

O MST, contrariando diversas expectativas políticas que enxergavam o esgotamento das lutas pela terra no Brasil, cresce e consegue se impor como um movimento social e sindical fundamental nos anos 90, lutando pela reforma agrária, idéia que parecia derrotada pela modernização capitalista do campo. É

fundamental observar que o MST, no decorrer dos anos, modifica-se e recria-se nas suas ações políticas, apresentando-se, partir dos anos 90, como um movimento social que luta por mudanças mais amplas que a simples divisão da terra. A ampliação das reivindicações e das ações são de fundamental importância para o crescimento do MST. Analisando as reivindicações dos trabalhadores rurais, MARTINS (1994), afirma que eles:

“...querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes da mediação. Querem uma reforma agrária para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direito à contrapartida de seu trabalho, aos frutos do seu trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade”(p. 156).

Na sua organização, o MST continuará a manter algumas características próprias, como um sistema de organização em que a mística política de Che Guevara, por exemplo, mescla-se à mística religiosa, que continua tendo forte presença, apesar da diminuição de sua influência direta a partir dos anos 90. E esta forma de organização tem mostrado resultados práticos, tanto na sua atuação na ocupação de terras como nas negociações por recursos para os assentamentos.

Os assentamentos, construídos a partir das ocupações de terras, mesmo que não tenham respaldo na legalidade, buscam pautar-se pela legitimidade, mostrando níveis de organização e, muitas vezes, de produtividade bem satisfatórios, principalmente em relação às dificuldades vividas pelo produtor pobre. Os assentamentos não são uniformes; apresentam realidades bastante diferenciadas, e, de forma geral, constituem avanços sociais, seja porque existem escolas para crianças, seja porque o aprendizado de solidariedade se faz no convívio coletivo.

É necessário ressaltar que, com avanços e recuos, o MST busca organizar a produção de forma coletiva ou cooperada, na contramão das atuais idéias

³⁹ Ibidem, jan/fev 1986.

individualistas, enfrentando resistências culturais que, com frequência, são originárias dos camponeses. Esta é uma questão bastante complexa nos debates acerca do modelo político a ser implementado. Hoje, esta questão está melhor encaminhada, com a abertura de um leque de opções sociais e econômicas nos assentamentos. Ou seja, se o trabalhador não desejar participar do trabalho cooperativado, é-lhe facultado trabalhar individualmente com sua família.

O Movimento dos Sem Terra, apesar de todas as dificuldades vividas, principalmente nos embates com o poder dominante, com a mídia e com setores políticos conservadores, firma-se no cenário político brasileiro nos anos 90. De um lado, em período de descrença nas instituições e nos partidos políticos, o MST é visto como uma nova possibilidade de se fazer política de forma autônoma, desvinculada dos velhos vícios dos partidos tradicionais.

Mostra-se também crítico de um certo sindicalismo acomodado, preso às estruturas do poder legal. Como possibilidade social e econômica, o MST é visto como capaz de minorar os problemas da pobreza e do desemprego urbano, pois uma bem-sucedida reforma agrária poderia minimizá-los. Por outro lado, sofre críticas dirigidas ao dogmatismo de suas práticas. E, à direita e ao centro liberal, o MST aparece como um movimento político que, na busca da realização de seus objetivos, desrespeita o “Estado de Direito”, fazendo uso da violência como estratégia política de desgaste do poder constituído. Enfrenta, também, a posição de setores “economicistas”, que vêem a reforma agrária como uma proposta retrógrada, improdutiva e cara.

Mas é, inesperadamente, nesta conjuntura adversa que o MST consegue firmar-se no cenário nacional, levantando bandeiras como a da reforma agrária, do socialismo, do cooperativismo e da educação crítica, transformando-se, assim, num Movimento contra-hegemônico.

No governo Fernando Henrique Cardoso, o MST consegue retomar a sua luta, colocando em prática as ações estratégicas definidas desde a sua fundação. Ocupações de terras e prédios públicos, assim como longas marchas, darão o “tom” das mobilizações, transformando o Movimento em uma das principais forças organizadas de oposição ao governo federal. A força do MST foi simbolizada pela “Marcha” empreendida no primeiro semestre de 1997, que

culminou na manifestação, em Brasília, no mês de abril daquele ano. Com o apoio de milhares de trabalhadores urbanos, que engrossaram a marcha na capital federal, o MST promoveu a maior manifestação popular contra as políticas do governo FHC, obrigando-o a abrir negociações e a implementar projetos setoriais de reforma agrária.

Antes dessa caminhada histórica, o MST havia realizado, em 1995, o seu 3º Congresso Nacional, reelaborando os seus objetivos gerais. Dez anos após o seu 1º Congresso, buscando adaptar-se a uma nova realidade, apresenta mudanças nos seus objetivos e conceitos políticos. Os objetivos aprovados são:

- “1- Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;
- 2- A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
- 3- Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
- 4- Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade da direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
- 5- Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
- 6- Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.”⁴⁰

Observa-se que, seguindo a tendência dos movimentos sociais nos anos 90, o MST demonstra preocupação com temas relacionados a cultura, gênero, valores e trabalho (ou sua falta). Busca, também, ampliar sua atuação, afirmando que a terra deve estar a serviço de toda a sociedade.

Neste mesmo Congresso, apresenta um resumo de seu projeto de reforma agrária:

- “1- Modificar a estrutura da propriedade da terra;
- 2- Subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade;

⁴⁰ MST. Cadernos de Formação n. 23. São Paulo, MST, 1995

- 3-Garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, a eliminação da fome e ao desenvolvimento econômico e social dos trabalhadores;
- 4-Apoiar a produção familiar e cooperativada com preços compensadores, crédito e seguro agrícola;
- 5-Levar a agroindústria ao interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos, especialmente para a juventude;
- 6-Aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido;
- 7-Desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais, com um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável.
- 8-Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos”.⁴¹

O MST reafirma propostas características dos movimentos sociais, como a preocupação ecológica, o desenvolvimento auto-sustentável, a educação, o lazer e a cultura. No mesmo 3º Congresso, esboça-se, também, a proposta social e econômica das cooperativas agroindustriais, fundamental para viabilizar a vida do trabalhador no campo.

Em agosto de 2000, o MST realiza, em Brasília, o seu 4º Congresso Nacional, que conta com a participação de cerca de 11 mil delegados, além de uma delegação de 107 estrangeiros, representando 45 organizações, constituindo-se no maior Congresso realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As linhas políticas aprovadas neste Congresso reafirmam as novas preocupações do MST nos anos 90. Confirmam a política de ocupação massiva de terras, agora direcionada às áreas do grande capital financeiro e multinacional. Nesta linha, é aprovada a seguinte proposição:

“Desenvolver ações contra o imperialismo, combatendo a política dos organismos internacionais a seu serviço como: o FMI, OMC, BIRD e a

⁴¹ Ibidem.

ALCA. Lutar pelo não pagamento da dívida externa. Lutar contra as privatizações das empresas brasileiras e defender a cultura brasileira frente as agressões culturais imperialistas.”

O MST afirma sua resistência ao projeto neoliberal, formulando uma proposta política ampliada e contraposta ao atual movimento do capital. Dentro desta problemática, o Congresso aprovou a seguinte linha política:

“Combater o modelo das elites, que representa os produtos transgênicos, as importações de alimentos, os monopólios e as multinacionais. Projetar na sociedade a reforma agrária que queremos para resolver os problemas de trabalho, moradia, educação, saúde e produção de alimentos para todo brasileiro.”

Ou seja, o Congresso do MST reafirma a luta contra o modelo tecnológico e a dependência externa, e insiste na proposta de uma reforma agrária para atender os problemas do país. Aprova a luta pelo desenvolvimento de linhas políticas que valorizem um novo modelo tecnológico sustentável, capaz de garantir a viabilidade econômica e o bem estar social.

O posicionamento do MST acerca desta questão é de grande importância política e social, considerando que os debates sobre a transgenia ocupam lugar de destaque na atual revolução tecnológica. Em contraposição, o Movimento defende a produção agroecológica e orgânica, demarcando sua diferença em relação aos grandes grupos multinacionais, procurando, dessa forma, garantir espaço na produção agrícola.

O MST coloca em prática a produção orgânica, por exemplo, num assentamento em Guaíba, RS, onde foi colhida, em 1999, uma safra de 5,5 toneladas de arroz, sem a utilização de agrotóxico. Os assentados destinaram parte destas sementes para a produção de novas sementes orgânicas, e

investem na pesquisa para controlar o “lagarto da soja” com inseticida biológico.⁴²

Citando exemplos da rejeição do MST às sementes transgênicas, CALDART (2000) relata que, no Rio Grande do Sul, alguns assentamentos receberam estas sementes e, desconhecendo sua origem, plantaram-nas. Em março de 1999, no assentamento de Rondinha, os assentados, já conscientes da origem das sementes, queimaram a lavoura, dando uma demonstração pública da rejeição do Movimento às sementes transgênicas.

Não se pode deixar de levar em consideração que o monopólio biotecnológico pelas empresas privadas multinacionais causa forte impacto na produção camponesa, que é a responsável pela produção de alimentos para o consumo interno no Brasil, pois o trabalhador do campo que reserva parte das sementes colhidas para a plantação da safra do ano seguinte, com o patenteamento das sementes, será obrigado a comprar destas multinacionais novas sementes todos os anos, pois a semente melhorada não reproduz, criando um vínculo de dependência entre o agricultor familiar e estes grandes grupos. Não se pode esquecer que, a despeito de toda a discussão acerca da globalização do mercado das sementes, hoje, os trabalhadores brasileiros ainda produzem mais de 80% dos nossos alimentos básicos.

Constata-se, também, certa rejeição nos mercados europeu e japonês pelos produtos transgênicos, indicando, portanto, um mercado internacional para os produtos orgânicos. Desta forma, produtos brasileiros orgânicos podem ter uma razoável aceitação nestes mercados. Também a dependência científica e tecnológica que pode advir para o Brasil com o domínio da pesquisa pelos grandes grupos multinacionais traz sérias limitações para o desenvolvimento autônomo da pesquisa científica, com decorrências para a própria soberania nacional.

Neste momento em que o governo brasileiro afasta-se das políticas sociais e coloca como meta a sua integração no capitalismo mundializado, com ênfase

⁴² Jornal “Correio da Cidadania”, Ano IV, n. 138, 17 a 24 de abril de 99. Economia p. 10.

nas políticas que privilegiam os grandes e “modernos” grupos nacionais ou internacionais, justificado por um determinismo tecnológico e político, esta discussão deve ser alargada democraticamente para toda a sociedade brasileira, pois sabe-se que o “moderno” no Brasil sempre foi consolidado à custa de agravamentos das condições sociais dos trabalhadores. Assim, cabe também ao MST este debate, que interessa de perto ao agricultor familiar e ao povo brasileiro em geral.

Ainda em seu 4º Congresso, o MST aprova como proposta política ações de generosidade e solidariedade, implementação das linhas políticas dirigidas à questão de gênero, meio ambiente, biodiversidade e água doce (defesa dos rios Amazonas e São Francisco), inserindo-se nas questões que, atualmente, norteiam muitos movimentos sociais.

Defende a articulação com os trabalhadores e setores urbanos em busca da aliança campo/cidade, propondo a implementação da propaganda da reforma agrária nas cidades usando a arte e a organização de feiras, de centros culturais permanentes e de brigadas de agitação e propaganda. Sintetizando suas ações, define-se pela participação efetiva na construção de “Um Projeto Popular Para o Brasil”.⁴³

Assim, nesta trajetória descrita, o MST converte-se de um movimento centrado apenas na luta pela posse da terra em um movimento organizado que participa de uma discussão ampla a respeito dos rumos do Brasil. Esta nova configuração organizada do MST fez o governo federal reagir. Em 1999 o

⁴³ Em dezembro de 1997, na cidade paulista de Itaipu, cerca de trezentos delegados de movimentos sociais reuniram-se para debater a situação brasileira em um encontro que foi chamado de “Consulta Popular”. A Consulta definiu-se por construir “Um Projeto Popular para o Brasil”. Esta construção surgiria das discussões de grupos ampliados, tendo como base alguns princípios divulgados em cartilhas e em alguns livros, como *A opção brasileira*, publicado pela Contraponto em 1998 e organizado por César Benjamin, dentre outros. O “Projeto Popular” apresenta como meta que estes livros e cartilhas sejam estudados em igrejas, nos sindicatos, nos assentamentos e em associações de moradores, tendo como objetivo de ação a promoção de mobilizações contra as privatizações e todos os atos do governo que afetem a soberania brasileira. Propõe organizar atos de

Ministério Extraordinário da Política Fundiária é transformado no *Ministério do Desenvolvimento Agrário* para implementar o chamado “Novo Mundo Rural”, no qual a reforma agrária volta-se para o campo das políticas sociais compensatórias, por meio, por exemplo, do “Programa nacional de apoio à agricultura familiar – Pronaf-”, da criação do *Banco da Terra*, no qual o governo passaria a comprar a terra dos latifundiários e do cadastro pelo correio das famílias sem terra. Além disto, por meio de medida provisória, o governo federal proíbe por dois anos a vistoria para desapropriação em terras que tenham sido ocupadas, assim como proíbe o acesso à terra e ao crédito de pessoas que tenham participado de ocupações. Estas medidas que visam controlar o MST, tornam-se um desafio para o Movimento dos Sem Terra.

2.2 MST: UM MOVIMENTO SOCIAL, SINDICAL E POLÍTICO

Sabe-se que a proposta política do MST avançou em relação àquela de simples conquista da terra, apesar de ter nesta luta a sua base de sustentação política. No entanto, foi além. Ampliou seu conceito de luta pela reforma agrária, incorporou o trabalhador rural nas lutas pelo direito ao trabalho, educação, saúde, cultura, etc. Neste processo, procurou o apoio dos trabalhadores urbanos para a sua causa, reafirmando sempre que a luta pela terra não é exclusiva dos trabalhadores do campo. Neste contexto, o MST vai conformando sua luta específica, sem perder de vista o caráter global.

O Movimento dos Sem Terra possui uma organização interna, construída ao longo de sua existência, estruturada hierarquicamente, o que faz com que alguns analistas insistam na idéia de que a sua estrutura é a de um partido político. Suas instâncias internas são as seguintes: Congresso Nacional, Encontro Nacional, Coordenação Nacional, Direção e Secretaria Nacionais e os seguintes setores: Relações Internacionais, Secretaria Nacional, Sistema Cooperativista dos Assentados, Frente de Massas, Educação, Formação, Comunicação, Finanças e os Projetos.

solidariedade aos trabalhadores, criar comitês nos bairros e colégios e realizar debates

É esta a composição de cada instância :uma Coordenação Nacional, com dois membros representativos de cada Estado, eleitos em Congressos estaduais; um representante de cada cooperativa estadual; dois membros eleitos por setores nacionais e vinte membros da Direção Nacional, eleitos em Congresso Nacional. Totalizam cerca de noventa membros. A Coordenação Estadual é formada por uma equipe de sete a quinze membros, eleitos ou indicados em encontros regionais. As Coordenações de Assentamentos são formadas por membros de vários setores, como Produção, Educação, Saúde, Comunicação, Frente de Massa, Finanças, etc. Não existem cargos formais, tipo presidente, secretário, diretores, etc. Os graus de hierarquia existentes são entre coordenação e membros. A personalidade jurídica do movimento é a Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA. (FERNANDES, 1996). O MST existe de fato, mas não de direito. A base do Movimento é composta de sem terras e assentados. Não existem filiados e o sustento financeiro do Movimento decorre, principalmente, da contribuição financeira dos assentados.⁴⁴

Decorrente desta organização, e por causa da ampliação de sua base e de sua luta, com a sua clara inserção e visibilidade no meio urbano, muitos analisam que o MST tende a se tornar um partido político. MARTINS (1997) posiciona-se a esse respeito, afirmando que o MST não é mais um movimento social, e sim um “Partido Popular Agrário”, apesar de não ter programa e organização propriamente partidários, e que este caráter seria positivo, e não negativo. Sem lançar candidatos às eleições, o MST atuaria através de outros partidos, principalmente o PT. Para esse autor, o MST “é uma organização. Ele tem uma estrutura, um corpo de funcionários. Já não tem as características de um movimento social” (MARTINS, 1997, p.62).

Enfim, o MST não poderia ser definido como movimento social, pois:

com candidatos a cargos eletivos.

⁴⁴ Cada família assentada contribui com 3% do valor da sua produção para o MST. No geral, estas contribuições são espontâneas. Quando existe resistência por parte do agricultor, os cooperativados discutem com este agricultor a obrigação de contribuir, pois esta foi uma decisão coletiva, fruto de uma conquista coletiva.

“a tendência dos movimentos sociais é de desaparecerem, uma vez atingidos ou esgotados os seus objetivos ou a sua capacidade de pressionar (...) Os movimentos sociais existem enquanto existe uma causa não resolvida. Se o problema se resolve, acaba o movimento. Se ele não se resolve, a tendência é a de que o movimento se institucionalize, se transforme numa organização, como é o caso do MST”(MARTINS, 1997, p. 62)

GONH (1997) também discute o caráter do MST. A autora afirma que o movimento estrutura-se a partir de diversos pressupostos da “esquerda clássica”, assim como assimila vícios dos partidos da esquerda tradicional, apresentando uma estrutura orgânica de direção, coordenação, comissões, departamentos e núcleos. Segundo ela, o Movimento articula-se com outros movimentos, principalmente classistas, sob a responsabilidade dos dirigentes. Avalia que o MST padece de dificuldades internas pela rigidez de suas diretrizes programáticas, pois desconsidera o peso das tradições e dos costumes no meio popular e, ao tentar práticas coletivizantes, sofre rejeição da massa dos agricultores. Cita, como exemplo, as cooperativas que não consideram a tradicional base familiar do pequeno produtor. Afirma, porém, que estas tensões levaram as coordenações a perceber a contradição entre suas propostas e as reivindicações da base e a flexibilizar os regimentos das cooperativas (GOHN, 1997).

A direção do MST, por sua vez, nega sua transformação em partido político, alegando que uma de suas características é, justamente, o seu caráter não institucionalizado. Afirma que partidos de esquerda já existem muitos, que atuam, inclusive, junto ao MST. De acordo com BOGO⁴⁵ (1999), influente liderança nacional do MST:

“(...) *torna-se importante todos os movimentos que lutam pela terra e pela reforma agrária elaborarem suas linhas políticas e seu*

próprio programa agrário. Isto não significa tornar-se um partido, mas sim estabelecer os passos que conscientemente pretendem dar” (p. 55)

BOGO (1999) também enfatiza a importância da luta política e do caráter político do MST:

“(...) A disputa fundamental hoje não se dá entre os sem-terra e os fazendeiros como era na década de 80, mas sim entre os primeiros e o Estado, pois na década seguinte, inauguramos uma nova fase na luta de classes, que se caracteriza pela disputa de projetos políticos: um de caráter nacional, solidário e independente que leve à autodeterminação dos povos e à eliminação da fome e da miséria além de outras transformações; e outro, orientado pelos países imperialistas através do FMI, neoliberal, que escancara as portas para a globalização e a intervenção direta dos países ricos nos países pobres, privatizando, elevando juros e tirando nossas riquezas gratuitamente, e que preserva a concentração de riquezas”. (p.31)

Tais afirmações indicam um MST participante de lutas políticas ampliadas e registram a recriação da atuação do Movimento nos anos 90. A atenção exclusiva pela posse da terra seria uma luta suicida no atual estágio do capitalismo globalizado. Os trabalhadores do campo necessitam de crédito, postos de saúde, política habitacional, lazer, cultura, escolas, eletricidade, estradas, tecnologia, etc., e estas são conquistas que se efetivam no campo político, no campo das políticas públicas, que no neoliberalismo direcionam-se, prioritariamente, para o setor financeiro mundializado. Portanto, o reconhecimento de que a luta não é apenas contra o latifundiário e tão-somente pela conquista da terra é de fundamental importância para o Movimento.

⁴⁵ Ademar Bogo, catarinense radicado na Bahia, é dirigente nacional do MST. É autor de livros, cartilhas e letras de músicas (inclusive, da letra do hino do MST), sendo considerado o “filósofo do MST”.

Portanto, é crucial para o MST manter-se como um movimento político, buscando atuar de forma mais perene nas políticas públicas. E, para tanto, tem de se estruturar organizativamente, mesmo que seja de forma descentralizada e “em movimento”.

Em relação ao caráter sindical do MST, existe outra polêmica, segundo MARTINS (1993):

“A CONTAG costuma falar em “movimento sindical”. É uma contradição. Ou é movimento ou é sindical (sindicato). Não existe movimento sindical, porque a organização sindical está estruturada, tem regras. Já os movimentos sociais nascem em cima de questões a resolver(...). O movimento nasce mais ou menos espontaneamente. O movimento é mais flexível do que a organização, mais aberto e participativo” (pp. 104-105).

No entanto, outros autores discordam dessa posição.⁴⁶ A meu ver, a dinâmica social e as organizações dos trabalhadores podem, e devem, romper com definições e práticas constituídas. Neste sentido, o movimento sindical deve pautar-se pelas práticas em “movimento”.

O MST é um movimento social que possui um caráter sindical, já que trava lutas específicas e corporativas do mundo do trabalho rural. Diferencia-se do sindicalismo tradicional por ser um Movimento no qual, por exemplo, pode participar toda a família camponesa, intelectuais, educadores, pessoal da saúde, trabalhadores do campo não envolvidos com atividades agrícolas, religiosos, funcionários públicos que desenvolvem atividades no meio rural, etc. Portanto, é um movimento social ampliado, que incorpora a luta sindical.

Em seu 5º Encontro Nacional, realizado em 1989, o MST havia se apresentado como “um movimento de massas, sindical e popular”. Realmente, é difícil dar apenas uma definição ou um enquadramento ao MST. Esta é a sua característica inovadora

⁴⁶ A maioria dos autores que pesquisam o sindicalismo utiliza a expressão “movimento sindical” para referir-se às ações sindicais.

Os denominados “novos movimentos sociais” das décadas de 70 e 80, que romperam com os esquemas da esquerda tradicional, trazendo para “a cena política novos personagens”⁴⁷ entram em crise neste atual período neoliberal. O “novo sindicalismo” já deixou de ser novidade, pois hoje, majoritariamente, se preocupa mais em garantir a inserção dos trabalhadores neste novo e escasso mercado de trabalho. E os “novos partidos”, apesar do seu crescimento eleitoral, conhecem um período de descrença da população nas ações políticas institucionalizadas.

O MST, que possui um perfil de movimento social, de partido político e de sindicato, apresenta-se multifacetado. Talvez esta seja a sua grande novidade e a grande contribuição para a luta social, sindical e política atual. Isto porque, freqüentemente, pensa-se a dinâmica social como enquadrada em certas definições de conceitos, e, muitas vezes, o novo é justamente o que foge a estas definições.

Em vez de ser visto de forma restrita, o caráter de “movimento” pode servir como referência aos partidos políticos populares e aos sindicatos de trabalhadores em crise de legitimidade para que busquem novas formas de ações.

Em resumo, o MST não pode ser caracterizado como movimento social ou sindical e nem como um partido político. Na realidade, constitui-se como um “movimento e uma organização” que incorpora a luta social, sindical e política. Esta é uma de suas recriações e contribuições políticas para a luta dos trabalhadores neste novo século.

2.3 MÍSTICA, AÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Nesta década, de crise e refluxo dos movimentos sociais e sindicais, qual seria a explicação para o relativo êxito do MST? Talvez a explicação esteja na

⁴⁷ Alusão ao livro de SADER, Eder . *Quando novos personagens entraram em cena*. São Paulo, Paz e Terra, 1995. Este trabalho, fundamental, focalizou os movimentos sociais populares paulistas no período localizado entre 1970-1980, quando registra a entrada na cena política dos sujeitos sociais e históricos.

composição social de sua base, formada de trabalhadores rurais sem terra e de desempregados urbanos que têm origem rural e que hoje buscam retornar ao campo em busca de trabalho. Esta base, também chamada de excluída, tem pouca coisa a perder com sua luta, ao contrário do trabalhador sindicalizado, que, neste período de desemprego, aceita, inclusive, a diminuição de seu salário para manter-se empregado.

No entanto, mesmo seguindo esta linha de raciocínio, existem dificuldades para explicar a precária organização do trabalhador urbano desempregado. De acordo com ANTUNES (1995) existe uma tendência à burocratização e institucionalização das entidades sindicais, o que as levaria a distanciar-se de movimentos autônomos. Esta institucionalização faria os sindicatos adotarem posições moderadas e defensivas, distantes de ações anticapitalistas. Além disso, ao assumirem posição corporativista, ao defenderem apenas a sua categoria, e não a classe-que-vive-do-trabalho, ergueriam uma barreira social entre os trabalhadores estáveis e aqueles em situação precarizada, de tempo parcial, terceirizados e subempregados. O MST, que atua por meio de ações diretas, muitas vezes sustentando-se na sua legitimidade e não na legalidade, incorpora estes trabalhadores excluídos (muitos são desempregados urbanos) conseguindo, talvez por isto, avançar a sua luta.

Para o Movimento, a mística é fundamental para a sua viabilidade política, já que alimenta os sonhos e utopias de militantes, principalmente numa época em que as esquerdas perderam muito de seu referencial socialista. Desta forma conseguem fazer com que homens e mulheres excluídos alimentem a esperança de ter o seu trabalho na terra e de construir uma sociedade mais justa. E, o mais importante, os militantes conseguem analisar sua situação de excluído como um problema social, responsabilizando as elites econômicas e políticas pelo seu estado de exclusão. Com isto, pessoas pobres lutam de “cabeça em pé”, pois crêem que será através de sua ação que a sociedade será transformada.

Descrever a mística nos assentados é uma tarefa complexa, pois envolve um modo de viver e sentir. Conforme STEDILE (2000),

“...por influência da igreja, tínhamos a mística como um fator de unidade, de vivenciar os ideais, mas, por ser uma liturgia, vinha muito carregada. Com o passar do tempo(...) fomos nos dando conta de que se tu deixas a mística se tornar formal ela morre. A mística só tem sentido se faz parte da tua vida(...).Ninguém se emociona porque recebe ordem para se emocionar. Se emociona porque foi motivado em função de alguma coisa”(p.130).

Encontra-se em BOGO (2000) a seguinte ponderação acerca da importância da mística para o MST:

“Entendemos, portanto, como utopia a relação existente entre a dimensão concreta de um projeto real, que visa ir realizando o projeto abstrato, formulado com a ajuda da ciência e pela imaginação humana. Ter e manter a utopia deve ser um valor que se alimenta pela mística como sendo a razão que nos faz viver e buscar esta causa. A elevação do nível de consciência consegue manter esta relação em permanente sintonia entre três aspectos: problema-causa-solução. Neste tripé é que desenvolve a mística.” (p. 70)

A chamada “mística” do Movimento, herdada de sua ligação original com a Igreja Católica, contribui para manter a coesão da luta e se materializa na realização de rituais e na valorização de pessoas emblemáticas, “lutadoras”, como Che Guevara. Materializa-se, também, nas músicas, nos símbolos, como a bandeira, no boné, no hino e na organização. Com isto, consegue o MST manter vivo nos militantes a crença na possibilidade da transformação social, na superação do capitalismo e na instauração de novas relações sociais, baseadas em um socialismo heterodoxo, no qual convivem Marx e Jesus Cristo. A mística objetiva, com uma certa dose de racionalidade, unir os assentados nas ações, idéias e sentimentos.

Michael LÖWY (2000), analisando a relação entre o marxismo e a “Cristianismo da Libertação”, pondera que ambos possuem uma origem crítica ao fetichismo capitalista, mesmo que tenham motivações diferentes para tal

postura.⁴⁸ Ressalta que a fusão destas vertentes é determinante nas ações anticapitalistas, principalmente na América Latina, onde uma postura “ética-religiosa” contra o capitalismo apareceu desde os anos 60:

“Graças a certas analogias significativas, duas configurações totalmente diferentes – em Weber⁴⁹, as formas religiosas e as econômicas – podem entrar, em determinadas circunstâncias históricas, numa relação de atração e seleção recíprocas, uma interação dinâmica que pode conduzir a uma espécie de simbiose ou fusão.” (p. 74)

LÖWY (1991) indica alguns elementos básicos para a compreensão deste fenômeno social e político:

“Para compreender por que toda uma camada de intelectuais e de indivíduos e de indivíduos provenientes das classes médias (o clero radicalizado) rompeu com a sua classe e se ligou à causa dos oprimidos, é preciso tomar em consideração o papel das motivações morais e “espirituais”. Do mesmo modo, para explicar por que as massas cristãs saem da sua apatia e se sublevam contra os seus opressores, é preciso examinar não apenas a sua condição social

⁴⁸ LÖWY (2000) afirma que “As metáforas religiosas, como o conceito de “fetichismo”, são utilizadas em Marx como um instrumento para a análise científica, enquanto no Cristianismo da Libertação, elas ganham um significado propriamente religioso. O que ambos tem em comum é o ethos moral, a rebelião profética, a indignação humanista contra a idolatria do mercado e, o que é mais importante ainda, a solidariedade com suas vítimas” (p.79)

⁴⁹ No livro “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) descreveu o papel dos valores nas formações sociais. Buscou explicar o capitalismo por meio de alguns fatores externos à economia, valores estes que fundamentariam uma ética. Segundo Weber, o capitalismo não poderia ter surgido sem uma mudança espiritual básica, que o autor identificava no protestantismo calvinista. Questionando o fato de o capitalismo haver aparecido no ocidente, identificou nos capitalistas ocidentais algo particular. Daí, formula sua hipótese segundo a qual a vivência espiritual e a conduta exigida pelo protestantismo teriam organizado, racionalmente, uma maneira de agir afim com a realização do lucro capitalista (WEBER, 1974).

objetiva, mas também a sua subjetividade, sua cultura, suas crenças, sua nova maneira de viver a religião” (p. 107)

Ainda segundo o autor (2000), a análise científica de Marx e a ética socialista oriunda do “Cristianismo da Libertação” continuam a ter presença ativa nos movimentos populares, como nas ações do Movimento dos Sem Terra. Desta forma, compreende-se o papel da ética religiosa, representada concretamente na vivência mística, nas lutas dos sem-terra.

A fala de STEDILE (1999), em que ele explica a importância da mística para o MST, corrobora a análise de Löwy:

“Como é que nós, que somos de esquerda, vamos sempre à missa? Para nós, não existe contradição nenhuma nisso. Ao contrário: a nossa base usa a fé religiosa que tem para alimentar a sua luta, que é uma luta de esquerda, que é uma luta contra o estado e contra o capital. A mística faz com que as pessoas se sintam bem.”(p. 131)

Pode-se concluir que a mística para os membros do MST, sem-terra ou com-terra, cooperativados ou ligados ao projeto educativo, deve ser entendida como algo que extrapola a reivindicação pelo pedaço de terra. A motivação vai além, pois estes trabalhadores vivenciam ações – econômicas e éticas - que, em alguma instância, motiva-lhes a viver e a lutar.

2.4 A “MODERNIDADE” SOCIAL E ECONÔMICA DO MST

Como indicativo da ampliação política das lutas do MST, focalizam-se neste item as recriações sociais e econômicas do Movimento Sem Terra, no momento em que este busca a sua inserção na “modernidade”, sem perder de vista a construção de relações socialistas baseadas, inclusive, nos vínculos históricos de sociabilidade do trabalho no campo,. Observa-se a ampliação das lutas do MST no momento em que ocupa o

espaço urbano como palco para as suas manifestações políticas.

O gaúcho João Pedro Stédile,⁵⁰ uma das principais lideranças do MST, com formação acadêmica em economia, define a luta dos sem-terra como integrada às lutas dos trabalhadores urbanos. STÉDILE (1996) afirma que a reforma agrária só será viável se for um projeto de toda a sociedade brasileira e que as reivindicações do MST interessam também ao trabalhador urbano. Neste sentido, seria necessário “conscientizar a população urbana de que a luta pela terra também interessa a estes setores, pois a concentração de terras aumenta o preço dos alimentos e incha as cidades, aumentando os conhecidos problemas urbanos”. Segundo ele:

“Percebemos que a reforma agrária só será possível se amplas camadas da sociedade se envolverem na luta. Decidimos fazer proselitismo nas cidades, conscientizando o pessoal que vive na Av. Paulista, por exemplo, de que a concentração de terra no Brasil afeta a sua vida, seja pelo aumento do preço dos alimentos, ou pelo inchaço das cidades. A luta pela terra se dá no campo mas se ganha nas cidades. Se os trabalhadores urbanos forem derrotados pelo projeto neoliberal, a tendência é que sejamos também vencidos”(STÉDILE, 1996,p.8).

De acordo com GOHN (1998) é no espaço urbano que as ações do MST ganham visibilidade. D’INCAO (1997), discutindo acerca da possibilidade do exercício da cidadania no campo, considera que:

“A modernização da agricultura não a tem transformado em atividade rural-urbana? Por que não pensar uma sociedade rural beneficiada pelos avanços do processo de urbanização? Uma

⁵⁰ João Pedro Stedile é gaúcho, formado em economia com pós-graduação na UNAM (México). Autor de diversos livros e bastante assediado pela imprensa, onde concede diversas entrevistas, é um dos fundadores do MST e é considerado a principal liderança do Movimento.

sociedade no campo, com direito a escola, a assistência médica, transporte e outros meios de comunicação. Não é isso que vemos nos chamados países desenvolvidos?”(p. 213)

Os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores devem abranger igualmente os moradores das cidades e dos campos. A cidadania e o direito aos bens produzidos pelo desenvolvimento tecnológico para o trabalhador urbano ou rural inscrevem-se como uma questão política. Submetidos ao interesse do capital, independente de ser urbano ou rural, gerarão exclusão, acumulação e pobreza. A serviço dos interesses da maioria da população, serão de grande valia para estas pessoas. A esse respeito, discorrendo acerca das aspirações dos sem-terras, MARTINS (1997) pondera:

“Eles também querem ter televisão, querem ter trator, querem ter um padrão de vida alto, querem ter eletricidade dentro de casa, querem ter os filhos na escola, querem uma vida digna, inclusive materialmente digna. Eles querem ter tudo que todo mundo tem, que todo mundo tem o direito de ter.” (p. 60)

Corroborando essa afirmação, Ênio Bonenberger, uma das liderança nacionais do MST, caracteriza a luta do Movimento como mais ampla, na busca de um novo modelo social, econômico e cultural. Segundo ele, o Movimento deve reivindicar a sua inserção no mundo contemporâneo:

“Entendemos que a reforma agrária não vai acontecer no Brasil como uma ilha, sem outras reformas necessárias, ou seja, uma redistribuição de renda. (...) Entendemos que só criar o assentamento não resolve. Precisamos criar um programa de educação, com universidades no campo, um programa de agroindustrialização, que nos leve a modernidade. Ninguém vai ficar no campo sem lazer, se não tiver cinema, um segundo grau ou até uma faculdade. Basta fazer um pouco mais de investimento nas

pequenas cidades, que é um jeito que nós temos de desenvolver o país.”⁵¹

Essas posições indicam que o Movimento procura situar sua luta em um contexto político mais amplo, assim como apontam a defesa de valores culturais da modernidade como básica para o trabalhador do campo contemporâneo. Mas as propostas e práticas do MST não se restringem à sua inserção na “modernidade”. Sua proposta política conjuga-se com a sociabilidade camponesa, existente nas experiências associativas dos trabalhadores do campo.

Nesta direção, MARTINS (1997) considera que o modelo de reforma agrária do MST poderia constituir-se “numa alternativa tecnológica entre o tradicional e o moderno”. Afirma que as experiências do MST poderiam representar este caminho alternativo, inclusive ao desemprego e à exclusão social:

“As próprias experiências dos assentados do Movimento dos Sem Terra indicam que é possível recriar e estimular um modo de vida alternativo, relativamente próspero, em relação ao desemprego e à excludência. Dessa forma seria possível absorver preventivamente os excedentes populacionais que estão sendo gerados pelo salto tecnológico e pela *globalização da economia* [...]. Ao mesmo tempo, em decorrência da reforma agrária, seria igualmente possível desenvolver programas que seriam programas educacionais, de modernização, de atualização, para que a geração seguinte, dos filhos desses trabalhadores, se adaptasse para a inserção adequada, num futuro próximo, na realidade desse mundo que fatalmente vai estar modernizado”(p. 58)

Para MARTINS (1997), o MST desenvolve experiências de recuperação e atualização da cultura camponesa, que apresenta traços de prosperidade dentro da tradição camponesa e da modernização econômica. Ao democratizar a terra e

⁵¹ Bonenberger Ênio. *O MST é uma saída para o Brasil*. Belo Horizonte, Jornal Estado de Minas, Primeiro Caderno, p. 4, Domingo, 7 de maio de 2000.

lutar contra traços oligárquicos, o MST apresenta-se um Movimento de modernização da sociedade brasileira (MARTINS, 1997). Esta modernização não ocorreria apenas no campo econômico. No terreno, social:

“...a vida nos acampamentos promove uma radical experiência de ressocialização de seus membros e participantes. Nele se cria uma espécie de sociabilidade nova, que significa que daí decorre mais do que o acesso à terra, algo que corresponda aos novos horizontes abertos por essa nova sociabilidade. É o que o Movimento propõe nesses projetos de cooperativa, de trabalho, de modernização das relações sociais. De certo modo, pode-se dizer que nessa experiência há uma certa reinvenção do mundo camponês em bases modernas”(MARTINS, 1997, p. 65)

O autor pondera também que há uma visão sofisticada “de modernização na atividade econômica do MST”, que o Movimento está demonstrando uma boa capacidade gerencial, mesmo em condições adversas, e que está conseguindo alcançar diversos objetivos: “no campo político, desafia o poder; no campo social, promove a socialização de uma população excluída, integrando-a ao mundo moderno de uma maneira digna e promovendo uma alternativa à exclusão do capitalismo atual” (MARTINS, 1997).

Nestes debates acerca do desenvolvimento técnico e da tradição, o educador Paulo Freire, com grande influência no Setor de Educação do MST, caracteriza a reforma agrária não apenas como técnica, mas sobretudo como questão política. Por não ser neutra, técnicos que nela trabalham realizam opções de cunho ideológico. A reforma agrária pode envolver os trabalhadores da terra em todo o processo, ou partir de decisões tecnicistas que os excluam:

“No processo de reforma agrária, não se deve tomar uma posição exclusivista em relação ao técnico ou ao humano. Toda prática de reforma agrária que conceba estes termos como antagônica é ingênua. Nem a concepção vaziamente “humanista”, no fundo

reacionária e tradicionalista, antitransformação, que nega a técnica, nem tampouco a concepção mítica desta última, que implica num tecnicismo desumanizante: numa espécie de “messianismo” da técnica, em que esta aparece como salvadora infalível”(FREIRE, 1982, p. 56-57).

Na “modernização tecnicista” haveria mudança na estrutura, mas não transformação social operada por sujeitos atuantes. Seria, antes, uma modernização “de fora”:

“A reforma agrária deve ser um processo de desenvolvimento do qual resulte necessariamente a modernização dos campos, com a modernização da agricultura. Se tal é a concepção que temos da reforma agrária, a modernização que dela resulte não será fruto de uma passagem mecânica do velho até ela, o que, no fundo, não chegaria a ser propriamente uma passagem, porque seria uma superposição do novo ao velho” (FREIRE, 1982, p. 57).

No campo socioeconômico, segundo STEDILE (1996), a reforma agrária é capaz de aliar a eficiência produtiva com a reforma social e política. Para ele, a proposta de reforma agrária do MST não prevê só a terra, estando dentro de projeto amplo de transformação e desenvolvimento rural, pois, além de desconcentrar a terra, propõe uma política agrícola com preço mínimo, crédito e seguro. A reforma agrária “tem de estar associada a um projeto agroindustrial, mas não neste modelo atual que seria dominado pelos grandes grupos multinacionais”. Propõe um modelo agroindustrial alternativo aos grandes grupos:

“A nossa proposta de reforma agrária não prevê só a terra. (...) A terra é o ponto principal, mas a reforma é um amplo processo de desenvolvimento do meio rural. Além de alterar a estrutura superconcentrada da terra, tem que mudar a política agrícola, representada pelos preços, crédito e seguro, e garantir que estas três ferramentas contribuam para o aumento da produção e para a fixação da pessoa no campo. A reforma agrária tem de estar associada à

agroindústria. Mas num outro modelo agroindustrial e não no atual, dominado por grandes monopólios multinacionais”(1996, p. 24)

“(…). O MST vem procurando aplicar o crédito do Banco do Brasil conforme nossa visão de reforma agrária. Procuramos organizar cooperativas e através delas ir criando pequenas agroindústrias. Os resultados são fantásticos. Em assentamentos que têm agroindústria, as pessoas se alimentam bem tem padrão de renda elevado. Enfim, têm futuro”(1996, p. 24).

Discorrendo acerca da reforma agrária, BOGO (1999)também reafirma a necessidade de a luta dos trabalhadores do campo ser ampliada., até porque, para ele, hoje:

“... não é grande negócio ser proprietário de terra, principalmente de fazendas mal localizadas (...) Podemos comprovar isto pela facilidade de se ocupar latifúndios em algumas regiões do país, em razão da perda do valor de mercado da terra”(p. 29).

Realmente, constata-se uma perda do valor da terra neste final/início de milênio. No entanto, para o MST a concentração da terra assume perspectiva política mais ampla, na medida em que questiona a própria estrutura de poder baseada na posse da propriedade.

Para além da posse da terra, o MST amplia o debate político ao discutir os juros da dívida externa e a concentração de poder do capital internacional. De acordo com STEDILE (2000):

“(…) o Movimento Sem terra se politizou neste sentido. (...) nós acreditávamos que para resolver o problema da pobreza, bastava ocupar latifúndios. Havia uma consciência ingênua de nossa parte de achar que com a terra era possível resolver tudo. Acontece agora que, com este novo modelo, que só atende às grandes agroindústrias, a agricultura está inviabilizada. Aí entra o nosso projeto. Defendemos uma reestruturação da economia brasileira. Temos de parar de mandar dinheiro para fora. No ano passado, o Brasil pagou U\$ 50 bilhões somando juros, amortizações e remessas de lucros. Se esse dinheiro fosse realmente aplicado na

economia nacional, em outros setores produtivos, de bens de massa, nós resolveríamos os problemas”⁵²

BOGO (1999) apresenta como alternativa para os trabalhadores do campo a formação de empresas cooperativas. Acrescenta, realisticamente, que os trabalhadores possuem, hoje, apenas a força de trabalho e que os poucos recursos alocados pelo governo dificultam a aplicação do conhecimento científico ao processo produtivo. A empresa social cooperativa “precisa de médicos, dentistas, economistas, psicólogos, antropólogos, pedagogos, advogados agrônomos, técnicos agrícolas, artistas, engenheiros florestais, etc”(p. 72,73). Segundo o autor, nada disto é previsto nos assentamentos, pois têm-se, por parte do governo, o trabalhador do campo como um “jeca-tatu”:

“A agricultura moderna precisa de ciência, e esta encontra-se na cidade. A sua integração com os cientistas, possibilitará fazermos uma revolução cultural no campo, criando um novo tipo de camponês com novos hábitos, conhecimentos, habilidades, mantendo suas raízes culturais, alcançando assim a modernização com desenvolvimento econômico, social e humano.” (p. 74)

A respeito do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, STEDILE (1990) entende que os trabalhadores devem apropriar-se dos resultados do seu desenvolvimento, pois não são exclusividade da burguesia:

“Mesmo porque, em termos de agricultura, existe uma necessidade material. Se não desenvolvermos a agroindústria, nós não vamos conseguir alimentar o povo; não se consegue conservar os alimentos” (p. 12).

Desta forma, debatendo o modo de vida camponês e as transformações no capitalismo atual, e discutindo a ciência, a tecnologia e a produção cooperativada, o MST indica que a luta pelo direito ao trabalho e à terra permanece viva, que o objetivo social deve centrar-se na construção de

⁵² STEDILE, João Pedro. Projeto dos sem-terra foi “ingênuo”, diz Stedile. In: *Jornal Folha de S. Paulo*. Primeiro caderno, p. 8, Domingo, 14 de maio de 2000.

relações sociais mais justas e igualitárias, e não apenas na eficiência econômica com vista à reprodução do capital.

Em síntese, observa-se que o MST recria-se como alternativa popular, apresentando-se como um movimento social, sindical e político que se opõe às ideologias neoliberais, cujas propostas para o campo brasileiro reduzem-se a sua integração às agroindústrias e às empresas de processamento e modificação genética de alimentos, que são, em grande parte, empresas mundializadas.

O movimento de contra-hegemonia do MST apresenta-se como um projeto alternativo para o Brasil, um projeto de “modernização apropriado” ao trabalhador do campo. Neste projeto, a educação é elemento fundamental na construção de uma alternativa política para os trabalhadores do campo, pois o projeto educativo do MST não é descolado da vida social e nem das necessidades produtivas deste trabalhador.

Para situar a proposta educativa do MST e, principalmente, a sua proposta de formação técnica escolar, objeto principal deste trabalho, torna-se necessário discutir, antes, a importância do cooperativismo, pois as suas propostas nesta área estão em íntima conexão com o seu projeto de formação profissional. O Movimento mantém uma escola de cooperativismo, e nos princípios e práticas cooperativas dos assentamentos expressam-se, também, princípios que regem a escola de administração cooperativista do MST

CAPÍTULO 3

TRABALHO E COOPERATIVISMO

*“Essas formas de cooperação buscam trazer um mínimo de condições e vida aos assentados. Então, é possível buscar o desenvolvimento econômico mínimo como forma de resistência às política neoliberais. São espaços para construir a consciência social, a consciência de classe e desenvolver valores necessariamente socialistas, pois se vivencia a socialização dos meios de produção e a socialização da mais-valia criada.” Adalberto Martins, Coordenador nacional da CONCRAB
Revista Sem Terra*

3.1 O COOPERATIVISMO E O MST

Cooperativismo, proposta básica do projeto político e técnico-educativo do MST, é um termo que, historicamente, tem sido usado para definir os mais diferentes projetos políticos. Surgiu na Europa, no século XIX, como uma reação dos trabalhadores ao capitalismo concorrencial e liberal. Esteve presente nas propostas anarquistas e nas propostas dos chamados “socialistas utópicos”, como, por exemplo, na do francês Charles Fourier, que idealizou um tipo de comuna, o “falanstério”, no qual o trabalho e seus frutos seriam divididos entre todos os membros.

O cooperativismo foi também proposto pelo galês Robert Owen, grande capitalista que acabou tornando-se crítico da propriedade privada e transformando um conjunto de fábricas falidas, denominadas Nova Lanark, em uma comunidade próspera, além de propor a formação das “Aldeias de Cooperação”, nas quais as pessoas produziram comunitariamente e as crianças seriam cuidadas em jardins escolares. Owen montou uma comunidade utópica, livre da propriedade privada, denominada “Nova Harmonia”. O empreendimento faliu. Robert Owen, voltou para a Inglaterra ridicularizado pelo poder, mas admirado pelos trabalhadores. Sua experiência estimulou o aparecimento de inúmeras propostas de organização cooperativa na Inglaterra, que, entretanto, não conseguiram viabilizar-se em face das pressões econômicas e políticas (HEIBRONER, 1996).

No século XX, o cooperativismo cresceu, estando presente em programas partidários conservadores e revolucionários. Hoje, em termos de políticas globais, o cooperativismo é visto como a possibilidade de incrementar a produção capitalista, através da união da classe proprietária, e de constituir-se na almejada “terceira via” dos políticos reformistas. Por outro lado, é apontado como a possibilidade de autogoverno dos trabalhadores

A produção de leite no Brasil ilustra o conflito social existente no projeto cooperativista. Existem enormes laticínios cooperativos que funcionam como empresas capitalistas, explorando o trabalho do pequeno produtor, assim como existem as cooperativas de pequenos produtores que se organizam, muitas

vezes, para fazer frente a estas grandes cooperativas. Exemplos como estes multiplicam-se nas mais diversas atividades urbanas ou rurais. Assim, as relações e conflitos entre as classes sociais aparecem nos projetos cooperativos, demonstrando que, longe de ser a panacéia geral, o cooperativismo inscreve-se nas lutas políticas da sociedade.

Nas políticas neoliberais atuais, a proposta cooperativista surge como meio de promover a flexibilização dos direitos trabalhistas. Empresas “cooperativas”, buscando burlar as leis que regem as relações do mundo do trabalho, entram em conflito aberto com o movimento sindical. Por outro lado, devido à diminuição da oferta de empregos industriais, os trabalhadores estão procurando formas alternativas de trabalho, e o cooperativismo aparece como uma dessas alternativas.

Especificamente para o MST, a produção cooperativada é fundamental, sendo mesmo a base de sua proposta social, econômica e política. Extrapola as dificuldades conjunturais de desemprego para tornar-se uma das alternativas ao processo capitalista de produção e gestão. Neste sentido, aproxima-se das análises desenvolvidas por Marx. Em “O Capital”, o autor afirma que as cooperativas de trabalhadores seriam as primeiras formas de ruptura com o capitalismo, pois suprime-se a oposição entre capital e trabalho, apesar de todas as limitações ainda impostas pelo sistema:

“[...] em certo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e das formas sociais de produção correspondentes, um novo modo de produção naturalmente desponta e se desenvolve partindo do antigo. (...) Tanto as empresas capitalistas por ações quanto as cooperativas industriais dos trabalhadores devem ser consideradas formas de transição entre o modo capitalista de produção e o modo associado, com a diferença que, num caso, a contradição é superada negativamente e, no outro, de maneira positiva”. (MARX, 1981, p. 509).

Observa-se nesta passagem que o autor enxergava na gestão cooperativa, da mesma forma que o MST, uma das possibilidades da negação do trabalho

assalariado. Apesar de ressaltar que no capitalismo a gestão cooperativa poderia conter os vícios do sistema, Marx chama a atenção para a semente nova que poderia estar presente nesta forma associativa, pois o cooperativismo poderia demonstrar a inutilidade do patronato no sistema fabril.⁵³

Marx afirmava, porém, que esta gestão só poderia acontecer dentro de um grande projeto nacional, e não como experiências isoladas, pois de outra forma seria derrotada pelos grandes monopólios. Neste ponto encontra-se, novamente, convergência entre as análises do autor e as práticas do MST, pois o Movimento inseriu-se nas questões políticas mais gerais, ciente de que as ações políticas isoladas não teriam possibilidade de apresentar-se como uma alternativa para os trabalhadores.

Em relação aos debates e às propostas cooperativas do MST, o SISTEMA COOPERATIVISTA DOS ASSENTADOS (1998)⁵⁴, esclarece que, desde as primeiras ocupações de terra, a produtividade nos assentamentos tornou-se uma preocupação. Influenciados pelas práticas religiosas e pelas idéias do

⁵³ No Brasil, o cooperativismo como uma alternativa socialista está sendo debatido, dentre outros, pelo economista Paul Singer. Para ele, os trabalhadores excluídos do mercado de trabalho devem se organizar em torno da chamada “economia solidária”. A maior dificuldade para estes novos produtores seria a conquista do mercado. Para superar esta dificuldade, SINGER (1998A) propõe que os trabalhadores criem um sistema de solidariedade racional. Ou seja, que criem uma moeda própria para circular entre os produtos fabricados pela economia solidária e que os trabalhadores desta economia só compreendam produtos fabricados por meio desta forma produtiva. Mas, para além desta alternativa temporária, SINGER (1998b) enfatiza que o capitalismo mudou ao final do século XX. O capitalismo atual seria marcado pela telemática e pela fusão, alianças e parcerias de grandes grupos, criando conglomerados econômicos. Este conglomerados, ao mesmo tempo que se unem, descentralizam suas atividades, através de franqueamento e subcontratação, substituindo a típica relação de assalariamento do capitalismo. Esta nova configuração do capitalismo pode ser a primeira transição para uma sociedade pós-capitalista, pois cria a chamada “firma-rede”, mais democrática do que a firma única. E é neste contexto que estariam ressurgindo as propostas cooperativas democráticas na forma de produzir, distribuir, poupar e investir. Afirma SINGER (1998b) que as ocupações de fábricas pelos trabalhadores, para que estas não encerrem suas atividades, são semelhantes às ocupações de terras pelos sem-terra. Para o autor, ambas são formas diretas e autogestionárias nas ações políticas dos trabalhadores.

⁵⁴ Sistema Cooperativista dos Assentados. *Cadernos de Cooperação Agrícola n. 5*. São Paulo, CONCRAB/MST, 1998. Foi organizado por Paulo CERIOLI, padre católico residente no Rio Grande do Sul. Contribui com o Setor de Cooperativismo e com o Setor de Educação do MST e Adalberto MARTINS, agrônomo e coordenador da cooperativas ligadas ao MST (COCRAB).

revolucionário chinês Mao Tse Tung,⁵⁵ as propostas iniciais do Movimento defendiam a formação pequenos grupos. A respeito desse período, STEDILE (1999) pondera:

“Na primeira etapa do Movimento, que vai desde as primeiras ocupações de 1979, até 1985, havia uma visão romântica da produção. Isso porque a memória histórica dos camponeses que conquistavam a terra estava ainda na etapa anterior à modernização da agricultura. A família foi expulsa pela máquina, mas o seu memorial técnico era do boi e da enxada(...). Era muito difícil fazer a discussão da organização da produção com os trabalhadores”(p. 95)

Quando o governo federal suspende o crédito rural subsidiado, os pequenos agricultores passam a procurar alternativas de financiamento e o MST realiza as primeiras ações na luta pelo crédito público.⁵⁶ Estas ações culminam no *Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária* (PROCERA) surgido no governo Sarney, com dotação do Finsocial e do Banco de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).⁵⁷ Decorrente também destas ações, o MST organiza o *Centro de Técnicas Agropecuárias Alternativas* (CETAP), uma

⁵⁵ - Chamo atenção para o ecletismo socialista e religioso no documento do MST.

⁵⁶ Sobre a importância da luta pelo crédito nas ações do MST, encontra-se em HADDAD (1998) a seguinte afirmação: “Trata-se de um movimento que mudou completamente a pauta clássica de reivindicações: ele não reivindica maior remuneração ou menor jornada, não reivindica favores do estado, seja renda mínima ou seguro desemprego, ainda que tudo isso seja muito justo. Revolucionariamente, o MST quer crédito, apoio técnico e autonomia para organizar suas cooperativas. [...]. São iniciativas desta natureza, progressivas em todas as dimensões da vida social, que devem sempre chamar a atenção de socialistas e lhes servir de inspiração para sua conduta política.” (p. 47-48). Na mesma direção, GOHN (1998) vai afirmar que o Movimento apresenta reivindicações novas: “Trata-se do fato de ter mudado a pauta de reivindicações dos trabalhadores brasileiros., criando uma agenda adequada ao mundo globalizado em que vivemos. As reivindicações clássicas dos trabalhadores , desde o século XIX, dizem respeito a salários e jornada de trabalho. O MST introduziu uma nova agenda na luta pelo acesso à terra (para nela morar e produzir) que foi a do acesso ao crédito_ uma política de democratização da propriedade, apoio técnico e organização do trabalho em cooperativas de produção”(p. 20-21).

⁵⁷ Desde 1990, o PROCERA conta com recursos da União, sendo gerenciado pelo Banco do Brasil e Banco do Nordeste.

entidade criada com a finalidade de debater com os assentados a necessidade da cooperação agrícola.

Neste período, técnicos ligados ao CETAP estudam e estabelecem contatos com diversas formas de organização cooperativista na América Latina, Espanha e Israel. Segundo STEDILE (1999), este primeiro período foi fundamental para o futuro desenvolvimento do projeto cooperativista do MST:

“Aprendemos que as formas da aplicação da cooperação agrícola deveriam ser flexíveis. É preciso levar em conta as condições objetivas e subjetivas da comunidade que vai aplicá-la. As condições objetivas são o nível de acumulação do capital existente, o tipo de produto que é possível produzir, as condições naturais existentes no assentamento.[...] As condições subjetivas são o grau de consciência política e a história de participação de uma determinada comunidade adquiridos na luta para a conquista da terra”. (p. 101-102)

Em 1996, no *1º Encontro Nacional de Assentados*, com representantes de 11 estados, o MST define-se pela vinculação das cooperativas de assentamento. No ano de 1987, realiza-se o 3º Encontro Nacional e, em maio do ano seguinte, é organizado o *Manual de Cooperação Agrícola* e incentiva-se a criação de cursos de economia política e a formação de associações de pequenos produtores.

Nesta fase inicial de aproximação de experiências cooperativas, segundo STEDILE e FERNANDES (1999), o MST contata o professor Clodomir de Moraes e começa a aplicar o método do “laboratório Organizacional”⁵⁸ nas cooperativas. Este laboratório também foi testado na formação da escola “Técnica de Administração Cooperativista” (TAC.). Posteriormente, o laboratório passou a ser criticado, pelo Movimento, pela sua ortodoxia e rigidez. STEDILE (1999) comenta a implantação desse método nas cooperativas:

“Não deu certo porque, em primeiro lugar, o método é muito ortodoxo, muito rígido na sua aplicação. Em segundo, porque ele não é um processo, é muito estanque. Ou seja: tu reúnes a turma e em 40 dias tem que sair a cooperativa. A experiência nos assentamentos nos mostra que o processo é mais lento. (...).Por outro lado o método do Clodomir teve uma grande utilidade ao nos abrir para a questão da consciência do camponês”. (p. 99-100).

Nos anos de 1989 e 1990, surgem as primeiras cooperativas formalizadas e ligadas ao MST, no estado do Rio Grande do Sul, atendendo as necessidades econômicas e políticas do Movimento Sem Terra. Neste período, visando organizar o Sistema Cooperativista dos Assentamentos (SCA)⁵⁹, o Movimento promove debates. Nos anos de 1991 e 1992, o sistema começa efetivamente a funcionar.

Em maio de 1992, é constituída a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda (CONCRAB), ligada ao MST. Para o Movimento Sem Terra, o problema da produtividade nos assentamentos torna-se tão importante quanto ocupar terras. Segundo STEDILE (1999):

“Legalmente, na CONCRAB, participariam apenas os sócios de associações ou de cooperativas. Continuamos discutindo e articulando todos os assentados, mesmo os individuais. Não poderíamos deixar de fora os indivíduos, que são a maior parte de nossa base social. O SCA, embora tenha o nome cooperativista, é muito mais uma indicação ideológica. (p. 105)

As cooperativas são subordinadas, nacionalmente, à CONCRAB, e todos os assentamentos devem ser base do MST. As publicações do Movimento reafirmam que existe a possibilidade de um caminho alternativo ao

⁵⁸ Ver o Capítulo 5, “TAC: A escola de formação cooperativista do MST”, em que o método do “Laboratório Organizacional” é detalhado.

⁵⁹ O Sistema Cooperativo de Assentados (SCA)- é, dentre outros, um dos “Setores do MST”. Este Setor apresenta como estratégia a criação de condições materiais para a luta do Movimento, sendo, inclusive, a retaguarda econômica do Movimento.

capitalismo e que a reforma agrária não seria um fim em si. Seguindo esta política, delibera-se que o “Setor de Cooperativas”, detentor do monopólio financeiro, deve contribuir com todos os outros setores do Movimento.

Em 1993⁶⁰, em decorrência da difícil conjuntura política do momento, com a eleição de Fernando Collor à presidência e o conseqüente aprofundamento das políticas neoliberais, as cooperativas entram em crise. Neste contexto, o MST constata a necessidade de investir na administração destas cooperativas. O SCA inicia debates com o Setor de Educação e surge o “Curso Técnico de Administração Cooperativista (TAC),”⁶¹ ligado, portanto, diretamente ao projeto político e produtivo do MST .

Em 1994, o MST realiza um “Seminário Nacional”, no qual são debatidas as perspectivas do cooperativismo, deliberando as seguinte resoluções:

- “a) O que massifica a cooperação nos assentamentos são as formas não produtivas (prestação de serviços);
- b) As CPAs continuam sendo a forma superior de organização e estratégia para o MST e portanto devem ser constituídas em condições muito bem definidas. Apesar disto elas não massificam a cooperação;
- c) O que determina a possibilidade não é mais o tamanho do lote (terra), e sim a sua localização, modelo tecnológico, volume de capital e mercado. Enfim, o que orienta e organiza a cooperação é o capital e não a terra.
- d) A introdução de agroindústria nos assentamentos é estratégico para o desenvolvimento econômico dos assentamentos e de todo o interior do país, envolvendo a juventude e agregando valor a mercadoria produzida.
- e) Não haverá desenvolvimento autônomo nos assentamentos sem a presença do Estado, e neste caso, de um Estado controlado e dirigido pela

⁶⁰ STDEDILE (1999) afirma que “se o governo antipopular de Fernando de Collor tivesse chegado ao final, o MST poderia ter acabado”.

⁶¹ A escola é implantada em 1993, em Braga (RS), sendo depois transferida para Veranópolis (RS), sendo implantada definitivamente em 1997, como veremos em detalhes no transcórre deste trabalho.

classe trabalhadora. O Estado desempenhará um papel indutor da cooperação, via crédito, assistência técnica e pesquisa;

f) Está descartada a possibilidade da “acumulação primitiva” de capital nos assentamentos, determinando aos assentados a necessidade de disputar através da luta política a mais valia social (SISTEMA..., 1998, p.33-34)”.

Desde então, observa-se o amadurecimento da CONCRAB e uma “guinada” política nas propostas políticas do MST, pois passou-se a cobrar um Estado comprometido com os interesses dos trabalhadores. A luta, que era apenas pela ocupação de terras, contra o latifúndio, adquire uma dimensão política mais ampla.

No terreno econômico, o projeto cooperativista definiu-se pela agroindústria, representando uma derrota de setores que defendiam a formação de pequenos grupos de subsistência, pois define-se que “o que orienta e organiza a cooperação é o capital e não a terra (item C)”. Este conceito político é fundamental e redireciona as ações do MST, que, desde então, incorpora a luta pelo direito ao crédito e ao financiamento público.

A concepção de que a terra seria suficiente para assegurar ao trabalhador do campo condições dignas de sobrevivência, idéia próxima das tradições religiosas, é substituída por uma concepção econômica e social de produção, que tem a terra, a tecnologia, a localização, o capital e o mercado como parâmetros (item *c*).

A definição da luta pela mais valia social (item *f*), substituindo a “acumulação primitiva” dos assentamentos, amplia-se para o contexto global da sociedade brasileira, pois define-se por reivindicar e lutar por verbas públicas capazes de viabilizar os assentamentos. É a luta pelo direito ao trabalho e, conseqüentemente, pela cidadania, indo além da simples luta pela terra.

Em 1995, inaugura-se o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), entidade jurídica que representa a “Escola Josué de Castro”. O curso Técnico em Administração Cooperativista (TAC), surge,

assim, integrado às necessidades de um movimento social, sindical e político, indicando a simbiose entre as propostas políticas e técnicas do cooperativismo do MST e a pedagogia educativa de formação técnico profissional do Movimento Sem Terra. STEDILE (1999), analisando este processo, afirma:

“... foi o período de consolidação das agroindústrias. Ficaram claras as idéias sobre o tipo de agroindústria que queremos. Já sabemos que não é viável ficar pulverizando grandes experiências, criar elefantes brancos, como costumamos dizer. Foi um período igualmente de formação de quadros, de consolidação dos Cursos Técnicos de Administração Cooperativista (TACs) e da própria formação dos quadros internos da CONCRAB. Realizamos muitos cursos nesse período para formar pessoal tecnicamente e, ao mesmo tempo, de acordo com o objetivo da formação política” (p.106-107).

A colocação no mercado capitalista dos produtos manufaturados pelas cooperativas constitui-se num desafio. O MST propõe que seja procurado um mercado alternativo e popular, local e regional, de comercialização direta entre trabalhadores e que a comercialização dos produtos tenha um apelo político-ideológico respaldado na propaganda da reforma agrária, sem perder de vista todos os espaços comerciais. Para viabilizar o cooperativismo, o MST propõe o planejamento da produção e da comercialização nos assentamentos, assim como a análise dos investimentos já realizados.

A respeito da matriz tecnológica que deve prevalecer na produção cooperativa, o Movimento define-se por um enfoque sistêmico e holístico, que deve compreender a atividade agropecuária como um todo (agrosilvipastoril), diversificada, reciclada, com manejo orgânico do solo e controle de pragas e doenças, mantendo a relação entre produção, processamento e comércio (SISTEMA..., 1998).

O desenvolvimento político-ideológico dos cooperativados deve ser garantido a partir dos princípios e ações do MST, compreendendo as informações sobre conjuntura e luta de classes, a mística e a emulação. Para realizar este trabalho,

torna-se necessário promover o estudo e o debate político, com a designação de cooperados responsáveis pelas atividades.

Os cursos direcionados aos assentados possuem duas funções: formar militantes para o MST e qualificá-los tecnicamente, combatendo desvios considerados mais comuns nos assentamentos, como o economicismo (querer ficar rico), a social-democratização (contentar-se com reformas), o comodismo, o peleguismo e o corporativismo. Para tanto, o MST procura garantir o acesso à alfabetização e à escolarização.

As propostas do Movimento apresentam o cooperativismo como um princípio político capaz de romper o isolamento em que vive o pequeno produtor. Assim, estrategicamente, sua implementação se dá por etapas, iniciando-se, nas formas mais simples, que se complexificam aos poucos, até chegar na produção totalmente coletiva.⁶² O processo apresenta as seguintes etapas:

- a) Os Núcleos de Produção (NP), as formas mais primárias, em que os meios de produção, a terra e o planejamento ainda são basicamente individuais, assim como as moradias, que são em lotes isolados.

⁶² Os debates sobre o sistema de propriedade a ser adotado nas cooperativas de camponeses podem ser remetidos ao século passado, período em que Friedrich Engels desenvolveu estudos acerca do cooperativismo camponês alemão. A atualidade destas discussões justifica uma rápida apresentação. Em ENGELS (1981), a propriedade coletiva deveria ser o objetivo dos socialistas, do campo ou da cidade, descartando a posse, mesmo do pequeno produtor, em caráter individual, pois este não seria livre e nem deteria a posse segura de sua terra. Porém, analisava que, politicamente, para a transformação social duradoura, seria necessária uma aliança dos operários com os camponeses. E, no poder, os socialistas deveriam canalizar a produção camponesa para um regime cooperativo. Para Engels, o mais importante, neste sistema, seria fazer os camponeses aderirem a uma produção coletiva, pois para ele a ruína do camponês estava ligada a exploração individual. Pondera que não é necessário, e nem interessante para a luta dos trabalhadores, o desenvolvimento completo do capitalismo em todos os lugares, com a conseqüente eliminação do pequeno camponês. Afirma que devem ser feitos sacrifícios materiais públicos para atender aos interesses camponeses, não alimentando, porém, a esperança de que eles mantenham para sempre a sua propriedade particular. Ao contrário, deve ser demonstrado que no capitalismo a situação do camponês seria desesperadora e que ele seria aniquilado por este sistema.

b) A seguir, a Associação (A), que atua basicamente na prestação de serviços e onde, por exemplo, as máquinas são associadas. A terra permanece individual e os meios de produção são mistos. O trabalho ainda é basicamente familiar, o planejamento é individual e a moradia é mista, com casas isoladas ou em agrovilas.

c) O Grupo Semicoletivo (GS), aplicado, sem êxito, no período de 1985 a 1988. Neste grupo, parte da terra e parte dos meios de produção são coletivos e outras partes são individuais. O trabalho e o planejamento conhecem alguma forma de divisão do trabalho, mas parte significativa continua sendo individual. A agrovila é a forma predominante de moradia.

d) O Grupo coletivo (GC) representa um estágio mais avançado, pois a terra, os meios de produção, o planejamento e o trabalho ficam sob controle coletivo, e as casas são na agrovila.

e) A Cooperativa de Prestação de Serviços (CPS) serve para comercializar, prestar assistência técnica, viabilizar o serviço com máquinas, oferecer cursos de formação política e capacitação técnica, organizar e beneficiar a produção. Os meios de produção estão sob controle da cooperativa, mas o trabalho, o planejamento e a moradia são organizados pelos cooperados. A propriedade da terra ainda apresenta-se mista. Esta Cooperativa é uma experiência nova, segundo a qual a terra pode ser propriedade coletiva ou da cooperativa. Os meios de produção são centralizados na cooperativa, o trabalho é coletivo e pode existir o assalariamento em cada posto de trabalho necessário. O assalariado é um associado, que fica disponível para a cooperativa. O planejamento é centralizado e a moradia não é controlada pela cooperativa.

f) Por fim, a Cooperativa de produção agropecuária (CPA), implantada em 1989. Difere das outras formas na sua essência, pois é uma empresa de gestão, produção e trabalhos coletivos. A terra deve estar sob controle coletivo e a cooperativa deve estar localizada em área estratégica, ter

plano de desenvolvimento e liberar quadros. Todos os meios de produção estão sob controle do CPA e o planejamento é centralizado. Normalmente, a moradia é em agrovilas (SISTEMA..., 1998).

Em relação à forma de gestão, o MST diz que a direção das cooperativas é eleita ou referendada em Encontros Estaduais e que, quanto à distribuição do excedente produtivo, inicialmente os cooperados optaram pela distribuição igualitária. Conforme o MST, este processo fracassou, pois observou-se que havia um desestímulo ao trabalho. Buscou-se, então, a distribuição conforme os dias trabalhados e, posteriormente, pelas horas trabalhadas, o que é a mais usual.

Este sistema também apresentaria problemas, pois no início da produção cooperativa não existem “sobras”. Como estas é que são distribuídas de forma equivalente ao trabalho, acabou não existindo diferenças e estímulos ao trabalho. Atualmente, o MST busca novas formas de distribuir as sobras conforme a produtividade de cada um (SISTEMA..., 1998).

De acordo com Adalberto MARTINS (1997):

“Hoje, temos diversas experiências organizativas envolvendo mais de 10 mil famílias. Do ponto de vista econômico, os nossos assentamentos conseguem resistir às políticas agrícolas neoliberais, dando passos adiante no sentido de bem-estar das famílias. Com as cooperativas de prestação de serviços regionais, conseguimos organizar a resistência econômica nos mercados locais e regionais, permitindo assim um melhor retorno econômico. Podemos destacar também o desenvolvimento da capacitação técnica, com oficinas e cursos profissionalizantes na área agroindustrial. As cooperativas têm este duplo caráter: econômico e político, e a conjunção deles é sempre tensa. Quando ocupamos a fazenda Giacometti, no Paraná, toda a estrutura da cooperativa da região foi disponibilizada para a nossa ação de massa. Ou seja, é possível combinar a empresa econômica com as lutas políticas, com a mobilização social. (...) Então é possível buscar o desenvolvimento econômico mínimo como forma de resistência às políticas liberais. São espaços para

construir a consciência social, a consciência de classe e desenvolver valores necessariamente socialistas, pois se vivencia a socialização dos meios de produção e a socialização da mais-valia criada”⁶³

O MST propõe o desenvolvimento da consciência política na base, a construção da organicidade, a articulação com outros setores da sociedade, a vivência de novos valores e um novo cooperativismo, fora da lógica do capitalismo, capaz de fazer frente ao neoliberalismo e ao cooperativismo tradicional. Afirma que toda cooperativa deve ter “um caráter político e um caráter de empresa econômica” e que “os cooperativados não devem ter a ilusão de que a organização econômica dos assentamentos conseguirá livrá-los da exploração capitalista” (SISTEMA, 1998).

Pelo exposto, observa-se que o conceito de produção cooperativista para o MST não estaria ligado ao de “competitividade”, paradigma da modernidade neoliberal. É claro que esta é uma questão complexa, difícil, que não se resolve apenas com a boa vontade dos cooperativados e da direção do MST. O capitalismo manifesta-se concretamente nas relações sociais de produção e comercialização, e as dificuldades são muitas para implementar e desenvolver propostas cooperativas solidárias e politicamente contra-hegemônicas. Tais dificuldades vão desde a falta de recursos para implementar projetos cooperativos agroindustriais até a diversidade de valores entre os camponeses, muitas vezes com as suas culturas tradicionais e individualistas, decorrentes da ideologia dominante.

Porém, deve-se registrar que esta problemática não é específica ao meio rural, não é própria do pequeno produtor, sendo, antes, uma relação material e ideológica que perpassa o conjunto da sociedade capitalista.

Mas a concretização da unidade e da solidariedade social, pós-conquista da terra, é uma problemática que a direção e a base do MST, com todas as

⁶³ Martins, Adalberto. Uma tensão entre política e economia. In: Revista Sem Terra. Ano

dificuldades, empenham-se em solucionar. A unidade a ser construída leva em consideração as diferenças culturais, geográficas, econômicas, sociais e políticas das diversas realidades dos agentes sociais. Porém, o eixo comum é a luta pelo direito ao trabalho, direito mediado pela reforma agrária e por um novo modelo de desenvolvimento para o país.

A implementação das cooperativas nestes tempos de políticas neoliberais e de conseqüente falta de apoio para os trabalhadores demanda uma ação política específica de apoio ao trabalhador cooperado, política esta que inexistente no contexto brasileiro dos anos 90.

Neste sentido, os assentamentos enfrentam problemas de diversas espécies, conforme revela o primeiro Censo da Reforma Agrária,⁶⁴ realizado por trinta universidades brasileiras e coordenado pela Universidade de Brasília. A pesquisa, que no fim de 1997 mapeou cerca de 1647 assentamentos em 26 estados, revela que 86,5% dos agricultores assentados trabalham de forma isolada e que 42,9% não têm acesso à assistência técnica. Mostra, também, que 30% dos assentados são analfabetos e que há o predomínio da produção para a subsistência.

O quadro torna-se mais positivo quando o recorte incide nas cooperativas coordenadas pela CONCRAB, o sistema cooperativista do MST. Mas, mesmo nestas cooperativas, a situação é preocupante, pois, como diz Adalberto MARTINS (1998),⁶⁵ “a ociosidade nos assentamentos chega a 40%, e as lavouras tradicionais não geram emprego”. Segundo ele, a mecanização, inevitável para melhorar a produtividade, aumenta a ociosidade da força de trabalho. Assim, conforme o autor, é necessário “urbanizar projetos e diversificar a produção, incorporando atividades não agrícolas”.

1, número 1, jul/ago/set 97, p. 19.

⁶⁴ Estes dados incluem diversas experiências de assentamentos, incluindo os assentamentos do MST, mas não só.

Com todas estas dificuldades e obstáculos, existem assentamentos que podem ser considerados uma amostra da eficiência produtiva e do desenvolvimento social no interesse dos trabalhadores. É o caso da COAGRI, no Paraná, uma cooperativa com três mil assentados ligados ao MST, cujo patrimônio ultrapassa os onze milhões de reais. Possui silos capazes de estocar trezentas mil toneladas de grãos, vinte caminhões e uma patrulha de máquinas agrícolas. Possui também três supermercados. Além dos assentados, a cooperativa atraiu mais de mil pequenos produtores da região. O orçamento desta cooperativa para o ano de 1998 era da ordem de três milhões de reais, o dobro do orçamento da prefeitura do município de Nova Laranjeira, cidade onde o assentamento localiza-se.⁶⁶

Mas a cooperativa também enfrenta problemas com a falta de capital de giro e sua produtividade é baixa, trazendo, em decorrência, diversos problemas de caixa. Por isto, os cooperados pretendem diversificar a produção, incrementar a agroindustrialização e profissionalizar mais os dirigentes. Faz-se necessário, ainda, promover uma política de desenvolvimento regional que integre produção e consumo.⁶⁷

⁶⁵ Martins, Adalberto. Brotos de Esperança. *Revista Globo Rural*. Ano 13, n.11, maio de 1998.

⁶⁶ Dados coletados em: Brotos de esperança. Embrião de Futuro. *Revista Globo Rural*. Ano 13, n.151, maio de 1998.

⁶⁷ *Ibidem*.

FIG. 3- COAGRI

Fonte: Osvaldo Maricato. Revista Globo Rural

A agroindústria de laticínios da Cooperoeste é outro exemplo que merece ser citado. Esta cooperativa foi fruto de uma ocupação de terra realizada em 1985. A partir de então, os assentados começaram a discutir o processo produtivo - compraram ferramentas em comum, realizaram trabalho coletivo- e a importância da agroindústria. Em 1996, em decorrência do surgimento de diversas associações de produtores, foi criada a Cooperativa, que produz leite em saquinho, queijo prato e mussarela, num trabalho cooperativo de diversas associações de produtores ligados ao MST. Ressalte-se que, além do laticínio, a cooperativa possui pomares de laranja e pêsego e fábrica de doces e conservas.⁶⁸ Inaugurada, oficialmente, em setembro de 1998, no município de Miguel D'Oeste, em Santa Catarina, a agroindústria ligada ao MST produz, hoje, leite longa vida, com capacidade de produzir 150 mil litros por dia, gerando 70 empregos diretos e absorvendo a produção de 2.600 produtores de leite da região.

O MST também produz sementes agroindustriais e agroecológicas, sem agrotóxicos, denominadas Bio-Natur. O projeto é desenvolvido pela COOPERAL -fundada em 1992, tendo hoje 550 famílias associadas- uma cooperativa de produtores assentados localizada no município gaúcho de Hulha Negra. São 34 famílias que desenvolvem sementes de cenoura, cebola, abóbora, pepino, quiabo, salsa, repolho, couve e brócolis. O trabalho é acompanhado por um agrônomo, que orienta as famílias na aplicação desta biotecnologia agroecológica. Além das sementes, a cooperativa presta assistência aos produtores de leite, transporte e comercialização. A cooperativa possui ainda

dois supermercados, um secador de cereais, um armazém e uma fábrica de ração de gado de leite e suíno.⁶⁹

Os exemplos citados indicam que a barreira entre o mundo urbano e o mundo rural torna-se frágil e de difícil delimitação, pois as cooperativas -localizadas na área “rural”- e o núcleo urbano -a cidade-, tornam-se simbióticos, unidos. A produção do excedente cria laços de comércio entre as cooperativas e as cidades. Existem convênios entre algumas prefeituras e as cooperativas para o fornecimento de merendas escolares. Desta forma, urbano e rural criam laços de solidariedade, mesclam-se e rompem com uma das mais antigas divisões do trabalho.

A experiência dessas cooperativas torna-se relevante para mostrar a viabilidade econômica e social dos projetos das cooperativas, mesmo deixando claro que elas produzem e comercializam dentro dos limites impostos por um sistema excludente. Mesmo assim, mostram a possibilidade social dos assentamentos cooperativos do MST.

A viabilidade cooperativista sob controle dos trabalhadores pode também ser exemplificada, em nível internacional, pela experiência cooperativista italiana. O “modelo italiano” é baseado em pequenas e médias empresas e distritos industriais não dependentes das grandes grupos econômicos. Essas cooperativas estão concentradas na região central/norte/oriental da Itália, como a Emília. Nesta região, 80% dos empregos estão localizados em empresas de até 250 trabalhadores. Conforme os autores, para compreender este movimento é preciso levar em conta os seguintes fatores: forte tradição do cooperativismo, vindo desde o pós-guerra, forte movimento operário, sindicatos ativos e apoio público às pequenas e médias empresas por meio da ação marcante do antigo Partido Comunista Italiano (PCI). A autonomia destas pequenas empresas possuíram um cunho ideológico, pois estas foram fundadas por líderes políticos

⁶⁸ Fonte: Jornal dos Trabalhadores rurais Sem terra, ano XVII, número 183, outubro de 1998, p.6.

e sindicais que eram operários qualificados demitidos de seus empregos nos anos 50. MARTINS (1997), analisando a questão agrária brasileira, menciona as cooperativas italianas dentro das especificidade da produção camponesa.

Afirma:

“Visitei, na Itália, área camponesas antigas, onde o partido Comunista sempre teve uma presença muito forte, como a Emília Romagna. Ali os camponeses são economicamente muito modernos. Continuam mantendo a base familiar, que é também o máximo de cooperação possível no caso deles, desdobrada por várias gerações que vivem e trabalham juntas, no mínimo avós, filhos e netos. Essa combinação vem de suas tradições e de sua visão política” (p.72)

Quando este debate é levado para as relações sociais de produção do campo, as especificidades devem ser consideradas, é preciso ressaltar que na sociabilidade do campo existem laços históricos de solidariedade. Por outro lado, não se pode idealizar esta solidariedade, pois também existe o conservadorismo no trabalho, representado pelo desejo da propriedade individual.

Se a proposta do MST é viável ou não, se é uma proposta integrada ao modo de produção capitalista ou se é um modelo alternativo que rompe com as relações sociais excludentes deste sistema, é algo que demanda tempo para responder. Sabe-se que o movimento busca uma alternativa política e que apresenta propostas concretas para inserir pessoas hoje sem perspectivas no mundo do trabalho, num período em que este mundo vive uma de suas maiores crises.

A construção de um espaço de cidadania que viabilize a realização do trabalho, da produção, da educação, da cultura, enfim, de todas as esferas da vida dos sujeitos do campo, é uma possibilidade vinculada à conquista da terra. Na construção desse espaço, a educação e a formação técnica profissional desempenham papel essencial, pois os cooperados ligados ao MST sabem que necessitam qualificar, política e tecnicamente, os seus componentes. E, assim,

⁶⁹ IBIDEM, p.15.

investem em seu projeto educativo, criando uma escola técnica de ensino médio diretamente ligada aos interesses dos trabalhadores cooperativados.

Capítulo 4

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO MST

“Se o aprendizado for além do Be a Bá, todo menino vai poder ser cidadão. Alternativa pra empregar conhecimento, o Movimento já mostrou para a nação, desafiando dentro dos assentamentos, reforma agrária também na educação”.

Letra da música “Prá soletrar a liberdade”, de Zé Pinto, cantor e compositor vinculado ao MST.

4.1 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Neste período de transformações sociais, tecnológicas, econômicas e políticas, a discussão acerca do papel da educação torna-se fundamental. O MST apresenta uma proposta educacional, no seu curso técnico de formação profissional, não direcionada, especificamente, para um público camponês tradicional, mas voltada para o mundo do trabalho cooperativo e agroindustrial. Os cooperados ligados ao MST sabem que a viabilidade de seu projeto cooperativista passa pela formação profissional. Do mesmo modo, os alunos do TAC estão conscientes da importância política de sua formação. Ou seja, o direito ao trabalho e os princípios educativos de formação profissional do MST fazem parte de um mesmo projeto.

A concepção de trabalho como princípio educativo remete-nos à outra questão, pois o trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, tanto pode ser forma de exploração e alienação como parte de um processo libertário.

Pode-se indagar: se o processo histórico real desvenda um trabalho alienado e explorado, como o trabalho pode ser um princípio educativo? Como propostas libertárias que desafiam o homem a sair do reino da necessidade e construir o reino da liberdade podem defender o trabalho como princípio libertador e educativo? Esta é uma situação realmente dúbia e complexa.

O trabalho constitui uma atividade humana no processo de transformação da natureza e, conseqüentemente, na recriação de novas relações sociais. O ser humano interage, modifica e domina a natureza. Mas o ser humano não age isolado, e agindo ou trabalhando em conjunto, constrói a nossa civilização e a

nossa cultura. O trabalho, desta forma, é a prática fundamental no processo de humanização e conseqüente socialização dos indivíduos. Pelo trabalho o homem produz a sua existência material e, indo além, estabelece relações sociais e culturais que estarão na base de sua existência. O trabalho é a base do processo civilizatório humano, produzindo, quando considerado na totalidade social, todas as formas de sociabilidade humana.

O ser humano, conscientemente, pela mediação do trabalho, produz a sua vida e cria valores. Portanto, o homem constitui-se historicamente pelo trabalho. Mas esta definição não pode ser confundida com a perspectiva economicista, que transforma o ser humano num ser determinado pelo processo produtivo, sem a mediação de outras instâncias, como as instâncias da cultura, da política, das relações sociais, da educação, etc. A educação é, assim, um processo que se insere e se realiza nas práticas produtivas, políticas, culturais, sociais, artísticas e científicas.

O trabalho forma o homem, e é a escola de milhões de pessoas. Mas o espaço do trabalho não pode ser visto como o único na de formação dos sujeitos, pois na sociedade capitalista o trabalho não só produz mercadorias, mas também relações sociais e a própria força-de-trabalho é transformada em mercadoria.

O trabalho como um princípio educativo vai além do simples conhecimento de novas profissões, novas habilidades, novas tecnologias, assim como não está circunscrito a determinado momento histórico ou a determinada necessidade de reprodução do capital. Ele possui uma dimensão universal, ontológica, sendo a atividade essencial para a produção da vida material.

O trabalho humano propicia a mediação entre os nossos desejos e a realidade. Mas essa mediação é produto de relações sociais, e hoje essas relações estão subordinadas às leis do mercado, ou seja, ao trabalho capitalista. Portanto, o trabalho é também uma relação social produtora de mercadoria para a apropriação privada. Sob a lógica do capital, o trabalho torna-se meio de vida estafante e monótono para o trabalhador. Mas, mesmo assim, a sua presença é,

inegável e infelizmente, melhor do que a sua falta, pois o desemprego traz a crise de identidade social e provoca carência material.

O trabalho, no âmbito de relações sociais concretas, possui caráter contraditório. Se, por um lado, pelo trabalho o homem imprime sua marca no mundo, será pelo mesmo trabalho que as relações de exploração e extração de mais-valia irão realizar-se. O trabalho não pode ser visto apenas de forma positiva, pois, historicamente, ele está se dando de forma perversa para os sujeitos. E, no capitalismo, o trabalho serve à reprodução do capital. É o império do trabalho abstrato. A vida, produzida e recriada pelo trabalho humano, torna-se submetida à reprodução do capital. Corpo e inteligência dos seres humanos tornam-se peças alienadas na engrenagem capitalista. O próprio saber do trabalhador torna-se limitado ao mundo do trabalho, da produção. Limitado por contradições, alienações e explorações diversas, no capitalismo, o trabalho é mercadoria, é ganha-pão, é alienação. É, talvez, *tripalium*. Cumpra ao trabalhador, a partir dessas contradições, romper as relações intrínsecas ao trabalho capitalista, construindo novas relações sociais.

Somente pelo trabalho consciente e criativo o homem pode libertar-se das tarefas brutalizantes, pesadas e alienadas, e construir novas relações sociais. Mas essas novas relações sociais demandam a ação consciente dos sujeitos, com vistas a superar as relações sociais capitalistas.

As propostas para introduzir o mundo do trabalho na educação, sob o capitalismo, direcionam-se na preparação do aluno para “este” mercado de trabalho alienante e brutalizado. Reivindica-se uma escola que prepare o estudante para um “pretense emprego futuro”, que garanta a sua reprodução social. Mas a educação não pode ser vista como preparação para o mercado de trabalho capitalista.

A Educação é parte da totalidade social, é um processo de formação do ser humano na sua omnilateralidade, e assim sendo não pode ser separado do restante da vida social. O trabalho é o fundamento na totalidade das relações

sociais. Portanto, na perspectiva socialista, trabalho, arte e cultura, estão no mesmo processo de sociabilidade humana, não cabendo a distinção entre tempo livre e tempo de trabalho.

Os vínculos entre trabalho e educação são observados com clareza no mundo rural, porque o trabalho está presente na vida diária da criança e do jovem rural, pois os filhos dos pequenos agricultores moram e vivem muito próximo dos locais de trabalho dos pais.⁷⁰ Com mais freqüência do que no mundo urbano, a criança é incorporada ao trabalho.

Esta é uma questão complexa, e a luta contra o trabalho infantil é hoje uma realidade no meio rural, principalmente nas carvoarias, no sisal, nos laranjais e no corte da cana, onde é constante a exploração desta força-de-trabalho. A pobreza, que tantas vezes serve para justificar o ingresso da criança e do jovem prematuramente no mercado de trabalho, não deve ser aceita como um argumento. É necessário uma ação política profunda, radical, capaz de mudar este quadro, tirando a criança do trabalho braçal e colocando-a na escola.

RIZZINI (1991) lembra que o trabalho infantil já era uma realidade no século passado. Após a abolição da escravatura, os debates acerca da importância da educação pelo trabalho ganharam vulto, contribuindo para a exploração da força-de-trabalho infantil. Esta atividade era justificada pelo combate à vagabundagem e à delinqüência que a ociosidade traria às crianças, que, aliada ao problema real da pobreza no Brasil, fez com que o trabalho infantil se tornasse realidade entre as famílias carentes.

Hoje, segundo a Pesquisa Nacional Amostra de Domicílios (PNAD/1995), existem quase oito milhões de crianças e adolescentes realizando tarefas profissionais, a maioria delas pesadas e mal remuneradas, afastando estas crianças e jovens do convívio escolar. No sul do Brasil, as crianças são incorporadas ao trabalho agrícola de forma mais sistemática, ajudando os pais

⁷⁰ A grande diversificação das relações sociais de trabalho no campo está mudando este quadro.

nas unidades de produção familiar. Em outras regiões, o trabalho agrícola infantil é menos sistematizado, mas quase sempre é um trabalho mais degradante. Deve-se acrescentar que existiam 822 mil crianças,⁷¹ “meninas”, realizando serviços domésticos para terceiros, a troca de uma “ajuda financeira”, e que cresce de maneira socialmente assustadora o número de crianças e jovens trabalhando para o tráfico de drogas.

Discutindo a questão do trabalho no mundo rural, MARTINS (1981) analisa que a concomitância entre a escola e o trabalho no meio rural é uma condição de existência objetiva desta sociedade, presente nas representações que o homem do campo faz da escola. Para MARTINS (1981), o período de escolarização é também o período de início do trabalho produtivo no campo. A escola é aceita como valorização do trabalho e o tempo escolar é visto como “equivalente” ao tempo de trabalho. Assim, “o tempo que se permanece na escola é um tempo de adestramento no trabalho pelo trabalho”(p. 254). A escola seria equivalente ao trabalho “duro”, não pelos seus resultados para a produção, pois estes são bastante modestos, na medida em que o aluno aprende quase só a ler e a fazer algumas contas, mas como uma preparação para “a vida”.

ANDRADE (1997), tendo como base os dados de uma pesquisa com assentados no Estado de São Paulo, observou que a educação é entendida por estes como capacitação para o trabalho. Observou que os pais querem para os filhos um preparo para o trabalho urbano, possivelmente ligando-o a um tipo de vida menos sofrido, apesar de desejarem, concomitante e contraditoriamente, que eles tenham uma cultura camponesa e que permaneçam trabalhando na terra. Para tanto, reivindicam o ensino técnico nas escolas. Entendem que a escola deveria incluir, além das disciplinas tradicionais, conhecimentos técnicos que possibilitem ao jovem continuar trabalhando no campo. Constata que existe o desejo por parte dos pais de que

⁷¹ Fonte: PNAD/95.

o jovem faça algum curso superior que possa estar ligado à sua vida, como agronomia, engenharia, etc. Os trabalhadores reconhecem a importância da vinculação entre o saber técnico e o acadêmico, vinculando a teoria e a prática. Segundo a autora, esta questão estaria diretamente ligada à valorização do trabalho rural.

As experiências das “Escolas-Família” ou da escola de ensino médio profissional do MST, que incorporam o trabalho na sua prática educativa, extrapolam o sentido do trabalho “para o capital” ou como “simples meio de subsistência”. Nestas escolas, as práticas educativas, o “trabalho como princípio educativo”, ganham um novo sentido, mesmo no âmbito da sociedade capitalista.

4.2 A EDUCAÇÃO E O MST

As carências materiais das escolas de assentamento do MST refletem a situação de vida das classes populares no Brasil. Mas, mesmo carentes, são escolas que buscam, no interesse dos trabalhadores, praticar novas relações sociais e pedagógicas. São escolas diversificadas, “em movimento”, apesar da existência de diretrizes comuns.

A proposta educativa do MST não pode ser considerada “fechada”, pois está em constante processo de reelaboração e readaptação diante das diferentes realidades geográficas, políticas, sociais, econômicas ou culturais. A proposta educacional do MST, respeitando a dinâmica própria de cada assentamento, apresenta diretrizes que promovem a unidade de princípios pedagógicos, mas leva em conta a realidade social vivida pelo assentado.

Devido a esta variedade de relações sociais, culturais, econômicas e geográficas nos diversos assentamentos, os projetos educativos do MST assumem também uma conotação variável, quase sempre amparadas em “estudos de caso”. Não tendo a pretensão de contemplar esta variedade, este trabalho analisa um curso técnico profissional de ensino médio mantido pelo MST, que tem a sua prática

e a sua pedagogia estreitamente ligadas ao processo produtivo de trabalhadores cooperados.

O Movimento atua na área educacional desde fins dos anos 80. Conforme dados colhidos em suas publicações, existem nos assentamentos cerca de 2.800 professores, quase todos da rede pública, trabalhando com 75 mil alunos, aproximadamente⁷². São mantidas escolas de educação infantil para crianças de zero a seis anos, escolas de ensino fundamental e médio, cursos profissionalizantes de magistério e de técnico em cooperativismo, cursos supletivos e faculdade de Pedagogia O Movimento também realiza campanhas de alfabetização nos assentamentos e promove cursos de capacitação profissional. STEDILE (1996), afirma:

“estamos num amplo trabalho para eliminar o analfabetismo. A escola tem um valor muito grande para o movimento. No final de 1995, o MST ganhou um prêmio da UNICEF pelo trabalho realizado junto aos assentados. Procuramos preparar professores entre eles mesmos. E incentivar os filhos a ingressarem na faculdade. No início de 1996, fizemos um encontro com 80 universitários que são assentados. Queremos criar nossos próprios quadros” (p. 26).

“No campo temos problemas muito mais graves do que a distribuição de terra, como por exemplo, a educação. Procuramos destacar a conquista da educação nos assentamentos, para que os agricultores percebam que o conhecimento vale hoje tanto quanto a terra. Claro que a terra é a base para se fazer a mudança” (p. 25).

Os investimentos do MST na educação ainda estão longe de preencher as necessidades de escolarização nos acampamentos e assentamentos. Calcula-se que apenas 10% desses assentamentos possuam sua população em idade escolar atendida. Além disso, o estado das escolas instaladas nesses locais é precário.

O esforço do MST em viabilizar a educação para os assentados deve ser visto de acordo com as reais possibilidades de um movimento social composto por trabalhadores em busca de sobrevivência. E nem é atribuição de um movimento social resolver um problema dessa ordem de grandeza, ou seja, oferecer escola de qualidade para todas as crianças e adultos do campo.

Nessa perspectiva, o caminho para a escolarização das crianças, jovens e adultos nos assentamentos passa por outras instâncias políticas; ou seja, depende da ampliação das políticas públicas para a educação, que, entre tantas, está sendo levada adiante pelas classes populares no Brasil. É mais uma luta além da terra.

Segundo Roseli CALDART⁷³ (1997), a preocupação do Movimento com a questão educacional surgiu diante da necessidade de sua consolidação nos assentamentos conquistados. Em 1987, foi criado o Setor de Educação do MST, fruto de um “encontro” de pessoas que trabalhavam nesta área, reunindo representantes de sete estados da Federação.

Se, por um lado, o período político que vai de fins dos anos 80 até meados dos anos 90, trouxe um refluxo às lutas do MST, por causa das políticas neoliberais, por outro, assistiu ao aprofundamento dos debates na área educativa dos Sem Terra. Neste momento, é organizado o Coletivo Nacional de Educação, promove-se a elaboração das cartilhas pedagógicas e tem início o Curso de Formação de Professores de assentamento. Atualmente, o Setor de Educação está articulado em 21 Estados brasileiros e no Distrito Federal. O nível de organização é diferenciado conforme o Estado ou, mesmo, dentro de um mesmo Estado.

⁷² Dados: Agenda MST 1999.

⁷³ Roseli Salete Caldart, gaúcha, é integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST e da coordenação pedagógica dos cursos de formação de educadores do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). É doutora em Educação pela UFRS, possui livros e artigos, além de colaborar na elaboração e sistematização de cadernos e cartilhas do projeto educativo do MST. Participa das discussões no Setor de Educação desde a sua fundação. Sistematizou o Caderno de Educação n. 8 do MST, “PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST” (1997).

As formas de gestão e financiamento das escolas do MST também são diferenciadas. Existem escolas de assentamento totalmente mantidas pelo Poder Público,⁷⁴ escolas mantidas pelo Movimento, como a escola Josué de Castro,⁷⁵ que habilita professores para o magistério, técnicos para administrar as cooperativas e técnicos sociais para os assentamentos; e cursos superiores, mantidos em convênios com faculdades.

Essa variedade de formas de financiamento implicou na polêmica questão de quem deve financiar as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST defende que a escola seja mantida pelo Poder Público, mas com o projeto pedagógico elaborado pela comunidade na qual está inserida.

Discutiu-se, inicialmente, quais os critérios de designação de professores para as escolas de assentamento, pois embora a lei atual determine que os cargos sejam preenchidos através de concurso público, muitas vezes, o concursado poderia não atender os critérios e a metodologia de ensino definidos pelo Movimento.

Neste aspecto, o MST defende que os professores tenham uma formação especial, direcionada à realidade do campo, pois entende que o professor sem vínculos sociais e culturais com o campo, desvinculado das lutas pela reforma agrária, tenderia a reproduzir a “ideologia da desvalorização da cultura do campo”. Neste sentido, propõe como medida emergencial a qualificação de educadores leigos vinculados às lutas e à cultura do campo. Deve-se atentar para o fato de que, devido às condições de pobreza dos assentamentos, a “disputa” pelo cargo não é uma constante, sendo comum a falta de professores qualificados para ocupar os postos, pois as condições de vida e trabalho oferecidas são, freqüentemente, precárias.

⁷⁴ As escolas de assentamento atendem, majoritariamente, crianças das quatro primeiras séries sendo, portanto, legalmente atendidas pelo Poder Público, quase sempre municipal. O financiamento dos cursos para jovens e adultos também provém de convênios com entidades públicas.

Outro aspecto considerado polêmico diz respeito ao fato de o MST “ocupar” espaços da escola divulgando a sua “mística” e utilizando a bandeira, o hino e “palavras de ordem” nas salas de aula. Para alguns, esta seria uma forma de “privatização” da escola pública. Não seria, indagam os críticos, um precedente para que igrejas, partidos políticos ou entidades patronais também utilizem os espaços da escola para a divulgação de suas mensagens?

No entanto, pode-se argumentar que tais acontecimentos devem ser analisados sob o prisma da disputa política. O MST, ao “ocupar terras”, coloca a questão do direito ao trabalho na agenda política e ao “ocupar escolas” está exercendo pressão política sobre os governos-federal, estaduais e municipais- para a realização dos direitos de toda criança, jovem ou adulto do campo à educação.

Outro ponto crítico consiste na definição do responsável pela gestão do sistema educacional. A esse respeito, é útil resgatar os debates acontecidos na I^a Internacional dos Trabalhadores, realizada na segunda metade do século XIX. A ata da reunião preparatória ao Congresso da Basileia, realizada em agosto de 1869, afirma que MARX (1976) reconhece a dificuldade de tratar da questão educativa, pois “...é preciso uma mudança nas condições sociais para criar um novo sistema educacional. Por outro, é preciso um novo sistema educacional para que se possa mudar as condições atuais. Por conseguinte, é necessário partir da situação atual”(p. 227-229). Partindo da situação de seu tempo, Marx defende que “O ensino pode ser estatal, sem que se encontre sob o controle do governo. O governo poderia nomear inspetores cujas atribuições seriam de zelar para que a lei seja respeitada, sem que eles tenham o direito de se imiscuir diretamente no ensino”(ibidem).

Marx defende um sistema de ensino mantido, mas não controlado, pelo Estado. Esta posição, reafirmada em outras de suas passagens teóricas, está embasada na sua visão do Estado como uma instituição a serviço da classe dominante. Afirmando uma posição não-estatista, diz que:

⁷⁵ Mantida pelos cooperados do MST.

“Uma educação do povo pelo Estado é algo absolutamente condenável. Determinar através de uma lei geral os recursos para as escolas primárias, os atributos exigidos do pessoal docente, as disciplinas ensinadas [...] é absolutamente diferente do que fazer do Estado o educador do povo! Mais do que isso, é preciso banir da escola, do mesmo modo, toda a influência do governo e da igreja.[...] ao contrário, é o Estado que *deve ser educado* pelo povo” (MARX e ENGELS,1972).

No Brasil, nos anos 50, a polêmica da educação centrava-se, fundamentalmente, na discussão da educação pública *versus* educação privada. Hoje, observa-se, por um lado, o crescimento do sistema privado, com a entrada em cena das empresas educacionais; por outro lado, tem-se um enorme crescimento do sistema público de ensino básico, trazendo o debate sobre “a autonomia da sociedade civil” na gestão pública educacional. Como fruto dessas discussões e da luta concreta dos trabalhadores da educação, foram conquistadas as eleições diretas para diversos cargos administrativos, os Conselhos e Colegiados e os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas, dentre outras conquistas. É certo que o grau de autonomia ainda é incipiente, mas algumas mudanças começam a ser implantadas.

Os debates a respeito da gestão social da educação ganham corpo na redemocratização dos anos 80 e prosseguem nos anos 90, mesmo com a crise das políticas sociais públicas decorrentes do neoliberalismo. Posicionando-se neste debate, GADOTTI⁷⁶ (1990) defende um sistema de escola pública estatal, com controle social, podendo tender à autogestão escolar, com caráter de uma escola única popular, afirmando:

“... o ensino regular, para ser democrático e popular, deveria ser inteiramente gratuito e universal, de livre acesso a todos, em todos

⁷⁶ Moacir Gadotti, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é citado em entrevistas e documentos do MST como uma das referências pedagógicas do Movimento.

os níveis, público e leigo, criado e mantido pelo Estado, obrigatório em sua fase inicial (...), ministrado na escola pública estatal, não burocratizada, mas criativa, numa palavra, autônoma, isto é, sob a hegemonia da população” (GADOTTI, 1990, p. 168).

Também no âmbito desta polêmica, SAVIANI (1984) defende que a educação não deve ser tutelada pelo Estado, cabendo à sociedade civil controlar a educação em geral:

“Retirar a educação da tutela do Estado implica, pois um duplo e concomitante movimento. De um lado, é mister que os organismos representativos das camadas populares exerçam severa vigilância e um rígido controle sobre o destino das verbas públicas e sobre o ensino ministrado pelo Estado.; de outro lado, cumpre às organizações das camadas populares desenvolverem projetos educativos inteiramente autônomos em face do Estado. Trata-se, pois, de valorizar a educação, de conceder-lhe um lugar de importância no interior dos sindicatos, partidos políticos, associações de classe, etc” (SAVIANI, 1984, p. 20).

Nesta linha de raciocínio, a discussão acerca da “privatização” das escolas pelo MST não tem sentido. As escolas dos assentamentos são mantidas pelo Poder Público, que exige o cumprimento de determinadas normas legais, mas a pedagogia é discutida e elaborada pelos assentados, a partir de sua realidade local e dos princípios elaborados e sistematizados pelo Setor de Educação do MST. Assim, o projeto educativo do Movimento é coerente com as propostas mais gerais dos educadores brasileiros, que estão debatendo formas de controle social e comunitário na gestão das escolas públicas.

4.3 OS PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO PARA O MST

O projeto educativo do MST desenvolve-se a partir de três eixos principais: a) as lutas dos trabalhadores rurais pelo seu direito ao trabalho e à terra; b) as ações do MST; c) as elaborações teóricas de clássicos do pensamento socialista.

Essas orientam o trabalho educativo na Escola Técnica de Administração Cooperativista (TAC), que será apresentado e analisado no próximo capítulo.

O MST produz material educativo, como livros e cartilhas, em que discute o seu projeto, apresentando-o como um processo múltiplo, fruto de realidades complexas e diferenciadas. Respeitando essa diversidade, mas também buscando princípios comuns aos assentamentos, o Coletivo Nacional de Educadores elaborou o projeto educativo do Movimento. Junto com pessoas que já assessoravam projetos educativos nos assentamentos, sistematizou as suas propostas formuladas desde 1990.

O primeiro texto produzido foi denominado “O que queremos com as escolas de assentamento”. Segundo CALDART (2000), “se o objetivo era ter uma proposta nacional, então o jeito era buscar transformar todo o acúmulo das experiências e das discussões já realizadas em princípios organizativos e pedagógicos que pudessem orientar (mas não normatizar) o trabalho de educação em todos os acampamentos e assentamentos” (p. 166).

No período seguinte, o MST edita os *Cadernos de Educação*. De acordo com CALDART (2000), os Cadernos são elaborados pelo *Coletivo de Educadores* e, em seguida, passam por diversos setores do MST. Depois de apreciados por estes setores, voltam ao Coletivo, que elabora a versão final.

Em 1997, em Porto Alegre, o MST publica o *Caderno de Educação n.8*, intitulado “PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST (1997)”, no qual analisa o seu projeto educativo à luz de uma discussão política e social.

CALDART (2000) afirma que na gênese dos “princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” há uma junção entre as lutas empreendidas pelos sem-terra e as teorias pedagógicas já elaboradas:

“O grande desafio era juntar estas fontes, tendo a realidade como base e o método proposto como guia de sistematização pretendida. A marca do processo coletivo foi a garantia de um equilíbrio entre a influência das fontes, de modo geral representada por pessoas

diferentes. (...) Desde o seu início, o MST buscou um outro tipo de relação com as teorias, valorizando muito os clássicos do pensamento, mas se autorizando a fazer sínteses bastante livres de suas idéias, trabalhando bem mais com a noção de continuadores de determinadas trajetórias ou experiências, do que discípulos de autores ou correntes de pensamento” (p. 168).

“... o Movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas sim inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana. [...] Tal como na lavoura que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento” (p.208).

Essa discussão não poderia ser apresentada de outra forma, pois todas as teorias educativas são “reinterpretadas” quando aplicadas em determinada realidade social, sendo impossível colocar qualquer “realidade” dentro de uma “camisa-de-força” teórica⁷⁷ ..

⁷⁷ Ao final dos PRINCÍPIOS...(1997), aparece como sugestão de leituras, para aprofundamento e entendimento dos princípios, os seguintes autores, citados como interlocutores clássicos: Karl Marx (O Capital), Mario Manacorda (Marx y la Pedagogia Moderna e O princípio Educativo em Gramsci), Nadezhda Krupskaya (La Educación Laboral y la Enseñanza), Anton Makarenko (Poema Pedagógico e Problemas da Educação Escolar Soviética), Alexis Leontiev (O Desenvolvimento do Psiquismo), Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido), Pistrak (Fundamentos da Escola do trabalho), José Martí (Ideário Pedagógico), Adolfo Sánchez Vazquez (Filosofia da Práxis), W. Lênin (Sobre a Educação) e Lucie Tanguy (Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política).

4.3.1 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO NO MST

Os ‘Princípios de Educação para o MST’ (1997) estão organizados em duas partes: os “Princípios Filosóficos” e os “Princípios Pedagógicos”⁷⁸.. Os Princípios Filosóficos são divididos em cinco partes: 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

O MST afirma que a educação deve ter um “teor classista”, visando “construir a hegemonia do projeto político dos trabalhadores” e deve fortalecer o poder popular . Segundo o Movimento, a proposta educativa não pretende

“... esconder o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (PRINCÍPIOS..., p. 6).

O projeto educativo deve estar vinculado às lutas, aos objetivos e à organicidade do Movimento e procurar ampliar a “densidade cultural” dos alunos. Neste sentido, afirma:

“A proposta de educação do MST não quer dizer nos fecharmos nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas luta específicas. Isso não nos levaria aos objetivos maiores de mudança [...]” (p. 6).

⁷⁸ Segundo os PRINCÍPIOS...(1997), “Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que possam haver prática diferenciada a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Ou seja, é diferente a prática pedagógica que acontece numa escola infantil de assentamento da que acontece num curso de segundo grau como o Técnico em

“Algumas pessoas chamam este processo de aumento da densidade cultural, que é outro jeito de dizer que a nossa vista tem de enxergar além do que os nossos olhos alcançam; além do nosso lote” (p. 1).

A educação deve ser voltada para a ação e para a transformação material da realidade. Mas a ação “...não pode ser confundido com uma visão “pragmatista” do conhecimento, que desvaloriza todo o saber que não pode ser colocado imediatamente em prática” (PRINCÍPIOS..., 1997, p.7).

Deve ser “aberta para o novo”, ou seja, “...aberta para entender e para ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está envolvido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nestes processos”. Deve estar voltada para o “trabalho e a cooperação”, ou seja, deve ser um instrumento dos trabalhadores, pois “não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela reforma agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade”(PRINCÍPIOS, 1997, p.7).

Em relação à importância atribuída ao trabalho no processo educativo, encontra-se em uma publicação da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (FUNDEP)⁷⁹, a seguinte afirmação:

“Re-valorização do trabalho como humanizador das pessoas. Todo o processo de denúncia da exploração e da alienação das pessoas pelo trabalho na sociedade capitalista acabou gerando uma atitude anti-

Administração de Cooperativas (TAC), por exemplo. Mas os princípios filosóficos e pedagógicos são (devem ser) os mesmos (p. 4-5)

⁷⁹ A FUNDEP é uma instituição educacional sem fins lucrativos, criada em 1989 e com sede em Três Passos-RS. Foi criada para “...atender as demandas de educação e de escolarização das classes populares do campo(...). Participam da FUNDEP diversos movimentos e instituições, como o MST, a CUT, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), o Movimento Indígena e o Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP).

trabalho. E a própria tendência das lutas dos trabalhadores pela diminuição das jornadas de trabalho acaba levando a maioria das pessoas a sonhar com uma sociedade onde se trabalhe o menos possível.(...) Não se trata de endeusar o trabalho ou pregar uma superjornada, porque trabalhar dignifica as pessoas. Mas faz parte da nossa ética a recuperação do valor do trabalho em dois sentidos: é o trabalho que gera riqueza : não é possível implantar um novo projeto de desenvolvimento rural, sem a disponibilidade do conjunto dos trabalhadores de trabalhar muito; não é a carga de trabalho que vai diminuir durante um processo de mudanças revolucionárias, mas sim a relação dos trabalhadores com este trabalho, e portanto a apropriação dos seus resultados e a dignidade da vida pessoal e coletiva que através dela será conquistada: ainda não se descobriu instrumento pedagógico mais eficiente do que o trabalho; é através dele que se forja nossa consciência, nossos comportamentos ideológicos, nossa visão de mundo. Portanto, a vivência de novas relações de trabalho, onde os trabalhadores possam ser, enquanto coletivo, os sujeitos do processo produtivo, é condição objetiva da re-educação pessoal e deve ser experimentado por todas as pessoas, desde crianças” (p.41).

A cooperação é outro elemento estratégico na construção de novas relações sociais, pois

“cada família tem de resolver sozinha os problemas que uma comunidade junta pode resolver com mais facilidade e em menos tempo? Trabalho, comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, posto de saúde, construção de agroindústria, de uma área de lazer. São estas novas questões do dia a dia dos assentamentos que vêm criando as diversas formas de cooperação que defendemos. Só que muitas vezes elas esbarram na herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda carregamos. Por isto a necessidade de

uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho”(PRINCÍPIOS...(1997, p. 8).

A questão da herança “cultural camponesa”, presente na formulação acima, é discutida por Roseli CALDART (1996), que, referenciada no sociólogo francês Pierre Bourdieu,⁸⁰ afirma que a formação é um processo de socialização, constituinte de valores, visões de mundo, conhecimentos e habilidade. A formação, para o MST, estaria ligada à construção da identidade social dos trabalhadores. CALDART (1996) usa o conceito de *habitus*, de Bourdieu, realizando, no entanto, análise mais dinâmica do que a proposta pelo sociólogo francês. Afirma que as pessoas nascem sob determinadas condições objetivas que “moldam” o seu ser, mas que este processo seria dinâmico e contraditório, transformando o espaço social num espaço de disputas hegemônicas. A formação seria a incorporação do *habitus*, mas também a possibilidade de romper ou de transformar este *habitus*. Deste modo, o camponês, ao ingressar no MST, já carrega determinado *habitus* camponês, que será reproduzido, mas também rompido, pela sua nova vivência, criando um novo *habitus*: por um lado, preservando suas raízes na terra, a vida comunitária, a proximidade com a natureza e a sua identidade como trabalhador do campo; por outro, rompendo com os seus antigos valores e com o individualismo, articulando-se com outros trabalhadores, criando, desta forma, a identidade de classe.

⁸⁰ Pierre Bourdieu, sociólogo francês, cujo pensamento é influenciado por Marx, Max Weber e Durkheim. Junto com PASSERON, BOURDIEU (1975), desenvolveu o conceito culturalista de reprodução social, apresentando os conceitos de violência simbólica da ação pedagógica de inculcação de um arbitrário cultural e o trabalho pedagógico de inculcação como um processo durável o bastante para produzir uma formação estável (*habitus*), perpetuando desta forma os princípios do arbitrário interiorizado. Também apresentam a discussão do sistema de ensino como reprodutor de relações entre grupos ou classes e reprodutor da cultura dominante, num processo de inculcação, visando à reprodução das relações de força. Sob a aparência da neutralidade e dissimulando as relações de força material, a escola reproduziria o arbitrário cultural de grupos ou classes, constituindo um sistema de relação de forças simbólicas.

Retornando aos princípios de educação, o MST diz que esta deve ser voltada para as várias dimensões da pessoa humana; ou seja, deve ser uma educação onilateral, englobando “a formação política/ideológica, a formação organizativa, a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas), a formação cultural e estética, a formação efetiva”(PRINCÍPIOS... p. 8).

Observa-se a ênfase atribuída à superação da dicotomia teoria/prática, trabalho manual e trabalho intelectual, ao propor que a educação seja omnilateral, múltipla, reintegrando as várias esferas da vida humana:

“Estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer” (PRINCÍPIOS... p.8).

O MST afirma que a educação deve ser voltada para valores humanistas e socialistas, sendo um processo permanente de formação e transformação humana. Esses valores são entendidos como a “priorização do indivíduo”,

“...mas não o indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem a produção e apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade (PRINCÍPIOS..., p. 9).

A formação para o trabalho e a cooperação, a educação omnilateral e a educação para valores humanistas e socialistas compõem partes essenciais da pedagogia do MST e das discussões pertinentes às categorias trabalho e educação⁸¹ ..

⁸¹ Karl Marx, um dos principais autores da concepção do “trabalho como processo educativo” é citado nos PRINCÍPIOS... (1997, p.27) como um dos interlocutores clássicos do projeto educativo do MST. Sua concepção insere-se, em momentos e

Os conceitos do trabalho como princípio educativo manifestar-se-ão no projeto educativo do MST, principalmente no seu curso técnico⁸². A importância do “trabalho como um princípio educativo” será retomada pelo MST na discussão dos seus princípios pedagógicos, demonstrando a importância deste conceito para a formação educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

4.3.2 OS “PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS” DO MST

No âmbito dos princípios pedagógicos, existe a subdivisão em 13 itens: 1) Relação entre teoria e prática; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

interpretações diversas, no projeto educativo do Movimento. Nesse sentido, vale a pena mencionar a sua proposta de união do trabalho e do ensino.

Em Marx, a educação faz parte da totalidade social e o trabalho, como atividade humana, seria um dos elementos centrais no projeto educativo. Em *O Capital* o autor (s.d.A) afirma que a maior versatilidade possível do trabalhador havia se tornado a lei geral e social da produção, sendo necessário substituir o ser humano parcial e fragmentado por um indivíduo integralmente desenvolvido (omnilateral). Para este novo indivíduo, as diferentes funções sociais seriam apenas formas diferentes e sucessivas de suas atividade. Partindo desse princípio, formulou o conceito de politecnia, defendendo que as escolas politécnicas e agrônômicas, onde os filhos dos operários recebiam ensino tecnológico e manejavam diferentes instrumentos de produção, poderiam ser fatores do processo de transformação social. Por outro lado, a conquista do poder político pela classe trabalhadora traria a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, contribuindo para eliminar a velha divisão capitalista de trabalho (MARX, s.d).

⁸² Ver o próximo capítulo, “Cooperativismo e Educação: a Escola do MST”.

O MST defende que teoria e prática não podem ser desvinculados no processo educativo. Neste sentido, afirma:

“...consideramos superada historicamente aquela visão de que escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática.[...]. Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado e práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem ação do educando/educanda e não na sua audiência passiva na aula ou nos textos” (PRINCÍPIOS...(1997, p. 11).

Nos Princípios Pedagógicos, o MST, distingue “ensino” e “capacitação”. No ensino, a teoria viria antes da ação (ensino = teoria → ação); na capacitação, o movimento é inverso (capacitação = ação → teoria). Nesta formulação, “o ensino” caberia ao educador e resultaria em saberes teóricos, denominados, pelo MST, de “SABER”, ao passo que a capacitação seria decorrente de uma situação objetiva, real ou criada especificamente para o processo educativo, e resultando em saberes práticos, denominados “SABER-FAZER” (habilidades e capacidades) e “SABER-SER” (comportamentos, atitudes, posicionamentos). Na proposta educativa do MST, seriam combinados ensino e capacitação:

“...a escola é, tradicionalmente, um espaço de ensino. Muitas vezes nem chegando ao ensino que vise à relação prática-teoria-prática. Por isso é uma verdadeira revolução pedagógica introduzirmos nela a lógica da capacitação. No entanto, esta é a maneira que temos de fazer das escolas verdadeiras “oficinas de alternativas”, onde os educandos/educandas aprendam a conduzir as transformações sociais que desejamos. E podemos fazer isso sem descuidar do ensino. Voltando mais uma vez ao exemplo da cooperação agrícola: sem dúvida há muitos conteúdos técnicos a serem aprendidos pelas

nossas crianças e jovens, muita pesquisa de campo a ser feita nos assentamentos para entender os desafios que estão colocados a partir da prática que temos; mas nada melhor do que combinar este ensino com a vivência concreta dos/das estudantes na sua própria experiência de organizar a escola em forma de cooperativas, para que este objeto concreto lhes capacite em cooperação, mas também em novos comportamentos, novas atitudes pessoais em relação ao coletivo, etc. É também a idéia da educação onilateral, de que tratamos lá nos princípios filosóficos. Uma implicação prática importante deste princípio: em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também metas de capacitação, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa série...Isto também implicará, certamente, toda uma reformulação dos métodos tradicionais de avaliação, que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdos” (PRINCÍPIOS...,1997, p. 13).

Essas formulações servem de orientação na escola de cooperativismo do MST, o TAC. Apresentam uma discussão sobre a “capacitação”, “qualificação” e “competência”, presente nos debates a respeito da formação profissional. O livro publicado pela FUNDEP (1994) vai abordar esta problemática, discutindo a questão da “capacitação para mudanças”. O texto distingue formação e capacitação. Literalmente:

“A formação é a dimensão relacionada à consciência crítica e à produção do conhecimento teórico sobre a realidade. Ou seja, prepara o sujeito para entender e analisar a realidade, próxima e distante. A capacitação é a dimensão relacionada à consciência organizativa e à produção do conhecimento prático ou de habilidade que permitam ao sujeito agir sobre a realidade, seja a próxima ou distante”(p. 49).

Roseli CALDART (1996) considera que formação é “um processo de construção da identidade social”, com todas as implicações ideológicas e políticas, incluindo os valores, visões de mundo, conhecimentos, habilidades e atitudes. Segundo ela, nos últimos tempos, a formação vem sendo associada ao trabalho e à produção ,e, mesmo sendo um processo de socialização, transforma-se num processo de adaptação dos trabalhadores ao processo de produção.

Ainda, de acordo com CALDART (1996), existiria uma conexão entre formação, qualificação e competência. Qualificação seria o SABER-FAZER, mas esta noção tem sido alterada pela noção de competência

“o termo competência tem sido usado a partir da década de oitenta, e expressa as novas demandas de formação que os processos produtivos colocam aos trabalhadores. Para além de um saber-fazer, a exigência de um saber-ser, no sentido de uma postura mais globalizante diante do trabalho e da vida como um todo(...). Em outras palavras, competência quer dizer a capacidade de articular o maior número de saberes de situação-problema, agindo rapidamente para resolvê-lo”(CALDART, 1996, p. 8).

É importante enfatizar a apropriação particular realizada pela autora da noção de “competência” na implementação de um novo e alternativo modelo educacional para os trabalhadores rurais. A autora ressalta que nos assentamentos, a noção de “competência” teria outro significado, outra linguagem, outro contexto, e sua origem estaria em outro pólo social, integrada aos interesses dos trabalhadores, e não ao discurso patronal. Considera que “esta nova formação necessária [...] não implica somente uma nova qualificação técnica [...] é preciso mudar o jeito de ser destes agricultores, sua mentalidade em relação não só à produção mas ao conjunto da vida social. Em outras palavras, se necessita de uma nova competência”. Desta forma, Caldart constrói a noção de competência no contexto da necessidade de ruptura com a mentalidade camponesa tradicional.

É necessário assinalar a apropriação particular da noção de competência realizada pela autora, contrariando os diversos significados a ela atribuídos nos discursos empresariais e governamentais⁸³, pois a competência aqui designada serve a um movimento social, sindical e político que atua no interesse dos trabalhadores. É a prática social, em seu movimento contraditório, permitindo que trabalhadores invertam situações e teorias a seu favor.

O Movimento afirma que a educação deve partir da realidade concreta, base para a produção do conhecimento, visando à ampliação dos horizontes dos alunos:

“... quando falamos em realidade não estamos nos referindo apenas à realidade que nos cerca, a que vivemos ou enxergamos. A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros de nosso assentamento. Só não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento (PRINCÍPIOS, p.13).

Preocupado com os “conteúdos socialmente úteis”, o MST defende que o processo pedagógico não é neutro e que há necessidade de seleção de conteúdos que sejam do interesse dos trabalhadores. Assim,

“Se dizemos: conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis”(PRINCÍPIOS, p.14).

⁸³, Citada pelo MST como uma das interlocutoras na elaboração dos “Princípios Educativos” Lucien TANGUY (1997), professora da Universidade Paris IV, Nanterre/França, faz à crítica ao conceito de competência, afirmando que este termo é originário de discurso patronal, tendendo a limitar ou, mesmo, rejeitar a noção de qualificação. Afirma que existe uma difusão acrítica do termo, identificado como capaz de se situar entre o conhecimento teórico e a situação prática.

A educação para e pelo trabalho, base da discussão empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é reafirmada nos PRINCÍPIOS... (1997, p. 15) como fundamental para o MST: “*É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais*”. A educação não pode ficar alheia às exigências cada vez mais complexas do mundo do trabalho e deve, portanto, selecionar conteúdos e ações ligados ao trabalho humano. A escola deveria, para o Movimento, compreender o trabalho como produtor de riqueza, que pode gerar tanto relações de exploração como relações igualitárias.

Para o Movimento, o “vínculo orgânico entre educação e política” manifesta-se na afirmação de que “a educação é sempre uma prática política”. Defende, também, que a educação deve discutir as situações de injustiça e a necessidade de mudanças sociais e pessoais. Para este fim, faz-se necessário o estudo da história e da economia crítica e problematizadora, estimulando a participação e a solidariedade dos estudantes com os trabalhadores, em geral, e com o MST, em particular. O MST incentiva a organização dos estudantes e o desenvolvimento da crítica e da autocrítica. O objetivo final é que o estudante torne-se um militante político, entendendo esta militância como uma nova família, com “conflitos e desafios, mas também com todos os fatores positivos” (PRINCÍPIOS... (1997)).

O MST posiciona-se de acordo com Marx (“a história da humanidade nos demonstra, e Marx nos explica, que são as relações econômicas - aquelas que as pessoas estabelecem entre si no processo de produção, distribuição e consumo- as que movem as sociedades” (p. 18)”) para explicitar os “vínculos orgânicos entre educação e economia”. Afirma que, durante muito tempo, pensou-se que educação e economia não deveriam misturar-se, até porque as relações econômicas são as relações capitalistas de exploração. Mas, contrapondo-se a este argumento, defende o conhecimento dos diferentes tipos de relações econômicas, necessário ao desenvolvimento de novas relações sociais. Cita o TAC, como exemplo de vinculação da educação com o processo produtivo real.

O Movimento propõe que esta prática, com a devida adequação, seja realizada em todos os níveis do processo educativo, abrangendo todas as idades e todos os cursos. Enfatiza, também, a necessidade de a análise econômica ser realizada na sua relação com a totalidade das relações sociais, evitando assim o chamado “economicismo” (PRINCÍPIOS...,1997, p.17-18).

Os vínculos com o trabalho, com a economia e com a política são apresentados como fatores essenciais ao projeto pedagógico do MST. Estes vínculos foram discutidos por políticos e pedagogos da história do socialismo, que viram nos conceitos de politecnia⁸⁴ e da escola unitária⁸⁵ as bases para a educação socialista..⁸⁶

⁸⁴ Conforme MACHADO (1991), a palavra *tecnia* é derivada do grego e significa construção. A palavra *poli* significa múltiplas. A união das duas, politecnia, diz respeito a um projeto educativo que significaria a formação do homem/mulher em suas múltiplas dimensões, ou seja, um projeto educativo construído nas dimensões intelectuais, de atividade, físico, ético, artístico, etc. De acordo com MACHADO (1991), a palavra *tecnologia* não deve ser empregada como sinônimo de técnica, mas sim como o estudo das técnicas, o estudo teórico/prático, uma compreensão da tecnologia na relação do homem com a natureza e a produção. Portanto, seria um elo entre as ciências da natureza e as ciências humanas.

⁸⁵ SOARES (1996) discute historicamente as diferenças entre as propostas da Escola Politécnica e da Escola Unitária. Defende que a escola politécnica era um projeto ligado a classe operária do século passado, apresentada por Marx e inserida numa perspectiva tática. Já a escola unitária, proposta por Gramsci, expressava as novas exigências políticas na “guerra de posição”. Esta escola deveria preparar as classes subordinadas para assumirem coletivamente um papel diretivo e político.

⁸⁶ Além de Marx, Vladimir Lênin(1870-1924) e Nadejda Krupskaja (1869-1939) são autores que discutiram a união do estudo com o trabalho como proposta para a educação socialista. Ambos são citados nos PRINCÍPIOS...(1997) como interlocutores clássicos do projeto pedagógico do MST e, pode-se observar que estão presentes no ideário educativo do Movimento. Lênin considerava que: “Um dos maiores males e calamidades que nos ficaram da velha sociedade capitalista é o completo divórcio entre livro e vida prática”(LÊNIN, 1980, p.387). Diz que a velha escola colocava como meta a criação de homens instruídos, mas que, na verdade, sendo uma escola de classe, ensinava o que era de interesse da burguesia. Lênin atribui grande importância à união da teoria com a prática, o que fica claro em sua defesa da “escola politécnica”. Mas a escola deveria também contribuir para a formação do sujeito político. Neste sentido, que Lênin afirma que a escola deve dar à juventude uma boa base cultural, assim como deve propiciar aos jovens a capacidade deles próprios forjarem as concepções comunistas e lutarem pela libertação dos explorados (LÊNIN, 1980).

Nos PRINCÍPIOS...(1997), encontra-se a concepção de cultura que orienta o Movimento:

“Entendemos por cultura tudo aquilo que as pessoas, ou grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação” (p. 18).

A educação, portanto, seria um processo de socialização e de transformação da cultura. Caberia à educação a “construção e a desconstrução” da identidade dos trabalhadores em geral e, no caso específico, dos trabalhadores pertencentes ao MST. Para isto, faz-se necessário discutir e vivenciar as músicas, as religiões, as relações geracionais e as festas. Assim, as escolas seriam um espaço de vivência e de produção cultural, favorecendo o resgate da cultura popular e a produção de mudanças sociais.

A “gestão democrática”, a “auto-organização dos estudantes”, a “criação de coletivos pedagógicos e a formação permanente dos educadores/educadoras” aparecem, para o MST, como um importante espaço para se “vivenciar a democracia”. O “vivenciar” ocorre de diferentes maneiras. Num encontro de professores para estudo e planejamento ou na criação de Núcleos de Educação, por exemplo, a participação da comunidade, uma das práticas mais importantes do MST, quando todos devem aprender a tomar decisões, a executar e a avaliar.

Para o Movimento, a auto-organização dos estudantes é parte fundamental no projeto pedagógico e, por este motivo, a autogestão dos estudantes deve ser instituída em alguns cursos, especialmente de ensino médio, pois “nestes cursos, o coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte

Krupskaia, que escreveu uma vasta obra acerca de educação, participou também dos debates sobre a politecnia e lutou pela implantação dessas escolas na antiga União Soviética. Para ela, o relativo desenvolvimento alcançado pela URSS, acrescido da luta pela qualidade do ensino, facilitaria a implantação de tais escolas. Lutava dentro do

significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso” (PRINCÍPIOS...,1997, p. 20).

Os documentos afirmam que a auto-organização desenvolve o “SABER SER” e que a prática está demonstrando a potencialidade da autogestão, indicando como as diferenças de idade, de experiência anterior e de preparo dos educadores influem neste processo. Assim, por exemplo, a autogestão em escolas de 1ª a 4ª série não seria possível, devido à pouca idade dos alunos, mas sua implantação em escolas de 5ª a 8ª série está programada, levando em conta cada realidade específica.

A autogestão, como projeto pedagógico, deve desenvolver:

“a capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que esteja subordinado; a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora; o exercício da crítica e da autocrítica; a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora posições de comando, ora posições de comandado; a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e ousadia; o compromisso pessoal com os ressaltados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista dos objetivos comuns; a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos” (PRINCÍPIOS...1997, p. 21).

A expressão “auto-organização” dos/das estudantes, foi “tomada” do pedagogo Pistrak,⁸⁷ educador que elaborou propostas visando à autogestão dos alunos.

Partido por uma escola que mantivesse a qualidade de ensino geral, e não apenas o instrumental dos ofícios concretos:

⁸⁷ Pistrak, pedagogo russo, viveu as transformações revolucionárias na União Soviética. Defendeu uma escola autogestionária, concebida para formar cidadãos ativos, “de baixo para cima”, idéia que acreditava estar no âmbito da nova e revolucionária sociedade

Baseado no que desejava como propostas soviéticas para a educação, PISTRÁK (1991) faz a crítica da escola burguesa, afirmando que o objetivo da educação nas escolas capitalistas é apenas reproduzir a ideologia dominante. No regime soviético, as massas deveriam participar diretamente da gestão da sociedade. Essa forma de autonomia começaria já nos coletivos infantis, unidos por interesses determinados, próximos e relativos à idade. A escola seria o lugar e o centro da vida infantil, e não apenas um local de formação, transformando interesses individuais em coletivos. Esta auto-organização não deveria ser traçada pelos adultos, visando facilitar o trabalho do professor, mas sim fazer parte do círculo de preocupações infantis.

O projeto pedagógico do MST defende a concepção do aluno como sujeito na construção do conhecimento, incentivando a realização pelos alunos da pesquisa científica. A pesquisa seria definida como a investigação sobre uma realidade e um esforço sistemático para compreender o seu mundo. O projeto educativo do Movimento procura estimular a curiosidade científica, incentivando os alunos a problematizar, refletir e discutir. Reconhece que isto demanda um paciente aprendiz; e que a pesquisa é uma possibilidade de relacionar teoria e prática:⁸⁸

“a pesquisa ou a investigação implicam habilidade ou competências que precisam ser formadas nas pessoas, aprendidas por elas”(PRINCÍPIOS...,1997, p.22).

“Pesquisa neste princípio é igual a investigação sobre uma realidade, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente), aquilo que é para nós um problema. Pesquisar é construir a solução de um problema a

soviética. Suas idéias terminaram marginalizadas pela centralização e burocratização do período estalinista. É um dos interlocutores clássicos citado nos PRINCÍPIOS...(1997) do MST. O próximo capítulo deste trabalho, que enfoca a escola Técnica de Administração Cooperativista (TAC), apresenta a prática da auto-organização e autogestão dos alunos.

partir do conhecimento de sua situação atual e da sua história anterior(...) . Em outras palavras, pesquisa tem a ver com análise da realidade”(PRINCÍPIOS...,1997, p. 21).

A pesquisa científica como projeto pedagógico é também discutida pela FUNDEP (1994), que afirma:

“Isto quer dizer estabelecer uma ponte real entre o conhecimento popular e o conhecimento acadêmico. [...]. De modo geral, a Academia não coloca como ponto de partida das pesquisas e da elaboração teórica a realidade da maioria da população. É preciso começar a produzir ciência a partir dos problemas do povo e para isso é preciso também preparar o povo para ser cientista. Garantir cientistas organicamente ligados às organizações populares” (p. 32).

Por fim, o MST propõe a combinação entre processos pedagógicos coletivos e processos pedagógicos individuais, colocando em debate o papel social do sujeito no seio de um movimento social:

“... muito pelo contrário, todos os princípios pedagógicos de que tratamos até aqui, têm como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeitos de relações com outras pessoas, com coletivos e com um determinado contexto histórico e social” (PRINCÍPIOS..., p. 22).

Em síntese, observa-se que os princípios educativos do MST buscam desmistificar o conhecimento e a cultura como um processo neutro e separado das relações sociais, manifestando-se comprometido com um projeto político/pedagógico no interesse dos trabalhadores.

⁸⁸ Colocando em prática este método, a escola Josué de Castro exige que os alunos que concluem os cursos oferecidos naquela escola façam um trabalho monográfico, que será defendido perante banca.

No próximo capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa de campo, realizadas no TAC, mostrando como a escola de formação profissional do MST vivencia as teorias pedagógicas formuladas pelo Movimento e como elas se relacionam com as práticas, os sonhos, as necessidades materiais dos agentes sociais, na busca de um novo modelo social, econômico e político para o Brasil e para os trabalhadores sem-terra.

Capítulo 5

Cooperativismo e Educação: A escola do MST

Procuramos destacar a conquista da educação nos assentamentos, para que os agricultores percebam que o conhecimento hoje vale tanto quanto a terra” João Pedro Stedile

“Os alunos, membros do MST, que não estão no coletivo, sabem que estão se preparando para contribuir na organização, para ajudar melhor no assentamento, na regional, enfim, no sistema Cooperativista dos Assentados –SCA e, em última análise, no próprio MST como um todo. Eles sabem o que se espera deles e se sentem desafiados a isto e por isto” (Paulo Cerioli, Educação para a Cooperação)

5.1 TAC: A ESCOLA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MST

O MST mantém cursos de formação profissional de Magistério no Rio Grande do Sul e no Espírito Santo e de Técnico em Administração Cooperativista no Rio Grande do Sul. Esta pesquisa centra-se no estudo da relação trabalho e educação, focalizando especificamente o curso Técnico de Administração Cooperativista (*TAC*), em razão de sua vinculação direta com o processo produtivo das cooperativas ligadas ao MST.

O TAC é um dos cursos da escola “Josué de Castro”, localizada no município serrano de Veranópolis, no Rio Grande do Sul. Abriga-se numa parte do “Seminário São José”, da congregação dos Freis Capuchinhos, alugado pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda. – CONCRAB-. A relação entre o MST e a Congregação é amistosa.

Os moradores de Veranópolis, em geral, conservadores e descendentes de italianos, tiveram, inicialmente, rejeição por abrigarem uma escola do MST. Porém, ao longo do tempo, viu-se que era uma escola com objetivos sérios e com alunos responsáveis e organizados, que realizam pequenos serviços nas casas locais, objetivando a manutenção da escola. Hoje, conforme relatos coletados em pesquisa de campo, existem professores do município prontificando-se a lecionar na escola.

Os cursos possuem estatuto legal como um curso supletivo de ensino médio, tendo o MST, por meio do ITERRA e da CONCRAB,⁸⁹ como o responsável econômico, político e pedagógico. Conforme documentos,⁹⁰ os objetivos da escola são:

“Promover o desenvolvimento rural e a melhoria das condições de vida da mulher e do homem do campo; promover capacitação de assentados da reforma agrária e de pequenos agricultores, nas diversas áreas do conhecimento científico; estimular e apoiar a cooperação e as formas associativas de organização da produção; incentivar e promover a agroecologia; promover a pesquisa e o estudo que visam a contribuir para o desenvolvimento dos assentados; promover e propiciar o acesso à escolarização”.

A escola “Josué de Castro” promove os seguintes cursos médios: “Técnico em Administração de Cooperativas (TAC)” e “Magistério”⁹¹ Desenvolve também cursos supletivos para o ensino fundamental, pesquisa na área da reforma agrária e educação popular, cursos de panificação, laticínios e embutidos, arquivo sobre a reforma agrária, intercâmbio de experiências e seminários, palestras e debates.⁹² Antes da apresentação e análise do TAC, realiza-se uma breve apresentação do curso de Magistério, indicando a sua aproximação metodologia pedagógica aproxima-se do funcionamento do TAC.

O Curso de Magistério é de caráter supletivo, cumpre as exigências legais e tem a tendo duração de dois anos, divididos entre uma parte presencial (no período

⁸⁹ A CONCRAB é um sistema cooperativista dos assentados. É a promotora do curso, sendo mediado pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa (ITERRA), que é uma entidade educacional ligada ao MST. O ITERRA foi criado em 12 de janeiro de 1995, em Veranópolis-RS, para ser a mantenedora do Curso Técnico em Administração em Cooperativas (TAC). São sócios-fundadores a CONCRAB e a Associação Nacional de Cooperação Agrícola (ANCA).

⁹⁰ Folder: Escola Josué de Castro. Educando para a Cooperação, s.d.

⁹¹ A escola ofereceu, também, o “Curso Técnico em Administração de Assentamentos”, que era direcionado a habilitar técnicos para desenvolverem trabalhos sociais e políticos. Porém, depois de avaliado na sua primeira turma, o curso foi desativado.

das férias escolares) e uma parte realizado a distância. Curso predominantemente feminino, as alunas são jovens e adultas com alguma experiência de magistério e ligação com o Movimento. Funciona em caráter nacional e exclusivo para educadores de assentamentos, buscando trabalhar dentro dos princípios educativos do MST (CALDART, 1997). Apresenta, como objetivo, a formação e titulação das educadoras e educadores da reforma agrária.

O Curso Técnico em Administração Cooperativista visa “implantar e consolidar empresas associativas rurais, tendo como objetivo desenvolver a consciência organizativa e a mentalidade empresarial e ética; capacitar os alunos na gestão empresarial cooperativa; aprofundar conhecimentos sobre a proposta do sistema cooperativista autogestionário dos assentados; desenvolver habilidades pedagógicas para a cooperação; e ampliar o horizonte dos alunos para o entendimento da realidade”. O curso tem três grandes eixos interligados: a organização da cooperativa; a qualificação técnica; e a educação geral humanística (CALDART, 1996).

O TAC surgiu em 1993, tendo como base o Laboratório de Curso (OFOC) dirigido pelo Professor Clodomir Santos de Moraes,⁹³ no município de Braga,

⁹² Fonte: Folder da escola “Josué de Castro”.

⁹³ Segundo MORAES (1989), o Laboratório de Curso ⁹³ surgiu na década de sessenta, nas ligas Camponesas, e foi recomendado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO). O método foi aplicado em países da África, América Latina, Caribe e Europa nas décadas de 70 e 80. MORAES (1989) define o método como um ensaio prático e real, que introduz uma consciência organizativa numa empresa ou numa ação organizada. Para tanto, cria-se uma empresa com funcionamento real, onde os meios de produção estão nas mãos dos integrantes da empresa. Em seguida, os bens e meios de produção são divididos, induzindo-os a uma divisão do trabalho e do processo produtivo em comum. Estes meios de produção devem ser menores do que a necessidade, para desenvolver a iniciativa nos participantes do laboratório.

Os atos operativos do “Laboratório” são divididos entre atos técnicos e atos administrativos. Nos atos técnicos, o plano de ação do “Laboratório” deve pesquisar e definir necessidades, organizar o evento da capacitação e avaliar resultados. Nos atos administrativos, o “Laboratório” deve propiciar apoio para a realização dos atos técnicos, estabelecer instrumentos ou mecanismos de controle, armazenar os dados da experimentação. As didáticas do “Laboratório” trabalham com a combinação de condições

também no Rio Grande do Sul, tendo sido transferida para Veranópolis, em 1995, onde ficou em fase de transição até 1997. No dia 24 de outubro de 1997, ocorreu a implantação definitiva. Especialmente em relação ao Técnico Cooperativista, os objetivos⁹⁴ apresentados são os seguintes:

“Capacitar quadros organizadores e técnicos para o sistema cooperativista dos assentados ou empresas associativas controladas pelos trabalhadores.”

O curso recebe alunos de todo o Brasil, sendo que a maioria é proveniente do Sul do Brasil e indicados pelo MST. Também existem alunos indicados por sindicatos de trabalhadores rurais e por cooperativas urbanas. O processo de seleção é dificultado, nos assentamentos, por existirem poucos alunos com o ensino fundamental completo. CERIOLI (1997) define o que leva o aluno a realizar o curso:

objetivas (meios materiais) e fatores subjetivos cultura e consciência). A didática estaria condicionada ao sujeito, à empresa, ao projeto, aos meios de produção comunitários, aos meios de consumo, à composição social do grupo, ao laboratorista, às entregas teóricas e à “desmama”.

O Diretor do “laboratório”, ou laboratorista, seria o especialista que domina bem o método, com bons conhecimentos em “Sociologia da Organização”. Sua função seria montar o plano e participar da parte inicial. Depois, retira-se, no período de ablação ou “desmama”, deixando que o grupo se auto-organize. As entregas teóricas seriam feitas pelo laboratorista e conteriam princípios de organização. Estudam-se a mercadoria, a divisão social do trabalho e da propriedade privada e o aparecimento da mercadoria força-de-trabalho. Os conhecimentos devem ser transmitidos através de palestras, leituras programadas, audiovisuais, painéis para discussão, etc. Os conteúdos devem contemplar a localização histórica do produtor, a introdução ao ofício e à técnica, a metodologia, a aplicação prática da teoria e a avaliação.

Os professores devem ser orientadores. Devem abandonar a postura tradicional de transmitir conhecimentos, levando o aluno ao aprender-fazendo. O aluno também deve exercitar a docência, atuando como aluno-instrutor. Ou seja, algumas aulas devem ser responsabilidade do aluno. A aula deve constar de uma preparação, uma exposição, uma discussão e uma complementação, onde o professor reassume o seu papel para tirar dúvidas, e deve durar 45 minutos. A avaliação do aluno será feita por meio de prova, e os professores serão avaliados pelos alunos, por ele mesmo e pelo supervisor dos professores. A avaliação global será feita pela memória que os participantes devem elaborar. Por fim, deve ser feita a desmontagem do “Laboratório”, com a devolução dos meios de trabalho que haviam sido cedidos aos alunos.

⁹⁴ Fonte: folder da escola “Josué de Castro”.

“...ter conhecimento da dificuldade em que se encontra os nossos assentamentos no planejamento da produção e na comercialização, a dificuldade que o grupo encontra na questão administrativa ou por sentir que os nossos coletivos precisam de administradores, para contribuir com o MST, mais específico no SCA, a vontade de continuar contribuindo para a transformação da sociedade, para se capacitar em área que já tinha estudado mas não aprendeu, para concluir o segundo grau ou porque queria continuar os estudos. Há casos em que o que determinou a vinda do aluno foi que no grupo só existe um companheiro com o primeiro grau completo: ele” (p. 14).

Os alunos, no período em que freqüentam o TAC, devem “militar” no MST, não deixando de participar das mobilizações realizadas pelo Movimento. Conforme informações da direção da escola, esta participação é parte do processo pedagógico.

Os professores não são fixos, pois são contratados por etapa do curso, sendo que alguns recebem por hora/aula, principalmente nas disciplinas relacionadas às ciências físicas, químicas e biológicas. Em virtude da dificuldade de contratação voluntária nestas áreas, a escola, às vezes, admite professores sem maiores identidades políticas. Mas, na maioria dos casos, os professores se oferecem para lecionar, por simpatia política pela luta dos sem-terra⁹⁵.

⁹⁵ Existem, também, convênios de Extensão com algumas Universidades gaúchas, através dos quais, professores ministram cursos na “Josué de Castro”. Em conversa informal com algumas destas professoras, ouvi os seguintes relatos: uma, professora de Sociologia da Educação na UFRGS dizia que os alunos eram aplicados, a ponto de lerem todos os textos, coisa que não acontecia com seus alunos de graduação, mesmo quando os textos eram os mesmos. A outra professora, de Filosofia da Educação, também da UFRGS, relatou que, mesmo sendo uma escola muito interessante, não poderia ser apenas idealizada, pois existem problemas: “adolescente e jovem é adolescente e jovem” relatou-me. Ampliando a sua exposição, apontou-me problemas nos assentamentos, como a venda da terra e alcoolismo. Creio que a existência destes problemas são conhecidos e ninguém mascara esta problemática. O simples fato de pertencer ao MST não torna as pessoas imunes às mazelas sociais que são anteriores e presentes socialmente.

A habilitação é indispensável. Quando o contrato é acertado, a direção da escola orienta o professor a respeito da proposta da escola, da metodologia de ensino e da avaliação. A direção da escola⁹⁶ admite que o fato de o professorado não ser fixo pode causar desencontros entre eles, prejudicando uma maior integração entre as diversas disciplinas, pois muitos professores residem em outros estados do Brasil. Cabe ao setor pedagógico da escola tentar garantir ao máximo esta difícil integração.

A **Auto-organização dos alunos** foi concebida seguindo a metodologia do “Laboratório de Curso”. Aplicada à primeira turma do TAC, de 1993, os alunos foram desafiados pelo Animador Pedagógico⁹⁷ a montar uma empresa real, que deveria, inclusive, manter financeiramente uma parte do curso. Nesta ocasião, os alunos receberam um patrimônio real para gerir, implicando o movimento pedagógico de prática e teoria dentro da escola.

A seguir, os alunos contatavam a Empresa de Assessoria Pedagógica (EAP), uma empresa ligada à escola, que realizava consultoria independente. Esta empresa buscava, inclusive, responsabilizar os alunos pelo andamento do empreendimento. Os estudantes deveriam passar de um estágio inicial de anomia e descontrole para um estágio de planejamento e organização final. Este processo mostrou-se complexo e complicado, resultando na evasão de diversos alunos. Por este motivo, a forma de gestão sofreu modificações, e hoje toda a escola é “a empresa”. Conforme a direção da escola, este processo encontra-se no seguinte estágio:

⁹⁶ Depoimento recolhido em pesquisa de campo.

⁹⁷ O “Animador Pedagógico seria “aquele agente que faz o desafio inicial aos participantes do curso para que se auto-organizem e montem sua empresa. (...) Em caso de o desafio ser aceito, o papel do animador é acompanhar o processo de auto-organização, sem interferir na autonomia do grupo, mas provocando a reflexão permanente sobre as

“Antes, os alunos tinham um processo de gestão própria, eles tinham as próprias cooperativas. Agora, nós formamos uma única cooperativa dentro da escola. Todos os cursos estão com uma única gestão. O Magistério antes tinha sua cooperativa, o TAC tinha a sua [...]. Agora, temos uma única cooperativa, que é a da escola. Todas as turmas, todos os cursos se incorporam dentro desse processo. Nós estamos chamando agora de um processo de co-gestão mesmo. Mas ele têm (acompanhamento) através dos setores: Setor Pedagógico ou Setor de Formação, e aí dentro tem um acompanhamento da coordenação dos cursos, que é de fora, porque ela não está diretamente vinculada à escola. Tem sempre alguém responsável pelos setores. Por exemplo, pelo TAC é a CONCRAB, que é o coordenador do curso [...]. Mas, mesmo assim, tem um coletivo que coordena esse curso. Além do CONCRAB, há um coletivo aqui da escola [...]. O Magistério também tem alguém que coordena o curso. O coletivo do setor de educação é que pensa o Curso de Magistério. Porque os setores estão vinculados diretamente ao Movimento. Então quem faz parte desses coletivos é o pessoal que está diretamente ligado aos setores que estão dentro do MST”.⁹⁸

“ Nós tínhamos a EAP (Empresa de Assessoria Pedagógica), que era um equipe interna, composta por alguns alunos da turma e mais algumas pessoas que eram de fora da turma, uma assessoria que vinha dos estados e ficava aqui durante o tempo escola. A Empresa de Assessoria Pedagógica deixou de existir na metade do ano passado, em função de problemas. Nós tínhamos várias empresas na casa, porque os alunos formavam uma empresa, a escola outra e a empresa de assessoria pedagógica outra. E a relação entre elas era

decisões que vão sendo tomadas e fazendo as “entregas teóricas” que possam ajudar na constituição do coletivo” (CALDART, 1996, p.18)

empresarial, tudo formalizado. A partir do ano passado, nós modificamos isso, e os alunos também não formam mais uma empresa à parte, mas sim nos ajudam no processo de gestão da escola. É uma co-gestão. Deixou de existir a EAP. Ela perdeu a razão de ser, porque ela era quem ficava permanentemente aqui na escola, manhã, tarde e noite, atuando, ajudando na organização dos alunos, trabalhando as contradições que existiam entre os alunos. Hoje, cabe ao Setor de Formação fazer essa atividade. Por isso, nós modificamos o jeito da escola funcionar. Isso, em função de que nós tínhamos um problema: cada vez que se trocava a turma, não conseguíamos dar continuidade. Por exemplo, nós tínhamos a horta. O pessoal plantava, e a horta ficava perfeita. Daí uns dias, o pessoal ia embora. Vinha outra turma. A outra turma não conseguia dar continuidade no processo de produção. E, assim como no comércio, nós perdíamos muito com isso. Estava se tornando inviável. E nós começamos a perceber que esse processo de não continuidade não ajuda na capacitação. Por isso, agora é a escola, é o Setor de Produção, que é responsável pela produção. Existe um planejamento, e esse planejamento é anual. Independente da turma que sai ou entre, o planejamento e as atividades têm que ser feitos todos os dias. Por exemplo, agora uma turma sai, e alguns alunos terão que ficar aqui para garantir algumas atividades, até que a turma do Magistério chegue para assumir e garantir as atividades, porque uma turma sozinha só dos militantes não garante. Nós trabalhamos sempre para não haver essas lacunas que existiam na troca entre uma turma e outra. Nós somos *uma escola* e fomos percebendo que existia um limite, que a escola estava muito distante da vida dos alunos. Nós tínhamos, como tudo era empresarial, algumas dificuldades de ter essa relação mais direta

⁹⁸ Entrevista realizada com Senira Beledelli, que na época da realização da pesquisa de campo era professora de Geografia e diretora da escola.

com os alunos. Com isso, nós modificamos esse jeito de funcionar e criamos, agora, não 3 empresas, mas 1 empresa só, em que as pessoas, os alunos e os trabalhadores, são responsáveis. Antes, eles recebiam uma “per capita” e eles administravam essa per capita do jeito deles. Se eles quebrassem... É claro que se faltasse dinheiro para eles irem embora... nós tínhamos que receber a outra turma... eles tinham que ir embora. Então, tu acabava dando dinheiro a mais para eles comprarem passagem e ir embora. O ITERRA iria garantir, porque não existe espaço interno para mantê-los até arranjar dinheiro para eles irem embora. Acabava um faz de conta. Agora, não tem jeito; não é faz de conta. Se faltar dinheiro para a passagem, vai faltar, porque nós não temos de onde tirar. Agora, a empresa é mais real e mais concreta. É uma empresa de fato.”⁹⁹

“A escola entregava todo o patrimônio para os alunos: os automóveis, os computadores, tudo. Ficava na escola somente um administrador e um grupo de pessoas que dava apoio, que dava assessoria. Mas, mesmo assim, o custo disso era muito alto. Não se tinha mais condição de bancar esse custo. Hoje, está funcionando assim: a escola toda é uma empresa. Os alunos chegam e ingressam nessa empresa. As discussões continuam a mesma coisa, só que agora envolve a todos da escola. Antes, envolvia os alunos e a Empresa de Assessoria Pedagógica. Hoje, essa discussão envolve trabalhadores, alunos, e todos têm a mesma responsabilidade. Antes, se uma coisa não dava certo, a gente recorria a quem? Aos alunos, porque eles não tinham feito certo. Então, como eles não tinham feito certo, eles teriam que fazer diferente agora para acertar. Hoje, a responsabilidade de fazer o certo está com todos. No primeiro momento, a idéia que se tem é de que diminua custos e o processo de capacitação continue o mesmo. Um problema que a

⁹⁹ Entrevista realizada com Dirlete Dellazeri, que na época da pesquisa de campo era professora de História e coordenadora de Formação Política.

gente está tentando resolver é a questão da elaboração do orçamento. Porque, queira ou não, as pessoas sempre se apegam pelo econômico.”¹⁰⁰

Buscando aplicar a **Autogestão escolar**, a escola reparte, para as turmas que estão iniciando as suas atividades, os conteúdos teóricos, para que estas debatam a organização do trabalho escolar. Os alunos são desafiados a montar um jornal ou boletim informativo para circular na escola. Como a proposta da escola é que esta seja autogerida pelos alunos, estes devem elaborar um plano de trabalho englobando a proposta metodológica, as oficinas, a produção e a comercialização. Essas propostas serão apresentadas, debatidas e aprovadas em assembléia. O sistema de autogestão estende-se também à administração e manutenção. Conforme relato colhido em pesquisa de campo,

“ é um exercício para a pessoa aprender a fazer uma proposta. Nós temos ao final do mês a assembléia, mas durante o mês nós temos várias reuniões de avaliação e de estudo. Temos informações dos setores. Por exemplo, o setor de finanças encaminha o informe, a cada semana, de como foi a finança e a produção naquela semana, quais as dificuldades que tivemos. Se tivemos problemas de máquina quebrada, a gente sempre informa isso através do nosso boletim. O núcleo pode encaminhar mudanças ou propostas para a coordenação da escola. Porque na coordenação participam dois alunos de cada turma, mais as pessoas que eu citei das quatro áreas e representantes dos trabalhadores, dois, que tomam as decisões que, durante o mês precisam ser encaminhadas. Isso tudo é eleito na assembléia: os dois representantes das turmas mais os dois dos trabalhadores são eleitos em assembléia.”¹⁰¹

¹⁰⁰ Entrevista realizada com Rubens Tasso, que na época da realização da pesquisa de campo era supervisor da área Econômica.

¹⁰¹ Entrevista realizada com Dirlete Dellazeri, *ibidem*.

Percebe-se, nestas ações auto-organizativas e autogestionárias, a influência teórica das concepções desenvolvidas pelo pedagogo Pistrak, pois o educador russo defende a necessidade da fusão entre o ensino e o processo geral da educação, de modo a suscitar preocupações sociais, e, que as escolas devem ter assembléias gerais dos alunos como fórum de decisão:

“Esta é a linha de ação justa: em primeiro lugar, levar as crianças a participar na criação de um regime que seja seu, que seja razoável e que corresponda ao sistema geral da educação soviética, reservando para o educador um papel de companheiro mais velho, conselheiro, auxiliar. Em segundo lugar, formar, dirigir e desenvolver as preocupações das crianças, esclarecê-las, participando de um ponto de vista social determinado, ou seja, fortalecer o coletivo infantil, inspirando-lhe o sentido da atividade social” (PISTRAK, 1981).

As discussões do educador russo continuam a manifestar-se no cotidiano da escola, pois Pistrak afirmava que a auto-organização deveria começar pelos trabalhos domésticos e no respeito às normas higiênicas, assim como na organização da alimentação. Os alunos do TAC são responsáveis por estas tarefas, realizando rodízio em atividades domésticas coletivas, como lavar roupas, arrumar cozinha, preparar a comida e varrer o chão.

O próximo passo, para Pistrak, seria criar um jornal e uma revista, através da organização das leituras, resumos, exposições e festas. Depois, viria a organização da formação geral e política. Toda a formação fora do ensino estaria nas mãos dos alunos, que deveriam participar das decisões, assim como da administração financeira da escola, por meio de cooperativas escolares. O trabalho de assistência social deveria ser objeto da organização dos alunos, criando uma relação entre a escola e a vida.

O educador defende, também, em relação ao ensino, tal como defende a escola do MST, que os alunos, a partir da 5ª série, estejam presentes nos “Conselhos Escolares”, fazendo-os sentir parte integrante da administração escolar. Estes

Conselhos deveriam discutir claramente o papel da educação na vida dos alunos, criando neles o hábito de participar das decisões, para que fossem administradores da escola e da sociedade quando se tornarem adultos¹⁰². Estas práticas são incentivadas, como se viu, na administração da escola.

A duração do TAC é de dois anos e meio, divididos em seis etapas de cinco meses, denominadas **TC (Tempo Comunidade)** e **TE (Tempo Escola)**, demandando viagens em cada etapa do TC e estágio em um assentamento, para que o aluno possa vivenciar a prática do trabalho. Estas etapas e tempos são divididos em três níveis, de forma a possibilitar que os alunos se auto-organizem (I), aprofundem (II) e especializem (III). Gráficamente:

¹⁰² Anton Makarenko (1888-1939), educador ucraniano, o pedagogo “oficial do período estalinista, citado nos documentos do MST como um interlocutor, defendeu, também, a participação dos alunos na administração da escola. Makarenko, mantendo uma disciplina rígida, incorporou o trabalho socialmente útil aos fundamentos educativos na “Colônia Górkki”, sendo que metade do dia era dedicada às aulas e a outra metade à produção agrícola, aos cuidados ao bosque e à manutenção dos edifícios escolares e das moradias. Dividiu os internos em destacamentos mistos de homens e mulheres, que elegiam um chefe. Esta chefia era rotativa e deveria zelar pelo cumprimento das regras estabelecidas.

<i>Nível</i>	I		II						III				
<i>Etap a</i>	I		II		III		IV		V		VI		Formatura
<i>Temp o</i>	T E	T C	T E	T C	T E	T C	T E	T C	T E	T C	T E	T C	Formatura

Fonte: CERIOLI, Paulo (1997, p39)

Em cada uma destas etapas existe um novo enfoque, um novo estágio. Na primeira viagem a campo, no primeiro **TC**, conforme relato da direção da escola,¹⁰³ os alunos realizam um diagnóstico da realidade do assentamento, pesquisando as condições sociais e econômicas dos moradores. Esta etapa apresenta fundamental importância para que os alunos aprendam a fazer a leitura da realidade local.

Nas etapas subsequentes, os alunos cumprem estágios nas cooperativas, estudando a produção e a comercialização. Nesse período, eles devem, também, realizar estudos teóricos e tarefas escolares complementares ligadas à comercialização. Em cada **TC**, estão previstos trabalhos relacionados às disciplinas da escola. Além da avaliação a que estão sujeitos no TAC, neste período de **TC** a direção do MST do Estado em que o aluno está estagiando dá um parecer e uma nota pelo trabalho realizado pelo aluno, assim como os cooperados, que avaliam se o aluno contribuiu, se fez proposta, mostrou disposição para aprender e para ensinar. Neste sentido, os alunos tomam contato com o trabalho real, onde ele está sendo realizado, com todas as suas contradições e possibilidades.

No **TE**, os alunos ficam dois meses e meio envolvido com aulas, oficinas, atividades culturais e estudo, participando da empresa que gerem. Esta etapa é

dividida em diversos tempos: Tempo Aula (5 horas-aula por dia); Tempo Trabalho; Tempo Oficina; Tempo Educação Física; Tempo Reflexão Escrita; Tempo Estudo; Tempo Verificação de Leitura; Tempo Cultura; Tempo Formatura; e Tempo Lazer. Participam de aulas **teóricas**, normalmente no período da manhã, e no período da tarde dedicam-se às atividades de **produção e gestão**. No período da noite, discutem, em reuniões e assembléias, as diversas atividades culturais e produtivas. Observa-se que este método pedagógico procura vincular-se à produção, e a gestão da escola pelos alunos.

Este método, denominado de “alternância”, propicia ao estudante vivenciar a realidade de outros jovens de diversas regiões do País e acompanhar a prática de trabalho dos assentados/cooperados, que não são necessariamente vinculados à sua realidade específica. Vivenciam também um compartilhar de vida no período em que moram na escola, fundamental para estreitar laços de socialização. Os alunos sabem que o objetivo de sua permanência ali, dividindo tarefas e teorias, é a sua formação, que é necessária à luta dos trabalhadores do campo.

Na grade curricular do curso, observa-se a preocupação em ofertar a formação profissional unida à formação geral humanística e administrativa. O currículo é composto por um “Núcleo Comum”, contemplando as disciplinas que todos os alunos devem cursar, e um “Núcleo Diversificado”, ligado especificamente à formação profissional. São estas as disciplinas do currículo:

¹⁰³ Relato coletado em pesquisa de campo.

<i>Componentes Curriculares</i>	Horas/aula TE	Horas/aula TC	Horas/aula TOTAL
<i>NUCLEO COMUM</i>	125	102	227
	150	102	252
<i>Português</i>	35	25	60
	60	45	105
<i>Matemática</i>	80	67	147
	90	73	163
<i>Literatura</i>	35	25	60
	25	25	60
<i>Espanhol</i>	35	25	60
	25	20	45
<i>Geografia</i>	25	20	45
	135	85	220
<i>História</i>	110	85	195
	135	85	220
<i>Química</i>	50	40	90
	90	40	130
<i>Biologia</i>	90	40	130
	70	35	105
<i>Física</i>			
<i>Ensino religioso</i>			
<i>Educação Artística</i>			
<i>PARTE DIVERSIFICADA</i>			
<i>Administração e Controle</i>			
<i>Economia e Mercado</i>			
<i>Contabilidade e Custos</i>			
<i>Direito e Legislação</i>			
<i>Doutrina do Cooperativismo</i>			
<i>Educação Cooperativista</i>			
Sociologia			

Economia Política	30	10	40
Psicologia	50	40	90
Filosofia	90	40	130
Metodologia do Trabalho científico	50	15	65
Técnicas Agropecuárias	70	40	110
Agroindústria	30	16	46
Estatística	20	20	45
Totais por Tempo	1720	1120	2840

OBS: a) Educação Física diária de 20 minutos, 13 horas por etapa. Total de 78 horas.

b) Preparação para o trabalho conforme Parecer 440/86 CEE.

c) Programa de saúde conforme Parecer 2264/74 CFE.

d) Orientação Educacional.¹⁰⁴

Observa-se que no “Núcleo Diversificado”, ao lado de disciplinas formativas específicas, como Administração e Controle, Economia e Mercado, Contabilidade e Custos, Técnicas Agropecuárias, Agroindústria, Estatística, Doutrina do Cooperativismo, Educação Cooperativista, Direito e Legislação, encontram-se disciplinas ligadas à formação geral humanística, como Sociologia, Economia Política, Psicologia, Filosofia e Metodologia do Trabalho Científico.

O simples oferecimento de disciplinas diversas não rompe a dualidade entre escola geral e escola profissional, entre ciências humanas e ciências técnicas, entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois estas divisões estão no âmbito das relações sociais de produção, da divisão social do trabalho capitalista, do conflito entre classes sociais. Na Josué de Castro, e no TAC especificamente, as diversas disciplinas são contempladas com um conteúdo socialmente crítico, ligado às lutas e às necessidades materiais dos trabalhadores cooperados do MST. Daí que, mesmo não rompendo a realidade dicotômica social, contribui para o avanço das lutas dos trabalhadores.

¹⁰⁴ Este quadro curricular foi baseado em: CERIOLI, Paulo. *Educação para a cooperação. A experiência do Curso técnico em Administração de Cooperativas do MST*. São Leopoldo, UNISINOS, 1997, p. 117. (Monografia de fim de curso de graduação). Em conversa mantida com a diretora da escola no primeiro semestre de 1999, esta confirmou que a grade curricular permanece a mesma.

Ao final do curso, o aluno apresenta, perante uma banca, um trabalho monográfico individual. Este trabalho é precedido da escolha da área de estudo, da pesquisa bibliográfica e da elaboração de um projeto de pesquisa. Daí a importância da disciplina de “Metodologia do Trabalho Científico” no currículo¹⁰⁵.

No desenvolvimento prático das atividades, os alunos são divididos em quatro “Setores”, ou “Áreas”, ligados às atividades produtivas, pedagógicas, de formação e de manutenção da escola. Para tanto, a escola mantém os espaços devidos, dentro de suas condições e limitações.

O setor produtivo, ou econômico, é composto dos subsetores de laticínio, padaria, agroindústria de doces e conservas, horta e roça. Os alunos são responsáveis, tendo de produzir parte para a própria alimentação e parte para o mercado. Administram o excedente comercializando, controlando as finanças, a produção e planejando. Aprendem desde a preencher e assinar um cheque até a fazer planilhas de custos e vendas. Devem planejar, vender e ser responsáveis pelas finanças. Mantêm uma loja na própria escola, onde vendem produtos agroindustrializados por eles mesmos, como geléias, doces, conservas diversas e mel, não deixando de buscar espaço no comércio local. Às vezes, vendem os produtos de casa em casa.

Os alunos são responsáveis pela manutenção da escola, construindo um setor para esta finalidade. Realizam trabalhos múltiplos, como secretaria, faxina, trabalhos de pedreiros e jardineiros. Estes trabalhos também são realizados junto aos moradores de Veranópolis, e parte dos recursos são disponibilizados para a manutenção da escola.

¹⁰⁵ A importância social da pesquisa para o projeto educativo do MST aparece nos documentos do Movimento, apresentados no capítulo anterior, “Princípios da Educação no MST (1997_) ” e “Coragem de Educar (1994)”.

No Setor Pedagógico, os alunos são responsáveis pela biblioteca, sala de estudos, sala de leituras e sala de atividades culturais. Uma das coordenadoras da escola afirma:

“A escola está organizada em quatro grandes áreas de serviços. Uma das áreas cuida mais da questão pedagógica. Têm uma área que cuida do lado econômico e da produção, porque aqui nas escolas nós temos agroindústria. Nós temos as indústrias de geléia, temos uma padaria, laticínios, uma pequena agroindústria de laticínios, especialmente na produção de queijos. Temos uma horta, tudo nosso. Enfim, todo esse processo de produção tem uma área econômica que gerencia isso, faz todo esse trabalho de controle financeiro, comercial. É uma forma da gente envolver os alunos no trabalho e que através do trabalho eles também participem. Além disso, nós temos uma outra área, “de formação”, que cuida da formação do aluno, especialmente da formação cultural, política e na formação de novas relações entre as pessoas. E a gente também faz o acompanhamento do aluno que tenha dificuldade de entendimento, que tenha dificuldade de trabalhar de forma organizada, tenha dificuldades de compreensão maior. Aí se faz o acompanhamento de perto a cada aluno. E também, claro, encaminham-se vários estudos para os próprios alunos debaterem em grupos. Eles fazem debates, seminários, palestras. Tem uma outra área, a área de moradia, que cuida do alojamento, da saúde dos alunos, das condições de habitar nessa casa, da alimentação, da limpeza, da higiene da casa e assim por diante. Na verdade, são áreas de trabalho em que nós nos dividimos e, temos aqui internamente, quatro coordenadores, cada um responsável por uma dessas áreas. Temos trabalhadores, funcionários que nos ajudam.

Mas, o grosso do trabalho, é feito pelos alunos. Os alunos ajudam, na verdade, a tocar a escola”.¹⁰⁶

Essas atividades, se por um lado são revestidas por um certo utilitarismo, visando manter a escola, por outro, atuam como um princípio pedagógico, pois alia o trabalho teórico ao prático e dá ao aluno a responsabilidade da gestão.

Em suma, qualificação técnica e administrativa e ensino humanístico e político são, objetivamente, imprescindíveis ao projeto educativo do MST.

5.2 A DIMENSÃO SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS AGENTES¹⁰⁷.

5.2.1- OS ALUNOS: uma caracterização

Os alunos que freqüentam o curso são selecionados, prioritariamente, nos assentamentos e acampamentos do MST, sendo previamente escolhidos porque pertencem a uma organização de trabalhadores. Podem ser indicados pelo MST, por sindicatos de trabalhadores rurais ou por outra organização. De acordo com CERIOLI (1997), os critérios para a seleção do candidato são os seguintes:

- “a) Pertencer a um coletivo ou organização que se responsabilize pelo aluno(Coletivo de Origem); b) Ser indicado, por carta, pela ANCA ou uma de suas filiais ou pela CONCRAB ou uma de suas filiais; c) Cumprir com os requisitos de seleção: prova e matrícula; d) chegar na hora marcada. Só serão admitidos atrasos de no

¹⁰⁶ Entrevista com Dirlete Dellazeri, *ibidem*.

¹⁰⁷ ¹⁰⁷ É importante esclarecer que, tanto a direção da escola, como os alunos, são vinculados politicamente ao Movimento Sem Terra. Neste sentido, existe uma homogeneidade de “princípios” políticos e pedagógicos nas falas e nas respostas da direção e dos alunos, o que justifica que estas sejam apresentadas conjuntamente em partes deste capítulo.

máximo 48 horas do Ato de Abertura do referido curso; e) Assinar um contrato de ingresso no curso; f) preencher ficha de inscrição; g) Carta de apresentação do Coletivo de Origem; h) Carta de apresentação da Entidade Responsável (pode ser a mesma carta do Coletivo de Origem, só que com o visto desta); Histórico escolar exigido.”(p.36)

Seguem outras exigências, como os documentos de praxe e a exigência de idade mínima de 18 anos, pois o TAC é um curso supletivo de ensino médio. A maioria dos alunos está situada na faixa etária compreendida entre 18 e 21 anos (62%)¹⁰⁸, 16% estão na faixa etária entre 22 e 25 anos, e 22% possuem mais de 26 anos de idade.

Quanto à distribuição dos alunos por sexo, há uma forte hegemonia masculina (81% de homens contra 19% de mulheres). Este dado apenas corrobora a conhecida predominância masculina na direção de movimentos organizados de trabalhadores, em particular no TAC, curso direcionado à gestão de cooperativas, uma área ainda predominantemente masculina, apesar de a mulher ter ocupado a metade do mercado de trabalho.

Ressalte-se que este percentual de mulheres é considerado positivo no TAC, pois, até então, o número de mulheres sempre foi inferior. As questões de gênero têm sido motivo de debates no âmbito da escola. CERIOLI (1997, p. 26) destaca que “uma relação conflituosa sempre acontece entre os meninos e as meninas, por causa do machismo existente.[...] Este conflito abre espaço para a reflexão sobre a relação de gênero e, conseqüentemente, qual é o novo homem e a nova mulher que desejamos e os valores que deles fazem parte”. Portanto, o “machismo” é debatido no âmbito político e pedagógico. Este debate é

¹⁰⁸ Os dados percentuais deste capítulo foram retirados dos questionários aplicados na pesquisa de campo.

fundamental, pois deve-se considerar que muitos alunos serão futuras lideranças políticas nos assentamentos.

A participação da mulher no TAC ainda está muito aquém de sua participação no mundo do trabalho, principalmente se considerarmos que uma marca atual do trabalho é a intensa absorção do trabalho feminino. Deve-se ter em conta que a divisão sexual e social do trabalho capitalista reflete-se na distribuição por sexo nos cursos mantidos pelo MST, pois o de magistério, voltado à formação de professoras/es, é predominantemente feminino, ao passo que o TAC, que centraliza-se na administração das cooperativas, é um curso masculino.

Pesquisa realizada por PAVAN (1998), enfocando as lutas pela conquista da terra e sua posterior situação nos assentamentos conquistados demonstra que a mulher possui uma ação ativa no período da ocupação e uma situação passiva no período pós-assentamento. CALDART (2000, p. 38) afirma que, em relação ao papel das mulheres nos assentamentos, “há uma forte tendência de retorno ao padrão cultural anterior à sua entrada no MST, que lhe condiciona a um papel estritamente doméstico e que ela própria considera socialmente inferior”.

O crescimento da presença da mulher no mundo do trabalho, principalmente do trabalho sob o capitalismo se, por um lado, é positivo para a sua emancipação social, por outro, gera novas formas de exploração, tornando o mundo do trabalho mais complexo. A presença mais acentuada da mulher nos cursos e na administração de cooperativas torna-se fundamental para a criação de uma nova sociabilidade.

Quanto à origem territorial dos alunos, os dados da pesquisa de campo revelam a concentração de alunos provenientes da região Sul (46%), seguidos do Nordeste (23%), Centro-Oeste (16%), Norte (3%) e Sudeste (3%). Observa-se que a escola abriga alunos de todo o país mas, devido a uma maior organização

do MST na região sul e à localização geográfica da escola, existe uma nítida concentração de alunos desta região. Confrontando estes dados com a pesquisa realizada em 1997 por Paulo CERIOLI,¹⁰⁹ observa-se uma certa desconcentração de alunos por área geográfica, pois na época o pesquisador constatou que 68,7% eram oriundos dos estados do Sul do Brasil.

A reduzida participação de alunos da região Sudeste talvez seja motivada pela presença menor de conflitos e de trabalhadores rurais nesta região. O Nordeste, região ainda marcada por conflitos entre latifundiários e trabalhadores sem terra, mostra um número crescente de alunos. Conforme dados do CENSO agrícola de 1996, os Estados que apresentam os maiores índices de participação de população rural são a Bahia (14%), Minas Gerais (11,16%) , Paraná (7,19) e Rio Grande do Sul (7,59). Os estados com menor percentual de população rural são: São Paulo (6,9%) e Rio de Janeiro (4,5%).

A grande maioria dos alunos é proveniente de famílias que vivem, ou viveram, como pequenos produtores (88%), também conhecidos como agricultores familiares ou camponeses. Desde as primeiras lutas, a base do MST tem sido estes trabalhadores, o que direciona a luta do Movimento para reivindicações apropriadas ao modo de vida camponês.

Quanto à escolaridade familiar, centrada no pai e na mãe,¹¹⁰ a pesquisa revela que 66% deles possuem o fundamental incompleto, 12% o fundamental completo, 16% não possuem escolaridade, 2% possuem o médio incompleto, mesma porcentagem de pais com o ensino médio completo, e 2% dos pais passaram pelo curso superior, sendo que 1% completou o curso.

Considerando o quadro caótico da escolarização no campo, aliado ao pouco poder aquisitivo dos integrantes dos assentamentos, onde o número de

¹⁰⁹ CERIOLI, Paulo, Educação para a cooperação. A experiência do Curso Técnico em Administração de Cooperativas. São Leopoldo, UNISINOS, 2000, p. 11 . (monografia)

¹¹⁰ No questionário aplicado, houve a separação de escolaridade do pai e da mãe. Porém, resultados aproximados da escolaridade de ambos permitem a apresentação conjunta.

analfabetos ainda é enorme, vê-se que o quadro acima reflete esta situação. Poucos concluíram o ensino médio, apesar de, em duas famílias as mães terem conseguido chegar a um curso superior.

Pesquisa realizada pelo jornal *Folha de S. Paulo*¹¹¹ revelou que 90% dos assentados não possuem o ensino fundamental completo. Considerando o mesmo critério utilizado pela pesquisa do jornal (fundamental incompleto + sem escolaridade), vê-se que a escolaridade dos pais/mães dos alunos do TAC está próxima desses resultados divulgados, pois somariam 82%. Estes são dados previsíveis, considerando que os alunos são provenientes de famílias sem-terra, com baixo capital cultural e econômico.

Na pesquisa detectou-se que 64% dos alunos já haviam participado de algum curso profissionalizante, contra 36% que nunca haviam participado. Existem alunos, inclusive, que concluíram cursos médios e estão participando do TAC. Dentre os cursos realizados pelos alunos, foram relatados os seguintes: Informática, Técnico em Agropecuária, Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração de Empresas -SENAC (RS), Cooperativismo, Inseminação Artificial, Radialista (UNB), Academia de Vigilantes, Torneiro Mecânico – SENAC (PA). Porém, os alunos sempre frisam que o TAC é diferente, por causa da visão social e política “crítica”.

A importância da “visão crítica” do TAC é salientada por 30% dos alunos, que afirmaram cursar uma escola direcionada para o meio rural porque consideram que o TAC proporciona um trabalho social e político importante. Vinte e cinco por cento dos alunos disseram que gostam e sempre viveram no campo; 18% que realizam o curso devido à importância do trabalho agrícola; e 18% que estão no TAC por influência do MST. Alguns alunos relataram que estão

Apesar da carência de escolas de 5ª a 8ª série no campo, a pesquisa englobou o ensino fundamental, levando em conta a atual distribuição do ensino no Brasil.

¹¹¹ Folha de S. Paulo, Caderno Especial “Perfil dos Assentados”, 30 de junho de 1996.

cursando o TAC porque “*o meu assentamento precisa de minha formação*” ou “*para o avanço das cooperativas de assentados*”.

É um dado relevante que 25% dos alunos tenham respondido que cursam o TAC por sua familiaridade com o campo, numa época em que a cultura urbana impregna também as relações sociais no meio rural. A maioria dos alunos, porém, considera o trabalho na agricultura social e politicamente relevante. Pelo conjunto das respostas apresentadas, conclui-se que os alunos devotam ao TAC uma importância social e política.

O número de alunos que responderam estar realizando o curso por influência direta do MST foi significativo. Mas deve-se acrescentar que a militância no MST é um dos critérios de seleção para cursar o TAC. Desta maneira, todos os alunos possuem algum grau de envolvimento com o Movimento, que para os alunos é a representação maior da luta política, e a escola deve inserir-se diretamente nesta questão.

5.2.2 A LUTA PELA TERRA

A terra, para os alunos do TAC, é a principal reivindicação do morador do campo (30% das respostas), seguida da política agrícola (26%), da assistência médica (16%), da valorização da vida e da cultura camponesa (14%), da infra-estrutura (10%) e do salário, tecnologia, lazer e previdência (1% cada um).

Essas são reivindicações interligadas, pois a política agrícola só pode ser reivindicada existindo a posse da terra, a qual consiste na mediação para todas as outras reivindicações. Foi na luta pela reforma agrária que o MST teve origem, e para o homem/mulher do campo e para os alunos do TAC a terra é um símbolo de luta e de vida. Faz parte da mística política do Movimento Sem Terra. Mesmo

considerando a ampliação das lutas e as reivindicações do MST, a terra ainda é o elemento que catalisa a sua luta.

A política agrícola tornou-se fundamental para viabilizar os assentamentos de reforma agrária. Como já foi salientado por alguns autores (CONH, 1998 e HADDAD, 1998), a reivindicação por crédito popular feita pelos cooperados do MST manifesta-se também no meio urbano. Ou seja, os trabalhadores, em geral, também estão se organizando pela democratização do crédito e, até, da propriedade. Este é um debate polêmico no movimento sindical, que alega que estas reivindicações podem enfraquecer a luta pelo emprego. Porém, os trabalhadores não podem mais, sob o risco real de sua desarticulação, centrar sua luta numa única forma de reivindicação. O importante para a luta dos trabalhadores é a profundidade das propostas transformadoras, é o questionamento ao capitalismo, é a possibilidade de superá-lo. Para tanto, deve-se conciliar formas de lutas tradicionais com outras novas, desde que sejam levadas de forma autônoma e radical pelos trabalhadores.

Observa-se -e este fato é sintomático de mudanças na luta dos trabalhadores do campo- que a falta de dinheiro é apontada como a principal dificuldade do produtor familiar (27% das respostas), seguida da falta de incentivo governamental para o campo (23%); o monopólio exercido pelos grandes produtores (17%); a falta de conhecimento técnico (14%); a falta de reconhecimento pelo trabalho no campo (6%); o desconhecimento do mercado (5%); a falta de terra (3%); a dificuldade no relacionamento familiar e o fato do trabalho no campo ainda ser muito pesado (2%).

Para a leitura destas respostas, ressalta-se que a quase totalidade dos alunos é proveniente de famílias de pequenos agricultores, conscientes de que apenas a

posse da terra não resolve a situação dessas famílias, e que para os alunos o sucesso das cooperativas depende do crédito, de apoio governamental, do conhecimento técnico, da possibilidade de conquistar mercado, etc. Ou seja, a terra é o meio, e não o fim.

Observa-se, também, como o capitalismo entranha todos os setores da produção e da vida, pois o próprio MST apresenta o aumento da renda dos assentados, medida em salários mínimos, como defesa da reforma agrária. Ou seja, o assalariamento, uma relação tipicamente capitalista, torna-se um referencial para o MST.

A problemática política é salientada pelos alunos, que apontam a falta de incentivo governamental como um dos entraves para o trabalhador rural. Observa-se que o MST prioriza, hoje, a luta pela construção de um novo modelo social e político para o País. A disputa do poder político está ligada diretamente à problemática dos monopólios praticados por grandes grupos econômicos, e a possibilidade de enfrentamento destes grupos decorreria da construção de um novo modelo sociopolítico no interesse dos trabalhadores.

Os alunos avaliam a importância do assentamento da seguinte forma: 36% dizem que melhora, no geral, a vida do assentado; 32%, que aumenta a produção de alimentos para a população brasileira; 15%, que incentiva o trabalho cooperado; 12%, que há uma melhora das condições sociais no Brasil; e 5%, que possibilita emprego. Observa-se que poucos alunos vislumbram, no assentamento, emprego, enxergando, antes, a construção de uma produção cooperativa controlada pelos trabalhadores.

A seguir, perguntou-se aos alunos sobre a maneira de conseguir a reforma agrária. Para 44%, seria necessário superar o capitalismo, pois somente no socialismo o problema da terra seria resolvido; 38% responderam que seria necessário um governo comprometido com os trabalhadores; para 13% seria necessário um governo que priorizasse os interesses nacionais; e 5% acreditam

na solução parlamentar, ou seja, que seria necessário mudar as leis no Brasil.

Dois alunos escreveram que “*é necessário acabar com o neoliberalismo*”

O MST surgiu ocupando terra, criando o fato político. É por isso, muitas vezes, acusado de atuar na ilegalidade. Mesmo que não aceite este argumento, buscando subsídios legais na própria “Constituição do Brasil”, que diz, por exemplo, que a propriedade deve atender a sua função social, a direção do MST aprendeu a não esperar reformas legais para atuar. Portanto, seria de supor que poucos alunos vissem na ação parlamentar a solução para a reforma agrária.

A idéia de um governo nacionalista que priorizasse os interesses do Brasil, sem distinção explícita de classes, também aparece em pequeno número de respostas. É importante salientar que, como vimos na Introdução deste trabalho, os grandes monopólios que atuam na área da alimentação têm a sua origem nos países centrais. Desta forma, propostas nacionalistas contrapõem-se a estes grupos. O MST também dirige algumas de suas ações para lutas políticas que buscam fortalecer o Estado brasileiro, como no caso das privatizações, pois o Movimento depende das políticas públicas para viabilizar o seu projeto. É nesse sentido que o MST denuncia e participa de ações pelo não pagamento da dívida externa, que aumentaria a dependência dos países devedores, como o Brasil.

Mas as respostas dos alunos centralizaram-se em duas questões políticas: o socialismo e um governo ligado aos interesses dos trabalhadores. Mesmo sabendo-se que são questões interligadas, uma parte significativa dos alunos acredita que a mudança de governo, dentro dos marcos institucionais existentes, levando ao poder pessoas comprometidas com as transformações sociais, possibilitaria uma reforma agrária. Um número maior analisa que somente o

socialismo, ou seja, uma mudança profunda nas relações sociais de produção e de propriedade, possibilitaria a reforma agrária.

Quais seriam as ações necessárias para conquistar esta reforma agrária? Para 80% dos alunos, a organização unitária dos trabalhadores do campo e da cidade seria a principal ação, seguida da proposta de ocupação de terras, com 19% das respostas. Negociar com o “dono” da terra teve 1% das respostas e negociar primeiro com o Poder Público não teve nenhuma.

Este resultado indica que, para os alunos, não bastam ações setoriais dos trabalhadores rurais ou as ocupações de terras realizadas por estes. Para viabilizar a reforma agrária, seria necessário um novo modelo social e econômico. Como já havia sido debatido neste trabalho, a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra deixa de concentrar-se apenas na questão agrária para adentrar nas lutas gerais das sociedade brasileira. Desta forma, a luta do Movimento não poderia ser desvinculada das lutas dos trabalhadores urbanos. Nestas respostas também detecta-se o componente classista, pois de acordo com uma visão crítica e socialista, bem presente nos alunos, a mudança de sistema passa necessariamente pela mudança da classe no poder.

O fato de nenhum aluno ter respondido que a negociação com o Poder Público seja importante para conseguir a reforma agrária encontra-se no âmbito da descrença dos alunos com os governos, motivada pela oposição política ao poder dominante que o MST prega e que a maioria dos alunos comunga.

Em relação à posse da terra, os alunos são coerentes com as idéias expostas nas respostas anteriores, pois nada menos que 85% deles defendem que a terra deve ser coletiva, pois ninguém deve ser dono dela. A posse da terra familiar é defendida por 15% dos alunos.

A pesquisa realizada pelo jornal *Folha de S. Paulo*,¹¹² em quatro assentamentos de quatro Estados (Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) apresentou o seguinte resultado acerca da posse da terra: 75% responderam que o melhor sistema é o particular, 19%, que é o coletivo e 6%; não sabiam.

Entre o resultado obtido pelo Datafolha¹¹³ e as respostas dos alunos, observa-se uma enorme distância, explicada pela seleção prévia dos alunos do TAC, que já possuem uma militância e uma consciência política de esquerda. Porém, o fato de 85% dos alunos pesquisados terem se mostrado favoráveis à socialização da terra mostra o alto grau de comprometimento deles com transformações profundas na organização social e política vigente.

Para concluir que os alunos do curso TAC defendem que a luta política vá além de reformas no sistema. São alunos que, ao retornarem para os assentamentos, para as cooperativas, estarão levando, além do trabalho técnico-administrativo, a certeza de que a sua luta não se esgota no bom desempenho econômico da cooperativa.

5.2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação não pode ser desvinculada do processo mais amplo de relações sociais e políticas. Inserindo o processo escolar nestas relações amplas, mas buscando apreender as suas particularidades, o questionamento feito aos alunos foi dividido em dois blocos de questões: perguntas referentes à escola em geral e perguntas referentes à formação técnico-profissional. Este item trata da escola de uma forma geral.

Para discutir a importância que os alunos denotam à escola, transcrevo alguns posicionamentos deles a respeito da educação: “quanto mais estudo, melhor para o desempenho na agricultura e na vida social”; “sem o conhecimento não tem como gerar a agricultura”; “o estudo vai ajudar a construir a agricultura nos assentamentos”; “através dos meus conhecimentos é que vou poder ajudar a transformar a sociedade”; “estudando podemos dominar as técnicas da agricultura e passar para os outros que trabalham no campo”; “se não estudarmos seremos teleguiados pelos capitalistas e com o estudo somos independentes ideologicamente”; “sem estudo você é um excluído da sociedade”; “devemos estar capacitados para planejar e com conhecimentos não nos deixamos levar”; “temos de dominar conhecimentos técnicos, políticos e sociais para crescermos”; “obtendo conhecimento científico, domina-se tanto a cooperativa como a parte política e ideológica”; “o estudo é importante para que se conheçam as técnicas do trabalho coletivo para combater as explorações dos trabalhadores rurais que estão sendo explorados pelos capitalistas”.

¹¹² Especial Sem-Terra. Pesquisa Datafolha. Folha de S. Paulo, 30/06/1996.

¹¹³ Instituto de pesquisa de opinião ligado ao jornal *Folha de S. Paulo*

Essas manifestações demonstram como a educação adquire uma dimensão social e política para os alunos. Ou seja, o estudo seria necessário para a transformação social. Mas atente-se para o fato de que eles estão falando da sua experiência de escolarização no TAC, uma escola que os alunos sempre salientam ser “mais crítica do que as outras”.

Se a escola pode ter este papel de colaborar na mudança social, perguntou-se aos alunos a quem caberia a manutenção e gestão das escolas. Cinquenta e oito por cento responderam que caberia ao Poder Público, à comunidade e aos movimentos sociais e sindicais; 15%, apenas ao Poder Público; 12%, à comunidade; 10%, aos movimentos sociais; 1%, não soube responder. Nenhum aluno defende que sejam geridas e mantidas pelo “Poder Público, pela comunidade e por particulares”.

Mais da metade dos alunos posiciona-se de acordo com a proposta de uma gestão mista, envolvendo o Poder Público, a comunidade e os movimentos populares. A escola “Josué de Castro”, onde os alunos realizam o seu curso, é totalmente mantida pelo MST, através de seu sistema cooperativista, a CONCRAB, e pelos próprios alunos, não recebendo, desta forma, recursos públicos estatais. Porém, os alunos do TAC reconhecem a grandiosidade do sistema de ensino, tendo consciência da necessidade da intervenção do Poder Público. Além do mais, são as escolas públicas estatais que, nos assentamentos, abrigam as crianças, os chamados “Sem Terrinha”.

Os alunos defendem o apoio público para a sua escola, mas sabem que o TAC forma quadros técnicos e políticos para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o que dificultaria a ação governamental. A escola é mantida pelo Movimento não apenas por princípios políticos, mas pela impossibilidade de contar com o apoio do Poder Público nesta empreitada. Mesmo que recebessem verbas públicas, não abririam mão de manter a pedagogia e a finalidade que norteiam a escola. Ou seja, a necessidade de manter uma escola para formar trabalhadores para as cooperativas é parte do projeto social e político do MST.

A diretora da escola posiciona-se neste debate defendendo que as escolas devem ser mantidas pelo Poder Público:

“Ela tem que estar sob responsabilidade do Poder Público. É o Estado que têm que manter as escolas. Mas que essa proposta de educação seja vinculada à realidade onde o indivíduo está inserido. Por exemplo, o pessoal que é do campo tenha todo um processo desenvolvido dentro da educação do campo, não aquele tipo de educação que é dada no meio rural hoje, que está completamente desvinculado. Tu sempre ouve toda essa história do que acontece na cidade e não sabe nem o que está acontecendo no campo. E a escola do bairro, da periferia estão completamente desvinculadas dessa realidade da periferia e do bairro. Vem de cima para baixo toda a questão do conteúdo, do jeito que você tem que fazer. Para mim, ela deveria ser pública, mas olhando e enfocando qual a realidade em que a escola está inserida.”¹¹⁴

A pesquisa foi realizada junto aos alunos ligados a um movimento social que tem sua raízes no campo e nas lutas dos trabalhadores rurais. Porém, quando questionou-se a respeito das escolas do campo e da cidade, 61% dos alunos responderam que não devem ser diferentes, pois campo e cidade estão integrados; 25%, que devem respeitar as especificidades, mantendo uma base comum; e 14%, que devem ser diferentes, pois cada uma tem as suas especificidades. Alguns alunos responderam: “não devem ser diferentes, basta que se mude o método de ensino”; “as escolas do campo devem estar voltadas para as coisas do MST”; “devem procurar se integrarem”.

A grande maioria defende que as escolas do campo e da cidade não podem ser diferenciadas. Esta questão remete-nos à discussão acerca das grandes transformações que ocorrem no capitalismo brasileiro e mundial, em que o

¹¹⁴ Entrevista com Senira Beledelli, *ibidem*.

processo de integração cultural e econômica do campo à cidade torna-se evidente. Porém, no processo de urbanização do mundo, existem contramovimentos que criam a diferenciação interna. De acordo com LEFEBVRE (1999), os antagonismos entre campo e cidade tenderiam a desaparecer, mas se recriariam em novos conflitos no seio da urbanização. Por exemplo, fariam surgir contradições entre as grandes metrópoles do mundo e os países subdesenvolvidos; dentro de um mesmo país, onde a migração de populações rurais para as áreas urbanas recriaria novos problemas sociais. Na visão de LEFEBVRE (1999), a urbanização do campo afeta diretamente as cidades, criando e recriando uma ruralização periférica nas cidades.

Os alunos estão conscientes desse processo de urbanização, sabem que ele é complexo. Os alunos do TAC não defendem um processo de integração ao mundo urbano de forma linear. Novos conflitos surgem, são criados e recriados. Pela leitura das respostas, vê-se que os alunos não possuem uma noção idílica de campo, uma noção ideológica de valorização abstrata de seu mundo rural.

O MST, em diversos documentos, busca extrapolar o simplismo das análises que dizem que o campo já está completamente urbanizado e que caberia neste momento a integração dos jovens a uma educação “global”, moderna, ou seja, apenas urbana. Sabe que a questão é revestida de uma nova complexidade e que existe um processo de criação e recriação de culturas, sociabilidades e exclusão nas cidades. Os alunos do TAC acreditam no trabalho no campo, desejam viver no campo, mas não no campo e na sociedade existente hoje, em que a cultura e o trabalho rural são estereotipados como atrasados e “jeca tatu”, e a ideologia

dominante diz que é necessário integrar este indivíduo, para que ele possa alcançar os “benefícios da modernidade”.

A integração campo/cidade, no contexto da sociedade brasileira e mundial, é desejável, desde que haja respeito e solidariedade, e que ambos sejam vistos como partícipes do mesmo mundo, sem exigência de submissão. As diferentes culturas devem ser valorizadas, numa relação de respeito pelas diferenças. As respostas dos alunos dizendo que as escolas do campo e da cidade não devem ser diferentes traduzem, com certeza, esta insubmissão, esta recusa da inferioridade do trabalhador do campo diante do urbano, sendo assim, coerentes com a luta do MST e dos trabalhadores do campo em defesa de sua cultura e do seu trabalho.

Em relação à questão do campo e da cidade, a direção da escola prestou o seguinte depoimento:

“As escolas do primeiro grau deveriam ter toda tecnologia. Para mim, elas deveriam ter computador. O que nós queremos? Queremos um campo desenvolvido. Dentro do que o MST pensa, não queremos um campo atrasado; queremos um campo que tenha as agroindústrias onde se possam trabalhar, e que dentro das agroindústrias possamos desenvolver o nosso trabalho, para produzir o feijão, o arroz. Que ele possa produzir com prazer, que ele tenha instrumentos de trabalho [...]. Que o jovem tenha prazer no campo, que ele tenha condições de assistir filmes, que tenha condições de acesso à televisão, que todo esse acesso à tecnologia possa estar no campo. Por isso, por exemplo, no Movimento dos Sem Terra existe a proposta de agrovilas, onde as pessoas estejam mais próximas, que tenham ali dentro a convivência coletiva, que seja parecida com a realidade da cidade, para que o trabalhador do campo não saia do campo. Acho que essa seria a proposta de

educação para o meio rural. Não é tirar aquilo que existe de bom; muito pelo contrário, é dar essas condições. Por exemplo, nós aqui na escola temos algumas precariedades. Nós queríamos ter mais computadores para os nossos alunos trabalharem na área da computação, mas não temos condições de ter mais. Enfim, tem várias coisas que ainda estamos começando a encaminhar.”¹¹⁵

“No Brasil, nós temos a cultura da cidade. A cultura do campo sempre foi vista como ”jeca-tatu”. O que é fora da moda capitalista é atrasado, retrógrado. [...] Eu acho que têm coisas que são negativas até do ponto de vista humanitário, mas tem muita coisa positiva. Por exemplo, a informação no campo. Antes só se trabalhava com o radinho, e hoje nós não podemos mais aceitar isso. Tem coisas, conquistas, especialmente no campo tecnológico, que têm de ser vistas não como produto do capitalismo, mas como produto da humanidade. Se fosse uma outra sociedade, certamente, iríamos inventar, descobrir, criar. Eu acho que o problema está no desprezo que se tem por aquilo que é do campo. Nós não queremos uma agricultura arcaica, defasada. O Movimento não quer isso, porque senão nós teríamos que inventar a roda de novo, e não é isso.[...]. Como a tecnologia e a modernidade é utilizada no campo, para excluir, é o problema. Não é o problema da máquina, não é o problema da química, é o problema político.”¹¹⁶

Observa-se, nas falas, que a urbanidade está ligada ao desenvolvimento tecnológico moderno e que a direção da escola reivindica estas mesmas tecnologias para as escolas rurais, salientando que são conquistas da humanidade. Observa-se também a defesa de uma integração não subordinada, ou seja, que campo e cidade sejam parceiros na construção de novas relações sociais de produção e vida.

¹¹⁵ Entrevista realizada com Senira Beledelli, *ibidem*.

Em relação ao desenvolvimento de suas atividades profissionais, ainda discutindo campo e cidade, 52% dos alunos responderam que pretendem trabalhar no campo e 48% disseram que tanto faz, pois campo e cidade estão integrados. Nenhum aluno deseja trabalhar numa cooperativa exclusivamente urbana. Ou seja, praticamente metade dos alunos afirma que campo e cidade estão integrados, mostrando estar ciente da complexidade da questão tratada.

5.2.4 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Para concretizar a reforma do ensino técnico no Brasil, conforme determinação da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, a Portaria 646 da “Rede Federal de Educação” e do “Programa de Expansão da Educação Profissional” trouxe conflitos e mudanças nas políticas educacionais relativas à formação profissional, uma vez que propõe a construção de redes de parceria e a articulação com o setor produtivo. Esta parceria, no entender de MORAES (1999), significa a abertura jurídica para a privatização do sistema. Em MORAES (1999), a noção de “educação profissional” -apresentada pela nova legislação como um “avanço”, em substituição ao termo “formação profissional”- representa, na realidade, a desescolarização do ensino técnico, um reforço à dualidade entre educação geral e educação profissional.

Neste contexto, engajados nas lutas do MST e desejando contribuir para a reforma agrária, 99% dos alunos do TAC avaliam que a formação profissional deve conjugar a educação geral e a educação profissional. Para os alunos, o trabalho é

¹¹⁶ Entrevista realizada com Dirlete Dellazeri, *ibidem*.

um princípio pedagógico fundamental, mas não deve ser desvinculado do conhecimento científico e humanístico. Sobre esta questão, assim se posicionou a direção da escola:

“O principal objetivo da escola, em relação à proposta pedagógica, é vincular o estudo com a prática. Esse é o grande pano de fundo da escola enquanto proposta. Por que isto? Porque a gente acredita que a educação sem prática não prepara e não capacita tanto quanto se você estivesse tendo as duas coisas ao mesmo tempo, discutindo-as, estudando-as e aperfeiçoando-as. E, também, porque é uma necessidade do Movimento dos Sem Terra. Todos os cursos partem da necessidade do Movimento. Por exemplo, o curso Técnico de Administração em Cooperativas. Ele tem como objetivo a formação na área das cooperativas. A escola em si é organizada de uma forma cooperativa. Os alunos vivenciam um processo de organização de uma cooperativa, tanto que o lema da escola é “educando para a cooperação”. O que é isso? Nós vamos vivenciando os novos valores dentro do processo coletivo de organização, de divisão do trabalho, de divisão econômica dentro do coletivo, o que é o processo de educação dentro de uma gestão coletiva. Desde um aluno que tenha dificuldade em uma determinada disciplina, e que o outro colega pode ajudar. Então, o espírito coletivo da proposta da educação da escola está nesse processo de cooperação, de gestão de uma cooperativa, de administração de uma cooperativa.[...] Se tu pega o método do Paulo Freire: eles estão estudando sempre dentro da realidade. E o que a gente estuda dentro da realidade? O que o movimento tem enquanto realidade, o que pode acontecer dentro da realidade do Brasil, não só do movimento, a realidade internacional [...]. Mas a gente sempre tenta tirar o que se adapta a nós. Na verdade, nós estamos sempre fazendo um processo novo na escola; nós vamos avaliando o que está acertando, o que está errando. Cada

etapa do curso é avaliada, cada curso terminado é avaliado. Ele vai mudando. Se precisar mudar de uma etapa para outra, a gente já muda de uma etapa para outra; não espera terminar o curso. Durante todo o curso, os alunos devem passar por todos os setores de trabalho na escola, e isso interfere na produção. Mas isso tudo é muito pensado. Se todo mundo não consegue passar por todos os setores de trabalho, a gente vai fazendo oficinas de capacitação dentro daquelas determinadas áreas. Por exemplo, vamos pegar a secretaria da escola: a gente faz oficinas constantes para que o aluno aprenda a organizar quais são os documentos, como tem que ser uma secretaria de escola. Dentro do Curso Técnico de Administração das Cooperativas existe o Setor de Planejamento, o Setor de Finanças, o Setor de Agroindústria, a parte de comércio, tudo isso que as cooperativas vivenciam e que é o foco do curso deles. Se todos os alunos não passam por esses setores, a gente vê um jeito para todo mundo se capacitar dentro das oficinas de trabalho. Como é que você faz um pão, como você faz aquilo através das oficinas, como é que você faz um orçamento, como é que você faz um planejamento, como é que você faz um projeto, como é que você trabalha o marketing, a produção, as vendas. Dentro da sala de aula ou dentro das oficinas, a gente faz com que os alunos possam passar por todos esses níveis e possam entender o todo.”¹¹⁷

Para analisar a possibilidade real de uma educação geral, vinculada à formação profissional, torna-se necessário averiguar a existência de condições sociais objetivas, pois sabe-se que é impossível superar a divisão social do trabalho apenas no contexto escolar. É possível observar que mesmo situada na sociedade capitalista, a escola Josué de Castro busca articular o trabalho desenvolvido pelos

¹¹⁷ Entrevista realizada com Senira Beledelli, *ibidem*.

alunos com o processo real de produção e gestão. Apesar da precariedade financeira, que impede que a escola seja melhor equipada, observa-se que nem o academicismo, nem a “teoria pela teoria” e nem o trabalho como adestramento, para servir à reprodução do capital e para o “ganha-pão do trabalhador”, estão na base do projeto educativo da escola. Ao contrário, os alunos e a direção estão conscientes de que o seu conhecimento serviria para o desenvolvimento das cooperativas de assentados e que a possibilidade de o projeto político do MST prosperar depende, em grande parte, da viabilidade dessas cooperativas.

O mundo do trabalho está articulado à teoria, no TAC, pelo significado real que este mundo tem para os alunos. O trabalho é a sua condição de subsistência, mas é também a sua identidade social. A administração de cooperativas é um fato concreto para os alunos, e eles desejam conhecer cada processo de trabalho, com todas as suas contradições.

Um dos maiores problemas enfrentados pela proposta de uma escola unitária e crítica situa-se no âmbito da inserção desta escola em uma sociedade já marcada pela divisão de classes e, conseqüentemente, pela divisão social do trabalho. Mas a escola pesquisada vive a contradição do mundo do trabalho, e os alunos estão ali, naquela escola, buscando subsídios para transformar a situação política, social e econômica vivida pelos trabalhadores. Uma das coordenadoras da escola Josué de Castro afirma:

“Os alunos precisam atuar e precisam saber coordenar, saber organizar um seminário, coordenar uma palestra, conversar, organizar um estudo e um debate. Também estudam como é se que faz uma rádio, porque nós temos a comunicação, como é que se faz um boletim, como é que se faz um mural, um cartaz. São coisas simples mas que aqui na escola é fundamental. Na minha área, eu

tenho a preocupação dos alunos estarem agindo ao mesmo tempo em que eles estão se capacitando. É claro que acontecem vários erros, mas o trabalho para nós é compreendido como um elemento pedagógico fundamental para a capacitação dos alunos. No setor pedagógico, existe a necessidade de fazer o planejamento, desde o contato com os professores, da metodologia da aula, de como o professor poderia trabalhar nas oficinas de capacitação, observar quem tem mais dificuldade em algumas oficinas, como datilografia, computação; ensinar a preencher um cheque, ler um extrato bancário, como se preenche um recibo, como se lê uma prestação de contas, de como se lê um orçamento, enfim, para as pessoas conseguirem, na prática, ter domínio dessas questões que no dia-a-dia fazem parte da vida do aluno, do assentado, para que ele possa auxiliar também as cooperativas. O aluno também se sente escola, porque eles também estão num processo de construção, e para nós isso é importante. Por exemplo, nós temos um setor de comércio. O aluno vai aprender a comercializar os produtos, a trabalhar neste mercado tão competitivo. Como é que tu faz, por exemplo, com os produtos da nossa cooperativa? Como é que você entra no mercado? Porque é assim a teoria e a prática. É uma coisa que a gente procura trabalhar bem. Como você aprende a fazer um controle? Aprende lá na disciplina de Contabilidade, de Administração, e depois vai a prática. Como é que se faz o controle aqui na escola dos produtos que saem da padaria; como é que a gente faz um controle de estoque. Porque isso é fundamental, especialmente para o curso, porque nas cooperativas eles terão que fazer isso. Se eles quiserem ajudar, têm que aprender a elaborar as fichas de controle. E também aprendem como usar os dados desse controle para poder fazer análise financeira. Na verdade, para nós do Movimento, a gente procura resgatar o valor do trabalho, porque o trabalho é visto como um instrumento de dominação, e ele é um instrumento de dominação que as elites utilizam na classe trabalhadora para se

enriquecer. Mas, na verdade, o que nós não podemos perder é o trabalho que nos identifica como trabalhadores e como classe trabalhadora. Na verdade, o trabalho é que nos realiza”.¹¹⁸

Praticamente todos os alunos do TAC (99%) defendem que um curso técnico deve formar profissionais capazes de atuar em diversas áreas, contra apenas 1%, que diz que deve formar um especialista. Também se constata pela pesquisa que 88% dos estudantes destacam que uma escola técnica de administração de cooperativas deve preparar os alunos para um trabalho solidário, 2% defendem que se deve preparar para competir no mercado e 10% responderam que a solidariedade e o mercado não são excludentes. Conforme o coordenador econômico:

“o curso dá ênfase para formar técnicos, pessoas qualificadas que possam encarar o mercado de frente. A escola transforma a prática do aluno, que, talvez, era um tanto quanto distorcida, e mostra a ele novos caminhos, como é que as coisas poderiam ser e, através disso, o aluno tem uma nova visão, abre horizontes. No curso TAC, os alunos tem quatro horas de aula, onde eles vêem essa teoria e quatro horas de trabalho onde eles implementam essa teoria. (...).Os alunos chegam e são desafiados a pensarem na questão do trabalho. A escola aqui parte da empresa; é dividida por setores, e esses setores são divididos novamente em unidades, e daí as pessoas se encaixam nesse ou naquele trabalho. Elas são desafiadas a pensarem no que vão fazer. Ou seja, planejar. Na luta de classes, enquanto a burguesia pensa, o resto a classe trabalhadora executa. Aqui, não; ele pensa e ele executa. Isso é o trabalhador ser sujeito da sua própria história .”¹¹⁹

¹¹⁸ - Entrevista realizada com Dirlete Dellazeri, *ibidem*.

¹¹⁹ Entrevista realizada com Rubens Tasso, *ibidem*.

Esta discussão é remetida para os debates atuais acerca da qualificação e da competência. A competência, na perspectiva crítica, seria a nova forma de gestão da força de trabalho pelos empresários. Esta gestão, sob o modo de produção capitalista, é motivada pela reprodução e acumulação do capital. Diante da nova reorganização da produção capitalista, os trabalhadores estariam sendo chamados a uma “nova competência”, cobrados a serem mais autônomos, flexíveis, criativos e a se aperfeiçoarem continuamente. Seria a superação do modelo fordista-taylorista. Porém, esse discurso encontra-se carregado da ideologia que justifica o desemprego pela falta das competências exigidas, umas das quais a escolarização.

Assim, este debate chega às escolas, e pela novas definições legais da reforma do ensino técnico os estudantes também devem “aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver”, além de desenvolver a “sensibilidade”. A reforma diz que visa à “democracia, igualdade integração e à busca da verdade”, sem debater as desiguais relações sociais de poder. Assim, de um modo vago e genérico, o modelo de “competências”, definido para o ensino médio, propõe integrar os alunos às necessidades do seu tempo, sem definir historicamente este tempo, pois hoje estas competências são delimitadas pelas exigências do mercado e da divisão de trabalho capitalista. Além do mais, esta discussão das “competências” joga a responsabilidade do emprego sobre o trabalhador individual, buscando quebrar a resistência organizada e coletiva daqueles que vivem do seu trabalho.

Mas no caso específico do projeto educativo colocado em prática pelo MST, a análise desenvolvida por Roseli CALDART¹²⁰ (1996) pode ser retomada, pois existe uma especificidade que talvez resignifique ou coloque a discussão da competência em outro patamar. Não se pode desconhecer as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo e que estas mudanças trazem a necessidade de um novo perfil para os trabalhadores. Estas exigências mais amplas das habilidades podem ser um avanço quando pensados numa perspectiva de desconstrução das atuais relações de trabalho com vistas a superar as relações que as engendraram. Ou seja, numa perspectiva crítica, visando a construir relações sólidas de solidariedade. E a escola do MST forma jovens para trabalhar em suas cooperativas, e não num genérico e excludente mercado capitalista. Desta forma, o “saber-ser” e as novas habilidades flexíveis estão servindo aos interesses dos trabalhadores.

Quanto ao tipo de saber que deve ser priorizado numa escola de ensino técnico, 25% dos alunos afirmam que deve se priorizar o estudo das organizações sociais e políticas dos trabalhadores; 19% dizem que deve priorizar a gestão, 17% assinalam que a prioridade deve ser para estudos da organização social e política do País e do mundo; 12% centram suas respostas nos direitos sociais, 9% na formação de lideranças, 9% no conhecimento científico e tecnológico e 9% no estudo das formas de produção e culturas específicas do campo

Considerando que os alunos do TAC são provenientes da militância em algum setor do MST, as respostas apresentaram certo equilíbrio. Chama a atenção o fato de o conhecimento científico e tecnológico moderno ter sido citado por apenas 9% dos alunos pesquisados, o que pode ser analisado como uma excessiva ênfase nas questões políticas discutidas na escola em detrimento do aprofundamento de questões científicas.

¹²⁰ A especificidade da noção de competência desenvolvida por CALDART (1996) foi apresentada no Capítulo 4 desta tese, “O trabalho como um princípio educativo do MST”.

Para 45% dos alunos, a maior contribuição que o TAC pode dar aos cooperados é na organização social e política das cooperativas, ao passo que 30% acreditam que a contribuição maior situa-se na mudança cultural que podem proporcionar, rompendo com o tradicionalismo do agricultor, 19% afirmam que poderão contribuir na gestão financeira e mercadológica e 6% na inovação tecnológica. Alguns alunos relataram que “devemos ser autônomos e criar a nossa técnica sem depender da burguesia”; “nos nossos assentamentos devemos trabalhar em cooperativas, socializar nossos trabalhos e cooperar em todas as atividades”.

A importância da formação política dos alunos está bem delineada. E, em virtude dessa formação política, eles não fazem a diferenciação entre a gestão “técnica” das cooperativas e a administração política, pois acreditam que “a questão técnica é também política”. Pode-se dizer que para os alunos o sucesso da administração das cooperativas está diretamente ligado à organização social e política dos trabalhadores.

Ao retornar ao assentamento, 89% dos alunos pretendem desenvolver trabalhos relacionados à gestão cooperativa, contra 11% que pretendem trabalhar na agricultura. Estas respostas estão diretamente relacionadas ao fato de os alunos estarem fazendo um curso direcionado para o Movimento dos Sem Terra, que investe na qualificação destes alunos visando melhorar a gestão das cooperativas e viabilizar o seu projeto social, econômico e político. Conforme depoimentos coletados em campo, quase todos os alunos habilitados no TAC estão desenvolvendo atividades nas cooperativas. A diretora da escola avalia como positiva a inserção dos alunos já formados nos assentamentos:

“É positiva, porque, se tu vai observar, das quatro turmas do curso técnico de cooperativas, acho que deve ter uns dois ou três, que não

são lideranças, que ficaram no seu mundinho pequenininho do seu lote. Todos estão ou na direção das cooperativas ou na direção regional do partido, dos movimentos, na direção regional. Eles estão na direção do Estado, dentro dos setores, na direção nacional do Movimento dos Sem Terra. Têm alunos nossos do TAC que foram escolhidos no 2º grau para irem para Cuba fazer um curso de medicina alternativa. Têm três alunos do Curso Técnico que foram selecionados, dentro do Movimento, para irem fazer esse curso em Cuba, de seis anos, para ser médico para o Movimento Sem Terra. Nós temos alunos que foram designados pelo Movimento para secretarias, assumir postos dentro do governo do estado do Rio Grande do Sul.¹²¹ Tem gente na Secretaria da Agricultura, tem gente na Secretaria de Educação. Esses alunos, queiram ou não, se tornam referência nacional, se tornam lideranças, se tornam pessoas que estão trabalhando dentro do Movimento (...). Eles não estão aqui respondendo por si; eles estão respondendo por um movimento social, e esse movimento social vai cobrar deles quando voltarem. A sociedade não tem mais valores, a sociedade não oferece mais oportunidade de emprego. O que adianta estudar? Eu não tenho emprego mesmo, o meu pai está desempregado. A escola não tem contato com a realidade. Ela não me capacita para nada. Quer dizer, essa é a realidade que eles enfrentam, essa é a realidade da sociedade. O dia-a-dia da sociedade aparece dentro das escolas. Diferente da nossa escola, que é vinculada a um movimento social, que tem um objetivo claro da sociedade que quer construir, um objetivo claro na área da educação. A escola está inserida dentro de outro contexto, dentro de uma outra realidade. Os alunos já vêm com esse objetivo. E eles sabem que ao sair da escola - nem saindo, porque eles já estão tendo- têm uma função. Eles já têm um trabalho concreto. E quando ele volta, nos 75 dias que ele volta para o

¹²¹ - Governo Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores, gestão 99-2002.

assentamento, para a sua comunidade, a comunidade quer mais do que aquilo que ele conseguiu aprender até agora. “Você foi lá e ficou 75 dias. O que você fez lá? Você não sabe nos ensinar a fazer isso daqui?.” Os assentados não têm um nível de escolaridade. A liderança lá do assentamento da cooperativa cobra deles. “Por que você não conseguiu ainda fazer a prestação de contas para nos ensinar a fazê-la?. O que tu fez esse tempo todo lá na escola? Você aprendeu o que lá? Você fez o que lá?” Essa é a diferença.”¹²²

Esta questão pode ser remetida para outro tipo de problematização em relação ao processo educativo: a pressão social direta pelo aprendizado não seria prejudicial ao desenvolvimento da formação do aluno? A escola não pode ser desvinculada do processo social real e crítico e, ao mesmo tempo, não deve ser utilitária, pois perderia o seu papel na construção do conhecimento. Mas em uma escola mantida por um movimento social de trabalhadores, este debate teria sentido?

A vinculação direta dos alunos às cooperativas e ao MST, visando a uma preparação vinculada às necessidades da produção, não pode ser contextualizada de forma utilitarista, pois o conteúdo ministrado na escola é crítico, geral, não sendo direcionado para a gestão “tecnicista” das cooperativas. A vinculação dos alunos ao MST direciona-os para a formação de valores sociais fundamentais na construção de uma nova sociabilidade e uma nova sociedade. Os alunos valorizam seu estudo, pois acreditam que estão realizando um trabalho social e politicamente justo e necessário

Assim, quando foi perguntado aos alunos o que eles esperam de seu curso, 33% disseram que pretendem ter um bom conhecimento em administração de

¹²² Entrevista realizada com Senira Beledelli, *ibidem*.

cooperativas; 31%, que querem aprofundar os seus conhecimentos políticos; e 8% deram outras respostas. Nenhum estudante afirmou que esperava, com o curso, conseguir um bom emprego ou ter uma vida pessoal mais confortável.

Estas respostas sintetizam o esforço e a proposta pedagógica da escola. Porém, chama a atenção o fato de que nenhum aluno pretende, com o curso, ter um emprego ou ter uma vida pessoal mais confortável. Esta questão pode, por um lado, ser entendida, negativamente, como uma forte negação, real ou camuflada, da individualidade dos alunos e, conseqüentemente, um sentimento apenas coletivista. Por outro lado, a constituição dos sujeitos não pode ser vista apenas no campo individual. Ter um bom emprego ou uma vida pessoal mais confortável é subjetivo; dependendo dos valores pessoais.

Na escola, os alunos vivem uma vida pessoal regrada, sendo que alguns ficam sem dinheiro durante boa parte de seu curso, já que dependem da ajuda da família, e muitas famílias não têm como ajudar. E os alunos ainda produzem parte de sua alimentação e algum excedente para a escola. Mas esta questão do conflito entre vida pessoal e vida coletiva poucas vezes transparece no cotidiano da escola¹²³, pois, como vimos, o sentido de militância e disciplina dos alunos é grande, e a escola procura trabalhar e aprofundar este processo de socialização.

A pergunta seguinte situa-se ainda no âmbito desta discussão, pois perguntou-se o que o aluno, individualmente, deseja profissionalmente: 53% disseram que desejam trabalhar exclusivamente com as cooperativas do MST; 25%, que desejam trabalhar em cooperativas de trabalhadores rurais, independente de ser

ligada ao MST; 16%, que pretendiam trabalhar na gestão das cooperativas, porém desejavam conciliar este trabalho com o trabalho agrícola; e 6% disseram, que desejavam trabalhar com cooperativas de trabalhadores, independente de serem urbanas ou rurais. Ser um produtor agrícola familiar, trabalhar como assalariado agrícola, trabalhar exclusivamente em cooperativas urbanas ou ter um emprego nas cidades não foram expressões de desejo apontadas por nenhum estudante.

Estes dados demonstram que os alunos estão, e desejam continuar, organicamente vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A importância atribuída ao MST fica clara nas falas de alguns alunos: “O estudo no campo é muito importante, devido ao alto grau de analfabetismo e o povo não sabe sobre a organização do MST”; “Para o MST, quanto mais estudo, melhor”.

Observa-se também que a maioria não deseja prosseguir no mesmo ramo de sua origem familiar; ou seja, não desejam ser um produtor familiar agrícola, preferindo trabalhar nas cooperativas e militar no MST.

5.3 Conclusão do Capítulo

Pelas respostas dos alunos, pode-se concluir que o TAC, mantido por um movimento social e sindical, apresenta especificidades quando comparado a outros cursos de formação profissional: os alunos são selecionados pelo MST, com um perfil definido pelo Movimento; e o conteúdo curricular e o prático são também definidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Mas não se pode perder a perspectiva de que esta escola apresenta uma prática hegemônica pelos trabalhadores e utiliza uma metodologia original, adaptada, reconstruída e construída de propostas que pensaram a educação

¹²³ A individualidade e o conflito entre a vida pessoal e coletiva, são temas que

unida ao trabalho. Pode-se dizer que o TAC resgata os princípios da escola unitária e politécnica, dentro de especificidades necessários à luta dos trabalhadores sem-terra.

A união entre trabalho e ensino, formação profissional e formação geral, presente nos debates teóricos pedagógicos e políticos de pensadores e ativistas socialistas, discutidos no capítulo precedente, transparece na prática e nas avaliações de alunos e da direção do TAC. Esta pequena escola, mantida pelo MST, com toda ordem de privações materiais, apresenta um projeto de formação profissional que desenvolve as capacidades intelectuais, gestonárias e de produção, no âmbito de uma prática política crítica e centrada no desenvolvimento do trabalho coletivo.

Toda proposta pedagógica que pretenda unir o trabalho e o ensino deve incorporar o movimento real da ação e da reflexão, produzindo novos saberes, construindo e desconstruindo valores, teorias e práticas. Neste sentido, pode-se concluir que o projeto pedagógico de formação profissional colocado em prática na escola Josué de Castro pelo MST gera uma proposta inovadora, principalmente no tocante à gestão da escola pelos alunos e à alternância como o elo de ligação entre o mundo da escola e o mundo da produção.

Também deve ser ressaltado o interesse de um movimento social, sindical e político pela proposta de formação e escolarização de seus militantes e dos assentados. Assim, a conjugação da preocupação do MST com a escolarização, a formação e a formulação de uma pedagogia crítica deve ser vista como a garantia de uma educação crítica e necessária para a formação dos sujeitos coletivos que compõem a classe trabalhadora.

demandariam uma pesquisa específica, talvez, com um enfoque antropológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A massa de pobreza e de desigualdade é tão grande e as exigências constrangedoras da acumulação capitalista tão imperiosas, que seria uma loucura esperar do capitalismo a solução dos nossos problemas e dilemas humanos. A reforma capitalista do capitalismo está fora do nosso alcance, diga o que disserem os donos da ordem e os seus mais fiéis servidores da intelligentsia e da tecnocracia” Florestan Fernandes, in “Que tipo de República? “

“Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política?” . Paulo Freire, in: “Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica”.

A luta pela terra insere-se, ao longo do tempo, nas lutas mais gerais do povo brasileiro. Cada período apresenta sua característica histórica própria, à medida que o capital cria e recria novas formas de produção e reprodução. Mas os trabalhadores, também, marcam a história por suas resistências, seus conflitos, seus avanços e retrocessos sociais. A única certeza é a de que os interesses populares só foram e são conquistados em consequência de muitas lutas.

O movimento do capital coloca sua necessidade de reprodução acima das necessidades humanas; calcula de quantos trabalhadores necessita, no campo ou na cidade, para reproduzir e procura eliminar, ou incrementar, a produção camponesa conforme suas necessidades. Afinal, o capitalismo e o mercado tornaram-se os únicos parâmetros do desenvolvimento e da “modernidade”. Liberdade tornou-se sinônimo de conquista deste mercado. Para o capital, os “adversários” já não existem, e assim este pode se impor, cumprir a sua “missão histórica e civilizadora” de abraçar todos os povos. É a chamada *globalização do capital*, resultando numa desigual interdependência entre países, motivada pela livre circulação de capitais, pela supressão das barreiras alfandegárias, pelas desregulações dos direitos dos trabalhadores e pelo incremento do desproporcional comércio mundial, tudo sob a tutela do Banco Mundial (BIRD),

do Fundo Monetário Internacional (FMI) e das organizações que representam o comércio mundial.

A competitividade e a eficiência são os novos paradigmas. Solidariedade, interesses comuns, justiça social, direito ao trabalho e vida digna para todos são palavras que a “modernidade do capital” colocam no museu, “junto com a roca de fiar”.

À esquerda, o momento é de perplexidade, desde a queda do “muro de Berlim” e do melancólico fim da União Soviética. Os movimentos socialistas, hesitantes, reivindicam a justiça social sem questionar o mercado e o capital. Ou seja, restou à esquerda a combalida proposta social-democrata. Incerteza e falta de referências históricas tiraram “o chão” da esquerda.

Mas a realidade sobrepõe-se. As ilusões neoliberais começam a desvanecer-se diante do quadro de desemprego, pobreza, desigualdades sociais, devastação ecológica, etc. A “modernidade” neoliberal não é a liberdade prometida. Neste contexto é que um movimento de trabalhadores pobres, sem terra, movimenta-se, realiza ações diretas, coloca os trabalhadores do campo na agenda política brasileira. Quer terra, mas vai além. Quer ser reconhecido no seu direito de congregar pessoas que constroem as riquezas, que produzem alimentos e cultura. Quer os direitos da modernidade. Mas a modernidade do capital é excludente. Não atende aos anseios destes trabalhadores, que, dessa forma, criam e recriam novas formas de ação política, disputam uma nova modernidade que esteja sob a sua hegemonia. Marcham, ocupam terras, montam escolas, manifestam-se contra as privatizações, contra o neoliberalismo e contra a globalização capitalista.

O MST, num contexto que parecia destinar a reforma agrária ao limbo, coloca os interesses dos trabalhadores sem-terra na agenda social e política brasileira. Sabe que nada está “escrito nas estrelas”, que as conquistam só se efetivam nas ações

Ao MST, vislumbram-se alguns cenários:

a) Num primeiro cenário, decorrente da expansão neoliberal, com a hegemonia da “modernidade do capital”, o MST perderia o seu potencial de mobilização e seria extinto. Neste contexto de livre expansão do capital financeiro e de produção monopolizada, o “consenso político de Washington” seria hegemônico e as organizações, movimentos e partidos populares continuariam na defensiva, perdendo sua força coletiva. Ao MST seria reservado, tal como às Ligas Camponesas, um lugar na história.

b) Num segundo cenário, os trabalhadores conquistam a terra e a inserção no mercado capitalista, perante a “modernização” do Estado. Este ponto é vislumbrado, dentre outros, por José de Souza MARTINS (2000 a), que afirma ser o MST uma poderosa organização, que tem como bandeira a luta pelo socialismo, mas cujo radicalismo o impede de participar do processo político, por exemplo, recusando-se a lançar candidatos ao “parlamento burguês”. Porém:

“Curiosamente, no entanto, nos assentamentos camponeses organizados e dirigidos pelo Movimento, o fato mais importante é a modernização tecnológica e econômica acompanhada de uma notável criatividade social, uma verdadeira reinvenção da sociedade, que representa uma clara reação aos efeitos perversos do desenvolvimento excludente e da própria modernidade (p. 46-47)”

Esta reivenção seria fruto dos laços camponeses existentes e da nova sociabilidade causada pela luta e por novas sociabilidades vividas nos assentamentos. Mais adiante, o autor vai afirmar:

“No início de julho, o MST anunciou que membros da organização disputariam cargos eletivos por diferentes partidos políticos. No dia 8 de julho, após vários dias de acampamento na Praça dos Três Poderes, uma comissão de dirigentes foi recebida pelo presidente da República. No encontro, que foi basicamente um encontro de negociação dos termos da política agrária e agrícola, parece ter ficado evidente que o MST se reconcilia ideologicamente com suas bases, constituídas de famílias de pequenos agricultores que representam basicamente uma classe média renovada e modernizada no campo. O que provavelmente implicará um distanciamento em relação ao discurso proletário e socialista no estilo do século XIX e início deste século. Com esta reorientação, o MST muda radicalmente a sua linha política e ocupa o único lugar que lhe está disponível no cenário da história brasileira contemporânea e que não é um lugar pequeno: o de ser um dos principais agentes de modernização do campo e, sobretudo, de mobilização da sociedade civil contra as aberrações antidemocráticas e antimodernas de um estado ainda amarrado a fortes estruturas oligárquicas.”

Neste cenário, vislumbra-se para o MST o abandono de posições político-socialistas, baseadas em autores clássicos, e define como papel histórico do Movimento, em aliança com amplos setores democráticos e antioligárquicos,

incluindo o governo Fernando Henrique Cardoso¹²⁴, a inserção dos trabalhadores rurais na “modernidade”.

Esta análise desconsidera a força do capital em tempos neoliberais, que sufoca as organizações e os movimentos dos trabalhadores. Governos outrora “social-democratas” fazem alianças com estes setores oligárquicos e com o grande capital, assumindo uma feição neoliberal. No Brasil, vê-se que, por mais que o MST tenha conseguido colocar a reforma agrária na “agenda política”, os sucessivos governos sucumbem ao grande capital e reprimem as lutas do Movimento, utilizando, inclusive, a mídia para desacreditar o MST. Neste sentido, a “via” da integração dos sem-terra à “modernidade” seria um contra-senso.

c) Num terceiro cenário, o MST busca construir um novo quadro social, econômico e político, sob a hegemonia dos trabalhadores, no qual o seu projeto cooperativo agroindustrial se viabilize. Seria a “modernidade sob a hegemonia dos trabalhadores”.

Os partidos políticos e os sindicatos de trabalhadores sofrem um período de decrepitude, juntamente com os movimentos sociais tradicionais. Mas as contradições não desapareceram e em diversas partes, a reação dos trabalhadores começa a se manifestar. Os contraprojetos, as contra-ideologias e as contraposições surgem das contradições do sistema. Ainda que de modo disperso, pessoas, movimentos e organizações começam a questionar o “*status-quo*”. Manifestam-se contra a globalização e o capitalismo, em protesto contra a Organização Mundial do Comércio e contra o FMI em diversas partes do

¹²⁴ Ver MARTINS, José de Souza. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v. 14, n.38, jan./abr. de 2000b, p.268-278.

mundo.¹²⁵ Camponeses começam a discutir, globalmente,¹²⁶ sua situação. Ou seja, dispersamente, as contradições do capital começam a dar corpo às novas organizações e movimentos.¹²⁷

Neste momento, o papel histórico dos trabalhadores parece ser o de centrar-se na unificação das lutas dispersas, revalorizando as ações coletivas, os movimentos sociais, os partidos e os sindicatos ligados aos trabalhadores. Estes devem se encontrar, comungar suas diversidades na unidade possível. Sem esta nova configuração, partidos, sindicatos e movimentos ficarão presos à sua impotência. Se os partidos pretendem dar conta de tudo e não dão, se os movimentos sociais ficam presos a reivindicações imediatas e se os sindicatos não conseguem enxergar além de sua base, é hora de repensar. E, neste ponto, a criticada indefinição do

¹²⁵ O MST participa dos protestos globais contra o FMI e a dívida externa. Na “marcha” do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizada entre maio e outubro de 2000, que foi do Rio de Janeiro até Brasília, os caminhantes realizaram, no Distrito Federal, manifestações na porta da embaixada norte-americana e defronte ao escritório do Fundo Monetário Internacional (FMI). Também nas ocupações de prédios públicos, empreendida pelo MST em maio de 2000 em todo o Brasil, em protesto contra a política econômica do governo, a bandeira norte-americana foi incendiada, em frente à sede do Citibank em Belo Horizonte, numa manifestação contra o FMI. Estes são apenas alguns exemplos das ações do MST contra o grande capital internacional.

¹²⁶ O MST é um dos participantes da “Via Campesina”, movimento internacional que congrega organizações e movimentos de trabalhadores rurais, pequenos e médios agricultores, mulheres rurais e povos indígenas. Desenvolve ações políticas contra a Organização Mundial do Comércio, FMI, Banco Mundial e todos os organismos que aplicam políticas neoliberais. Entre os dias 3 e 6 de outubro de 2000, realizou a sua III Conferência Internacional, em Bangalore, Índia, contando com a presença de 110 delegados de 40 países.

¹²⁷ O MST é uma das entidades que participam do “Fórum Social Mundial”, organização internacional que reúne pessoas e entidades que se contrapõem ao neoliberalismo. Reúne ONGs, movimentos sociais, sindicatos, entidades religiosas, com a finalidade de trocar experiências e construir alternativas. Tem ganhado visibilidade mundial através dos protestos realizados simultaneamente aos “Fóruns Econômicos Mundiais”. O MST também está mantendo contato permanente com organizações camponesas internacionais.

MST quanto ao fato de ser movimento social, sindical ou político torna-se um grande trunfo. Neste debate, ele é o novo.

O MST apresenta um perfil de modernidade. Busca alternativas por intermédio de suas cooperativas, de seus assentamentos, de seus fóruns de discussões educativas. A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vai além da luta pela terra, apesar de não representar o abandono da cultura do campo. Mas os trabalhadores ligados ao MST sabem que o seu cotidiano está irremediavelmente ligado às lutas gerais do trabalhador brasileiro.

O MST é um movimento capaz de apresentar novas e criativas formas de organização popular. As reivindicações clássicas operárias devem ser combinadas com o maior número possível de outras lutas populares, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra representa um destes projetos políticos e sociais, demonstrando que sua luta não é apenas uma expressão das antigas reivindicações camponesas, mas sim um projeto político que busca uma nova e alternativa modernidade, sob a hegemonia dos trabalhadores.

Possivelmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não será a “vanguarda” da luta contra o neoliberalismo e nem pretende impor a implantação de um novo modelo econômico, social e político para o Brasil. Não é esta a sua contribuição. Mas, ressalte-se que as possibilidades de resistência dos trabalhadores passam, necessariamente, pela capacidade de mobilização dos setores populares, e neste sentido o MST tem conseguido demonstrar uma grande capacidade de resistência e de avanços nas conquistas sociais e políticas. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra é um dos movimentos contra-

hegemônicos ao neoliberalismo, e para a viabilidade de seus projetos necessita do apoio das políticas públicas nos assentamentos e nas cooperativas.

As cooperativas, ou o sonho de implantá-las, passa pela viabilidade econômica, social e política destas. E, para tanto, o MST necessita de qualificar assentados para a gestão cooperativa.

Assim, o MST organiza a sua escola técnica de cooperativismo. A novidade, representada por esta experiência, situa-se no fato de ser o TAC uma escola técnica diretamente ligada ao processo produtivo dos trabalhadores. É uma experiência em que o excluído é o patronato; resgatando educadores socialistas clássicos, combinados com educadores brasileiros. As pedagogias socialistas, elaboradas por Marx, Lênin, Krupskaja, Gramsci, Pistrak e Makarenko, colaboram, mas não determinam, nem bastam. Pode-se dizer da existência de Marx, e não do marxismo, no projeto educativo do MST.

As necessidades são criadas e recriadas pelas demandas objetivas dos cooperados. E desta mistura surge um projeto educativo ligado aos interesses dos trabalhadores. Pode-se dizer que o TAC rompe, por um lado, com o ensino livresco e academicista e, por outro, com a simples preparação dos setores populares para determinadas profissões, desfazendo, desta forma, a dualidade escolar. Saber-fazer e saber-ser encontram-se, colocando os alunos em contato com as teorias e com processo produtivo real. É o encontro da técnica e do humanismo.

Os dados da pesquisa de campo apresentados neste trabalho revelam que os alunos do TAC, assim como a direção da escola, avaliam criticamente os condicionantes históricos, sociais e políticos, e representam as classes populares que buscam construir a sua própria história. Condicionantes, por sinal, que condicionam o funcionamento dos cursos de ensino médio do Brasil. A dualidade do ensino encontra sua base na sociedade de classe, que separa alunos para exercerem posições sociais subalternas ou de mando.

Hoje, esta separação não mais é referida apenas na dualidade ensino propedêutico e ensino técnico. Se é certo que o ensino propedêutico continua preparando jovens para ingressar na universidade, as escolas técnicas e agrotécnicas federais, que são bastante seletivas, conseguem formar profissionais que não são simples “tarefeiros”. Mas, apesar disso, grande contingente dos alunos das classes populares freqüentam escolas de ensino médio de qualidade duvidosa. Em outros termos, o ensino médio no Brasil não prepara as classes populares nem para o vestibular, nem para o mercado de trabalho. Na proposta do TAC, o ensino médio ganha vida própria, pois vincula a formação teórica crítica com o trabalho produtivo, além de enfatizar a cultura e as artes.

O MST, enfim, pode ser visto como um movimento social, sindical e político, herdeiro das lutas pela terra no Brasil, que soube transformar-se neste fim e início de séculos, resgatando propostas socialistas clássicas, mesclando-as com práticas e novas teorias e, desta forma, recriando-se.

Torna-se difícil definir os rumos do MST, pois uma de suas armas políticas é, justamente, trabalhar o inesperado. A próxima “peça do xadrez” a ser movimentada pelo MST é de difícil previsibilidade. Assim como se torna difícil, também, saber o poder de reação do capital, das oligarquias, do poder político dominante, da mídia. Sabe-se apenas que a ação do Movimento será polêmica, como polêmico é o próprio Movimento Sem Terra.

Mas ficam as lições de pessoas que se unem à tradição e ao novo, que desafiam o poder, que criam e se recriam, que se apóiam em teorias socialistas, religiosas e no movimento real dos trabalhadores sem-terra. Que, além da terra, lutam pelo trabalho, pela educação, por uma nova sociabilidade. Enfim, por uma nova sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, Ricardo. *Paradigmas do capitalismo agrário em questão*. Campinas: Hucitec-ANPOCS-Unicamp, 1992.

AMMAN, Safira B. *A ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRADE, Márcia R. de Oliveira. Educação em assentamentos. Caxambú: 17ª Reunião Anual da ANPED, 1994 (mimeo)

----- O MST e a educação: a perspectiva de construção de um novo homem e de continuidade do movimento. In: STEDILE, J.P. (Org.) *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* .Campinas: UNICAMP/Cortez, 1995.

AZÊVEDO, Fernando Antonio. *As ligas camponesas*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

BARBOSA, Renato. O MOBREAL e a educação no meio rural. *Cadernos ANPED*. Rio de Janeiro: p.11-19, ju de 1982.

BOGO, Ademar. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

----- . Valores que deve cultivar um lutador do povo. *Cartilha n.9*, São Paulo: Consulta Popular, , julho 2000.

BOURDIEU e PASSERON. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 15-75.

CADERNOS DE COOPERAÇÃO AGRÍCOLA n.5. Sistema Cooperativista dos Assentados, São Paulo: CONCRAB, 1998.

CALAZANS, M. Julieta. C. Espaços de tecnologia, trabalho e educação e as práticas sociais dos trabalhadores no

CALDART, Roseli S. *Educação em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

----- Formação de educadoras e educadores no MST: um currículo em movimento. *Contexto e Educação*, Ijuí: Unijuí, n.47, p.35-61, jul./ Set. 1997.

_____. *A formação dos trabalhadores no MST: um estudo sobre o curso técnico em administração de cooperativas*. Porto Alegre: UFRS, 1996 (mimeo.).

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

campo. *Contexto e Educação*. Ijuí: Unijuí, n. 27, p.26-37, jul.set. 1992.

CAPRILES, René. *Makarenko- O nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

CASTRO, Fidel. *Educação em revolução*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

CERIOLI, Paulo. *Educação para a cooperação: experiência do curso técnico em administração de cooperativas do MST*. São Leopoldo: UNISINOS-RS, 1997 (Monografia do curso de especialização superior em cooperativismo)

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CONGRESSO NACIONAL DE TRABALHADORES RURAIS, 3. *Anais...* Brasília: CONTAG, 1979.

CONGRESSO NACIONAL DE TRABALHADORES RURAIS, 4. *Anais...* Brasília: CONTAG, 1985.

CONGRESSO NACIONAL DE TRABALHADORES RURAIS, 5. *Anais*. Brasília: CONTAG, 1991.

CONGRESSO NACIONAL DE TRABALHADORES RURAIS, 6. *Anais*. Brasília: CONTAG, 1995.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro,: Eldorado, s.d.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do enfrentamento no cotidiano das lutas do campo*. Caxambú: Cadernos da 16ª Reunião Anual da ANPED, n.6, out. 1994.

- DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. *Estudo de caso: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé (RS)*. Caxambú: ANPED, 17ª Reunião Anual, 1994 (mimeo.)
- D'INCÃO, M. Conceição. *A questão do bóia-fria*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ENGELS, Friedrich. O problema camponês na França e na Alemanha.
- SILVA GRAZIANO, José e STOLCKE, Verena (orgs). *A questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ENGUITA, Mariano. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- FAVARETO, Arilson e BITTENCOURT, Gérson. A formação e o projeto sindical rural. novas possibilidades, novos desafios. *Forma & Conteúdo*. São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, n.7, out. de 1999.
- FERNANDES, Bernardo M. *MST. Formação e territorialização*, São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. Gênese e desenvolvimento do MST. *Cadernos de Formação* n. 30. São Paulo: MST, 1998.
- FIORI, José Luís. Globalização, hegemonia e império. *Poder e dinheiro: uma política da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FONSECA, Maria Tereza Lousa. *A extensão rural no Brasil*, um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.
- FRANCO, Maria A Ciavatta. O trabalho como fundamento ético da educação: uma discussão sobre a contemporaneidade de José Martí. *Contexto & Educação*. Ijuí: UNIJUÍ, Ano 9, out./dez. 1994, p.77-95.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1986.

E SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 14(1), p.17-28, jan./jun. 1989.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. GENTILI, P. e SILVA, T.T.(Org) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Trabalho-educação e tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: 14(1) ,p.17-28, jan./jun. 1989.

FRIGOTTTO, Gaudêncio., FRANCO, Maria Ciavata e MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. *Contexto & Educação*. Ijuí: Unijuí, ano 7, n.27, , p.38-48, jul/set. 1992.

FUNDEP. *Coragem de Educar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes, 1990.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública-A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. O novo associativismo e o terceiro setor. *Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 58, Ano XIX, nov. 1998.

_____. Os Sem-Terra e os desafios da participação popular no meio rural brasileiro: ação política e imagem neste final de milênio. *Caderno CRH*, Salvador, n. 28, p. 189-213, jan/jun. 1998.

GOODMAN, D., SORJ, B., WILKINSON, J. *Das lavouras às biotecnologias*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Circulo do Livro, [s.d].
- GRAZIANO DA SILVA, José. Impactos das tecnologias da informação na agricultura. *Revista de Economia e Sociologia Rural*. Brasília: v. 34, n.2, p. 7-30, nov./dez. 1995.
- _____. *A modernização dolorosa* São Paulo: Hucitec, 1981.
- _____. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- GRZYBOWSKI, Cândido. Respostas da sociedade civil à globalização. *Contexto e Educação*. Ijuí: Unijuí n.41, p. 50-66, jan./mar. 1996.
- HADDAD, Fernando. *Em defesa do socialismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARVEY, David *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1994.
- _____. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- HATHAWAY, David. Seminário internacional sobre biodiversidade e transgênicos. *ANAIS*. p.31-48. Brasília: Senado Federal, 1999.
- HEILBRONER, Robert. *A história do pensamento econômico*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HUSSON, Michel. As três dimensões do neo-imperialismo. *Jornal Em Tempo*, Edição 290, out./ nov. de 1996 (Encarte).
- IANNI, Otávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- _____. *Agricultura e mundialização*. *Cadernos de sociologia*. n. especial, out. 1994.
- _____. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. As lutas camponesas no Rio Grande do Sul e a formação do MST. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 11, n.22, pp. 49-70, mar./ago. 1991.

JANTSCH, Ari Paulo. A formação do homem universal e a educação científico-tecnológica do pequeno agricultor. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.3, n.1.2, p. 87-98, jan./dez. 1995.

KAGEYAMA, Angela. *O novo padrão agrícola brasileiro: do complexo rural aos complexos agroindustriais*. Campinas: UNICAMP, 1987. P.1-121 (mimeo).

KOLLING, Edgar, NERY, Irmã e Molina, Mônica. *Por uma educação básica do campo*. Vol. 1

KRUPSKAIA, N. O papel de Lênin na luta por uma escola politécnica. *Sobre a Educação*. Lisboa: Seara Nova, 1997.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. Política educacional rural – exigências e postulações. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, UFU, n. 10, v.19, jan/jun. 1996.

LÊNIN, V. I. U . *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, v.3.

_____. *Sobre a Educação*. Vol 1 e 2 . Lisboa: Seara Nova, 1977.

LÖWY, Michael. A crítica ao fetichismo capitalista: de Marx à Teologia da Libertação. *Cadernos do CEAS*. Salvador: CEAS, n. 16, p.71-81, mar./abr. 2000.

_____. *Marxismo e teologia da libertação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Lucília R.de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Editorial. *Trabalho e educação*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n. 0, Jul./ dez. 1996.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *Trabalho e Educação*. Coletânea CBE. São Paulo: CEDES, Papirus, ANDE, ANPED, 1994.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. *Politecnia no Ensino Médio*. Cadernos SENEb, São Paulo: Cortez, 1991.

MAKARENKO, Anton. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

MANACORDA, Mário. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTÍ, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec: 1991.

MARTINS, Adalberto. Brotos de Esperança. São Paulo: MARTINS, Adalberto. Brotos de Esperança. *Revista Globo Rural*. Ano 13, n.11, maio de 1998. *Revista Globo Rural*. Ano 13, n.11, maio de 1998.

MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. Stedile, João Pedro (Org). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *A chegada do estranho*. São Paulo: Hucitec: 1993.

_____. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000a.

_____. As mudanças nas relações entre a sociedade e o Estado e a tendência à anomia nos movimentos sociais e nas organizações populares. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 14, n.38, pp. 268-278, jan/abril de 2000b.

_____. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo: Hucitec 1989.

_____. *O poder do atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. O problema das migrações no limiar do terceiro milênio. *O fenômeno migratório no limiar do terceiro milênio*. Desafios pastorais. Petrópolis: Vozes, 1998, p1934.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990

_____. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Bordenave, J & Werthein, J. (Org), *Educação rural no Terceiro Mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

_____. *Reforma agrária, o impossível diálogo*. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, Karl. *Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1948*. São Paulo: Moraes, 1987.

_____. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [s.d], v. 1.

_____ e ENGELS. *A Ideologia Alemã*. Lisboa: Editorial Presença, [s.d].

_____. *Critique de l education et de l enseignement*. Paris: Máspero, 1976.

_____. *Critique des programmes de Gotha et d Erfurt*. Paris: Editions Sociales, 1972.

_____. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes 1983.

MENEZES NETO, Antonio Julio. *DICIONÁRIO da Formação Profissional*. Belo Horizonte: Fidalgo&Machado Editores, 2000.

_____ Educação, sindicalismo e novas tecnologias nos processos sociais agrários. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, v. 23, n.3, set./dez. 1997.

_____. Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *Contexto & Educação*. Ijuí: Unijuí, Ano 11. n. 47, Jul./Set. 1997.

_____. O MST e a escola unitária. *Economia Rural*. Viçosa: UFV. Ano 8, n. 2, abr./ Jun. 1997.

_____ Participação e educação: o caso das políticas sociais em MG. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, Ano XVII, n. 51, ago. 1996.

_____ *Razão técnica e sindicalismo rural: a dimensão política da tecnologia*. Viçosa: UFV, 1994 (tese de mestrado).

MORAES, Carmen Sylvia V. (Coord.) *Diagnóstico da formação profissional*. ramo metalúrgico. São Paulo: Artchip, 1999.

MORAES, Clodomir S. *A capacitação massiva: uma proposta para o desenvolvimento rural*. Rondônia: EMATER, 1989.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1993.

- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, Ariovaldo U. *A geografia das lutas no campo*. São Paulo: Contexto, 1988.
- PESSOTTI, Alda Luzia. Escola-Família: a pedagogia da alternância no meio rural. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: 5 (2): 39-59, abr./jun. 1981.
- PETRAS, James. Os camponeses: uma nova força revolucionária na América Latina. STÉDILE, J.P. (Org.). *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PETRELLA, Ricardo. A mundialização da tecnologia e da economia. *Revista Vozes*, Petrópolis: v.85, n.4, jul./ ago. 1991.
- PISTRAK, *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- POKER, José Geraldo A . B. Reinventando a vida: reflexões sobre as circunstâncias, a tradição e a razão na construção do mundo novo. *Universidade e Sociedade*, Brasília: ANDES, ano VII, n. 12, p. 56-65, fev. de 1997.
- PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST_ *Cadernos de educação* n. 8 .São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, jul. 1996.
- PROJETO CUT/CONTAG. *Desenvolvimento e sindicalismo rural*. São Paulo/Brasília: CUT/CONTAG,1997.
- RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SADER, Emir. Entrevista. *Teoria e Debate*. São Paulo: Perseu Abramo, Ano 11, n.38, jul./ ago./ set. 1998.
- SANTOS, Teotônio. *Economia mundial*_ Petrópolis: Vozes, 1994.
- SANTOS FILHO, J. R. *O movimento sindical rural: o resgate de uma tradição*. Anais, n.11, Botucatu: Pipsa/UEP,1985, p.1-22.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SHAFF, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego*. São Paulo: Contexto, 1998a.

_____. *Uma utopia militante*. Petrópolis: Vozes, 1998b.

SIQUEIRA, Angela C. *Proposta, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam e reforçam?* Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1987 (Dissertação de mestrado).

SOARES, Rosemary S. Escola Nova versus Escola Unitária: contribuições para o debate. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, Ano XVII, n. 54, jan. 1996.

SORJ, Bernardo. A reforma agrária e tempos de democracia e globalização. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo: CEBRAP, n. 50, Mar. 1998.

SOUZA JUNIOR, Justino. Para um conceito marxiano de educação. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: NETE, n.2, ago./ dez. 1997.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

STÉDILE, João Pedro (org). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

_____. *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Brava gente*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

_____. *João sem terra. Atenção*. Ano 2, n.6, 1996a.

_____. *O MST é um movimento social*. *Cadernos do Terceiro Mundo*. n. 197, nov./ Dez. 1996b.

_____. *Questão agrária no Brasil*. São Paulo: Atual, 1998.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição. *Veritas*, Porto Alegre: v.42, n.2, Jun. 1997.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1996.

VENDRAMINI, Célia R. *Educação e prática social: um estudo do Movimento dos Sem-Terra.*. In: *16ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu: 1993 (mimeo).

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Abril, 1974.