

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL-
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Charles Luiz Policena Luciano

**A LUTA DO MST NO CAPITALISMO COMO UMA PRÁTICA
EDUCATIVA COM PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO:**

**A institucionalização da Escola Itinerante e a
provisoriedade do acampamento**

Santa Cruz do Sul, junho de 2007.

Charles Luiz Policena Luciano

**A LUTA DO MST NO CAPITALISMO COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM
PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO:**

A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento
Regional.

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento
Regional – Mestrado e Doutorado, Universidade de
Santa Cruz do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul, junho de 2007.

Charles Luiz Policena Luciano

**A LUTA DO MST NO CAPITALISMO COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM
PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO:**

A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 13 de junho de 2006.

Dr. Moacir Fernando Viegas - Professor Orientador - UNISC

Dra. Rosângela Marione Schulz - Professor da UNISC

Dra. Célia Regina Vendramini - Professora da UFSC

Dedico este trabalho

Ao filho Pedro Henrique e a esposa Simone, e aos meus pais, Mario e Mariza, pelo apoio que sempre me deram. Espero recompensar os dias que não pude estar presente e a compreensão dispensada.

AGRADECIMENTOS

Quando assumi este desafio sabia que encontraria muitas dificuldades. Pouco pensava, porém, que elas seriam superadas pelo apoio das amizades construídas. Embora, esses apoios sejam impagáveis, quero utilizar este espaço para agradecê-los.

Ao professor Moacir Viegas, pela sua valiosa orientação permeada de conhecimento e seriedade. Muitas das dificuldades foram superadas pela sua paciência e respeito confiados ao meu trabalho. Se cheguei aqui, devo a sua dedicação, que ultrapassou os limites acadêmicos.

Ao Ari Silva, amigo e colega, que contribuiu para minha concepção teórica, através de dicas e debates calorosos. Seu exemplar caráter serviu de guia para os caminhos que percorri. A ele e sua esposa, Jussara, agradeço pela acolhida em seu lar, para que diminuíssem minhas despesas, já eram muitas.

Ao professor César Goes, pela forma como aconselha, que é repleta de sabedoria e humildade. Amizade consolidada no dia-a-dia dos corredores da universidade.

Ao Renato e a Alice do CPERS, que sempre deram apoio quando precisei, emprestando o sofá da sede para pernoitar.

Ao Roberto, gerente do restaurante Aquarius, que, mesmo sabendo da minha falta de experiência, conseguiu um “bico” de garçom para trabalhar aos fins de semana.

Aos demais professores do programa e colegas, que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os sem-terra, que contribuíram para a pesquisa, em especial, meu amigo Paulo, que me acolheu em seu barraco. Homem simples de grande sabedoria.

RESUMO

O tema de pesquisa que investigamos é a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nosso objetivo principal foi analisar as características e contradições das práticas educativas realizadas nos acampamentos, que visam a transformação das estruturas do capitalismo para uma nova configuração de desenvolvimento regional/local. Analisamos essas práticas no contexto das relações políticas, enfocando especialmente a questão da democracia na forma como está estruturada a organização dos sem-terra. No contexto, discutimos os conceitos sobre desenvolvimento regional, globalização e capitalismo, para apresentar o MST e conceituar classes sociais, democracia e sociedade civil. Nas análises, descrevemos as relações entre educação e Estado, e as práticas educativas do movimento. O materialismo histórico ofereceu as bases teóricas às análises e ao referencial teórico. Em termos metodológicos, através da observação participante analisamos as práticas educativas dos sem-terra em dois acampamentos. Foi possível observar o cotidiano dos acampamentos, desde as conversas informais até os eventos de âmbito estadual, e realizamos entrevistas semi-estruturadas com os educadores, alunos, pais e líderes. Os resultados a que chegamos demonstram que a provisoriedade dos acampamentos é uma condição necessária para os sem-terra desenvolverem suas mobilizações. E, quando o acampamento diminui essa condição, ocorre na mesma medida a diminuição das lutas. Já, a institucionalização das lutas guarda relação com os direitos sociais conquistados pelos sem-terra, como foi o reconhecimento legal da Escola Itinerante, em 1996, pelo Estado. Neste caso, a institucionalização confere um formato ao caráter espontâneo das lutas dos sem-terra. E o Estado, ao conceder esses direitos aos trabalhadores, tende a impor normas que burocratizam as práticas sociais. Assim, a institucionalização da escola no acampamento que diminui sua provisoriedade faz com que as práticas educativas transformadoras dêem lugar à práticas mais convencionais, tornando a educação um veículo de mediação da hegemonia, sendo essa uma contradição essencial que perpassa a problemática investigada.

Palavras-chave: capitalismo, desenvolvimento, MST e práticas educativas.

ABSTRACT

The research subject that we investigate is the education in the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST). Our main objective was to analyze the practical characteristics and carried through contradictions of the educative ones in the encampments, that aim at the transformation of the structures of the capitalism for a new configuration of local regional development/. We analyze these practical in the context of the relations politics, focusing especially the question of the democracy in the form as the organization of the without-land is structuralized. In the context, we argue the concepts on regional development, globalization and capitalism, to present the MST and to appraise social classrooms, democracy and civil society. In the analyses, we describe the relations between education and State, and practical the educative ones of the movement. The historical materialism offered the theoretical bases to the analyses and the theoretical referencial. In metodológicos terms, through the participant comment we analyze practical the educative ones of the without-land in two encampments. It was possible to observe the daily one of the encampments, since the informal colloquies until the events of state scope, and we carry through interviews half-structuralized with the educators, pupils, parents and leaders. The results the one that we arrive demonstrate that the *provisoriedade* of the encampments is a condition necessary them without-land to develop its mobilizations. When the encampment diminishes this condition, occurs in the same measure the reduction of the fights. Already, the institutionalization of the fights keeps relation with the social rights conquered by the without-land, as it was the legal recognition of the Itinerante School, in 1996, for the State. In this in case that, the institutionalization confers a format to the spontaneous character of the fights of the without-land. And, the State, when granting these rights to the workers, tends to impose norms that burocratizam practical the social ones. Thus, the institutionalization of the school in the encampment that diminishes its *provisoriedade* makes with that practical educative the transforming ones give place practical the most conventional ones, becoming the education a vehicle of mediation of the hegemony, being this an essential contradiction that perpassa the problematic one investigated.

Word-key: capitalism, development, educative practical MST and.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CAPITALISMO E MST	17
1.1. GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO: Como pensar em desenvolvimento regional e “sustentável” a partir dos imperativos do mercado globalizado?.....	18
a) <i>Questionando o Desenvolvimento do Capitalismo</i>	25
b) <i>Desenvolvimento e Região</i>	30
1.2. DEMOCRACIA, CAPITALISMO E SOCIEDADE CIVIL:	
Situando o MST como movimento social de classe.....	38
a) MST: Defesa da luta de classe.....	41
b) Sociedade Civil e Democracia.....	44
1.3. A HISTÓRIA DO MST COMO PRÁTICA EDUCATIVA.....	51
a) A história do MTS.....	51
b) As Práticas dos Assentamentos no Desenvolvimento Local.....	61
c) As Cooperativas e a Educação.....	64
2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:	
Da etnografia ao desejo da descoberta.....	69
2.1. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O MST.....	71
3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS:	
Provisoriedade e institucionalização das lutas no acampamento.....	83
3.1. “PEDAGOGIA DO MOVIMENTO”:	
Proposta educativa da formação do sujeito SemTerra.....	84
a) As Práticas Educativas da “Pedagogia do Movimento” nas Lutas Atuais do MST.....	95
b) As Orientações Teóricas da “Pedagogia do Movimento”	106
3.2. A EDUCAÇÃO NOS ACAMPAMENTOS:	
A institucionalização das práticas educativas.....	110

3.3. PROVISORIEDADE E INSTITUCIONALIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACAMPAMENTO.....	130
a) A Provisoriedade do Acampamento e as Práticas Educativas.....	131
b) A Escola Itinerante e o Estado: Institucionalização e Movimento.....	141
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
5. BIBLIOGRAFIA CITADA	153
5.1. BIBLIOGRAFIA DE APOIO.....	

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que visam a emancipação humana através da luta de classe. O movimento se constitui a partir da necessidade de romper com a relação entre capital e trabalho no meio rural, propondo um desenvolvimento regional/local através de uma política agrária que contemple a distribuição eqüitativa da terra para os trabalhadores que permanecem no meio rural ou aqueles que já passaram pelo processo de expulsão, que estão localizados nas periferias das cidades. Tal proposta de desenvolvimento deseja que estes trabalhadores possam permanecer na terra sem depender diretamente das transnacionais e do trabalho assalariado nas grandes propriedades de terra.

Por mais que o nosso trabalho seja constituído por uma experiência de vida e referências teóricas, como o marxismo, que denunciam o capitalismo como um sistema universal e explorador, não podemos desconsiderar que as práticas do MST apresentam suas contradições, se quisermos apresentá-las à sociedade. E por mais que desejamos uma ciência que desafie conhecer o real ao mesmo tempo em que propõe alternativas para o desenvolvimento das regiões e a emancipação da classe trabalhadora, também não podemos realizar uma análise romantizada desse sujeito. Para isso é preciso fugir do academicismo e das descrições especulativas em direção a uma interpretação crítica das necessidades da classe trabalhadora. De acordo com

Cury, essa inversão teórica estabelece uma relação hegemônica entre o intelectual e a massa:

A inversão da direção política efetua uma nova relação de hegemonia, onde o mesmo *clima cultural* entre intelectual e massa abre espaço para uma unidade do sentir-saber-compreender, ao contrário de uma postura pedante, materializada na separação entre os pólos da relação. (CURY, 2000, p. 83).

A partir dessa perspectiva encontramos motivações que pudessem manter não apenas a importante e necessária originalidade sobre os fenômenos analisados que mediam e são mediados pela educação, mas que as análises tivessem significado concreto e crítico em relação às condições materiais a que está submetida à classe trabalhadora, tanto urbana quanto rural.

Não é tarefa fácil investigar um movimento social que é objeto de inúmeras pesquisas de áreas variadas, passando pelos estudos da economia, política, sociologia, antropologia, história, geografia, teologia, entre outros, sem falar dos estudos da educação. Isso nos remete ao compromisso de elaborar análises que permitam a descrição dos fenômenos com objetividade. Para tanto, utilizamos como método de pesquisa a observação participante, que permitiu, no cotidiano dos sem-terra, descrever suas práticas educativas e entender como elas se caracterizam.

Nosso objetivo central, então, foi estudar as características e contradições das práticas educativas que se desenvolvem nos acampamentos do MST, especialmente quanto as questões da democracia e do desenvolvimento.

Essas práticas educativas podem deixar de atender os interesses dos trabalhadores rurais quando formalizadas nas instituições do acampamento, tornando-se veículo da hegemonia. Entretanto, a problemática não está na instituição em si, que dá uma certa forma às ações espontâneas, mas no caráter processual que ela assume, o que implica considerar em que condições estruturais e culturais do acampamento essas práticas se desenvolvem.

Para tanto, realizamos nossa pesquisa basicamente em dois acampamentos do MST: o primeiro fica localizado no município do Arroio dos Ratos e possui cinco anos de constituição; o segundo fica localizado no Município de Nova Hartz, sendo um acampamento emergente, com três meses de constituição. Ambos ficam localizados no estado do Rio Grande do Sul.

Em termos gerais, nos apoiamos, entre outros autores, em Milton Santos e George Benko para discutir os conceitos sobre desenvolvimento regional, globalização e capitalismo. Ellen Wood ofereceu elementos para conceituar classes sociais, democracia e sociedade civil. Já, nas análises, partimos das concepções de Carlos Cury para discutir as relações entre educação e Estado. Célia Vendramini, Marlene Ribeiro e Roseli Cardart, principalmente, contribuíram para descrevermos as práticas educativas do MST. O materialismo histórico, a partir de Marx, foi a teoria que deu base às análises e orientou o referencial teórico.

Queremos registrar que não foi por acaso o motivo pelo qual escolhemos o MST para o nosso estudo. Em 1999 instalou-se um acampamento do MST no município de Pantano Grande - RS¹, quando então estabelecemos os primeiros contatos com o movimento. Tornamo-nos uma forma de apoiador, inclusive participando de algumas ações pontuais do MST, relação que se estendeu até o ano de 2004. Durante este período, surgiu o desejo de analisar as práticas educativas do MST, inspirado na nossa trajetória acadêmica e pessoal, em especial por nossa participação direta nos intercâmbios entre as práticas pedagógicas do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA² e as escolas dos acampamentos do MST. Esta experiência pedagógica levou-nos a pensar no desenvolvimento de uma

¹ Município de aproximadamente 12 mil habitantes, da região do Vale do Rio Pardo.

² MOVA/RS – projeto de alfabetização de jovens e adultos realizado pelo governo do estado do Rio Grande do Sul no período entre 1999 e 2002. No município de Pantano Grande–RS existiam aproximadamente 25 turmas de alfabetização distribuídas tanto na cidade quanto no campo, sendo que uma destas turmas localizava-se dentro do acampamento do MST que estava, na época, neste município. Neste projeto trabalhamos como apoiador pedagógico, o que implicava nossa responsabilidade pela coordenação de oito turmas, incluindo uma turma constituída dentro do acampamento do MST que estava localizado no município.

pesquisa que pudesse oportunizar novos conhecimentos sobre os movimento sociais, a sociedade e a própria educação. Pois

[...] o intelectual é um educador e um organizador. O intelectual das classes subalternas, ao fazer a crítica da concepção de mundo antagônica à de sua classe, ao extrair e elaborar a concepção de mundo implícita na prática de sua classe e ao difundi-la, é o que trabalha hoje a concepção de amanhã, a concepção de mundo das classes subalternas. (CURY, 2000, p. 85).

Essa aproximação com o movimento permitiu-nos estabelecer uma relação de confiança com as lideranças do MST, que se estendeu durante o período da pesquisa. Relação fundamental para transpor os primeiros obstáculos referentes a nossa entrada e permanência no cotidiano do movimento. Mesmo considerando que o MST mantém algumas restrições em relação às pesquisas, existe uma abertura quase total da organização para a realização de estudos por inúmeras instituições, pelo fato de promover e divulgar suas ações e objetivos. Isso significa que o MST permite a pesquisa, mas com um certo tipo de monitoramento distanciado sobre o caráter da pesquisa e do próprio pesquisador como uma forma de proteger suas estratégias mais secretas.

Tu nós confiamos, eu busquei tua ficha, no começo fiquei com um pé atrás, sou macaco velho, já teve caso que as pessoas se apresentavam como pesquisadores, na realidade eram outra coisa...tu a gente te conhece e está com nós a bastante tempo, já conhecia tua mãe³, então sabemos da tua intenção, e tu já emprestou dinheiro pro MST e quando chegou aqui pra fazer a pesquisa não deu carteração, procurou fazer teu trabalho e mostrando aos poucos. (Coordenador regional do MST e do acampamento “Unidos Venceremos”)⁴

³ Na região do Vale do Rio Pardo, minha mãe, que coordena a pastoral da saúde, realizou atividades junto ao MST no primeiro semestre de 2005. Esta relação colaborou para endossar nossa liberdade de pesquisa.

⁴ Este depoimento foi realizado praticamente nos últimos dias de campo. Nossa relação de confiança amadureceu no processo da pesquisa. Nos primeiros contatos o dirigente ficava na defensiva. Não sabíamos quem observava quem.

Através dessa relação de confiança foi possível observar as práticas dos sem-terra, os quais reinventam modos organizativos que lhes são necessários para a construção das condições que permitam ir além da simples sobrevivência.

Dividimos a dissertação em quatro capítulos e na medida em que apresentamos as bases teóricas apontamos já informações e reflexões do trabalho de campo. A construção das análises, propriamente dita, encontrasse nos dois últimos capítulos.

No primeiro capítulo, *“CAPITALISMO E MST”*, apresentamos o referencial teórico dividido em três tópicos: o primeiro, *“A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO: Como pensar em desenvolvimento regional e “sustentável” a partir dos imperativos do mercado globalizado?”*, abordamos o sistema capitalista e suas características na época da globalização, como o desenvolvimento das técnicas, a informatização, a racionalidade econômica e as possibilidades do desenvolvimento regional/local. No segundo, *“DEMOCRACIA, CAPITALISMO E SOCIEDADE CIVIL: Situando o MST como movimento social de classe”*, fazemos uma discussão sobre o capitalismo e a democracia. Nos apoiamos basicamente nas idéias de Ellen Wood, a qual, ao abordar os temas classe social, capitalismo e sociedade civil através de uma interessante leitura histórica de Atenas ao liberalismo norte-americano, afirma que a democracia, no capitalismo, é tão utópica quanto o socialismo. Esta parte da dissertação tem como objetivo final trazer a tona o debate sobre classes sociais para apoiar a compreensão do MST, que se diferencia de outros movimentos sociais quando se define com classe que luta por terra. No último, *“A HISTÓRIA DO MST COMO PRÁTICA EDUCATIVA”*. Fazemos uma abordagem histórica das principais fases do MST, desde o seu surgimento até o ano de 2006, para caracterizar suas principais lutas como uma prática educativa, dando uma idéia dos avanços e retrocessos do movimento, além de salientar o caráter provisório dos acampamentos. Em seguida, apresentamos os locais de assentamento do MST, os quais configuram a possibilidade de produção agrícola com uma perspectiva ecológica, conseqüentemente uma outra forma de desenvolvimento local, onde as atividades cooperadas se constituem, também, em práticas educativas.

No segundo capítulo descrevemos os “*CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: da etnografia ao desejo da descoberta*”. Ao mesmo tempo em que apresentamos algumas características do objeto de estudo, buscamos apresentar o método de pesquisa e as justificativas da utilização da observação participante no levantamento de material empírico.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados sob o título: “*AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: provisoriedade e institucionalização das lutas no acampamento*”, o qual dividimos em três tópicos:

No primeiro, “*PEDAGOGIA DO MOVIMENTO*”: *a proposta educativa na formação do sujeito Sem Terra*”, caracterizarmos a “pedagogia do movimento” como uma pedagogia que transforma a prática e a teoria em conhecimento. Para isso, analisamos as práticas do atual movimento do MST enquanto organização social de classe como uma prática educativa que está associada às orientações teóricas dos principais defensores da Educação Popular do Campo. Essa pedagogia possui a missão educativa de contribuir na formação do sujeito Sem Terra.

No segundo, “*A EDUCAÇÃO NOS ACAMPAMENTOS: a institucionalização nas práticas educativas*”, descrevemos as estruturas de dois acampamentos, um emergente e o outro com cinco anos de existência. Após apresentamos uma descrição da Escola Itinerante e suas práticas educativas no que dizem respeito ao currículo, à estrutura administrativa, entre outros, dando destaque à conquista da institucionalização da escola. Buscamos também analisar o modo como as práticas educativas são desenvolvidas pelos educadores.

No último, “*PROVISORIEDADE E INSTITUCIONALIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACAMPAMENTO*”, analisamos duas questões: a primeira analisa a relação da provisoriedade do acampamento com as práticas educativas, onde apontamos as limitações da mobilização acampamento quando ocorre a diminuição da

provisoriamente, e que trazem conseqüências diretas às práticas educativas. A última analisa a institucionalização nas práticas educativas, onde a Escola Itinerante, no acampamento que diminui sua provisoriedade, pode tornar-se o elo que o Estado deseja para exercer sua coerção em nome da hegemonia capitalista.

No último capítulo, “*CONSIDERAÇÕES FINAIS*”, comentamos alguns pontos da análise que se relacionam as práticas educativas do MST e com o desenvolvimento das regiões, como a provisoriedade, a institucionalização e a “nova organicidade”.

1. CAPITALISMO E MST

Consideramos o materialismo histórico a partir de Marx como a teoria que mais se empenha na análise e interpretação do sistema capitalista, apresentando uma descrição detalhada de suas características. E justamente no momento em que o capitalismo apresenta sua maior força expansionista em nível global não poderíamos abdicar de tal teoria. Paradoxalmente, como afirma Harvey, “o texto de Marx foi muito mais procurado e estudado em círculos radicais quando tinha pouca relação direta com a vida cotidiana. Mas agora, quando o texto tem tanta pertinência, raros são os que se dispõem a lhe dar atenção” (2004, p.21). Para nós, então, fazer uma crítica do capitalismo sem uma base marxista é submeter-se ao risco de desenvolver uma pseudocrítica, a qual permite apenas analisar a superfície dos fenômenos sem uma correlação das contradições que estão presentes nas relações sociais.

Para isso, foi preciso pensar o materialismo histórico como uma teoria que nega a dicotomia base/superestrutura, entendendo o capitalismo da forma como Marx apresenta, ou seja, “que o capital é uma relação social de produção” (WOOD, 2003, p. 31). É com esta concepção teórica que procuramos orientar as análises das práticas educativas do MST.

A base teórica que apresentamos parte das tensões que se desenvolvem entre o global e o local no mundo capitalista. Nessas tensões encontramos o MST. A partir daí discutimos os conceitos mais específicos relacionados com o desenvolvimento, como é o caso das cooperativas, as quais colocam-se como alternativa nos locais de assentamento.

**1.1. A GLOBALIZAÇÃO DO CAPITALISMO:
Como pensar em Desenvolvimento Regional e “Sustentável” a partir dos
imperativos do mercado globalizado?**

Nesta seção elegemos alguns conceitos essenciais para demonstrar como o sistema capitalista está organizado nas sociedades ocidentais, principalmente na América Latina e no Brasil. Temos consciência de que os conceitos escolhidos não representam totalmente a complexidade do tema. Porém, pensamos que apresentam elementos suficientes para caracterizar o debate sobre desenvolvimento e suas implicações tanto em escala global quanto regional e local. Por outro lado, permitem entender o contexto em que desenvolvemos o nosso problema de pesquisa, onde abordaremos as práticas educativas do MST, sejam elas manifestadas espontaneamente durante o processo de luta, seja quando se revestem de uma certa formalidade, como nas periódicas reuniões que ocorrem dentro do acampamento, ou ainda quando esse processo de luta oferece elementos educativos que são sistematizados nas instituições do MST, entre elas, a Escola Itinerante.

Na globalização imposta pelo capitalismo, podemos observar como os mecanismos de apropriação e exploração são acionados na relação de produção e nas regras do mercado livre. Como exemplo, em relação à produção podemos observar o modelo implementado no mundo ocidental no final do século XIX e no início

do século XX, que teve como centro o sistema de produção e consumo fordista dos Estados Unidos.

[...] O que havia de especial em Ford (...) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significaria consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 1989, p. 121).

Esta visão corporativista de desenvolver um “novo tipo de homem” dentro do modo de produção capitalista não se completava em consequência somente da dinâmica do mercado. Ford apostava na elevação dos salários dos trabalhadores como forma destes consumirem os próprios produtos do sistema produtivo. Simultaneamente, existia uma força de coerção por detrás dessa lógica, ou seja, a predominância do lucro, o objetivo final do capital, que garante a apropriação do excedente da força de trabalho, uma relação social entre o produtor e o proprietário das condições de produção. Isto significa que quanto menor o salário pago ao produtor mais alto é a apropriação do lucro, contrariando a falsa relação recíproca entre capital e trabalho.

Segundo Tavares (2002), a industrialização do Brasil, que começou no pós-guerra, foi alvo de um planejamento etapista desenhado para os países do terceiro mundo. O crescimento econômico permitiu aos países centrais aumentarem seus lucros, havendo a transferência de filiais de grandes corporações para o Brasil. Este, por sua vez, disponibilizou recursos naturais e mão-de-obra adequada – com leis sociais fragilizadas – e um ambiente político que proporcionou condições estruturais e culturais adequados aos objetivos do capitalismo. Para implementar essa industrialização houve um aproveitamento do pensamento histórico e cultural da época de progresso e desenvolvimento através da retórica da modernização, cujo pensamento orientou a sociedade brasileira para assimilar ativamente, sem o questionamento, por parte da elite política e intelectual dominante, dos efeitos dessa

política econômica, principalmente em relação aos trabalhadores e à natureza. Esta nova cultura e este novo “estilo de vida”, embalado pela caricatura do “sonho” da modernidade no meio rural, permitiram a industrialização através da mecanização e da utilização de produtos químicos na agricultura.

As formas mais recentes de apropriação e exploração da classe trabalhadora acontecem com a introdução da acumulação flexível, que se alimenta do excedente da força de trabalho também flexível, cujo trabalhador deixa de realizar atividades repetitivas para operar em exigentes frentes de capacidades tanto físicas quanto mentais. Essa nova forma de apropriação de excedente associada à especulação financeira em tempo real, somente possível através da informatização, deixa vulnerável a soberania dos países latino-americanos, embora casualmente pareça, num primeiro momento, que ocorre um aumento da produtividade em setores nobres da indústria. Na verdade, a acumulação flexível remete os trabalhadores a produzir com um custo menor, aumentando a fileira dos desempregados, gerando, com isso, os problemas sociais originários de uma exploração sem precedentes de mão-de-obra.

Na mesma direção, Vincent (1995) argumenta que, seguindo a hierarquia imposta pelos países centrais, o mercado mantém o discurso neoliberal sobre a globalização, que impõe o rompimento das barreiras alfandegárias aos países periféricos. Isso torna o mercado regulador das relações econômicas e financeiras com a livre competição entre as nações, tendo o aval e a proteção do Estado mínimo, que se mantém isento nas transações econômicas, mas forte em relação ao cumprimento de leis, permitindo a liberdade de contrato entre os agentes econômicos e financeiros.

As empresas que estão adequadamente organizadas dentro do processo político e estrutural de globalização (redes, contabilidade adequada, mídia, parceiros, sistema político, doutrinas religiosas, etc.) expandem seus negócios e, conseqüentemente, aumentam seus capitais. Considerando que a lógica do capital é sempre acumular capital, pensamos que isso traz severas conseqüências para os

países que já estão pobres. Essa nova roupagem do capitalismo permite-nos dizer que os modelos capitalistas liberais, neoliberais e conservadores são formas de reorganização, de adaptação das tendências globais do movimento dos mercados, como foi o modelo Ford e a atual acumulação flexível.

Conforme o raciocínio de Santos (2002), nas continuidades e discontinuidades da evolução histórica da humanidade até o momento do capitalismo, o sistema técnico apresentou três momentos distintos, os quais ele denomina de: neolítico (uso da ferramenta); industrial (com base nas máquinas) e cibernético (apoiada na automatização das máquinas). Um conjunto de técnicas mostrou-se hegemônico até o surgimento de outra. Paradoxalmente, na era da flexibilização, a técnica torna-se mais rígida e fechada. Para a técnica não há limites, afirma o autor. O único limite é o lucro.

O meio técnico surgiu como um instrumento que objetivava auxiliar na produção de bens materiais para a subsistência humana e, ao se desenvolver, deixou de ser um prolongamento do corpo do produtor, passando a ser do território. O meio técnico científico e informacional é a cara geográfica da globalização. Como já dito, até o meio rural se curva para a nova era através do cultivo artificial de uma produção tecnificada.

As redes, somente possíveis a partir do desenvolvimento tecnológico, são as formas mais eficazes já vistas para globalizar os mecanismos que mantêm o sistema capitalista, tanto para a produção como para a comercialização. A existência das redes é indispensável para a relação de poder. O que temos hoje são “solidariedades” organizacionais de empresas transnacionais e a tentativa de homogeneização através do processo de hierarquização.

Conforme Santos, nesta racionalidade global encontra-se a contra-racionalidade. Do ponto de vista social são os excluídos, do ponto de vista geográfico são aquelas áreas menos modernas que têm experiências da escassez. Para nós, o campo não é uma delas, mas as duas. Segundo Weber (apud Santos 2002, p. 247), “há várias formas de racionalidade” e a principal delas parte do ponto de vista racional

econômico, que precisa da perda da razão das necessidades básicas por parte da sociedade, somente possível no auge do capitalismo, que hoje se concretizou. Mas esta racionalidade hegemônica e dominante produz os seus próprios limites e quem está fora (na escassez) busca a racionalidade alternativa, e esta pode ser viabilizada começando pelas regiões.⁵

Na era das telecomunicações, a tecnologia digital, conforme Santos (2002), é o carro chefe do sistema neoliberal dentro de um mercado global, tendo na informatização um novo organizador do trabalho. As informações essenciais estão dentro de um circuito restrito (hierárquico), sendo o computador um instrumento que odeia o diferente e detesta o particular. O racionalismo matemático toma conta da história. O processo global com dimensões integrais seria impossível sem a informatização. O global diz: o tempo acaba com o espaço. Mas acontece o contrário. O espaço criou mais dinamismo, mais eventos e ficou mais encorpado. Hoje o mundo é uma grande cidade ligada por fibras óticas, satélites, cabos, etc. Tudo se mundializa e a mais-valia contribui para aprofundar o processo, onde o homem cria instrumentos para diminuir o tempo linear. Neste caso, o envelhecimento da técnica ocorre de forma mais veloz, em função do sistema produtivo. Ao mesmo tempo, o próprio homem reclama da falta de tempo para outras atividades além do trabalho.

Como dissemos anteriormente, ocorre uma nova reorganização do capital a partir da flexibilização, da divisão do trabalho, da tecnociência e principalmente do avanço da informação em tempo real executados em todo o planeta, onde a técnica estava a serviço do homem e hoje está a serviço do lucro.

[...] esse tecno-mercado no qual vivemos e essa tecno-ciência que nos arrasta e desgraçadamente também está arrastando as ciências humanas, é que reduz o escopo do trabalho acadêmico e afasta-nos, às vezes, da busca da verdade[...]. (SANTOS, 2002, p. 14).

⁵ Trataremos o tema região, como uma alternativa, na próxima seção.

O capital hegemônico liderado pelos Estados Unidos propaga seu modelo de produção, praticamente, em todos os locais. Fronteiras nacionais são desconsideradas, mantendo o estado como um espectador passivo em relação à regulamentação do fluxo de entrada e saída de capital, mas ativo para regrar mecanismos que permitam a soberania do mercado, expondo a nação ao controle racional do mercado.

[...] O trabalho a serviço de uma organização racional para o abastecimento de bens materiais à humanidade, sem dúvida, tem-se apresentado sempre aos representantes do espírito do capitalismo como uma das mais importantes finalidades de sua vida profissional. (WEBER, 1999, p. 50).

Em consequência, o modo de produção capitalista, após a queda do muro de Berlim, expandiu-se consideravelmente pelo ocidente. No Brasil, a implantação deste modelo encontrou um terreno fértil por conta da abertura da elite local que permitiu, sem contestações significativas, a migração de empresas, principalmente as norte-americanas.

No sul do país, por exemplo, as empresas de fumo transnacionais, após levantamentos de dados sobre clima, posição geográfica e das características locais dos trabalhadores urbanos e rurais das regiões, optaram, estrategicamente, por processar suas forças produtivas em relação ao cultivo de fumo no Vale do Rio Pardo, instalando suas filiais nos municípios de Venâncio Aires, Santa Cruz do Sul e Vera Cruz (ETGES, 2001). A produção de fumo nestes municípios, considerados centrais na região, permitiu estabelecer uma relação de subordinação com os demais municípios. Uma relação similar às nações centrais quando se relacionam com os países periféricos, porém em escala regional:

[...] Com o território monopolizado pelas empresas transnacionais fumageiras, a Região do Vale do Rio Pardo destaca-se por ser fortemente homogeneizada, tendo em vista que o oligopsônio fumageiro controla e centraliza todo o processo relativo à produção do tabaco: desde as técnicas utilizadas no cultivo, à comercialização da matéria-prima, ao seu beneficiamento e à sua industrialização, que resulta na produção do cigarro. (ETGES, 2001, p. 360).

O modo de produção capitalista não somente necessita de uma ordem social equivalente aos interesses das empresas, mas precisa estabelecer uma relação de dominação sobre a produção local através da imposição de uma mentalidade dominadora sobre as cadeias produtivas, num processo de estrangulamento, levando-as à exaustão. Esta forma de gestão privada permite a expansão das grandes empresas em detrimento das médias e pequenas, com a fixação da dominação e monopólio mercantil da cadeia produtiva, no caso, a do fumo e, conseqüentemente, da região. Tornando os demais ramos da produção local, assim como os pequenos produtores de fumo e trabalhadores urbanos, dependentes das decisões monopolistas das empresas transnacionais.

Podemos exemplificar esta situação através do processo de desintegração das cooperativas locais que foram implementadas pelos alemães, na região do Vale do Rio Pardo, no início do século XX. As cooperativas, além de configurar um referencial cultural do caráter organizacional da sociedade, possibilitavam o fomento do crescimento econômico dos seus associados e região. Não obstante, elas sofreram influência direta das empresas fumageiras transnacionais, que habilmente, junto com as elites locais, “minaram” as relações e as estruturas sociais das cooperativas com a utilização de mecanismos de desintegração, quebrando o ciclo de confiabilidade entre os sócios. Ao mesmo tempo houve uma co-participação e aval dos gestores públicos locais, estaduais e federais, que colaboraram com este processo ao privilegiar as estruturas de caráter monopolista em nome do desenvolvimento, através de processos subjetivos de aculturação social e de incentivos de infra-estrutura e fiscais.

As agroindústrias fumageiras, a exemplo de um truste, passaram a controlar as diversas fases da produção do fumo. Para tanto eliminaram os intermediários e adotaram a produção integrada, fazendo do produtor direto um apêndice da indústria. [...] Mas foi o grande capital internacional e o seu parceiro-mor, o Estado brasileiro, através de uma série de instrumentos legais, que decretaram o desaparecimento delas. (RIEDL, VOGT, 2003, p. 188).

Como resultado, nestas últimas décadas houve uma relação hierárquica entre a sociedade e as empresas, com pouca ou quase nenhuma resistência por parte da sociedade. Pelo contrário, criou-se uma cultura de dependência sistêmica da região ao capital internacional, mesmo considerando que os instrumentos utilizados pelos capitalistas, na época da implementação de suas filiais, não tivessem a mesma eficiência em relação à dinâmica de intervir e controlar as relações de produção e comercialização da maneira como acontece atualmente, quando utilizam a máxima capacidade do poder da informatização para a expansão do capital internacional. Assim, a globalização capitalista mostrava suas meias verdades sobre o mito do progresso e da prosperidade, expondo a sociedade à dependência social, à exploração da natureza e à apropriação do excedente da mão-de-obra.

a) Questionando o Desenvolvimento do Capitalismo

A manutenção do capitalismo, além da alienação do trabalho pelo próprio trabalho, que é uma “relação entre o produtor direto e o apropriador do excedente da produção” (Wood, 2003), também necessita dos processos políticos institucionais que mantêm uma correlação hegemônica com as estruturas de produção que, por sua vez, se expressam nesse mesmo poder político. Os paradigmas criados para a perpetuação do sistema são desenvolvidos e reproduzidos na sociedade através de cargas maciças de informações distorcidas sobre a verdade do capitalismo em relação a sua trajetória na humanidade, onde se destaca a idéia de que este é o modo acabado da evolução, como demonstrou Wood (2003). Concepção, muitas vezes, negligenciada por grupos de intelectuais contemporâneos, geralmente por aqueles que

pertencem às “teorias de construção social da ciência denominadas ‘pós’ alguma coisa” que, ao negar qualquer outro tipo de possibilidade, estão curvados a essa ordem social (NANDA, 1999, p. 99). Em outra direção, outros poucos, que validam a “boa e velha idéia marxista de que economia e cultura andam de mãos dadas”, estão empenhados em explicar como estão carregadas de equívocos as informações a que têm acesso a grande massa sobre a cultura do capitalismo (AHMAD, 1999, p. 113). Para esta última concepção, a luta de classes está na base da superação das contradições do capitalismo. Ela mostra a alternativa de outras relações sociais de produção para o desenvolvimento das sociedades, como, por exemplo, acontecia nas sociedades pré-capitalistas.

A descoberta mais importante nas recentes pesquisas históricas e antropológicas é que a economia do homem, como regra, está submersa em suas relações sociais. Ele não age desta forma para salvaguardar seu interesse individual na posse de bens materiais, ele age assim para salvaguardar sua situação social, suas exigências sociais, seu patrimônio social. Ele valoriza os bens materiais na medida em que eles servem a seus propósitos. Nem o processo de produção, nem o de distribuição está ligado a interesses econômicos específicos relativos à posse de bens. Cada passo desse processo está atrelado a um certo número de interesses sociais, e são estes que asseguram a necessidade daquele passo. É natural que esses interesses sejam muito diferentes numa pequena comunidade de caçadores ou pescadores e numa ampla sociedade despótica, mas tanto numa como noutra o sistema econômico será dirigido por motivações não-econômicas. (POLANYI, 2000, p. 65).

Compreender esses processos e relações históricas significa rastrear os acontecimentos dos distintos momentos históricos e geográficos para apontarmos outras possibilidades de desenvolvimento, principalmente aqueles acontecimentos que são eclipsados pelos defensores do capitalismo, que pretendem convencer a sociedade de que as questões relativas ao mercado e à competição sejam as principais motivações dos homens durante sua permanência no planeta. Assim, abrem-se condições para entendermos o momento atual, evitando a mistificação do

capitalismo como a única formação social possível, dada por uma suposta “naturalidade” que permite a emancipação individual através da democracia liberal, sem considerar as emancipações coletivas:

Em termos de sobrevivência, a explicação é simples. Tomemos o caso de uma sociedade tribal. O interesse econômico individual só raramente é predominante, pois a comunidade vela para que nenhum de seus membros esteja faminto, a não ser que ela própria seja avassalada por uma catástrofe, e cujo os interesses são ameaçados coletivamente e não individualmente. Por outro lado, a manutenção dos laços sociais é crucial. (POLANYI, 2000, p. 65).

Nas sociedades tribais, conforme Polanyi (2000), a coletividade e a solidariedade estão presentes nas relações sociais e econômicas, que estão imbricadas nos princípios da reciprocidade, da redistribuição e da domesticidade.

Em primeiro lugar a reciprocidade, que é uma forma de dar e receber, sendo valorizado o grande momento de dar como exemplo de bom caráter e bom cidadão, para o respeito social daquela comunidade. E o receber é uma espécie de retribuição de um ciclo de relação mútua que não tem como objetivo principal a recompensa pela generosidade.

O segundo princípio que garante a ordem na produção e na distribuição é o da redistribuição dos bens. Não é menos efetivo do que a reciprocidade. Pois permite a oferta dos produtos cultivados em excesso, que vão além da manutenção da família, e que então são entregues à sociedade para aumentar o prestígio e credibilidade social perante o grupo.

Essa organização, afirma Polanyi, descarta a possibilidade da interferência de atitudes econômicas individuais, sendo vedada qualquer idéia de lucro, uma vez que o sistema econômico é mera função da organização social.

O terceiro princípio, chamado domesticidade, consiste na produção para o uso próprio sem a motivação do ganho ou para atender exigências mercantis.

Podemos observar que esses princípios descritos por Polanyi também estão presentes na cultura capitalista, porém apresentam outros valores. No excedente da colheita de um indivíduo de uma tribo, aquele que tiver a capacidade de oferecer uma quantia significativa ao resto da tribo adquire respeito e admiração pelos demais. No capitalismo, os valores estão invertidos, pois quanto mais a pessoa puder apropriar e, principalmente, acumular, maior será sua aceitação social. Como resultado, quanto mais bens materiais possuir o indivíduo, menos distribuído ele é. Acontece, assim, uma degradação da solidariedade em nome da individualização, comprometendo os vínculos entre as pessoas, cujos laços de confiança são fortemente dissolvidos pela lógica da exploração e da acumulação.

Os princípios competitivos do capitalismo somente apareceram nos mercados internos mais avançados da Europa. Ainda assim,

durante algum tempo, até os mercados internos dos estados nacionais europeus do início da era moderna foram simplesmente uma coletânea frouxa de mercados municipais separados, unidos por um comércio transportador que mal diferia, em princípio, do comércio ultramarino de longo curso. E o mercado interno integrado tampouco foi um descendente direto ou uma evolução natural do comércio local ou de longa distância que o antecederam. Foi produto, argumentou Polanyi, da intervenção do Estado – e, mesmo nesses casos, numa economia que ainda era grandemente baseada na produção de famílias auto-suficientes de camponeses que trabalhavam pela subsistência, a regulação estatal continuou a preponderar sobre os princípios da concorrência. (WOOD, 2001, p. 31).

A problemática do desenvolvimento esteve sempre presente no devir histórico do capitalismo que, além de não abrir mão dos princípios competitivos, carregou como sinônimo o “progresso”. Na atualidade, essa problemática volta a ser uma das principais preocupações nas análises de pesquisadores, governos e movimentos sociais. Filiam-se preocupações e percepções diversas nos planos de

desenvolvimento, as quais se estendem desde a manutenção dos ecossistemas até a garantia de qualidade de vida para todos, tendo como elemento principal a crise de uma concepção de desenvolvimento que elege como central apenas as relações econômicas, em detrimento dos problemas sociais, que ficam em segundo plano. Como resultado, a maioria da sociedade mundial submeteu-se a mais de uma década de políticas neoliberais que não conseguiram melhorar os indicadores sociais.

Enquanto na Alemanha tenta-se impor agora a suposta inevitabilidade do “Estado mínimo”, na América Latina vivemos essa imposição de forma profunda, a partir de uma correlação de forças muito mais negativa para a classe trabalhadora. (SADER, 2004, p. 10).

As buscas por um desenvolvimento alternativo e ecologicamente sustentável aparecem como necessárias e legítimas tanto nas concepções dos defensores do capitalismo, como em nível de senso comum da população. Embora concordemos que a luta pelo desenvolvimento é uma necessidade da sociedade, na prática do capitalismo regido sob os imperativos do mercado busca-se a exploração dos recursos materiais juntamente com apropriação do excedente do produtor direto, ocorrendo uma falsa idéia da possibilidade de existir harmonia entre desenvolvimento econômico e qualidade ambiental. Todavia, são realidades inconciliáveis, remetendo-nos a uma discussão fundamental em relação ao conceito de desenvolvimento.

Uma análise das políticas econômicas adotadas no Brasil nas últimas décadas leva-nos à idéia de que a industrialização nos moldes do capitalismo garante a qualidade de vida à todas as sociedades. E quando estas se tornarem industrializadas, além de atingir o bem-estar, reduzirão suas desigualdades extremas, proporcionando aos indivíduos o máximo de felicidade que uma sociedade pode dispensar. Pois considera o crescimento econômico como o motor necessário e suficiente de todos os outros desenvolvimentos sociais. Wood afirma que essa política econômica é um

“poderoso incentivo” do capital, o qual busca a “auto-expansão constante e que cria a motivação exclusivamente capitalista para aumentar a produtividade do trabalho” (WOOD, 2003, p. 111).

Além do mais, a concepção economicista, que aposta no desenvolvimento tecnológico para a organização da sociedade, ignora os problemas humanos da identidade, da comunidade e da cultura, quando não os aprofunda. Concepção que transforma os meios de produção capitalistas em necessários para diminuir o esforço do trabalhador. Na realidade, acontece exatamente ao contrário, porque a mudança nas forças produtivas não tem o objetivo de diminuir o tempo de trabalho, mas de aumentar o “tempo de trabalho excedente das classes trabalhadoras” para diminuir o custo de produção, aumentando o lucro (MARX, 1986, p. 206).

Assim, a industrialização foi constituída por uma ordem econômica, social e política cuja estrutura, relações e processos se desenvolveram nos últimos séculos nas sociedades desenvolvidas da Europa e América do Norte, chamada de moderna sociedade capitalista mundial. Estas sociedades atravessaram uma seqüência de fases em seu desenvolvimento que, ao esgotar suas reservas naturais, expandiram suas indústrias para frentes menos exploradas do ponto de vista ambiental e econômico. Nesse sentido, é fundamental entender as regiões dos países latino-americanos quanto à forma como estão situadas dentro da globalização capitalista.

b) Desenvolvimento e Região

Entendemos a fragmentação, a desregulamentação e o “caos” apontados pelo pensamento “pós-moderno” não como o “fim da história”, mas como o resultado das contradições sociais mais profundas entre capital e trabalho. E, por mais que se esforce, a hegemonia capitalista não consegue impedir a emergência dessas contradições. Como afirma Cury, “a consciência da contradição é o momento em que

a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real” (2000, p. 32).

Isso leva-nos a questionar as forças de produção capitalistas como sendo as necessárias e apropriadas para o desenvolvimento humano, tanto para a liberdade de escolha dos indivíduos, quanto para superação da falta de bens materiais necessários para a sobrevivência dos mesmos, porque

[...] la historia no tiene destino ni camino prefijado. No hay punto de llegada ni en un fin de la Historia (sociedad liberal democrática de mercado), ni en una sociedad sin clases y sin Estado. Estas dos son, entre muchas otras, sólo unas propuestas de construcción de futuro. Como dice Wallerstein, la historia está abierta a la creación de los seres humanos. Dado su carácter inexorablemente excluyente y depredador, o el capitalismo no es sostenible a mediano plazo. (HILDEBRANDT, 2004, p. 163).

Para este trabalho partimos da Ciência Regional, porque esta se diferencia e aproveita as técnicas e métodos de outras ciências para se orientar no conceito de região. Ela investiga a intervenção das relações de produção no espaço-território, com caráter interdisciplinar, para auxiliar e ser auxiliada por outras ciências conforme o enfoque. Para isso contamos com o auxílio de Benko:

Trata-se de uma disciplina cruzamento, situada na encruzilhada das ciências econômicas, da geografia, da sociologia, da ciência política e da antropologia. Estuda principalmente a intervenção humana no território [...]. (BENKO, 1999, p. 7).

Portanto a definição de região que adotamos detém um dispositivo de afirmação, de permanência e de expansão do projeto capitalista. Em outras palavras, a verdadeira “vocação” da defini o de região serve de instrumento para desenvolver projetos pr -elaborados de determinadas sociedades, pertencentes àquela região-

alvo, que, por sua vez, pertence ao projeto global. Esta deve estar constantemente observada, caso os fenômenos se alterarem tanto no local quanto no global, dando um novo formato ao conceito.

Significa que o capital se reorganiza conforme suas demandas de produção e consumo (mercado), migrando de região em região. Segundo Benko, para a expansão do desenvolvimento econômico é necessário o reconhecimento do meio social institucional, onde a empresa vai moldar os espaços com objetivos puramente econômicos, exatamente como aconteceu na região do Vale do Rio Pardo, através das fumageiras.

[...] Uma vez reequilibrados o modelo social e a tecnologia de produção, a mais-valia desaparece, e a empresa vai procurar outro espaço de localização. O processo de substituição de uma forma de organização da produção por outra é quase cíclico. A divisão espacial do trabalho é uma visão das forças que estruturam o espaço nacional e internacional. (BENKO, 1999, p. 74).

Percebemos, no capitalismo, a submissão das regiões à homogeneização através da fragmentação e distanciamento entre si. Por força da particularidade das regiões algumas oferecem alternativas de superação de suas dificuldades, principalmente aquelas regiões que procuram conhecer e desenvolver suas respectivas potencialidades econômicas. As que não alcançam tais condições têm resultados negativos em termos do seu desenvolvimento, expondo-se ao aprofundamento da dependência em relação aos imperativos do mercado.

Essa compreensão das relações entre o global e o local leva o pesquisador a pensar em formas de desenvolvimento inseridas na homogeneização proposta pelo capital, instrumentalizando, com essa visão, as comunidades. Assim, esta adaptação obriga a sociedade a um fazer-desfazer-refazer.

A busca por novos caminhos de análise na geografia surgiu no momento em que o lugar, o regional e o global se recompuseram diante da recente reestruturação do capitalismo. Atualmente com o processo de globalização essa reestruturação traz à tona o questionamento da pertinência da escala de análise regional e também o esclarecimento de sua relevância como instância particular de análise que se situa entre o local e o global. (LENCIONI, 2001, p. 199).

Nestes termos, abordar o tema região permite à sociedade mais uma ferramenta para compreender as relações existentes no mundo globalizado. Esta abordagem não apenas nos leva a muitas reflexões pertinentes à sociedade para se localizar no espaço e no tempo, mas, principalmente, quanto à compreensão das contradições desse modelo.

A dinâmica das operações de mercado, com pretensão *status* de liberdade, leva as regiões a dar continuidade ao desenvolvimento economicista, na falsa perspectiva da possibilidade de justiça e igualdade. A sociedade, no entanto, quando compreende criticamente a retórica do capital, começa a desenvolver as possibilidades de um novo modelo de produção social, além de questionar o mercado como um espaço de oportunidades.

O modelo global de desenvolvimento imposto pelo sistema capitalista de produção aos países em desenvolvimento determina a racionalidade econômica sobre os recursos naturais como uma das formas de superar suas crises e, ao mesmo tempo, partir para uma independência econômica, ou seja, explorar a natureza para transformar bens naturais em capital através do trabalho, com vistas à exportação. Concepção que é dominante, com várias adaptações, desde o tempo do militarismo na década de 60 até o presente, sob o comando da política neoliberal adotada pelos governos dos países em desenvolvimento, onde se destaca o desenvolvimento local, principalmente o exógeno, com vistas para o global.

Um exemplo dessa concepção é a proposta capitalista que se manifesta na forma como é desenvolvida a agricultura brasileira. Esta produz alimentos e matérias-primas para a exportação através de monocultura em determinadas regiões. Vejamos os seguintes itens: eucalipto⁶, soja, arroz, café, cana-de-açúcar, etc, os quais utilizam grandes extensões de terra, maquinários pesados, adubação química, além de pouca mão-de-obra. Os impactos ambientais e sociais desta prática comprometem os ecossistemas e aumentam a taxa de desemprego no meio rural. Em relação às empresas de celulose, especificamente, podemos dizer que:

[...] no Ocidente capitalista um vandalismo ecológico de muito maior alcance não é visto como indicação de fracasso, mas de sucesso, o subproduto inevitável de um sistema cujo princípio constitutivo é a subordinação de todos os valores humanos aos imperativos da acumulação e às exigências do lucro. (WOOD, 2003, p. 228).

A crise desse modelo de desenvolvimento, que teve o marco na industrialização e modernização no pós-fordista voltados para o mercado consumidor, aprofunda-se mais recentemente com a flexibilização da acumulação, principalmente com a crise do terceiro mundo nos anos 80 e a crise ambiental que tomou força no início do século XXI. Após anos voltados às estratégias de desenvolvimento pela industrialização, o grande desequilíbrio entre o norte e sul permanece, se não aumentou.

Existe a necessidade de romper com os processos institucionais e políticos que regulam a propriedade, controle, acesso e uso dos recursos naturais e dos serviços ambientais, o que pressupõe ações imprescindíveis na cultura capitalista para mudar os padrões de consumo nos países industrializados.

⁶ O Florestamento de eucalipto é a mais recente proposta de desenvolvimento para a metade sul do Rio Grande do Sul, que passa por um período de estagnação econômica. Esta proposta foi apresentado no 1º Fórum da Metade Sul – Integração e Desenvolvimento, nos dias 1 e 2 de dezembro de 2005 na Universidade Federal de Pelotas-RS (Ufpel), evento que foi promovido pelo BRDE (Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul), Governo Federal e Estadual e outras entidades, no qual estávamos presente. A idéia é formar um complexo agroindustrial transnacional de celulose, utilizando grandes extensões de terras e contratos com pequenos produtores que vão comprometer a venda de 95% da produção às empresas transnacionais. Na ocasião não foram abordados temas como: reforma agrária, desenvolvimento sustentável, cadeias produtivas, potencialidades locais, etc., considerando que esta região é formada por latifúndios.

Isto implica, para nós, organizar práticas que privilegiem um lugar inicial de processos políticos de produção que correspondam à autonomia da sociedade. No caso, o *local* pode ser o imediato contexto dos indivíduos e coletivos, mediante a potencialização das experiências dos trabalhadores, no sentido de construir relações políticas e de poder entre si localmente, como uma nova forma de desenvolvimento em permanente tensão com o global.

Por isso, discordamos da proposta de florestamento de eucalipto para o desenvolvimento da Metade Sul, apresentada no 1º Fórum da Metade Sul. Proposta que se esconde nos discursos de desenvolvimento sustentável com dimensões ecológicas que, na prática, apresentam ações que resultam na exploração e depredação da natureza⁷. Essas propostas servem para justificar o desenvolvimento em determinadas regiões somente sob perspectivas economicistas.

A inversão dos imperativos do mercado global para a auto-sustentação do local necessita de outras concepções de desenvolvimento, que questionem a lógica do mercado como organizador social. Implica impor uma forma organizada de lutas em resposta ao sistema, desenvolvendo a “nova forma” de relação social. Esta é uma das características básicas da existência dos movimentos sociais em resposta à política neoliberal que tanto insiste em homogeneizar.

O que parece difícil é definir o conceito de desenvolvimento sustentável. Embora haja uma discussão recente entre os autores de várias disciplinas sobre este tema, existe, também, um variado repertório de conceitos que se diferenciam e outros que se aproximam. E, assim como Gómez, entendemos que “a falta de uma definição clara e precisa é um dos entraves que devem ser superados no processo de construção de uma estratégia de desenvolvimento sustentável” (GÓMEZ, 2001, p. 106).

⁷ Um exemplo são aquelas empresas transnacionais de celulose que ocupam grandes extensões de terra para a produção de eucalipto. Elas destroem os ecossistemas daqueles locais ao mesmo tempo em que financiam campanhas educativas sobre o meio ambiente.

Uma das alternativas para inverter a racionalidade econômica do capital é substituí-la por uma racionalidade que privilegie as necessidades sociais, com o objetivo de possibilitar, por exemplo, uma prática agrícola baseada na agricultura sustentável, conseqüentemente, uma sociedade e um desenvolvimento sustentável.

No entanto, a mudança da racionalidade econômica para a racionalidade social na agricultura brasileira necessita explicitamente de agentes e estruturas sociais capazes de promover o desenvolvimento sustentável num contexto em que, de um lado, são impulsionados pela globalização das relações de mercado e, de outro, tentam buscar alternativas locais de produção sem comprometer princípios ecológicos que darão sustentação aos novos habitantes do planeta.

De acordo com Lopes (2002), quando se refere aos locais de assentamento do MST, houve a diminuição dos níveis de mecanização e do tamanho das propriedades, substituindo-se o capital pela mão-de-obra familiar. Esses locais utilizam alternativas de adubação orgânica no reaproveitamento de matérias do próprio espaço de cultivo, possível através da produção agrícola diversificada; e, por último, foi possível a participação dos produtores nos processos decisórios de desenvolvimento. Entendemos, então, que essa relação entre o produtor e a terra são práticas educativas que tendem a uma racionalidade social, trazendo outra proposta de desenvolvimento para os locais de assentamentos.

A prática do MST, ao fazer um movimento contrário ao modo de produção capitalista, traz na ordem do dia as contradições de classe. Significa que o estímulo à agricultura ecológica como alternativa de desenvolvimento social e econômico implica mudar o referencial histórico-social que os reproduziu como sem-terra. Essa mudança, através de lutas sistemáticas que se transformam em práticas educativas, busca justiça social que começa a se concretizar a partir da conquista da terra. Essa prática, que tem na agricultura familiar a “sua reprodução como grupo social, parece ser a

base sobre a qual se construirá o desenvolvimento sustentável” (GÓMEZ, 2001, p. 109).

Conforme Silva (2004), isso acontece no Assentamento Integração Gaúcha⁸, localizado no município de Eldorado do Sul - RS, onde os agricultores optaram por uma prática que levasse em conta o equilíbrio ecológico, o bem-estar do agricultor e do consumidor, considerando que, segue o autor, a agricultura ecológica leva vantagem em relação à agricultura baseada na Revolução Verde⁹. Como resultado, em 2002 a Cooperativa de Produção Agropecuária Ltda (COPEL), passou a distribuir seus produtos agrícolas diretamente da horta ecológica em Porto Alegre, em feiras especializadas em alimentos ecológicos.

Embora este seja um exemplo com algumas restrições no que se refere a um desenvolvimento sustentável, trata-se de uma alternativa local de produção que tenciona as determinações globais, as quais seguem as determinações da democracia capitalista. Nesse sentido, enfrentamos a necessidade de compreender o paradoxo entre democracia e capitalismo, conceitos que são discutidos e vivenciados nas práticas educativas e de luta do MST.

⁸ Assentamento criado em 1991.

⁹ A Revolução Verde foi implantada pelo governo militar na década de 60. Trata-se de uma produção agrícola baseada em novas tecnologias e insumos (fertilizantes químicos, máquinas, adubos,

1.2. DEMOCRACIA, CAPITALISMO E SOCIEDADE CIVIL: Situando o MST como movimento social de classe

Nesta seção caracterizamos o MST como um movimento social de classe, que luta também pelos direitos civis no contexto da “sociedade civil”.

Wood critica a compreensão de que a emancipação não ocorrerá pelas lutas de classe e sim através de lutas no campo denominado por ela de bens “extra-econômicos” (emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática). Essa crítica baseia-se no fato de que, para os capitalistas, tanto faz quais são as identidades que exploram. Para a autora, as identidades só têm força social emancipadora quando estão aliadas à luta de classes. Desse modo, quando existe a possibilidade do capitalismo reforçar as diferenças em favor da exploração ele o faz, utilizando todos os dispositivos ideológicos e culturais. O capitalismo é capaz de aproveitar toda opressão “extra-econômica” construída histórica e culturalmente em benefício próprio. E ainda que existam condições de superação das desigualdades raciais ou da opressão de gênero, suas relações estruturais de exploração permanecem intactas, pois as lutas pelos bens “extra-

sementes). Foi desenvolvida, principalmente, com a coordenação dos Estados Unidos, inviabilizando a agricultura familiar (SILVA, 2004).

econômicos” são travadas na esfera da “sociedade civil”, muitas vezes, contra o Estado, mas não contra as questões essencialmente políticas da economia.

Nesse sentido, vamos abordar a democracia como um elemento central para pensar uma proposta de desenvolvimento sustentável e emancipatório na qual sua compreensão passa a ser vital não como um objeto em si, mas como uma relação de poder que possibilita a realização de acordos políticos.

Ao analisar as conseqüências da internacionalização do capital na democracia ocidental, encontramos o MST, que tenta romper com a formalidade dos direitos civis, exercendo práticas contra a política econômica liberal, embora o movimento também lute pela conquista dos direitos universais, como é o caso da educação materializada na Escola Itinerante. Essas práticas fortalecem os fundamentos sociais básicos dos sem-terra para a democracia.

De fato, o senso de caráter e dignidade forjado ao longo de anos de luta do MST tem nutrido cidadãos mais conscientes e promovido uma maior participação pública em assuntos locais. Ao capacitarem as pessoas a usarem seus direitos políticos, o MST tem ajudado a integrar centenas de milhares de brasileiros pobres e historicamente marginalizados no processo democrático. (CARTER, 2005, p. 23).

Significa que o MST reconhece a necessidade de considerar as múltiplas formas de luta na sociedade civil, como aquelas relacionadas com as discriminações e as opressões, que, aliás, não são originárias do capitalismo, mas são apropriadas e aperfeiçoadas para manter a contradição de classe.

No entanto, esses direitos sociais distribuídos no capitalismo correspondem à democracia representativa no qual o Estado se posiciona ativamente para garantir as relações globais do livre mercado. Enquanto que a emancipação humana se inviabiliza, principalmente quando as lutas somente estão voltadas aos bens “extra-econômicos” distribuídos na “sociedade civil”, segundo Wood (2003), onde foram desvalorizados pelo capitalismo.

Conforme Wood (2003), a democracia é tão utópica dentro do capitalismo quanto a existência do próprio socialismo. Isto significa que a democracia é impossível de desenvolver-se nas estruturas do capitalismo e se alguém deseja a verdadeira democracia é necessário mudar as estruturas através de relações e de processos sociais e culturais, só possíveis com práticas que exponham as contradições que se desenvolvem no seio do capitalismo, como as contradições de classes.

Com o colapso da União Soviética, o capitalismo ganhou terreno para impor seus imperativos expansionistas em ritmo sem precedentes pelo livre acesso aos territórios e às culturas de grande parte da população mundial, em função da quase inexistência de projetos que visem resistir através de outras possibilidades. Situação agravada, segundo Wood, quando os acadêmicos abandonaram o materialismo histórico de Marx. Para nós, esse abandono ocasionou uma onda de trabalhos limitados pela própria armadilha que o capitalismo os submeteu, que é a negação das relações sociais de classe imbricadas no modo de produção capitalista.

Sem a oposição de um projeto alternativo, as conseqüências para a população pobre mundial são no mínimo assustadoras¹⁰. Pensamos que é necessário construir teorias capazes de entender a extraordinária complexidade de relações sociais em que mergulhou a “sociedade de consumo”, sem perder de vista a lógica específica do capitalismo em relação à exploração de classe.

De la extraordinaria caracterización que realiza Marx de la lógica de capital, de las tendencias inherentes al capital a una expansión sin límite y a una subordinación de todas las dimensiones de la vida a sus exigencias de acumulación, no se deriva un papel protagónico de los trabajadores para su transformación, a menos que se asuma la hipótesis de que esas fuerzas productivas constituyen la contribución histórica (positiva) del capitalismo al progreso de la humanidad, y que es posible la apropiación (colectivización) de esas mismas fuerzas productivas para ponerlas al servicio, no de la

¹⁰ Estudo de Mike Davis (2004) a partir do último relatório da ONU estima que em 2001 havia 921 milhões de pessoas vivendo em favelas, sendo 78,2% da população urbana dos países menos desenvolvidos do mundo. (apud SADER, 2004).

explotación y la dominación de la minoría burguesa, sino de la totalidad de la sociedad. (HILDEBRANDT, 2004, p. 163).

Ellen Wood (2003), ao afirmar a incompatibilidade da democracia na sua essência emancipadora com o projeto político capitalista, apresenta os perigos oferecidos pela compreensão equivocada do conceito de sociedade civil, como uma super esfera que engloba quase tudo, inclusive o próprio mercado. Entretanto, encontramos o MST, que faz um contra-movimento aos imperativos do capital através da luta de classes.

a) MST: Defesa da Luta de Classes

Antes de avançarmos na discussão sobre a democracia é necessário compreender a definição de classe social. Conforme Wood (2003, p. 73), existem duas formas de identificar classe: “como um local estrutural ou como uma relação social”. A primeira se destaca pela forma estratificada que se apresenta numa estrutura hierárquica definida pelos critérios econômicos e é identificada, principalmente, pela renda. A segunda é específica do marxismo e se sustenta numa concepção sócio-histórica de classe, na relação entre o apropriador e produtor, relação em que se extrai a “mais-valia”. Essa forma de definição de classe social localiza o foco na relação social em si, nas contradições e nos conflitos que explicam os processos históricos e sociais. Isso não significa, afirma Wood, diluir o conceito de classe em experiências subjetivas, mas permite afirmar que é possível existir classe sem a consciência de classe nas relações de produção.

Na análise dos movimentos de trabalhadores rurais¹¹, constatamos que a luta de classe precede a consciência de classe. São nas lutas e nas organizações das pessoas integradas ao MST que elas praticam, de forma coletiva, novas relações

sociais e culturais. Na realidade, possibilitam aos sem-terra identificar e se posicionar como classe no momento em que se constituem como sujeitos políticos na busca de sua emancipação. Conforme Hildebrandt,

Hasta que el hombre individual real no se haya vuelto en su vida empírica, en su trabajo individual, en sus relaciones individuales un ser perteneciente a una clase, hasta que el hombre no haya reconocido y organizado sus 'propias fuerzas' como fuerzas sociales y por lo tanto deje de separar la fuerza social de la idea de fuerza política, hasta entonces no se completa la emancipación humana. (HILDEBRANDT, 2003, p. 133).

Se reduzirmos o conceito de classe à consciência de classe, estaremos sugerindo que na ausência da consciência de classe não existe classe e, portanto, não existe luta de classes. Para o capitalismo esta visão permite avançar seu projeto expansionista de exploração e apropriação do lucro, porque, ao soterrar a classe como categoria de análise, as lutas sociais sobre as questões econômicas e políticas são transferidas para as questões essencialmente políticas travadas na chamada "sociedade civil", tornando a classe completamente invisível.

A conceituação de classe deve ser entendida não apenas em posições estruturais - relacionadas a diferenças, desigualdades e hierarquias -, mas em relação aos meios de produção, compreendida dentro de um processo histórico e cultural. É nesta concepção que a classe é visível e possível de ser descrita na medida em que se transforma em consciência de classe, porque já existem situações objetivas de classe dadas pelos modos de produção. Ou seja, ao analisar a organização do MST, podemos dizer que...

¹¹ Entendemos por trabalhadores rurais todos aqueles que de uma forma ou de outra são explorados pelo capital, tanto os trabalhadores do meio rural quanto aqueles que se encontram nas periferias das cidades que foram expulsos do campo em função da política agrária adotada no Brasil.

[...] as classes surgem ou “acontecem” porque pessoas em “relações produtivas determinativas”, que conseqüentemente compartilham uma experiência comum, identificam seus interesses comuns e passam a pensar e atribuir valor conforme as “formas de classe”. (WOOD, 2003, p. 79).

O capitalismo tem procurado afastar a luta de classes das análises contemporâneas. Um exemplo é a chamada “perda da centralidade” da categoria trabalho como organizadora das relações sociais.

Entendemos, sob a perspectiva da emancipação humana, que os sujeitos se constroem somente na prática, quando lutam coletivamente contra a exploração, a dominação, a alienação e a discriminação. Então é necessário resgatar e atualizar o tema do mundo do trabalho. Isso implica, por exemplo, que as lutas de gênero e de raça, ao se agruparem à organização social do trabalho, possibilitam o fortalecimento do combate à exploração e discriminação, na qual milhões de trabalhadores estão em condições de super-exploração, como é o caso das mulheres. Porque,

o que perdeu centralidade foi a forma salário e não a categoria trabalho, que continua a ser a fonte de sobrevivência da grande maioria da humanidade assim como o determinante fundamental na organização da vida cotidiana da grande maioria da humanidade, condicionador das suas forma de consciência. (SADER, 2004, p. 127).

O capitalismo necessita negar a existência da classe e o significado do trabalho como referências e organizadores das relações sociais para ocultar a existência da classe trabalhadora, rebaixando a luta de classes entre tantas outras identidades. Nesse sentido, não há emancipação pelo trabalho. Para o capitalismo, quanto mais fragmentado, precarizado, fragilizado, inseguro, vulnerável e super-explorado o trabalho, maior é o seu alcance expansionista, mas ele se mantém como regulador e garantidor das relações sociais.

Os integrantes do MST advêm de um vasto proletariado informal que perdeu sua capacidade produtiva e organizativa, originário de várias fases da política agrícola brasileira impostas pelo capital internacional no meio rural, como a agroindustrial. O MST, no entanto, absorve estes trabalhadores e integra-os através de práticas educativas de luta pela terra, dando-lhes condições para suas experiências na medida em que elas se tornam indispensáveis para a prática da luta de classes. Como afirma Wood (2003, p. 76), “as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe”. E, conforme nosso entendimento, nessa experiência de classe dos sem-terra as práticas sociais também são educativas.

b) Sociedade Civil e Democracia

Na atualidade poucos são os movimentos, sindicatos ou partidos políticos que se apóiam na contradição entre capital e trabalho. O MST, como vimos anteriormente, busca organizar a classe trabalhadora rural para constituir uma resistência contra o capitalismo, embora considere fundamental inserir em suas lutas alguns dos direitos civis possíveis de serem conquistados no capitalismo, como, por exemplo, a institucionalização das Escolas Itinerantes nos acampamentos. Isso quer dizer que o MST “tem sido um participante importante no desenvolvimento dos *direitos de cidadania* no Brasil – em todas as três dimensões contemporâneas desta idéia: direitos civis, políticos e sociais” (CARTER, 2005, p. 23). Para entendermos essa prática do MST que mistura luta de classes com conquista de direitos na sociedade capitalista é necessário trabalharmos o significado dos conceitos de “sociedade civil” e “políticas de identidade”.

A categoria “sociedade civil” está presente nas principais teorias contemporâneas sobre a emancipação, e se encontra repleta de ambigüidades. Ao

percorrer o pensamento de Wood (2003), vemos que a concepção moderna de “sociedade civil” aparece pela primeira vez no século XVIII, com um significado diferente das noções anteriores de *sociedade*. “Sociedade civil” representava no passado uma esfera fora do Estado, nem pública nem privada, tendo como precondição a idéia de Estado como uma entidade abstrata com sua própria identidade corporativa.

Porém, atualmente, o conceito de “sociedade civil” serve para identificar um espaço de liberdade fora do Estado, além de reduzir o sistema capitalista ao rol das muitas esferas complexas e diversas da sociedade moderna. É um espaço de autonomia, pluralismo e de iniciativas voluntárias garantidas pela democracia formal, que se desenvolveu no ocidente pela característica especial de ter gerado uma separação avançada entre o Estado e a sociedade, tornando a economia capitalista uma entre várias práticas e relações sociais da sociedade.

Esse conceito, além de reviver a preocupação liberal com a limitação e legitimação do Estado, traz consigo o reconhecimento da diferença e da diversidade que não pode ser negado. Pois, conforme Wood (2003, p. 210), “esse abrigo conceitual, que a tudo cobre, desde os lares e as associações voluntárias até o sistema econômico do capitalismo, confunde e disfarça tanto quanto revela”.

O uso abrangente do conceito pode tornar o capitalismo invisível, quando coloca todas as relações sociais e o conjunto de instituições de produção capitalistas com o mesmo peso de igualdade em relação às associações de bairros ou voluntários. Essa abrangência das relações sociais que não reconhece o sistema capitalista como uma unidade totalizadora serve para negar a luta de classes ao mesmo tempo em que ele (o capitalismo) desaparece conceitualmente. Desta maneira, as instituições capitalistas globais podem interferir diretamente nas políticas sociais dos países a elas submetidas. No Brasil, por exemplo, a educação pública está situada no interior da economia capitalista, cujas diretrizes escolares são orientadas pelo Banco Mundial.

A estratégia teórica adotada pelos defensores da “sociedade civil”, ao acusar o marxismo de colocar em risco as liberdades democráticas, identifica democracia formal com o capitalismo ao mesmo tempo em que inviabiliza as perspectivas de democracia participativa local. Conforme Wood, para esses teóricos, é necessário reconhecer os avanços das liberdades e igualdade atingidas somente no desenvolvimento capitalista através da democracia formal, cujas decisões dos direitos pertencem à classe política, já escolhida pela sociedade como seus representantes. Sheth (2002, p. 112), entretanto, discorda que a democracia participativa local seja “uma idéia atávica que não merece qualquer discussão teórica séria”.¹² Da mesma forma, Buhlungu (2002, p. 168), critica as idéias que afirmam “a trivialidade de tudo o que é local”.¹³

Não negamos a importância, para o desenvolvimento, de uma democracia em favor das liberdades civis, seus princípios de legalidade e a proteção de uma esfera não-estatal contra o Estado. Numa compreensão que privilegia a importância da “sociedade civil”, no entanto, a autonomia individual é a forma adequada para conquistar os direitos civis, considerando a “sociedade civil” como o único espaço de disputa. Nesse sentido, o capitalismo é apenas mais uma relação social, especializada somente nas questões econômicas globais. São por essas e outras que os pressupostos teóricos da defesa da “sociedade civil” carecem de definições claras, reforçando, apesar disso, a hegemonia da classe dominante.

¹² Na tentativa de fugir da proletarização científica, “Sheth contrasta o discurso e a prática dos movimentos sociais da Índia em luta por formas de democracia participativa local que ‘tragam a democracia de volta ao povo’, e o discurso e prática das elites metropolitanas que vêem nessas formas populares uma ameaça às estruturas políticas do Estado nacional e à economia de mercado. Desse contraste resulta que o Estado indiano está sujeito a duas pressões de sinal contrário: as exigências neoliberais da globalização e as demandas emergentes dos movimentos sociais” (SANTOS, 2002, p. 33).

¹³ “Sakhela Buhlungu mostra a contribuição decisiva dos movimentos sociais e das estruturas de democracia participativa em que eles se plasmaram na luta contra o *apartheid* na África do Sul durante a década de 1980. Em seguida, analisa criticamente o modo como a democracia participativa foi declinando à medida que se foi consolidando a transição para a sociedade pós-*apartheid*. Este declínio deveu-se, em parte, ao fato de o novo Estado democrático ter dado total prioridade à democracia representativa e ter desestimulado a democracia participativa, apesar de esta estar consignada na Constituição” (SANTOS, 2002, p. 33).

Essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais. Entretanto, quanto mais desfavoráveis às classes dirigentes forem os fatos, tanto mais deverão estas desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil. (CURY, 2000, p. 57).

A “sociedade civil” trouxe consigo a privatização do poder público em que a apropriação, exploração e dominação não pertencem à autoridade pública, da forma como acontecia nas sociedades pré-capitalistas, isentando-se da responsabilidade social no momento em que outorga poderes privados às classes dominantes, numa dimensão que “teria feito inveja de muitos Estados tiranos do passado” (WOOD, 2003, p. 218). Como resultado, afirma a autora, o capital internacional não só estabelece regras às economias dos outros países, como permite aos Estados capitalistas avançados protegerem suas economias domésticas, e o papel principal do Estado passa ser o apoio às iniciativas privadas na “sociedade civil”.

Para Cury, o Estado “adquire especial importância e função com o novo papel que passa a assumir no contexto da divisão internacional do trabalho” (CURY, 2000, p. 55). O autor destaca a função que o Estado possui na manutenção de um equilíbrio político que visa atender os interesses das classes dominadas. Isso ocorre pelo caráter ambíguo do próprio processo de acumulação das classes dominantes que o Estado ajudou a construir, como uma forma de corrigir ou atenuar os desequilíbrios sócio-econômicos resultantes do mercado. Nesse contexto, a educação passa a assumir papel preponderante, entrando como elemento de intermediação para manter as concepções liberais entre o capital e a sociedade. Então, “o Estado só existe por causa da propriedade privada, de tal forma que isto também passou para a consciência comum” (MARX, 1987, p. 98).

Para isso o Estado liberal e a “sociedade civil” se completam e se apóiam na tentativa de relaxar as tensões entre democracia liberal e capitalismo.

As formas atuais de globalização contra-hegemônica ocorrem tanto em contextos urbanos quanto rurais, e envolvem cidadãos comuns ou grupos especialmente vulneráveis, abordam questões tão diversas como o direito à terra, as infra-estruturas urbanas, a água potável, os direitos trabalhistas, a igualdade de sexo, a autodeterminação, a biodiversidade, o ambiente, a justiça comunitária, etc. (SANTOS, 2004, p. 457).

Nesse sentido, ao fazer um estudo sobre o processo participativo na Índia, Sheth (2002) afirma que grande parte das teorias que invocavam as nostalgias pré-modernas, atualmente não conseguem atingir mais os indianos pobres, porque a idéia de desenvolvimento passa não apenas pelos direitos políticos, como os defensores da “sociedade civil” queriam, mas também pela participação nas decisões econômicas. Atualmente, os “grupos-movimentos” nacionais são capazes de analisar o poder hegemônico global do capital e de considerar que a pobreza é devida ao isolamento legal, político e econômico. “Daí que as suas estratégias de mobilização enfocam novas formações sociopolíticas que combinam a categoria classe com a de casta, etnia e gênero” (SHETH, 2002, p. 105). Já no Brasil o MST se constitui como movimento de classe, mas busca também os direitos sociais alocados na sociedade civil. Tratam-se de lutas com o Estado, por direitos, ao mesmo tempo em que se posiciona contra os imperativos do mercado liberal.

Conforme Wood (2003), democracia é uma bandeira de quase todos os capitalistas e de muitas lutas progressistas em busca dos bens “extra-econômicos”. No feudalismo os camponeses eram explorados não pela relação de produção ou pelos imperativos do mercado, mas pelas relações “extra-econômicas” sob a forma jurídica, política e militar. Neste caso, estes bens possuíam um valor especial, tornando-se escassos. No capitalismo existe a desvalorização dos bens políticos baseados na separação entre o político e o econômico, tornando, pela primeira vez, uma democracia apenas política sem implicações nos setores econômicos (privados). Ou seja, o capitalismo permite uma vida comunitária separada da organização da produção e da comercialização, onde podem acontecer muitos eventos na vida política sem tocar fundamentalmente nos poderes de exploração.

No capitalismo parece existir a tendência em apontar muitas relações sociais fora da estrutura de produção e exploração. Em consequência, existem outras tantas identidades sociais afastadas das questões econômicas. Nesse sentido, ainda que pessoas pertençam à classe, isso não é mais importante em relação às outras identidades. Porque o capitalismo mantém o controle privado daquilo que já foi domínio público ao mesmo tempo em que transfere as responsabilidades sociais para o Estado. Ou seja, não existe relação social fora dos imperativos do mercado.

Não negamos, também, que as pessoas possuem outras identidades além de identidade classe, mas precisamos saber o que significa ou é ocultado na questão da emancipação dos bens “extra-econômicos” dentro do capitalismo. Ademais, conforme Wood, a emancipação de gênero e de raça só se completam com a integração das relações econômicas sobre o domínio da vida política da sociedade. Portanto, para desenvolver uma democracia participativa é necessária a revalorização dos bens “extra-econômicos” que o capitalismo, ao distribuir, desvalorizou.

Desse modo, na Índia,

[...] ao redefinir as questões do desenvolvimento em termos políticos, os grupos que trabalham separadamente em assuntos diferentes, como o gênero, a ecologia e os direitos humanos, ou nas áreas da saúde e da educação, agora concebem suas atividades em termos mais genéricos, como uma forma de ação política e social destinada a contrariar as estruturas hegemônicas de poder, em todos os níveis – local, nacional e global [...]. (SHETH, 2002, p. 109).

É dentro dessas concepções que objetivamos identificar o MST como um movimento social de classe e apresentar os desafios acerca da institucionalização dos direitos civis que estão sob controle do Estado liberal. Essa perspectiva de luta pode levar o movimento a uma orientação equivocada, quanto às reais consequências desses direitos se, depois de conquistados, forem submetidos à lógica do capital,

perdendo o referencial de classe. No caso específico deste trabalho, a luta do MST pelo direito à educação será analisada como um resultado contraditório do processo hegemônico da classe dominante, “o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia” (CURY, 2000, p. 48).

As considerações de Cury em relação à educação formal, que reproduz os meios e as relações de produção capitalistas, podem elucidar nossa análise quando ele afirma que o “capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma” (CURY, 2000, p. 56). Essa integração e submissão da classe trabalhadora à lógica dos direitos civis distribuídos pela democracia liberal têm como objetivo desestabilizar as formas de organização pela desarticulação da cultura dessa classe, onde o Estado capitalista “ágil e eficaz, redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas” (CURY, 2000, p. 56).

Em resumo, no capitalismo, as classes sociais são diluídas no pluralismo social caracterizado pela diferença e pela identidade, enfraquecendo a luta de classe e o significado do trabalho como o organizador social. De acordo com a política liberal, somente as lutas na esfera da “sociedade civil” oferecem a possibilidade da emancipação através das conquistas dos direitos civis, considerando que esses direitos foram amplamente distribuídos na formalidade da democracia representativa. O MST, apesar de se posicionar como uma organização de classe, inclui nas suas reivindicações dos direitos à terra, outras lutas, como raça e gênero.

Considerando que o MST procura resistir na esfera política e econômica como movimento social contra-hegemônico, vamos analisar a seguir a origem e as principais ações do MST que, ao apresentarem-se como uma prática educativa, mantêm os sem-terra conectados com os seus objetivos.

1.3. A HISTÓRIA DO MST COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Partiremos da totalidade histórica de luta do MST em direção às questões específicas, como as cooperativas e os locais de assentamento propostos pelo movimento. Tais práticas sociais são também práticas educativas, pois constituem-se como instrumentos de compreensão e de tencionamento da realidade social e vinculam-se às lutas coletivas e ativas dos trabalhadores urbanos. Nessas lutas, elas

atuam como um corpo único, e a ação de cada trabalhador repercute no comportamento de outro trabalhador. Nas formas de organização que expressam esse tipo de luta, os operários acabam por enfrentar a disciplina capitalista impondo ritmos próprios de trabalho, o que exige desde o princípio um conhecimento da produção e aponta ao mesmo tempo a tentativa de controle da mesma. (VIEGAS, 1996, p. 34).

a) A História do MST

Nesta parte do texto apresentamos as práticas do MST, desde a constituição do acampamento da Encruzilhada Natalino, até o primeiro mandato do presidente Lula (2002-2006). Nosso objetivo é apresentar sua evolução histórica, apresentando a luta

do MST como uma prática educativa apreendida através: a) do cotidiano dos sem-terra já como prática de uma situação de classe; b) de reflexões sistemáticas ocorridas desde as reuniões periódicas no acampamento, até aquelas realizadas nos eventos mais complexos, como os congressos nacionais; c) das mobilizações que acontecem fora do acampamento, como as marchas e ocupações que passam por processos de reflexão, tanto na elaboração e execução, quanto na avaliação dos resultados.

Conforme Silva (2004), o MST desenvolve uma práxis social criativa que deve ser entendida dentro de uma tradição de lutas camponesas que vem desde o período de 1888 - 1964, passando pelas experiências messiânicas, do cangaço e, principalmente, das ligas camponesas. Este último nível de organização, as ligas camponesas, foram representadas pelos Movimentos dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e pela União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), cujas ações foram interrompidas no golpe militar de 64, quando a classe dominante temia, entre outras coisas, a eminente reforma agrária. O MST vai buscar uma leitura crítica destes movimentos para se constituir como um herdeiro direto, observando acertos e equívocos presentes no devir histórico.

Navarro (2002) destaca a influência dos setores progressistas da Igreja Católica através da Teologia da Libertação como mais um fator responsável pelo surgimento do MST. Porque, nas regiões onde o MST surgiu, existia uma forte presença da agricultura familiar e uma relação expressiva dos agricultores com a Igreja Católica.

A tensão no campo, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, no final da década de 70, em decorrência das contradições da política agrícola adotada pelo governo, fez brotar algumas ocupações espontâneas e improvisadas. Entre elas, o acampamento da Encruzilhada Natalino, cujo somatório de inéditas práticas orientou o surgimento do MST.

Conforme Marcon (2002), a história do acampamento da Encruzilhada Natalino começou em 1980 por não mais de uma dezena de pessoas remanescentes das

ocupações das granjas Macali e Brilhante, que se instalaram à beira da RS-324 que liga Passo Fundo e Ronda Alta. No final de 1981 já existiam mais de 600 famílias.

Essa prática diferencia-se das que ocorreram nos acampamentos do MST constituídos a partir de 1985. Pois não foi uma construção sistemática, e sim espontânea, apresentando um caráter provisório que objetivava pressionar os governos para resolver os problemas da política agrícola do país. No entanto, tal prática sofreu influência do MASTER, onde os integrantes aguardavam, devidamente cadastrados, a chamada para os assentamentos. Segundo o autor, a contraditória estrutura agrária do país manifestava-se no contraste entre os barracos que se estendiam por mais de um quilômetro na rodovia de uma região agrícola e o latifúndio de terras férteis potencializados pela mecanização. Esta emblemática realidade se estendeu por quase três anos em momentos distintos:

[...] uma que vai do seu início, em dezembro de 1980, até o mês de julho de 1981, chegando a 600 famílias que foram se agregando às demais na medida que as informações foram sendo divulgadas pela região. A segunda fase se desenvolve durante todo o mês de agosto, quando ocorreu a intervenção militar-federal. O acampamento foi transformado em área de Segurança Nacional, sob o comando do Major Curió. Entre as várias medidas adotadas, nesse período, destaca-se a de impedir o ingresso de novas famílias no acampamento. A terceira fase vai da saída dos interventores federais, no dia 31 de agosto de 1981, até outubro de 1983, sendo marcada por pressão dos acampados, tentativas de negociação, o deslocamento para um assentamento provisório em Nova Ronda Alta e o assentamento definitivo das famílias que resistiram até o final. (MARCON, 2002, p. 45).

Para constituir o assentamento provisório, os integrantes do acampamento, juntamente com a Igreja Católica e a Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB), fizeram campanhas de arrecadação em suas paróquias para comprar uma área de 108 hectares na cidade de Ronda Alta.

Para muitos, a experiência provisória vivida no acampamento da Encruzilhada Natalino é considerada uma prática histórica de luta pela reforma agrária e, sobretudo, para o surgimento do MST, que se constituiu como uma organização de lutas sistemáticas na busca de alternativas para resistir ao latifúndio e ao agronegócio.

Conforme Navarro, em relação aos outros movimentos sociais e sindicatos da época, o MST assumiu um desafio a mais ao lidar com grupos de pessoas que pertenciam a uma classe de trabalhadores fragilizada. Neste sentido, a primeira fase correspondia à classe dos “mais pobres entre os pobres”, sem moradia definida e sem acesso à escolaridade, tornando-se vítimas das manipulações políticas de toda ordem.

Os sem-terra, não mais com práticas tão espontâneas, mas ainda de forma improvisada, ao tentar superar suas próprias condições de existência, transformavam-se num coletivo social de pressão que buscava a superação das relações sociais de produção capitalistas.

Nessa época (1980) o acampamento ganhou respaldo e orientação bíblico-teológica. Para tal contou com o auxílio da Teologia da Libertação, que fazia uma leitura crítica da Bíblia, principalmente sobre as passagens que se referiam a “terra prometida” que, ao se constituir como uma teoria educativa de luta de classes contra o latifúndio, contribuiu para a criação de uma forte identidade social.

A partir do catalisador acampamento da Encruzilhada Natalino, novos acampamentos e ocupações foram surgindo. Em 1984, na cidade de Cascavel / PR, o MST formalizou sua estrutura num congresso de constituição. Mais tarde, em janeiro de 1985, no município de Curitiba, aconteceu o Primeiro Congresso Nacional, cujo lema principal adotado para simbolizar o contexto histórico foi “Sem Reforma Agrária não há democracia”. O lema não apenas orientava suas práticas de luta, mas, ao mesmo tempo, repercutia sobre a opinião pública a necessidade da reforma agrária. Era um período em que o país passava por um processo de redemocratização.

O congresso do Movimento chamou a atenção da sociedade para o fato de que, somente com a realização da Reforma Agrária, seria possível dizer que o país se tornava uma democracia. Ficou definido também que a ocupação de terras era o principal instrumento para fazer avançar a democratização da terra. (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 8).

Nesse período, o fator religioso, como orientação educativa, foi o principal mediador das práticas do MST, além de intermediar as negociações com os governos estaduais e federais. Com o fim do ciclo militar, a nova ordem de não-violência teve como resultado alguns assentamentos, aumentando a capacidade de mobilização do movimento, com novos recrutamentos de pequenos agricultores. Além de reinscrever a reforma agrária na pauta dos governos, o MST passou a organizar os acampamentos não mais às margens das rodovias, e sim nas propriedades passíveis de desapropriação. Foi exatamente o que aconteceu na ocupação da Fazenda Anoni, distante 15 quilômetros da Natalino. Este acampamento tornou-se referência para as lutas do MST pela capacidade de organização e poder de articulação e mobilização dos sem-terra. Vale lembrar que neste período o MST era um movimento essencialmente sulista e suas principais ações se deram nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Com o aumento de novos acampamentos, assentamentos e, principalmente, com a crescente capacidade de articulação e respaldo nacional e internacional, o movimento avança para outros estados. Isso leva a classe dominante agrária e a elite política a ver no MST uma ameaça constante sobre as estruturas oligárquicas, e a traçarem estratégias para coibir as ações do movimento. Com isso, a segunda fase da história do MST ocorreu no âmbito desse conflito. Conforme Navarro (2002), entre os anos de 1986 e 1993, o Governo Federal abandona definitivamente a proposta original de uma ampla reforma agrária no país prometida pela “Aliança Democrática” na retomada do governo civil em 1985.

A tensão no meio rural tomou proporções além de simples debates, com vários episódios de enfrentamento entre a polícia e os integrantes, quando não eram acionados os jagunços dos grandes proprietários de terra. Esta tensão levou o MST a mudar de lema, expressando o novo contexto social. A partir do II Congresso, o tema passou a ser “Ocupar, resistir e produzir”. Talvez este comportamento do MST estivesse ligado à nova orientação interna. O controle não mais pertencia aos membros da Igreja Católica, que aos poucos foram absorvidos pelos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo em que os religiosos passaram a exercer funções auxiliares.

A palavra de ordem no Congresso mostrava que as famílias Sem Terra estavam dispostas a enfrentar todas as dificuldades, resistir e lutar por seus direitos. O momento também foi fundamental para a consolidação da organização nacional do Movimento, já que a militância de todo o país esteve presente em Brasília. (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 8).

Conforme Navarro, podemos exemplificar esta fase ao relatar o acontecido na “Praça da Matriz”, em Porto Alegre / RS, em 1990. Durante um conflito com a brigada militar, um dos integrantes feriu no pescoço um policial, que veio a falecer. O incidente teve repercussão nacional e internacional, habilmente utilizada pelas elites para atacar o movimento, classificando-o de criminoso, assassino e baderneiro, o que resultou na prisão de vários sem-terra, porém sem provas. Já para o MST a prisão dos sem-terra foi um ato reacionário, afirmando que se tratavam de “presos políticos”.

Mesmo com a divisão da opinião pública, o MST entra novamente no cenário político, não apenas como um símbolo de pressão, mas como um agente organizado que se adapta de acordo com as circunstâncias, onde as freqüentes reuniões nos acampamentos contribuem para a compreensão dos novos contextos. A nova forma de agir do MST trouxe como resultado prático, além do maior número de assentamentos, um número significativo de novos agricultores acampados. E, ao mesmo tempo, os grandes proprietários se organizaram através da UDR (União Democrática Ruralista), que utilizava métodos violentos de repressão.

Para o MST, na medida em que se constituíam os assentamentos, paralelamente aumentava outra preocupação. Não bastava a conquista da terra, era necessário um modo de produção alternativo ao do latifúndio e do agronegócio, capaz de manter os pequenos agricultores sem o risco de perderem novamente suas propriedades e voltar à condição anterior. Necessitavam de uma produção além da subsistência, voltada para o mercado. Para isso, o MST desenvolveu, em vários estados, segundo Navarro, “um dos mais fascinantes exercícios de ideologização já produzidos, quando [...] propôs (e impôs, onde foi possível) a constituição de cooperativas inteiramente coletivizadas” (2002, p. 205). Diferentemente da simples “imposição ideológica”,¹⁴ como afirma Navarro, pensamos que o processo de construção das cooperativas se constituiu numa prática educativa complexa que passa não somente pela organização do trabalho, mas também pela constituição de uma identidade de classe forjada na prática do sujeito histórico, elaboradas na luta e na escola.

A terceira fase da história do MST corresponde ao III e IV Congressos, que são marcados pela presença do antagonismo radical da classe dominante internacional, que atinge os pequenos agricultores e os clássicos fazendeiros, através da política de juros altos adotados pelo Governo Federal, facilitando a entrada do capital estrangeiro. Ao contrário dos latifundiários tradicionais que vêem no agronegócio um meio de desenvolvimento econômico, o MST compreende que esse desenvolvimento é

¹⁴ Ao longo do texto, empregamos o conceito ideologia como uma expressão não apenas das idéias da classe social dominante, como Marx considerava, mas como uma visão social do mundo, tanto para manter a ordem existente, quanto para propor alternativas à esta ordem. De acordo com Löwy, a ideologia pode ser do tipo conservadora ou do tipo crítica, inclusive pode sofrer sua própria transformação dentro da mesma classe, de utópica para reacionária, como aconteceu com a burguesia no início do século XVII, que de um movimento revolucionário contra o Estado monárquico passou a ter um papel conservador no século XX. Visão teórica somente possível se entendermos os movimentos da sociedade como movimentos fundamentalmente dialéticos, onde “tudo o que existe na vida humana e social, tudo está sujeito ao fluxo da história” (LÖWY, 1998, p. 14). Assim, para nós, a ideologia não representa uma característica pejorativa derivada da consciência deformada da realidade, mas significa “um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações. A esse conjunto, à medida que seja coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, eu chamaria de visão social do mundo” (LÖWY, 1998, p. 28-29).

antagônico aos interesses das comunidades locais. Desse modo, a crítica ao agronegócio passou a ser incluída nas práticas de luta do MST.¹⁵

Esta fase inicia no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, o qual intensificou o projeto neoliberal começado pelo presidente Fernando Collor de Mello, aumentando o desemprego no meio rural. Então, em 1995, aconteceu o III Congresso, com o lema: “Reforma Agrária, uma luta de todos”.

As mais de 5 mil pessoas que participaram do III Congresso em 1995, chegaram a Brasília com a vontade de demonstrar a disposição para a luta. As prioridades de ação tiradas foram a intensificação das lutas massivas, a garantia do cumprimento das promessas do governo de FHC e o fortalecimento da organicidade do Movimento. (JORNAL DA TERRA, 2007, p. 9).

Conseqüentemente, acirra-se o conflito entre o MST as empresas agroindustriais e do latifúndio, o que resultou, por exemplo, nos episódios de Curumbiara, em Rondônia¹⁶ e Eldorado dos Carajás, no Pará¹⁷. Em resposta para sair do isolamento político efetivado pelo Governo Federal, o MST, no tempo em que divulgava as ações violentas de repressão do governo, realizou a marcha nacional em direção à Brasília (1997)¹⁸. Essa ação obteve respaldo da opinião pública do país, além de influenciar, no IV Congresso Nacional do MST, a mudança do lema, desta vez para “Por Um Brasil sem latifúndio”. Além disso, inseriu-se na Via Campesina¹⁹, para assumir definitivamente um caráter internacional em favor da reforma agrária.

¹⁵ Um exemplo clássico foram as ações do MST em lavouras experimentais que pesquisam organismos geneticamente modificados (OGMs), em janeiro de 2001.

¹⁶ Incidente em 1995 que resultou na morte de nove sem-terra.

¹⁷ Ação violenta da polícia em 1996 que resultou na morte de dezenove sem-terra, e teve grande repercussão social pelo fato de ter sido filmado. Até hoje não foram apurados os responsáveis.

¹⁸ A marcha teve duração de dois meses.

Em agosto de 2000, mais de 11 mil militantes do MST de todos os lugares do país chegaram a Brasília para participar do IV Congresso. Além da militância do país, lutadores e lutadoras sociais de 25 países estiveram na atividade. 'O MST leva a vida ao continente. É importante que vocês se mantenham unidos, que possam aumentar o nível de consciência do povo. Vocês têm uma grande responsabilidade com o continente', afirmou Aleida Guevara, uma das homenageadas no Congresso. (JORNAL SEM TERRA, 2007, p. 9).

No início do primeiro mandato do presidente Lula, em 2003, as práticas do MST, até certo ponto, não correspondem a esta radicalização. Dizem respeito à complexa relação entre o MST e o Partido dos Trabalhadores (PT), onde o movimento aguardou os rumos que tomaria a política de Lula, sem grandes manifestações. Essa seria, ao nosso ver, uma quarta fase na história do MST.

Conforme Górgen (2004), ao perceber que o Governo Federal estava imobilizado pelo poder político do capital, em 2004, o MST, no Rio Grande do Sul, faz uma marcha que partiu do município de Pantano Grande em direção a fazenda Shoutall²⁰, em São Gabriel, distante 200 Km. Durante a marcha aconteceram momentos de tensão, pois os sindicatos rurais organizados pela FARSUL acompanharam o deslocamento dos sem-terra. Após a chegada na propriedade alvo do conflito, as contradições sobre as questões rurais se manifestaram com mais força. Nesta "quebra de braço" entre os sem-terra e os ruralistas, uma juíza determinou a reintegração de posse ao proprietário com a argumentação de que as terras eram produtivas conforme a lei, e o governo federal não teve força política para desapropriar a terra devoluta. Mais tarde constatou-se que a juíza tem laços familiares com o proprietário da terra.

Em 2005, o MST instituiu o "Abril Vermelho", efetuando várias ocupações neste mês. Em resposta, o latifúndio, que saiu vitorioso em 2004, criou o "Maio Verde",

¹⁹ Organização latino-americana que representa os movimentos sociais do campo.

²⁰ Fazenda com aproximadamente 13 mil hectares passíveis de desapropriação, cujo proprietário impediu as vitórias do INCRA (Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária) com ajuda da elite local e das entidades ligadas a FARSUL (Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul). (GORGEN, 2004).

travando uma verdadeira cruzada ideológica contra a organização dos trabalhadores do campo.

No ano seguinte, o MST retorna ao campo político-ideológico, desta vez para impactar uma pressão sistemática sob a expressão “2006 Vermelho”, realizando inúmeras ocupações em todo o território nacional, incluindo uma ação audaciosa organizada pelas mulheres da Via Campesina no dia 8 de março - dia internacional da mulher - no laboratório experimental de eucalipto da transnacional Aracruz²¹, no município de Guaíba / RS. Essa prática repercutiu nos meios de comunicação em função da forma radical adotada, quebrando um ciclo de previsibilidade de ações, percebido na fala de Carlos Esperotto²²: “desta vez o MST nos surpreendeu, nós não esperávamos uma ação deste tipo”.

A retomada de atitudes audaciosas pode dar origem a uma nova fase do MST para sair do isolamento político que, até então, foi habilmente controlado pelo governo. Pois Lula se valeu do apoio político eleitoral do MST em função das relações históricas do movimento com segmentos do partido do presidente. No entanto, esse último promoveu, durante o mandato, um governo de caráter neoliberal ao mesmo tempo em que “acalmava” as práticas radicais dos movimentos sociais. Como resultado, até 2006, no Rio Grande do Sul, o MST possuía acampamentos com integrantes de até quatro anos acampados, na expectativa de serem assentados. É o caso dos sem-terra do acampamento “Unidos Venceremos”, de Arroio dos Ratos.

Para junho de 2007 está marcado o V Congresso. Esse evento servirá para desenvolver novas estratégias de luta e “desde a sua preparação, tem como uma das suas principais características ser um tempo de formação política” (JORNAL SEM

²¹ Conforme Aracruz Celulose (2005), suas operações florestais alcançam os Estados do Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com aproximadamente 261 mil hectares de plantios renováveis de eucalipto, intercalados com cerca de 139 mil hectares de reservas nativas, num total de 500 mil hectares. O controle acionário da Aracruz é exercido pelos grupos Safra, Lorentzen e Votorantim (28% do capital votante cada) e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES (12,5%). Informação disponível em <http://www.aracruz.com.br/ra2005/pt/ra/index.html>. Acesso em: 20 de dez. 2005.

²² Presidente da FARSUL. Entrevista concedida aos meios de comunicação após a ação na Aracruz.

TERRA, 2007, p. 8). Isso pode indicar uma intensificação ainda maior de lutas, onde o conhecimento será imprescindível, dando início a uma nova fase do MST.

Descrevemos o MST como uma organização que realiza ações sistemáticas de resistência, que tiveram origem na formação espontânea do acampamento da Encruzilhada Natalino. Nessas ações, pelo fato de viver e compreender a sua realidade social, os sem-terra participaram de uma extraordinária prática educativa, a qual se constituiu na própria situação de luta classes vivida no cotidiano, nas exaustivas reuniões periódicas no acampamento, nos encontros formais dos congressos e nas marchas e ocupações. Ou seja, essa prática “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1999, p.43).

b) As Práticas dos Assentamentos no Desenvolvimento Local

Nesta parte do texto objetivamos descrever as práticas realizadas pelo MST sobre desenvolvimento, as quais se diferenciam das práticas tradicionais do capitalismo. Em nossa compreensão ocorre, a partir da produção e comercialização, uma prática educativa que estabelece outras concepções nas relações sociais, políticas e econômicas nos locais de assentamento.

Herendina (2002) afirma que os assentamentos não eram sistemáticos e planejados antes da participação do MST, o que dificultava a permanência do agricultor na terra. A partir de 1985, as práticas dos trabalhadores rurais tiveram uma orientação de reforma agrária massiva, potencializando as áreas em que o movimento atuava, com uma certa simultaneidade. Isso deu início ao novo formato de organização do campo, principalmente naquelas áreas que foram demandadas pelos movimentos sociais. A partir daí, novas desapropriações foram feitas, reforçando as indicações de que as iniciativas dos trabalhadores são o motor das desapropriações.

Nesse mesmo sentido, ao analisar a luta dos operários nos locais de trabalho, no caso as fábricas, Viegas (1996) afirma que as lutas dos trabalhadores, “quando levadas de forma coletiva e autônoma, tem sempre a possibilidade, no seu decorrer e com a educação que proporcionam, de criar novas relações sociais” (p. 33). Isso ocorre pela potencialidade de criarem outros tipos de relação social no momento em que questionam os meios de produção capitalistas, impondo um outro tipo de relação produtiva, pois os trabalhadores demonstram “um conhecimento profundo das forças produtivas de da tecnologia capitalista, ao mesmo tempo que o decorrer do processo exige uma apropriação cada vez maior desse conhecimento” (p. 35).

Até o final do século XX, a grande maioria das desapropriações que tiveram iniciativas dos trabalhadores rurais e seus movimentos (96%) se deu sobre conflitos. Um quarto dos projetos (25%) foi criado no período 1985-89, apenas 8% no período 1990-94, e dois terços deles (67%) no período 1995-97²³.

De acordo com este relatório, cada comunidade de assentados do MST tem uma associação que organiza a atividade econômica de seus membros e do assentamento. Na prática, existe uma cooperativa central que coordena essas associações, provocando o surgimento de povoados em forma de vilas, com pequenos centros comerciais e de serviços. Enquanto que outros assentamentos possuem comunidades com o mesmo padrão local, ou contrário, da organização por núcleos, mas discutem os problemas que depois são encaminhados para as instâncias governamentais. Essa prática de organização foi extraída do MST, além das agrovilas construídas pelo Incra. Assim, segundo o relatório, se no plano dos estados o impacto é em geral modesto, nas áreas escolhidas tende a ser expressivo e, em alguns municípios, chega a ser muito grande, com crescimento significativo entre 1997 e

²³ Dados baseados no relatório: HERENDINA, B. et al. (org) Resumo. *Os Impactos Regionais da Reforma Agrária*. Um estudo sobre a área selecionada. Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade/Universidade Federal Rural do RJ e pelo Núcleo de Antropologia da Política/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal do RJ, 2002.

1999, proporcionando uma reestruturação fundiária nos espaços locais, com ampliações de demandas de infra-estrutura, mediante pressão aos governos.

Conforme os autores do estudo, a experiência política da luta pela terra - qualquer que tenha sido sua forma - acabou por produzir lideranças e formas de representação, tornando-se uma prática educativa sobre a importância das formas organizativas e sobre sua capacidade de produzir demandas. A existência dos assentamentos de alguma forma modifica as práticas políticas locais e vem sendo essencial para a melhoria das possibilidades de sua reprodução na nova condição de assentados, apresentando uma outra concepção de desenvolvimento.

As atividades cooperadas de comercialização vêm sendo experimentadas em vários assentamentos, com a criação de pontos de venda próprios (feiras de produtores ou espaços alternativos ao longo das rodovias), formas cooperativas de comercialização, implantação de pequenas agroindústrias e constituição de marcas próprias para comercializar a produção. “No entanto, as formas idealizadas de coletivos (totalmente coletivos) não estão sendo produzidas nos assentamentos, enquanto que as associações de produção e de comercialização estão se proliferando” (Souza, 1999, p. 163). Essas práticas, em alguns casos, têm um peso importante na comercialização dos produtos e, para além do seu significado econômico, têm também a função de transformar a comercialização num momento de afirmação social e política da identidade dos sem-terra assentados e do sucesso da experiência dos assentamentos, as quais oferecem para as comunidades locais outras formas de relações sociais de desenvolvimento. Desta maneira, as práticas de cooperação entre os sem-terra são consideradas pelo MST como uma prática educativa que se desenvolve desde o período de acampamento.

c) As Cooperativas e a Educação

Abordar o tema sobre cooperação como uma prática educativa abre espaço para compreender a dinâmica desenvolvida no meio rural com perspectivas voltadas ao desenvolvimento em determinados locais onde são realizadas atividades agrícolas. De um lado, temos trabalhadores rurais com baixo índice de escolaridade. De outro, a necessidade de organizar-se em cooperativas de forma a proporcionar aos trabalhadores rurais alternativas à lógica individualista do capital.

A maioria dos agricultores, quando não são analfabetos, tem formação limitada sobre a leitura, escrita e cálculos, que são insuficientes para compreender a prática de cooperação, compreensão agravada pelas concepções tradicionais dos currículos das escolas que freqüentaram. Isso significa que a base educacional mínima adquirida pelos agricultores diminui suas possibilidades de se organizar em cooperativas, enfrentando obstáculos de ordem técnica e conceptual. “Alem do mais, os valores e a cultura disseminados pelas escolas estão voltados para o trabalho urbano, atuando no sentido de esvaziar a identidade dos filhos dos agricultores” (RIBEIRO, 2002, p. 100).

Por outro lado, não significa desprezar a educação no campo e desistir de lutar pela ampliação das estruturas escolares do campo, tanto em níveis mais altos de ensino, quanto em qualidade, mas fortalecer uma ação pedagógica que esteja voltada para a permanência do trabalhador no campo, em oposição ao processo de dominação da classe dominante, que exerce função de exclusão:

Este papel hegemônico da educação não nega o papel determinante da estrutura econômica. Pelo contrário, as relações de dominação (e dentro delas a educação) só contribuem efetivamente para a reprodução das relações sociais e sua consolidação caso se tornem elementos mediadores entre a estrutura econômica capitalista e a conquista de um espaço: o da consciência e do saber, ambos transformados em forças produtivas. (CURY, 2000, p. 58).

A organização coletiva e cooperada dos e para os trabalhadores prescinde de uma prática educativa, mas a educação tradicional desenvolve a competição e individualização dos trabalhadores, cultura que se coloca como obstáculo, dificultando o desenvolvimento de práticas solidárias que levem os trabalhadores a organizarem-se numa proposta que possibilite o desenvolvimento da autonomia no campo, no caso, em cooperativas. Ou seja, “os coletivos exigem uma ruptura sociocultural de um paradigma anterior de trabalho e família. O novo é tido como algo muito diferente do vivido anteriormente” (SOUZA, 1999, p. 164).

Nesse sentido, na constituição das primeiras cooperativas do MST, apesar da carência de conhecimento sobre formas cooperativistas, os conhecimentos foram apreendidos num fazer e desfazer, constituindo-se numa verdadeira prática de aprendizagem.

As práticas educativas voltadas para a autonomia do trabalhador rural têm atribuições fundamentais no sentido de desenvolver compreensões do conceito cooperativo dirigidas para o trabalho de determinado desenvolvimento local. Portanto, a educação, além de fornecer elementos que possibilitam o desenvolvimento de novos valores e culturas, tem um compromisso “que é a necessidade da formação como essencial à sustentação do trabalho cooperativo” (RIBEIRO, 2002, p. 99).

A idéia de resistência em relação à cultura individualista, “em que o pequeno agricultor tem toda a autonomia e se expõe a todos os riscos, para um modelo totalmente coletivista, em que cada cooperado participa de um trabalho cooperado” (SINGER, 2002, p. 104), se constitui numa prática educativa para além das classes escolares.

As cooperativas de trabalho vêm sendo uma das propostas de luta do MST no capitalismo, mesmo que, no primeiro momento, vá contra o pensamento da maioria

dos marxistas ortodoxos ou clássicos. Estes vêem na cooperativa, conforme Ruschel (2002), uma forma de trabalho apenas como atividade de adaptação e continuação do capitalismo, não sendo um instrumento de expectativas utópicas. Porém, para o autor, as cooperativas podem desencadear mecanismos de transformação cultural das relações de trabalho, dando base e sustentação para a transição do capitalismo para outro modo de produção. Esta prática vincula-se à idéia de que a

[...] cooperativa pode fortalecer o sistema capitalista à medida em que perpetua a divisão classista da sociedade e a exploração do trabalhador por meio da apropriação do excedente por ele produzido. Ao mesmo tempo, pode apresentar-se como instrumento de autonomia, como ferramenta de luta contra o capitalismo e como meio estratégico de organização dos trabalhadores para o aprendizado da autogestão. (RUSCHEL, 2002, p. 114).

A conquista da autonomia dos sujeitos do campo vem acompanhando as lutas do MST, que vincula o trabalho e a cooperação aos conhecimentos oferecidos pela educação, fazendo parte da vida concreta dos trabalhadores do campo. Essa condição da educação aumenta as responsabilidades dos setores a ela vinculados, o que a torna importante bandeira do MST para a implementação de suas propostas. Conforme afirma Ruschel, o MST “refere-se ao trabalho e à cooperação como matrizes pedagógicas fundamentais para a educação dos Sem Terra” (2002, p. 117).

Em nossas observações verificamos que os alunos da Escola Itinerante desenvolvem práticas educativas sobre hortas coletivas. Neste caso, a educação desenvolve as características da organização coletiva para a produção de bens materiais. No assentamento, existe uma tentativa inicial do trabalho cooperado que se estendeu das práticas educativas desenvolvidas no acampamento.²⁴ Embora essa prática mantenha os sem-terra limitados à produção voltada para o mercado, ao

²⁴ No assentamento existem outras relações que interferem no trabalho cooperado, que não acontece no acampamento. Por exemplo, a influência das regras do mercado para a comercialização da produção.

mesmo tempo as formas de cooperação entre eles possibilitam através da agricultura familiar um caminho de desenvolvimento.

Podemos observar o efeito do aprendizado dessas novas relações sociais desenvolvidas no acampamento quando constatamos que os sem-terra, no assentamento, mantêm relações sociais de produção com valores culturais diferentes das concepções tradicionais, as quais foram submetidos antes do período de acampamento. Pois, enquanto os sem-terra acampados pensam que as práticas que desenvolverão na terra serão individuais, ao mesmo tempo admitem uma relação de solidariedade entre eles. Este é um exemplo de uma prática de cooperação informal, embora pensem que seja individual. Significa que as cooperativas podem representar ameaças ao processo produtivo familiar quando se deixam influenciar não somente pelos imperativos do mercado, mas pelas relações de produção entre produtor e apropriador ou pela adoção de estruturas hierárquicas das cooperativas tradicionais. No entanto, através da prática educativa desenvolvida no acampamento os sem-terra desenvolvem outros valores sociais e culturais que proporcionam a identificação de atividades comuns, envolvendo-os em processos integrais de cooperação.

As concepções educativas do MST, no acampamento, envolvem os sem-terra em práticas cooperadas, as quais objetivam desenvolvê-las de forma similar no assentamento. Por sua vez, os sem-terra acampados acreditam que não conseguem se organizar em novas formas de cooperação e reproduzem a propriedade privada e individual, embora reconheçam que no acampamento existe uma prática coletiva, que de certa forma se estende ao assentamento. Pensam que suas formas de produção ainda possuem uma orientação individual. Entretanto, a experiência no acampamento alterou o conceito de individual, questão que fica expressa no seguinte depoimento: “eu prefiro trabalhar sozinho, mas pra vender e comprar é melhor junto”²⁵.

²⁵ Depoimento de um integrante de 4 anos de acampamento, quando perguntado de que forma vai trabalhar no lote.

Atualmente, os sem-terra mais antigos acampados dizem que vão “pro lote de forma individual”, mas desejam ajudar e serem ajudados quando necessário. O conceito de individual se confunde com o do coletivo, porque pensam que ainda permanecem com a concepção individual de produzir. Porém, ocorreu uma mudança para práticas mais solidárias dentro de um processo histórico de identidade social Sem Terra, com uma concepção cultural e estrutural construída a partir da luta de classes, onde a educação teve papel fundamental: “Não existe possibilidade de continuar igual seu modo de agir depois de algum tempo de acampamento”.²⁶

Como percebemos, a formação coletiva se constitui como prática educativa elaborada no dia-a-dia dos sem-terra, nas freqüentes reuniões informais dentro do acampamento e nos eventos de formação, como cursos e encontros. A Escola Itinerante, como veremos adiante, é organizada para desenvolver no âmbito do acampamento as práticas educativas possíveis, não somente para a mudança cultural em relação às formas de produção e comercialização dos sem-terra que estão voltadas ao desenvolvimento local, como é o caso das cooperativas, mas também para processar os elementos básicos da formação política da organização.

²⁶ Depoimento de um integrante que abandonou o acampamento e após seis meses retornou.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: Da etnografia ao desejo da descoberta

Acreditamos na inserção do pesquisador no mundo real daqueles que são investigados para que possamos revelar questões de cunho estrutural e cultural dentro de um contexto emaranhado de relações sociais, de poder, de utopias, de mitos e, principalmente, de contradições. É por esse motivo que privilegiamos, em nossa pesquisa, o método da observação participante. Entretanto, não objetivamos uma narrativa antropológica, e sim um texto crítico, na medida em que os eventos observados vão permitir descrever e explicar os fenômenos.

A legitimidade do trabalho passa, necessariamente, entre o conflito de filtrar o que é ideológico e as escolhas daquelas teorias que dão base aos propósitos da investigação, não na direção do imparcial, mas com um distanciamento adequado do pesquisador em relação ao objeto de estudo na tentativa de cumprir o compromisso assumido com a ciência e, principalmente, com a sociedade.

Nossa caminhada metodológica começa quando, ao visitar a coordenação estadual do movimento em 31 de agosto de 2005 para acertar os detalhes da pesquisa, um dos dirigentes, ao final da reunião, faz o seguinte comentário: “Vai ser um bom trabalho, os depoimentos que tu colher dos acampados vão enriquecer tua pesquisa. Ouvirás coisas do tipo: depois que entrei no MST minha vida mudou; aumentei minha auto-estima; aqui nós somos gente de verdade e por aí vai”. O depoimento reforçou nossa proposta sobre o método para realizar a pesquisa, porque esse tipo de resposta “pronta” para perguntas já pressupostas nos levou a crer que precisávamos ir além das entrevistas. Então, partir das entrevistas em direção aos bastidores, através da observação participante, foi o modo de enfrentar o desafio de desvelar os fenômenos que caracterizam o movimento.

Após a reunião com os dirigentes, o trabalho de campo ficou marcado para começar em janeiro de 2006, quando então ficamos acampados por dois meses.

2.1. A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E O MST

Na investigação das circunstâncias em que ocorrem as práticas educativas do MST entendemos ser necessário a interpretação das relações entre o homem e a natureza e o estudo da relação entre os homens. Ou seja, a história da natureza e a história dos homens não são coisas separadas e, em cada época, permitem-nos elaborar interpretações adequadas. Por isso, Marx considera que o ato de produzir os meios de sobrevivência é o que determina a consciência, embora ela (a consciência) seja uma aproximação do real:

[...] O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, ENGELS, 1987, p. 39).

Para alcançarmos o nível de profundidade que pretendíamos em nossa pesquisa optamos então pela observação participante. Foi necessário um mergulho na realidade com um mínimo de interferência, embora a nossa presença como pesquisador por si só representasse este mínimo.

Desse modo, a coleta de dados deu-se através de nossa “participação na vida cotidiana do grupo ou organização que será [foi] estudado” (BECKER, 1997, p. 47). Nossa participação dentro do acampamento do MST permitiu levantar questões que não poderiam acontecer por outro método, em função da necessidade de levantar informações que se encontram nos bastidores do MST. Conforme May, na observação participante o conhecimento vem da experiência e da investigação detalhada daqueles:

[...] que estão preparados e dispostos, é um dos métodos mais recompensadores, que gera compreensões fascinantes sobre os relacionamentos e as vidas sociais das pessoas e, de modo mais geral, ajuda a transpor a lacuna entre o entendimento dos estilos de vida alternativos das pessoas e os preconceitos com que a diferença e a diversidade defrontam-se com tanta freqüência. (MAY, 2004, p. 181).

A observação participante configurou-se na coleta de dados que se deu através de observações das falas, dos acontecimentos e das entrevistas com os sem-terra dentro do contexto histórico e do cotidiano. Com isso, o método produziu material empírico necessário para interpretar os significados dos eventos, através de recortes das principais categorias, já contextualizadas pela forma abrangente do método no ato de pesquisar, o que possibilitou a construção de reflexões teóricas, sem desconectá-los da realidade, evitando uma interpretação dos dados sem a presença das circunstâncias.

Também esta dinâmica da coleta de dados, da forma como se processou no campo, permitiu anotar os eventos no momento em que se realizavam, evitando somente a mediação proporcionada pelas entrevistas entre nós (investigadores) e o objeto (os sujeitos e as circunstâncias). Segundo nossa concepção, isso se diferencia do método de entrevistas, o qual necessita interpretar os relatos dos investigados quando descrevem a realidade, relatos que já estão carregados de subjetividade no interior da consciência, porque a descrição da realidade já está misturada com a concepção social do investigado, que aumenta ainda mais a responsabilidade sobre as interpretações do real.

Assim, para não ficarmos apenas na intermediação proporcionada pelas entrevistas, participamos da vida diária do grupo investigado, observando tanto o contexto no qual as pessoas estão inseridas, quanto realizando anotações das falas das mesmas e do modo como elas se comportam em face às diversas situações a que são submetidas, normalmente, no cotidiano. A observação participante “entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou” (BECKER, 1997, p. 47).

Para a concretização do estudo, a observação participante, como método de investigação, procurou estar em concordância com a proposta da pesquisa, sendo apoiada pela explicação marxista, na medida em que

[...] jamais a explicação marxista completa de um fenômeno poderá ser fotográfica, fixa. A concepção de causa do marxismo é muito diferente da do positivismo. Existe uma relação dialética entre causa e efeito. A causa de um fenômeno, em determinado momento, pode ser efeito do mesmo fenômeno; e o efeito transformar-se em sua causa. Existe uma permanente relação dialética entre a causa e o efeito, como já o assinalou Hegel. (TRIVINÓS, 2001, p. 101).

As técnicas

As técnicas aplicadas para contemplar e garantir o desenvolvimento do método de pesquisa foram: observações diretas, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos.

l) *As observações diretas*: Estas foram realizadas dentro e fora do acampamento, observando as relações entre os integrantes, entre integrantes e pessoas de fora do acampamento e as relações estabelecidas com os diversos meios, como encontros, reuniões fora do acampamento, compras em mercados, embarques em ônibus, entre outros. Foram observadas as ações dos educandos e dos educadores e suas diversas tarefas diárias, além daquelas ligados ao Setor de Educação, como as reuniões de setores, de coordenação e núcleo, os momentos de lazer, as conversas informais com outros integrantes e com pessoas de fora do acampamento (vizinhos, visitas, pesquisadores, empresários, proprietário da terra, etc); as atitudes dos integrantes em face às dificuldades cotidianas, assim como a estrutura organizacional do acampamento; os objetos e símbolos que foram utilizados pela organização para a construção da mística; os sujeitos pelos seus traços culturais, de origem urbana ou rural; as atividades específicas, como os encontros estaduais e reuniões de formação política ou pedagógica oferecidas pela organização ou por outras instituições; as aulas realizadas no âmbito de acampamento e os diálogos que se produziram nestes vários âmbitos.

Estas observações permitiram presenciar as ações dos integrantes do MST em situações diferentes, servindo de base para as perguntas mais importantes realizadas, posteriormente, nas entrevistas semi-estruturadas.

II) *Entrevistas semi-estruturadas*: foram realizadas durante o período de acampamento, após delimitarmos quais seriam os integrantes entrevistados. As perguntas “guias” foram formuladas de acordo como as pistas oferecidas pela cena social observada, anteriormente, nas relações cotidianas dos integrantes do MST. A quantidade das entrevistas estava relacionada com a frequência das respostas referentes aos fenômenos, ou seja, à repetição dos mesmos.

III) *Análise de documentos*: foram analisados os materiais bibliográficos produzidos pelo MST, principalmente aqueles elaborados pelo Setor de Educação, como os materiais didáticos (livros e cartilhas) que estavam disponíveis na Escola Itinerante; folhetos, artigos e livros publicados pelo Setor de Educação, pelo MST e pelos intelectuais apoiadores do movimento²⁷; filmes fornecidos pelos integrantes e textos publicados na internet através de sítios do próprio MST e de instituições que divulgam os trabalhos produzidos pelos sem-terra.

As anotações de campo

O tempo entre as observações e as anotações dos eventos foi adequado para manter a memória vívida, as anotações preliminares foram breves. Também foi importante anotar “a ordem e a situação nas quais os eventos desdobram-se, assim como as regras empregadas e as suas reflexões sobre os eventos observados” (MAY, 2004, p. 188), para facilitar a organização dos dados coletados dentro do esquema organizacional.

Nossos comentários críticos de caráter preliminar nas anotações de campo deram-se após as observações dos fenômenos através de breves registros (pequenas

²⁷ A maioria desses materiais foi examinado na CONCEARGS (Cooperativa Central de Assentamento da Reforma Agrária), localizada em Porto Alegre. Os materiais não podem ser retirados do local.

frases) ao lado das observações, apontando as possíveis explicações de caráter espontâneo que poderiam ou não ser utilizadas no resultado final dos estudos. Para que estas reflexões pudessem, no futuro, “referir-se a questões metodológicas ou teóricas, a processos que devem ser aprofundados, a aspectos sobre os quais cabem maior informação ou indagação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 155).

Os sujeitos da pesquisa

A princípio analisaríamos as práticas educativas da Escola Itinerante do MST localizada no acampamento do município do Vale do Sol, que tinha aproximadamente 80 famílias acampadas e que contava com vinte educandos e dois educadores. Ao chegar no acampamento em 14 de janeiro de 2006, no entanto, constatamos que havia apenas 33 famílias e 6 crianças. O acampamento estava em fase de transferência para juntar-se ao acampamento de Arroio dos Ratos, no prazo de trinta dias. Ainda assim, permanecemos ali apenas dois dias coletando informações.

Diante desta realidade, partimos em direção ao município de São Leopoldo – RS para participar do Encontro Estadual do MST que acontecia naquela mesma semana. Ficamos por cinco dias, até o encerramento do evento. Estavam presentes 1.250 pessoas entre dirigentes e coordenadores de acampamento e assentamento do estado do Rio Grande do Sul. Durante o evento, conversamos novamente com a direção estadual para realizar definitivamente o trabalho de campo no Acampamento “Unidos Venceremos”, de Arroio dos Ratos. Este acampamento possuía então cinco anos de existência e contava com 150 famílias, muitas delas acampadas entre dois e quatro anos.

Os acampamentos localizados nos municípios do Vale do Sol, Arroio dos Ratos e de Nova Hartz pertenciam à região central conforme a organização do MST, num

total de 21 regiões. Assim, também incluímos na pesquisa o acampamento “Jair Antônio da Costa”, localizado no município de Nova Hartz, que, ao contrário do “Unidos Venceremos”, tinha apenas três meses de existência, contando com aproximadamente 130 famílias. Então, além do acampamento do Vale do Sol, tínhamos duas realidades: um acampamento emergente, o “Jair Antônio da Costa”; e o outro com cinco anos de existência, o “Unidos Venceremos”.

Nos três acampamentos foram observadas diretamente as relações cotidianas de aproximadamente 500 sem-terra, entre homens, mulheres e crianças. Neste horizonte de pessoas foram selecionadas para as entrevistas 24 integrantes. Entre eles, dois líderes nacionais, um estadual, e um regional/local, além de dois líderes voltados especificamente ao setor de Educação (total de 6 entrevistas). Entrevistamos também educadores e ex-educadores, educandos e ex-educandos, mães de filhos que estudam na Escola Itinerante e mães que têm filhos em escola tradicional²⁸ (distribuídas num total de 15 entrevistas). Para preencher as lacunas deixadas entre as falas dos líderes e a dos envolvidos com a educação do MST foi necessário entrevistar integrantes que não possuíam função de líder e tão pouco estavam ligados ao setor da educação (realizamos 3 entrevistas).

Abaixo apresentamos um quadro que mostra os locais e os dias que realizamos a pesquisa:

Municípios	Vale do Sol	São Leopoldo	Arroio dos Ratos	Nova Hartz	Outros*	Total
Tempo de pesquisa	3 dias	5 dias	32 dias	7 dias	5 dias	62 dias

* Encontro dos sem-terrinhas, Conceargs, sede estadual do MST.

²⁸ Algumas famílias acampadas não levaram todos os filhos para o acampamento, principalmente aqueles que freqüentam as séries finais do ensino fundamental ou já passaram para o ensino médio,

A trajetória: meu companheiro, meu colchonete

Em janeiro de 2006 acampamos no acampamento do município de Vale do Sol. Pelo problema já mencionado desse acampamento, após apenas dois dias de pesquisa nos deslocamos até São Leopoldo, no Encontro Estadual do MST. Neste encontro convivemos com os integrantes por cinco dias, entre refeições e banhos coletivos. Após, fomos ao acampamento “Unidos Venceremos” de Arroio dos Ratos. Ao sermos apresentados, fomos “adotados” por dois integrantes que dividiam um barraco. Passamos longas noites na companhia de aranhas e do “som suave” dos caminhões que passavam na “cobra preta”.²⁹ O barraco ficava praticamente debaixo da ponte do rio que servia para o banho dos acampados. Na quarta semana fomos para o acampamento “Jair Antônio da Costa” de Nova Hartz. Não levamos nosso colchonete, dormimos um pouco aqui um pouco ali. Na quinta semana retornamos ao acampamento do Vale do Sol para assistir o cerimonial de levante do acampamento, que contava com a presença de representantes das pastorais, sindicatos, rádio comunitária, proprietário da terra, entre outros. Todos com um discurso solidário em reconhecimento da importância do MST naquela região. Na sequência, retornei ao “Unidos Venceremos”. Já com o nosso colchonete, ficamos mais duas semanas entre as reuniões, entrevistas e observações e o barulho que vinha da “cobra preta”.

porque o movimento não oferece estes níveis de ensino na Escola Itinerante. E, geralmente, estes alunos ficam nas cidades, onde suas famílias possuem parentes ou amigos.

²⁹ Apelido dado pelos sem-terra à rodovia BR 290.

As pequenas estratégias e as grandes revelações

Para efetivar as técnicas utilizadas dentro das possibilidades da realidade concreta, foi necessário a elaboração de pequenas estratégias metodológicas, durante todo o percurso da pesquisa, que se modificaram conforme as situações que se apresentaram. Entre essas, a desconfiança por parte de alguns integrantes do MST em relação ao teor da pesquisa. Estas estratégias foram necessárias para a pesquisa transitar com o máximo de liberdade na coleta de dados empíricos, entre as representações e o real, o dito e o não-dito, o objetivo e o subjetivo, a prática e a teoria, que se expressaram nas relações cotidianas dos integrantes.

Faz 4 anos que estamos acampados. Não é fácil. Antes tinha gente com 9 meses ou um ano e conseguia terra. Tem gente que faz mais tempo que nós, é que elas ficam escolhendo lote. Eu não quero escolher, pego o primeiro que aparecer. Bom! Tem coisa que acontece aqui, nem vou falar...é que existe muitos que consegue outros não³⁰.

Gohn diz que o conceito de ideologia “inclui a definição do ator, a identificação do adversário e a indicação de fins/objetivos e metas para os quais se luta” (GOHN, 1997, p. 160-161). Percebemos que os integrantes, ao se manifestarem, tendiam a negar suas contradições ou dificultar sua identificação. Como nosso objetivo era ultrapassar a aparência, precisávamos investir na relação de confiança. Não se trata de negar a importância das entrevistas, e sim entender que elas representam um elo fundamental do processo investigativo entre as representações sociais de classe e a realidade, e como elas se materializam através do sujeito. As anotações das observações e das falas informais contribuíram, portanto, como elementos que permitiram revelar as continuidades discursivas sobre as informações contidas nas entrevistas.

³⁰ Depoimento de um casal descontente com o critério de escolha das famílias para o assentamento, adotado pelo MST.

Diante disto, os próximos passos foram em relação aos integrantes. Pois, de um lado, para conquistar a confiança em relação aos líderes nossa história militante nos avalizara parcialmente. De outro, precisávamos garantir o sucesso da pesquisa na coleta de dados, o que só foi possível através das informações fornecidas pelos demais integrantes. Para isso, nos três primeiros dias de pesquisa limitamo-nos a não fazer qualquer tipo de pergunta referente à organização ou a qualquer situação que pudesse colocar em risco a estratégia de conquistar a confiança, procurando realizar as anotações das primeiras evidências em espaços não públicos.

Além de expor cuidadosamente o tipo de pesquisa que se realizava, procuramos imediatamente reconhecer as regras de convivência do acampamento.

Para suprir nossa falta de experiência em relação ao método etnográfico, utilizamos outras experiências sociais para a coleta de dados. Ao chegar pela primeira vez no acampamento “Unidos Venceremos”,³¹ ao invés de sair coletando informações, preferimos ficar no barraco³² apenas realizando conversas informais com os integrantes que chegavam para visitar os companheiros de barraco. Aos poucos começamos a transitar entre os barracos para nos tornarmos conhecidos, buscando água, lenha, ou simplesmente “passeando”, e, quando percebemos, já fazíamos parte do grupo, onde, por vezes, perguntavam “tu é um acampado novo?” Ou “não quer vir mais tarde pra gente conversar, tomar uns mate?” Quando houve este reconhecimento significava, de modo geral, que estava concluída a fase de adaptação frente aos

³¹ Foi o acampamento base para a pesquisa e, para evitar o risco de não ser aceito pelo grupo investigado, procuramos manter nossa postura e aparência físicas de forma o mais modesta possível. Por exemplo, além de usar roupas que identificassem nossa militância, como a utilização de camisa com a estampa de Tchê Guevara e outros, deixamos a barba e o cabelo crescerem antes do trabalho de campo, para podermos transitar com mais “naturalidade” entre eles. Foi o primeiro erro que tivemos que reparar, pois as pessoas tinham outras aparências físicas, começando pela barba feita. Ademais, os jovens do acampamento tinham brinco, tatuagens e camisas com estampas de grupos de rock. Ver o trabalho de Graziella Lima, 2006, capítulo III – Camponeses Tatuados? Não se fazem mais sem terra como antigamente.

³² Barraco: construção de caráter provisório que serve para alojar as famílias acampadas. Sua estrutura é composta de barrotes de madeira (toras de eucaliptos) e revestido por lona plástica, geralmente de cor preta, motivo pelo qual, durante o dia, a temperatura interna do barraco elevava-se muito além a da rua.

integrantes. O próximo passo seria, então, a abordagem para anotar falas e acontecimentos.

A maioria dos jovens sem-terra estava envolvida em muitas tarefas do movimento. Ou na direção, ou na coordenação, ou faziam parte de grupos de teatro, de educação, de formação política fora do acampamento. Esta dinâmica dificultava uma abordagem mais íntima da pesquisa com estes integrantes, pelo fato de não conseguirmos uma aproximação que permitisse um elo de confiança. Após observarmos os poucos momentos de lazer, constatamos que jogar futebol seria uma alternativa para inserirmo-nos no convívio cotidiano e conquistar a confiança. E, de forma lenta – após muitas escoriações, hematomas e suor - este espaço de integração (o jogo) permitiu aproximarmos-nos do círculo juvenil, possibilitando o avanço na busca de informações.

Com exceção das mulheres que exerciam a função de líderes, procuramos conversar com elas sempre em grupo, até perceber que poderíamos, com segurança, propor uma entrevista individual. Foram necessárias algumas semanas até conseguirmos as primeiras entrevistas com elas.

Apesar da colaboração dos líderes e do livre trânsito nas reuniões de núcleos, setores, coordenações e direção, sempre esperamos o convite para participar de qualquer reunião. Queríamos evitar algum constrangimento entre os integrantes e esperamos que houvesse o consentimento consensual de nossa participação, principalmente quanto às reuniões específicas de coordenação e direção. O ponto máximo desta aproximação foi o convite para participarmos da reunião do setor dos recursos humanos³³. Na ocasião, houve um debate entre os integrantes sobre a nossa permanência ou não na reunião, porque, conforme as regras, não era permitida a presença de “estranho”, mesmo daqueles integrantes que fazem parte do acampamento, considerando que esse setor é responsável pela segurança dos acampados, e essa situação poderia colocar em risco a vida dos integrantes. Após um

³³ Setor responsável pela segurança do acampamento, entre outras atribuições.

breve debate, foi concedida nossa permanência, apesar de alguns inicialmente se posicionarem contra.

Na medida em que se desenvolveu a pesquisa, mais íntimos nos tornamos, não em relação à organização, mas aos integrantes da mesma. No processo de investigação, por mais que evitássemos participar das atividades internas, limitando-nos apenas ao papel de observador, não escapamos de alguns momentos de participação. Por exemplo, quando fizemos parte de uma mística realizada antes da reunião de direção e coordenação, na qual nos coube realizar a leitura das linhas gerais do acampamento. O dilema que se estabeleceu para nós foi que, de um lado, tínhamos o propósito de interferir o menos possível na realidade empírica, para não alterar os dados. De outro, caso negássemos o convite, poderíamos desencadear outro processo referente à aproximação e a legitimação frente ao grupo, o que dificultaria a busca das informações necessárias para a pesquisa.

3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: Provisoriedade e institucionalização das lutas no acampamento

No primeiro capítulo, através da história do MST, acreditamos ter descrito as ações dos sem-terra, além de caracterizar as cooperativas organizadas pelo movimento nos locais de assentamento como uma das possibilidades para o desenvolvimento regional/local. Neste contexto, procuramos destacar o papel desempenhado pelas práticas educativas que são desenvolvidas na informalidade das práticas sociais, constituindo-se como referência de luta para os objetivos do MST. Iremos agora apresentar como essas práticas educativas se caracterizam e que contradições apresentam quando formalizadas nas instituições do MST, sendo uma delas a Escola Itinerante. Isso não significa que instituição, nesse caso, seja o mesmo que burocracia, pois “se a instituição organiza, isto é, dá uma certa forma ao espontâneo, não quer dizer que ela seja fatalmente burocrática” (CURY, 2000, p. 95).

3.1. “PEDAGOGIA DO MOVIMENTO”: Proposta educativa da formação do sujeito Sem Terra

Para analisarmos como se desenvolvem, na formalidade, as práticas educativas, é necessário analisar a “pedagogia do movimento”, proposta do MST que procura transformar a prática em conhecimento. Conforme Caldart (2000), quando se cruza o movimento histórico realizado pelo MST com seus projetos educativos, estamos diante de uma prática educativa que se movimenta, ou seja, a escola se movimenta conforme a luta dos sem-terra. Logo, o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento.

A relação do MST com a educação tem origem na “história de uma grande obra educativa” que se chama “pedagogia do movimento” (CALDART, 2000, p. 49). Partindo dos elementos de luta do MST, ela é a responsável por transformá-los em práticas educativas que são desenvolvidas nas instituições educacionais do movimento.

Afinal, o vivido sem conceito é cego. O conhecimento pode impregnar a experiência, que, cultivada conceitualmente, ganha em amplitude e coerência. A função mediadora da educação, em vista dessa ação realmente transformadora, implica uma dialética entre o vivido e o conhecimento. (CURY, 2000, p. 98).

Segundo nossa compreensão, a “pedagogia do movimento” tem como principal objetivo formar o sujeito Sem Terra³⁴. Para esta interpretação, tomamos como apoio as práticas educativas que contribuem para a construção daquilo que o MST chama de identidade Sem Terra, dentro de uma estrutura global de relações políticas e econômicas.

Queremos deixar claro que abordamos o conceito identidade com o objetivo de trazer à tona uma construção social que está imbricada nos processos e relações sociais do MST, sendo também um dispositivo de produção cultural e proteção em relação aos valores capitalistas.

Neste caso, vamos jogar luz sobre as práticas de constituição de uma identidade política Sem Terra. Buscamos também mostrar os processos simbólicos que dão continuidade às lutas contra o capitalismo, que são desenvolvidas pela mística de luta. Portanto, em relação à identidade, neste trabalho não se trata da consideração de identidades que lutam somente contra a opressão e a discriminação, como aquelas que giram em torno das questões de gênero, sexo, etnias, entre outras. A identidade Sem Terra é a identidade da classe trabalhadora que luta contra a exploração, porque entende que “a primeira característica do capitalismo é ser ele incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora” (WOOD, 2003, p. 229).

A construção da Identidade Sem Terra

A identidade Sem Terra se construiu a partir da necessidade de sobrevivência de seus integrantes. Por isso, antes, faremos uma contextualização dos aspectos sociais e culturais que levam as pessoas a se organizarem no MST. Segundo nosso entendimento, a questão da identidade é trabalhada na própria condição das pessoas de não possuírem terra e nas práticas educativas. No acampamento encontramos

³⁴ Sem Terra é um nome próprio que foi construído no processo de luta do MST.

negros, velhos, mulheres, homossexuais e outros grupos de pessoas que provam o dissabor da discriminação e da opressão, os quais são reconhecidos na identidade dos Sem Terra. Ou seja, são sujeitos que se definem, antes de tudo, como classe. Isso não significa que dentro do acampamento não se discutam as questões de gênero, por exemplo.

A sociedade capitalista transforma uma grande massa de trabalhadores em desempregados, formando um exército de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Uma parte desse exército, entretanto, fica impossibilitada de retornar ao trabalho, sendo considerada “excluída”. Nessa lista estão os trabalhadores rurais que não possuem outra qualificação para o mercado, embora carreguem em suas vidas a cultura hegemônica. Como afirma Cury, “se as relações de produção se reproduzem e se ampliam, também as contradições se ampliam e se aprofundam” (CURY, 2000, p. 39).

Em termos culturais, consideremos as forças que transcendem do global em direção aos acampamentos do MST. Pelo fato de seus integrantes pertencerem à cultura capitalista, os “vícios”, como dizem as lideranças, ou seja, os valores que carregam das relações sociais capitalistas, tornam-se um obstáculo a ser superado internamente. “Por seu lado, a cultura dominada contém elementos heterogêneos suscetíveis de usos contraditórios, cuja crítica se faz necessária e é uma das tarefas da educação que se pretenda do oprimido” (CURY, 2000, p. 90-91).

Para mudar os valores hegemônicos, o MST vê na educação a possibilidade de construção de uma identidade que negue o processo cultural do capitalismo, ao mesmo tempo em que supera as contradições na busca de “elementos que podem ser reconstituídos e transformados” (CURY, 2000, p. 90). Portanto, a identidade Sem Terra é uma construção social extraída de experiências históricas da classe trabalhadora rural, tornando-se instrumento mediador da transformação social. Valores culturais que vão se modificando conforme as ações desenvolvidas, tanto internamente (formação), quanto externamente (manifestações). Ambas as ações são

consideradas uma prática educativa contra-hegemônica capitalista. Esse entendimento é central para o desenvolvimento do modelo de reforma agrária vislumbrado pelo MST, que se dá a partir da construção do sujeito Sem Terra.

Como afirma Castells (1998, p. 355), “em um mundo de redes globais transnacionais e aculturais, as sociedades tendem [...] a entrincheirar-se, com base em suas identidades, e a construir/reconstruir as instituições como expressão dessas identidades”. Nesse sentido, segue o autor, a supressão das fronteiras tornou-se a preocupação central para o debate sobre a identidade.

Conforme Bauman, a tendência da sociedade moderna inteiramente “desregulamentada” e privatizada é de incriminar a pobreza. “As classes perigosas são assim redefinidas como classes de criminosos. E, desse modo, as prisões, agora, completa e verdadeiramente, fazem às vezes das definhantes instituições do bem-estar” (BAUMAN, 1989, p. 57). Isso mostra que as pessoas que são incapazes de produzir e de consumir são mantidas fora do jogo, precisam ser isoladas da sociedade; ou refugiam-se em guetos com sua marginalidade ou provam as celas das cadeias, como último estágio da degradação humana. A criação da identidade Sem Terra apresenta-se como alternativa a estas perspectivas.

Nesse sentido, é interessante esclarecermos o significado da grafia “sem-terra”. Conforme Caldart (2000), a condição individual de *sem (a) terra*, ou seja, a de trabalhador do campo que não possui sua terra de trabalho, é tão antiga quanto a existência da apropriação privada deste bem natural. No Brasil, a luta pela terra e, mais recentemente, a atuação do MST, acabaram criando na língua portuguesa o vocabulário *sem-terra*, com hífen, e com o uso do “s” na flexão de número - “os sem-terra” -, indicando uma desigualdade social para esta condição de ausência de propriedade ou de posse da terra de trabalho, que projeta, então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o “s”, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia através das práticas educativas e das

lutas. O uso social do nome já alterou a norma referente à flexão de número, sendo hoje consagrada a expressão *os sem-terra*. Quanto ao hífen, fica como distintivo da relação entre esta identidade coletiva de trabalhadores da terra e o movimento que a transformou em nome próprio e a projeta para além de si mesma.

Neste caso, falar da construção de uma identidade de um movimento social como o MST se diferencia dos discursos identitários que visam a defesa de um território. O MST compõe-se de um povo que não tem território e é no imaginário do “sem” que se constrói a raiz. Não é a negação do outro, mas sua própria negação da negação com o passado. Não são os outros que fazem do sem-terra um estranho visível quando está afastado das condições materiais de existência ou excluído do processo social. É o sem-terra invisível que se torna visível para os outros quando assume a identidade de Sem Terra.

No pensamento de Bauman (1989), a luta pela busca da identidade leva as pessoas a temerem a vitória final mais do que as derrotas, porque precisam manter a credibilidade da promessa. Ele afirma que para que isso aconteça é necessário que a identidade continue flexível num movimento de desfazer e refazer até nova ordem, em função da competição de novas identidades mais sedutoras. Para o MST, no entanto, a identidade coletiva dos sem-terra ultrapassa os limites do acampamento, pois mesmo após serem assentados, os trabalhadores rurais continuam utilizando a identidade Sem Terra (nome próprio). Na concepção de Bauman, poderiam “migrar” para outras identidades mais sedutoras, mas eles (Sem Terra) não o fazem.

Meus pais no passado foram integrantes de acampamento que lutavam por terra. Hoje estamos assentados, mas eles continuam dizendo que são sem-terra. Geralmente, quando possível, participam das atividades propostas pelo MST. Eu, por exemplo, estou aqui representando meu grupo de assentamento e me considero uma sem-terrinha e não estou acampada.³⁵

³⁵ Depoimento de uma participante do Encontro Estadual dos Sem-Terrinhas, realizado em 2005.

Para um integrante do MST, desfazer-se de sua identidade é regredir, voltar ao passado. Ser Sem Terra sem hífen é tornar-se indivíduo de fato, na medida em que pertence a um tipo de comunidade que resolve os problemas coletivamente, pois seria impossível fazê-lo na dimensão individual.

As várias práticas educativas em que participam os integrantes do MST se transformam em práticas políticas na medida em que as participações das crianças, das mulheres, da juventude, dos idosos, constroem novas relações sociais através das marchas, assembléias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações e mobilizações. Na escola, por exemplo, as atividades sobre matemática não apenas oferecem elementos práticos de como medir as dimensões de um hectare de terra em metros quadrados, “mas discutem a política fundiária sobre a perspectiva da propriedade privada”.³⁶ Ou seja, as práticas educativas, na medida em que os sem-terra lutam, vão além de aprender e ensinar o alfabeto ou desenvolver o conhecimento das técnicas de produção. É mais que isso. É o ato de ler, escrever e agir para garantir os princípios do movimento, visando às condições necessárias para ter acesso aos fundamentos básicos da existência.

As críticas dos meios de comunicação ao MST, que apresentam suas práticas educativas como métodos apenas ideológicos, referem-se às limitações dessa prática quanto às concepções de mundo. Sem dúvida, a formação ideológica é parte integrante da prática educativa. No entanto, é “um tipo crítico, subversivo”, que propõe “uma alternativa, ao qual eu chamo de utopia” (LÖWY, 1998, p. 29). Diferente dessa forma pejorativa da mídia que, ao reduzir as necessidades reais dos trabalhadores ao rótulo da ideologia, nega a contradição de classe que se expressa nessa forma de organização. Na verdade, são comportamentos impulsionados pela necessidade de manter-se afastado das condições de exploração impostas pelo capital. Ou seja, são sujeitos responsáveis pela história vivida no presente, projetando o futuro com a experiência dos erros e acertos do passado.

³⁶ Depoimento de um educador quando perguntado de que forma trabalham em aula as atividades referentes à matemática.

A prática da mística na identidade Sem Terra

No contexto das ações do MST, a mística desempenha um papel fundamental, pois busca manter os sem-terra dentro de um coletivo de luta, sem ter presente um território próprio (espaço) como base de pertencimento. Ela constitui uma prática educativa indissociável na formação política.

Como afirma Cury, o “pensamento político referido a uma ação concreta e lúcida de transformação exige uma pedagogia significativa [...] nas organizações que de modo mais direto se preocupa com a educação” (CURY, 2000, p. 90). Neste sentido, entendemos que no MST a formação é vista como uma prática educativa que vai além dos cursos que os integrantes freqüentam, que se completa quando os conhecimentos são colocados em prática, tanto na formação do sujeito histórico (cultural), quanto nas práticas desses sujeitos na luta pela terra (estrutural).

A prática da mística se originou, no início de sua formação política, nas relações entre o MST e as Igrejas Católica e Luterana. Foi quando o MST incorporou, então, o método da mística de luta como uma prática educativa que contribui para a identidade Sem Terra.

É principalmente na prática da mística que o MST encontra a capacidade de dar significado à luta de classes dos sujeitos Sem Terra e de buscar forças para enfrentar os obstáculos que possam aparecer durante a busca das condições que assegurem a transformação social que se propôs. Para tal, a mística traz os elementos que, historicamente, constituíram o surgimento do MST. Essa função política da educação torna possível o aprofundamento dos problemas que os oprimem ao mesmo tempo em que apresenta novos valores, como objeto de estudo e reflexão. “O enfrentamento de tais problemas e seus respectivos aprofundamentos termina por ampliar-lhes a compreensão com abertura para o futuro e a recuperação dos elementos mais válidos do passado” (CURY, 2000, p. 98).

Como vimos anteriormente, o sentimento de pertença ao grupo é fundamental, como prática coletiva na constituição de uma identidade comum. Se para as pessoas ligadas à igreja a mística e a utopia é o que garantem a força impulsionadora da ação contínua, para o MST, conforme o nosso entendimento, o sentimento de pertença e a prática coletiva permanente de construção da identidade permitem que o grupo socialize valores, crenças e interesses através de práticas sociais educativas que colaboram no processo de mobilização, regulando as relações entre os sem-terra. Esses elementos podem ser visualizados através da prática das místicas, onde "um dos objetivos fundamentais [...] é reanimar e fazer brotar da escuridão uma luz, para ter forças e levar a luta adiante".³⁷

O MST baseia-se em uma reinterpretação das crenças e valores sociais que o grupo pode produzir para garantir a consciência da realidade social, resultando na criação de uma unidade estratégica e de uma ideologia política. Nesta prática educativa que reinterpreta o social "residem as raízes contraditórias que impulsionam a sociedade capitalista para sua superação, para o desenrolar das relações estabelecidas entre essa sociedade e seus agentes históricos" (CURY, 2000, p. 69). Segundo o mesmo autor, "negociar a insatisfação vivida em vista de uma organização mobilizadora obriga a uma tarefa mediadora da educação que ilumina e coopera neste tornar-se sujeito da História" (2000, p. 99). Para isso, o sentimento de injustiça é construído e partilhado entre os sem-terra nas práticas da mística.

Um exemplo que caracteriza a afirmação acima foi a "Semana Socialista", evento realizado para relembrar os 250 anos da morte do índio Sepé Tiarajú³⁸. A mística se desenvolveu através de apresentações teatrais realizadas pelos sem-terra. Esse evento invocou a história de Sepé Tiarajú desde o momento da chegada dos portugueses e espanhóis no Brasil até seu assassinato e, ao mesmo tempo,

³⁷ Depoimento de um sem-terra.

³⁸ Nascido em um dos aldeamentos jesuíticos dos Sete Povos das Missões, foi criado por um padre. Combatente e estrategista, tornou-se líder dos índios guaranis contra as tropas luso-brasileiras e espanholas na chamada Guerra Guaranítica. Ao resistir ao Tratado de Madri (1750), que exigia a retirada dos índios do território que continha um dos maiores rebanhos de gado das Américas, Tiarajú

relacionou-se esta passagem histórica com os acontecimentos atuais da expansão do imperialismo norte-americano sobre os países latino americanos, até o surgimento do MST, que, por sua vez, é inspirado pela causa do índio: “Esta terra tem dono!”.

A apresentação da mística se estendeu em quatro atos distintos, em locais diferentes no meio do campo e, ao se locomoverem em forma de procissão de um ato para o outro, as pessoas cantavam as músicas e os hinos do MST. Após cada ato, era realizada uma parada para refletir sobre uma das passagens do Tiarajú, ou sobre a expansão norte-americana, acompanhado pelos gritos de guerra: “Pátria Livre. Venceremos”, “M.S.T. a luta é prá valer”, entre outros. Todas as pessoas, inclusive as crianças e os adultos mais introvertidos, embalados pela dinâmica da mística, participaram das canções com os punhos erguidos. Pouco a pouco, de forma improvisada, ia-se constituindo um círculo em volta da fogueira e todos ficaram de mãos dadas cantando, dançando e invocando os gritos de guerra. Até três ingleses e um tradutor, que estavam visitando o acampamento por dois dias, participaram das atividades.

Para Pierano:

no caso dos rituais, focalizá-los em sua especificidade para demonstrar que são momentos de intensificação do que é usual torna-os *loci* privilegiados – verdadeiros ícones ou diagramas – para se detectar traços comuns a outros momentos e situações sociais [...] vivemos sistemas rituais complexos, interligados, sucessivos e vinculados, atualizando cosmologias e sendo por elas orientados. (PIERANO, 2002, p. 27).

Assim, o MST utiliza a luta de Tiarajú como bandeira contínua para a defesa da terra, vinculada à mobilização coletiva e à construção do sujeito Sem Terra.

foi assassinado, juntamente com 1.500 guaranis. Pelo seu ideal, foi considerado um santo popular e virou personagem lendário do Rio Grande do Sul (MAESTRI, 2006).

A atividade ritual como prática educativa impacta um forte sentimento simbólico entre os sem-terra, constituindo em cada integrante um sujeito histórico. Conforme Chaves (2003, p. 139), “a eficiência da ação ritual ancora-se no fato de acionar crenças culturais essenciais, crenças que constituem uma cosmologia, isto é, concepções fundamentais para um determinado universo social”. E, ao redor da fogueira, as pessoas envolvidas e influenciadas pela magia do ritual se despertam para a possibilidade concreta de atingir seus objetivos, a terra. Não de forma passiva, pois suas atitudes, embaladas pela mística de luta, representam a sua própria história na busca das condições de existência.

A mística é praticada não somente em momentos especiais, como no caso da lembrança da morte de Tiarajú, e sim antes de toda e qualquer atividade do MST, desde as mais corriqueiras, como uma reunião de núcleo, até as mais complexas, como a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, realizada em 1997³⁹. Nas apresentações da mística são utilizados os símbolos do movimento, como o facão, a foice, a terra, a bandeira, o boné, etc. Estas representações adquirem força simbólica no momento em que incorporam o processo de luta, na medida em que seu significado permite aos sem-terra, ao lembrar o passado, agir no presente para garantir o futuro. Os elementos simbólicos são cuidadosamente escolhidos para encaixarem como uma parte fundamental do evento, o que permite compreender as contradições das relações de produção. “A análise do ritual pedagógico como manifestação relativa à totalidade [...] reconduz a análise ao caráter verdadeiramente essencial de nossa sociedade: a contradição existente na reprodução das relações de produção” (CURY, 2000, p.120).

Para o MST, a mística tem prioridade como prática educativa. No final de cada reunião, ficam definidas as pessoas que serão responsáveis pela preparação da próxima mística. Geralmente são alternados os grupos que a apresentam, para que todos desenvolvam a capacidade de organização. Às vezes, esta preparação leva

³⁹ CHAVES, Christine de A. *A Marcha Nacional dos Sem-Terra: estudo de um ritual político*. In: PIERANO, Mariza. *O dito e o feito*. Ensaio de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002. p. 133-148.

muito tempo porque são debatidos os símbolos e a linguagem que melhor representa o tema da reunião. No ritual, a mensagem impregnada na linguagem e nos símbolos procura abrir espaços para maiores condições de interpretação e transformação do real. Como diz Cury (2000, p.120),

a função política explícita que preside a educação, que fala para a transformação do real e não para a sua conservação, associa a linguagem à produção das coisas. A linguagem e o ritual são reenviados aos objetos na sua concretude, e não na sua dissimulação. A linguagem da educação, voltada para a práxis transformadora, absorvida nesse fazer, produzirá um ritual que manifestamente aponte caminhos de libertação.

Procuramos demonstrar que o sujeito Sem Terra se constitui a partir de sua condição de classe, o qual passa a ter uma consciência de classe na medida em que desenvolve um conjunto de práticas sociais. Nesse processo, a mística possui papel fundamental, pois incorpora os acontecimentos históricos da luta pela terra nas práticas desse sujeito, com o objetivo de manter e projetar sua identidade de classe.

Dessa forma, a “pedagogia do movimento” auxiliada pela prática da mística para constituir a identidade de classe, desenvolve as seguintes atribuições: a) definição da luta do MST frente ao capitalismo como uma prática educativa, manifestada tanto nas práticas que envolvem o planejamento e as concepções dos novos líderes, quanto nas relações referentes à “nova organicidade”, no âmbito do acampamento; b) elaboração das orientações teóricas dessas práticas educativas, as quais buscam apoio nos principais estudiosos da Educação Popular, como Paulo Freire.

a) As Práticas Educativas da “Pedagogia do Movimento” nas Lutas Atuais do MST

Ao longo do referencial teórico a expressão “luta” foi uma constante neste texto e isso está relacionado às práticas dos sem-terra, desde a mais corriqueira até a mais complexa. As necessidades básicas desses sujeitos estão permanentemente colocadas no limite da sobrevivência, tornando cada ação uma luta contínua de superação material dentro do acampamento, luta essa que contém em si uma dimensão educativa: “isto é, a experiência de vida educa pelas condições de vida, pelo estilo de vida, pelas necessidades a serem preenchidas e pelos problemas reais com que uma classe se defronta” (CURY, 2000, p. 95).

De acordo com as idéias de Dalmagro, membro do Coletivo de Educação do MST, as práticas históricas, as concepções de mundo e as propostas dos sem-terra, quando colocadas em movimento através das lutas do MST, se constituem em práticas educativas. Essa é a primeira característica da “pedagogia do movimento”:

Compreendemos, assim, que o próprio MST é educador dos sem terra, que aprendem estando presentes e participando de sua história.(...) A educação do MST se constrói de forma participativa, atuante e não passiva do sujeito sem-terra. Isso significa dizer que este se educa (no MST) através de sua própria ação, lutando, convivendo, estudando, produzindo, organizando-se. O Movimento só pode se realizar como educador se o sem-terra participar, agir, se puser em movimento. É um aprendizado que pressupõe a ação do aprendiz. De outro lado, essa ação também forma seu próprio educador, o MST. (DALMAGRO, 2002, p. 135-136).

Para apresentar as práticas educativas no atual momento de luta do MST, analisaremos os fatores que estão imbricados na sua mobilização, como as questões do planejamento e das novas lideranças. E, no âmbito do acampamento, analisaremos

o modo de organização, que se expressa na chamada “nova organicidade”, expressão utilizada pelo movimento para representar o atual momento de organização.

O planejamento

A sociedade, os instrumentos de dominação do capital e o próprio MST mudaram. Entretanto, de um lado, conforme Wood (2003), o capitalismo no século XXI tornou-se mais forte, encorpado e expansivo. De outro, conforme nossa compreensão, as alternativas do MST de manter-se na luta de classe se estreitam na medida em que as outras organizações, antes parceiras na luta contra o capital, já abandonaram essa premissa, voltando-se, na melhor das hipóteses, para lutas emancipatórias pelos direitos civis. O MST, ao permanecer com as concepções de classe, ficou isolado como organização social que expõe as contradições do capitalismo.

Para superar esse isolamento, a questão do planejamento passou a ser vista, pelo MST, como uma nova “ferramenta”. Ele começou a dar os primeiros passos em 2004, através de encontros regionais sistematizados em escala estadual e nacional nos chamados MPP – Método de Palidação Progressista⁴⁰. Esta ferramenta também é um processo de aprendizagem que exige um “fazer-refletir-refazer”.

Conforme Lill,⁴¹ durante a palestra realizada num Encontro Estadual, o método tem como objetivo a conquista da terra, a reforma agrária e a transformação da sociedade (socialismo). Ele afirma que o desafio representa uma mudança paradigmática na sociedade, a qual exige uma mudança, primeiro, no interior do MST. Para tanto, é preciso superar algumas dificuldades e contradições que o próprio movimento apresenta. Exemplificando, prossegue Lill, no MST existem poucos trabalhos científicos para conhecer a própria realidade, dificultando o conhecimento

⁴⁰ Método apresentado pelas principais lideranças nacionais no Encontro Estadual em São Leopoldo, 2006.

⁴¹ Engenheiro Agrônomo que faz parte da direção nacional do MST.

dos problemas sociais que se relacionam com os sem-terra e, também, daqueles que dizem respeito a toda classe trabalhadora.

As novas lideranças

Outra nova situação da organização que mantém o MST como um movimento de classe relaciona-se aos principais líderes intermediários. Na maioria são jovens os que participam de formações, inclusive fora do país, já que possuem maior facilidade de locomoção, entre outros motivos, pelo fato de ainda não possuírem famílias. São sujeitos “formados” pelas próprias escolas do MST, ou são filhos de assentados, ou ainda ex-militantes de partidos políticos que vêem no movimento a possibilidade de desenvolver um trabalho militante contra o capitalismo.

Meus pais faziam parte do MST, foram acampados no passado e eu era pequena. Neste período estudava na Escola Itinerante. Após eles ganharem seu lote de terra eu continuei estudando e sempre ligada ao movimento, onde fiz muitos cursos pelo MST e hoje retorno para o acampamento para continuar a luta de meus pais e conseguir meu próprio lote.⁴²

Esses jovens líderes estão fortemente envolvidos nos processos políticos da organização, mas distanciados da busca pelas condições de subsistência. Isso leva à secundarização da sua condição de agricultor, que é a origem de sua identidade de classe. Mesmo depois de assentados, eles continuam como militantes políticos Sem Terra e não como agricultores militantes. Ou seja, a formação política dificulta-os de trabalhar na terra, atividade que foi central em seu processo educativo, iniciado

⁴² Depoimento de uma jovem do acampamento “Unidos Venceremos”, que faz parte da liderança estadual.

quando freqüentavam as aulas na Escola Itinerante. Este fenômeno pode ser observado nas falas de dois integrantes, ao se referirem a esses líderes:

Ficam na conversa, teorizando. Os nossos dirigentes de hoje não são os mesmos de antigamente, eles iam para a frente, não tinham medo da polícia. Agora não, só em falar que vai ter processo, não fazem a luta, desistem daquela ação. (integrante do “Unidos Venceremos”)

Antes os dirigentes queriam terra, hoje os dirigentes querem uma vida política, ou seja, militar, e para isso tem que se poupar em relação às leis, ao contrário de antigamente, pode ter processo, desde que consiga a terra. (integrante do “Unidos Venceremos”)

Essa prática dos líderes intermediários, com vocação essencialmente política, filia-se à idéia do “intelectual coletivo” de Gramsci, que é a forma mais elevada das camadas de intelectuais, pelo fato de “difundirem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas. São aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 18). Esses líderes são dirigentes e organizadores. E, na medida em que vivem as condições de classe, eles elaboram, de forma coletiva e consensual com os demais sem-terra, as novas diretrizes do movimento.

Esse papel de porta-voz de uma classe é mais facilmente obtido pela classe dirigente, cujas facilidades de gerar seus próprios intelectuais é evidente. A classe subalterna, ao menos a princípio, se vê obrigada a *importar* seus intelectuais. Tal situação pode levar a classe dominante a tentar a sua cooptação, visando o reformismo, até que ela gere os seus próprios intelectuais. (CURY, 2000, p. 85).

O MST, através da formação política, busca transformar seus integrantes naquilo que se aproxima do “intelectual coletivo” de Gramsci, o que evita a *importação* de intelectuais. Não é somente contra as estruturas que se luta, mas contra as

concepções que as mantêm, o que implica uma mudança cultural, inclusive de quem a deseja transformar. Cultura essa que somente se transforma na medida em que se luta contra as estruturas.

O intelectual é, pois, um elo mediador entre a classe social que representa e a consciência de classe, em vista de sua organização mais lúcida e coerente. O papel dos intelectuais na formação e organização dessa consciência lhe dá um contato real com a História, o que possibilita o seu avanço na conquista de uma maturidade ideológica. (CURY, 2000, p. 85).

Da mesma forma como os intelectuais do capitalismo vivem suas situações de classe forjadas nos valores do individualismo, do consumo e da competição, os líderes intermediários do MST também vivem suas situações de classe. Mesmo depois de assentados esses líderes retornam para o acampamento e, o fato de viverem sem privilégios, nas mesmas condições dos demais sem-terra, legitima suas ações. A condição de líder está em permanente avaliação, pelo fato de habitarem os barracos, de comerem os alimentos e participarem das tarefas cotidianas do mesmo jeito em que os demais sem-terra. Isso possibilita a transparência da organização interna, o que a torna democrática e participativa para desenvolver novas diretrizes, como é o caso na “nova organicidade”.

A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre nos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Poder-se-ia medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais, sua mais ou menos estreita conexão com um grupo social fundamental, fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para cima). (GRAMSCI, 1981, p. 13).

A “nova organicidade” e a democracia

A “nova organicidade” visa contribuir para a construção de um sujeito identificado como “os pobres”, não somente do campo, mas também da cidade.

A identificação dos Sem Terra com “os pobres” reúne esses trabalhadores numa mesma formação, a de classe. Conforme Wood (2003, p. 76), “as formações de classe e a descoberta da consciência de classe se desenvolvem a partir do processo de luta, à medida que as pessoas ‘vivem’ e ‘trabalham’ suas situações de classe. É nesse sentido que a luta de classe precede a classe”. O MST tem procurado recolocar a discussão sobre a formação de classe no interior da sociedade brasileira, o que pode ser percebido nas entrevistas concedidas pelos sem-terra aos meios de comunicação, quando se referem aos trabalhadores como os “pobres do campo e da cidade”.

Um exemplo do funcionamento da “nova organicidade” percebermos nas ações decorrentes das irregularidades cometidas. No MST, uma pessoa que comete irregularidades dentro e fora do acampamento, conforme o grau da transgressão, pode ser expulsa do mesmo ou permanecer no movimento para não perder o seu cadastro⁴³. Entretanto, vai para outro acampamento. Foi o caso de um sem-terra com dois anos de acampamento que resolveu voltar para a cidade na tentativa de recomeçar sua vida pelos caminhos tradicionais da sociedade, mas, após alguns meses, retornou ao acampamento porque não conseguiu trabalho. O afastamento prolongado, sem um motivo adequado, quebrou uma regra fundamental, configurando uma “deserção”, pois ele não tinha permissão do grupo para sair do acampamento por

⁴³ As famílias, quando ingressam no MST, são cadastradas para fins de assentamento. É uma forma de controle sobre os sem-terra, porque, como critério, geralmente são escolhidas as famílias com mais tempo de acampamento. E, quando as famílias desistem e mais tarde retornam ao acampamento, elas recebem outro cadastro, retornando para o final da “fila”.

um longo período⁴⁴. O retorno causou um impasse. De um lado, a organização não podia desconsiderar o tempo que ele já tinha de acampamento, afinal “nós já somos excluídos do sistema e vamos excluir por um desvio”, justamente quando o MST passa por problemas de contingente⁴⁵. De outro, o fato de abrir exceção para manter o sem-terra no grupo colocaria a organização interna em risco, pois poderia perder-se o controle sobre os demais. Entretanto, a nova prática da organização permite o diálogo democrático e eles chegaram a seguinte conclusão: “o integrante não perde o cadastro, mas vai transferido para outro acampamento”.

Essa prática relaciona-se diretamente com a “nova organicidade”, que é vista como um “guarda-chuva” que permite colher às iniciativas espontâneas das pessoas. “Nesse caso, o espontâneo quer dizer nascido da experiência e ainda não teorizado” (CURY, 2000, p. 96) e transformando-o em ações sistemáticas capazes de potencialmente contribuir na consciência de classe. É, portanto, uma interação que se apóia no princípio dialógico, que objetiva proporcionar a superação das dificuldades através de práticas coletivas e rápidas, bem como procura ocupar todos os sem-terra em setores, como um exercício democrático e como possibilidade de emancipação social do sujeito através da participação.

A “nova organicidade” objetiva permitir aos sem-terra tomadas de decisão, principalmente aquelas que são discutidas e praticadas coletivamente. Em função de conhecer o processo organizativo, os sem-terra já sabem o que fazer no que se refere a suas atribuições. Não existe a necessidade de uma supervisão ou um comando hierárquico, porque eles realizam suas atribuições de forma coletiva, nos setores, nas coordenações ou na direção, onde todos, de uma forma ou de outra, estão envolvidos.

⁴⁴ Quando um integrante precisa sair do acampamento tem que passar pelo consenso do núcleo base a que ele pertence. Se as justificativas forem relevantes o grupo aprova o afastamento. Geralmente são motivos de saúde ou por estar muito tempo longe da família.

⁴⁵ Fala de um líder. Nos últimos anos o MST teve derrotas parciais em suas lutas para o latifúndio e o agronegócio (fazenda Sholtall). Soma-se a isso o lento processo de assentamento promovido pelo governo federal na gestão de Lula, além da inexistente participação do governo Germano Rigotto (PMDB) nas questões agrárias relacionadas as pequenas propriedades do estado do Rio Grande do Sul, participando apenas como apoiador sistemático de pressão política contra o governo federal em favor das multinacionais e do latifúndio. Razões pelas quais o MST contava, na época da pesquisa, com não mais de duas mil famílias acampadas em todo o estado.

Por exemplo, em determinadas atividades, principalmente quando realizam ações de protesto, cada sem-terra assume uma responsabilidade, para que a ação seja executada de forma eficaz e coletiva.

Para melhor entendermos o funcionamento das estruturas dos acampamentos, a qual, ao nosso ver, possibilita uma prática democrática, vamos separá-las em duas posições: a vertical e a horizontal⁴⁶.

Organização vertical: o acampamento é organizado por núcleos base que variam de 15 a 20 famílias, num total de 8 núcleos. Cada um possui um coordenador, escolhido pelas famílias que o compõe. Os coordenadores fazem parte da coordenação geral do acampamento, uma instância intermediária entre os núcleos e a direção. Esta é composta por 15 integrantes, também escolhidos pelos acampados num processo de consenso⁴⁷. A coordenação geral tem poder de decisão no colegiado formado pelos coordenadores e diretores, embora a responsabilidade de manter as diretrizes do acampamento esteja sob a responsabilidade direta da direção. Nas reuniões diárias de núcleo⁴⁸ estão presentes os integrantes e um ou dois dirigentes, que se alternam de reunião em reunião, evitando repetir o mesmo dirigente na mesma seqüência de reuniões daquele núcleo.

Organização horizontal: o acampamento é dividido por setores: saúde, intra-estrutura, educação, direitos humanos e produção. Cada setor é formado por dois ou mais integrantes de cada núcleo, sendo um integrante escolhido entre eles como coordenador daquele setor. Os critérios de escolha se relacionam, entre outros, com o perfil do acampado em relação às particularidades do setor. Por exemplo, para o setor da saúde, são indicadas as pessoas que têm algum conhecimento sobre ervas medicinais. “Eu já trabalhava antes com medicamentos alternativos”.⁴⁹ Geralmente as reuniões dos setores acontecem após as reuniões dos núcleos e os dois modos de

⁴⁶ A estrutura dada pela “nova organicidade” é comum entre os dois acampamentos analisados. Neste caso, como exemplo, utilizamos o “Unidos Venceremos”.

⁴⁷ Na ocasião, participamos da escolha de 9 dirigentes de acampamento.

⁴⁸ Acontecem diariamente no turno da tarde, geralmente após a reunião da coordenação.

reunião proporcionam vivências que conduzem a uma prática educativa assumida sob uma perspectiva participativa e democrática.

Nos parece que a organização por setor é uma “forma que permite mais democracia”⁵⁰ e participação interna no acampamento, pois tem como princípio o diálogo e a descentralização do poder. Ao ser acrescentado os setores na organização, aumentou a responsabilidade dos sem-terra pelo formato horizontal de articulação e participação. A condição de direção e coordenação passou a ser mais controlada pelos acampados.

Um dos motivos que levou o MST a se organizar desta forma foi a nova realidade dos sem-terra. No passado, os integrantes do movimento eram de origem exclusivamente rural e com valores desenvolvidos sob grande influência da igreja católica (NAVARRO, 2002). Valores que mantinham as pessoas sob a orientação do cristianismo, onde as mesmas eram consideradas calmas, solidárias, compreensivas, de poucas palavras e de poucos “vícios”. Atualmente, conforme a descrição de um dirigente de acampamento, a organização necessitou de práticas diferentes com aqueles que vieram da cidade, os quais são céticos em relação às igrejas; são agitadores, individuais, críticos, participativos e com mais “vícios” (tais como alcoolismo, drogas, prostituição, etc.) se comparados com àqueles de origem rural.

A nova origem social do sem-terra exigia uma adequação da organização. Conforme o depoimento de um líder estadual, “foi necessário achar um jeito de lidar com esta nova situação”. No movimento de adaptação, conforme nossas observações, houve um avanço qualitativo no MST, que permitiu a convivência de trabalhadores rurais com urbanos, e também garantiu uma valorização expressiva das mulheres e

⁴⁹ Integrante que trabalha no setor da saúde no acampamento “Jair Antônio da Costa”.

⁵⁰ Expressão utilizada por todos os integrantes quando perguntados sobre o porquê da organização em setores.

dos jovens, apostando definitivamente na formação dos integrantes: “os jovens têm que colocar em prática tudo aquilo que aprenderam nos cursos de formação”.⁵¹

Quando aparecem situações que não estão previstas nas leis gerais do acampamento, elas são encaminhadas para a coordenação, não para tomar decisões, mas para avaliar e dar sugestões de encaminhamento. As sugestões voltam para o núcleo decidir. Caso a complexidade da situação vá além das possibilidades do núcleo, é acionada a direção, que avalia e propõe novamente para o coletivo tomar a decisão final. Apesar da aparente burocracia, na prática estas decisões democráticas são realizadas em pouco tempo, não comprometendo as outras atividades. Isto é possível porque os mecanismos que acionam as reuniões são quase instantâneos. Pelo fato de ser uma prática sistemática e corriqueira, um processo deste tipo geralmente leva menos de uma hora.

Apesar de acontecer no espaço restrito do acampamento, essa prática democrática demonstra para a sociedade que são possíveis outras formas de organização que permitam a participação integral de seus membros nas decisões coletivas, diferentemente da forma como acontece com a democracia liberal, cujas decisões políticas não pertencem mais a sociedade e sim à classe política que se mantém isolada dentro das instituições representativas.

Através da “nova organicidade” o MST adotou uma categoria subjetiva, chamada de “reestruturação”, para adaptar as diferentes situações vividas no acampamento, que antes, na forma hierárquica, eram tratadas com práticas mais severas. Ela se refere aos novos integrantes e seus respectivos “desvios de conduta”, considerados pelos sem-terra como “vícios”. São relações sociais que acompanharam os sem-terra da cidade para dentro do acampamento. Segundo os líderes, os “vícios” são concepções da cultura capitalista que não faziam parte do acampamento quando somente existiam sem-terra originários do campo. Essa condição do novo sem-terra

⁵¹ Fala de um líder na escolha de novos dirigentes de acampamento. Na ocasião, as mulheres foram a maioria escolhida para dirigente entre os trabalhadores.

não deve ser entendida de forma discriminatória e resolvida com punição. O MST considera que as pessoas podem, dentro de uma prática educativa e democrática, mudar os valores e conseqüentemente abandonar tais condutas. Para resolver estes problemas, quando os “desvios” se manifestam, acionam o dispositivo de recuperação do indivíduo, chamado de “reestruturação”, onde, ao invés de ser punido ou expulso, o sem-terra passa por um processo educativo de reintegração.

Para exemplificar, destacamos dois casos: primeiro, o procedimento realizado com um integrante que tem problemas de alcoolismo: ele foi indicado para dirigente como uma prática educativa de reintegração. Segundo, o caso de um integrante que prostituiu uma mulher que necessitava de dinheiro para melhorar sua condição no acampamento. Nesse último caso, os sem-terra decidiram manter a mulher no acampamento, aplicando apenas uma advertência. Já o homem, por tirar vantagem de um problema econômico estimulando a prostituição, foi expulso.⁵² Comercializar drogas e promover a prostituição são consideradas penas graves entre os sem-terra do acampamento “Unidos Venceremos”. São passíveis de expulsão, sem a necessidade de um amplo fórum de decisão.

Como percebemos, a “nova organicidade” transforma-se, dentro do processo, numa prática educativa que visa a flexibilização das tomadas de decisão, manifestando-se dentro de uma estrutura horizontal de relações, onde comandados e líderes definem suas demandas coletivamente. Apesar da existência de instâncias verticais no acampamento, as decisões mais importantes são responsabilidade de um fórum ativo e participativo que inclui todos os integrantes: a assembléia geral. Isso permite aos trabalhadores rurais participarem da vida política do movimento, da mesma forma como acontecia em Atenas, que possuía, através das assembléias, uma prática democrática participativa, onde “sapateiros e ferreiros podiam fazer julgamentos políticos” (WOOD, 2003, p. 165).

⁵² Relato de um integrante do “Unidos Venceremos” que acompanhou esse caso, em outro acampamento.

As reuniões diárias de setores, núcleos, coordenação e direção são formas de relacionamento democráticos entre os sem-terra que possibilitam uma maior apreensão coletiva da realidade social. Nelas são contextualizadas e avaliadas as ações já executadas, observando os erros e acertos. Essas práticas cotidianas de elaboração de decisões permitem que os sem-terra vivam sua situação de classe na mesma medida em que elevam sua consciência de classe. “Desse ponto de vista, os problemas existentes no vivido são tomados como ponto de partida para uma elevação da consciência de massas” (CURY, 2000, p. 97).

b) As Orientações Teóricas da “Pedagogia do Movimento”

Neste tópico apresentamos as teorias que orientam as práticas educativas do MST voltadas à formação cultural dos seus integrantes e ao desenvolvimento das comunidades. Teorias que constituem as concepções da “pedagogia do movimento”.

Para compreendermos essa complexa pedagogia, começaremos com a proposta educativa que o MST desenvolve juntamente com outras organizações, que traz como tema: “A Educação do Campo”, onde a “pedagogia do movimento” contribui com as experiências vividas dos sem-terra. Esta proposta está expressa na “Coleção por uma Educação Básica do Campo” que começou a configurar-se a partir da “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”.⁵³ Desde o ano de 1999, período da primeira conferência, ocorrem várias iniciativas locais e nacionais de pessoas e grupos que defendem a superação da dicotomia rural-urbano e da visão predominante de que o moderno e avançado é sempre o urbano. Essas pessoas e grupos locais defendem, em contrapartida, uma educação do campo e para o campo, com currículo e pedagogias próprias, ao contrário do “senso comum” que influencia as propostas pedagógicas voltadas para o meio rural e tem servido para justificar as

⁵³ As entidades que entraram como parcerias na coordenação foram: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, a coleção está no quarto volume.

políticas públicas educacionais do Brasil, transformando a educação do campo num mero instrumento “domesticador” (FREIRE, 1992, p. 24).

A escolha de novos conteúdos de estudo, juntamente com uma estratégia que busque a formação humana através da realidade é fundamental para despertar o interesse dos alunos e dos professores. Seguindo o pensamento de Freire (1992), a reflexão sobre a prática resulta na teoria para dar um sentido à vida, em função do conhecimento aprendido.

Conforme Caldart,⁵⁴ não se trata de elaborar uma nova teoria, mas sim aproveitar as experiências já desenvolvidas pelas pessoas do campo, apoiadas também nas teorias e pedagogias existentes:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART, 2005, 8º parágrafo).

Podemos incluir nessa interlocução sobre as práticas educativas desenvolvidas no MST a “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2001) e a “Pedagogia da Esperança” (FREIRE, 1992) voltadas para as experiências da Educação Popular. A primeira faz um diálogo sobre as pedagogias opressoras exercidas contra os oprimidos, enquanto que a outra aponta as possibilidades de reorganização das massas em nome da autonomia para uma prática emancipatória. Talvez esteja na educação do campo a possibilidade de implementar efetivamente estas práticas educativas.

No volume II da coleção “Por uma Educação Básica do Campo” é apresentada uma palestra que Miguel Arroyo pronunciou a partir do que ele viveu como pedagogo com os movimentos sociais do campo, onde o autor analisa as práticas educativas que

⁵⁴ Integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

estes desenvolvem. Arroyo destaca que nessas práticas educativas os movimentos priorizam gestos concretos, mobilizações, bandeiras de luta para a proposta de um Brasil popular e democrático através de expressões culturais do campo e das místicas revolucionárias.

De acordo com Arroyo (1999), os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar. Práticas educativas que se fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. Afirma que no campo há um expressivo movimento pedagógico, com práticas educativas inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. Para o autor, as práticas educativas ultrapassam a fase “rural” da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Há uma mobilização local, regional e nacional procurando garantir uma “escola básica do campo”. Portanto, estão desenvolvendo novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novos enfoques na tarefa dos professores, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos como uma prática educativa diferenciada da tradicional.

Fernandes (1999) afirma que a política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. Segundo o autor, essa política é falsa, pois a tecnologia tradicional de produção do campo está somente a serviço do setor agrícola patronal. Não há interesse em desenvolver uma tecnologia voltada para a agricultura familiar. E os movimentos sociais do campo enfrentam todas as dificuldades possíveis, propugnam por uma tecnologia adequada, pois as tecnologias estão voltadas para a produção agrícola de grande extensão. Este propósito está vinculado a uma educação de qualidade, mas específica do meio rural. A agricultura familiar não só gera emprego e garante qualidade de vida, como também assegura um desenvolvimento sustentável.

Com base nas afirmações dos autores acima, percebemos que o MST vê a necessidade de uma política específica para a escola *do* campo. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola *do*

campo, com a cultura e os valores da luta do campo. O movimento também não aceita que levem as crianças e os jovens do campo para a cidade, com o objetivo de reduzir as despesas orçamentárias, concepções dos governos que fecham as escolas do campo.

Cometer este equívoco é levar os estudantes para um contexto que não é o deles. Neste caso, os jovens têm que sair do campo para estudar e estudar para sair do campo, modelo que tem predominado. Entendemos que a educação não pode ser entendida como uma despesa, mas como um investimento.

Ademais, nas escolas tradicionais existe a fragmentação dos conteúdos, as idéias soltas, sem relação com a vida concreta, as quais levam a educação ao vazio e sem sentido. Deveria ser o contrário, ser exatamente uma prática educativa de formação humana que possibilitasse a autonomia dos indivíduos e uma prática voltada ao desenvolvimento sustentável das sociedades. É necessário que a escola inclua as ferramentas culturais e históricas para que as pessoas possam compreender a realidade como algo ligado ao seu processo histórico, que descubram a si mesmas.

Conforme o pensamento de Boff (2000), devemos cultivar o espaço escolar e fazer com que a sociedade, a cultura e a educação reservem momentos de contemplação, de interiorização e de integração da transcendência que está em nós. Hoje talvez essa dimensão esteja encoberta por cinzas, pois a cultura é extremamente materialista e pobre de espírito. Mas, segundo o autor, apesar de criar sedativos para a transcendência ou deslocá-la para regiões privatizadas, a cultura imposta pelo modelo capitalista não consegue sufocá-la.

O desafio de desenvolver uma prática educativa do campo com perspectiva de desenvolvimento humano de todo o povo urbano e rural, passa pela disposição de uma prática refletida na teoria e pelas lutas dos movimentos sociais, cujo desafio educativo é desenvolvido pelo Setor de Educação do MST, que aposta na “pedagogia do movimento”.

3.2. A EDUCAÇÃO NOS ACAMPAMENTOS: A institucionalização das práticas educativas

Do ponto de vista teórico e prático, para caracterizar a “pedagogia do movimento”, descrevemos o movimento exercido pelo MST no seu conjunto como uma prática educativa. Dando continuidade a essa caracterização das práticas educativas, passaremos agora à análise de como essas práticas se desenvolvem nos acampamentos “Unidos Venceremos” e “Jair Antônio da Costa”. Para isso, nos apoiaremos em duas questões: a institucionalização da Escola Itinerante nas práticas educativas e os educadores do “Jair Antônio da Costa”.

Os acampamentos “Unidos Venceremos” e “Jair Antônio da Costa”

O “Unidos Venceremos” fica localizado no município de Arroio dos Ratos, às margens da BR 290, distante 60 Km de Porto Alegre. Sua ocupação ocorreu em 2001, com aproximadamente 500 famílias. Ao longo dos últimos 5 anos, na medida em que algumas famílias foram sendo assentadas, expulsas ou desistiram, outras foram integradas, num processo de renovação. No período da pesquisa havia 150 famílias, as quais variavam, quanto ao tempo de acampamento, entre alguns meses e o

máximo de quatro anos. A estrutura física do acampamento conta com aproximadamente 200 barracos. A maioria deles serve para a habitação dos integrantes e outros se dividem entre o abandono⁵⁵, a venda, a farmácia, o barraco da comunicação, a loja e as salas de aula. Estas últimas contam com 6 barracos. Não possui luz elétrica e como alternativa utilizam vela, lenha, lampião, bateria, pilhas, etc. Um carro pipa da prefeitura de Arroio dos Ratos periodicamente deposita em duas caixas d'água a quantidade suficiente de água para atender as necessidades domésticas, com exceção do banho. Além do campo de futebol e de vôlei, existe um mato de eucalipto paralelo aos barracos, organizado em linhas. Esse mato serve de local para as reuniões. Também nele estão instaladas aproximadamente 30 latrinas, organizadas pelos núcleos base.

Nesse acampamento, entretanto, nos deparamos com uma realidade diferente daquilo que disseram os educadores do Vale do Sol, pois a escola estava funcionando de acordo com o calendário escolar tradicional. Como iniciamos a pesquisa no mês de janeiro de 2006, ela já tinha cessado suas atividades escolares, embora com a promessa dos educadores de que em seguida as mesmas recomeçariam. Estavam apenas esperando uma reunião com o Setor de Educação Estadual. Como a escola demorava em recomeçar seus trabalhos, resolvemos partir, no mês de fevereiro do mesmo ano, para o acampamento “Jair Antônio da Costa”.

O “Jair Antônio da Costa” fica localizado a 3 Km da cidade de Nova Hartz e possui aproximadamente 120 famílias. Em termos de estrutura, as diferenças mais significativas entre os dois acampamentos são que este último não tem barracos abandonados e os integrantes contam com o mesmo tempo de acampamento como sem-terra, talvez porque se trata de um acampamento “emergente”. Esse acampamento, embora de forma improvisada, a Escola Itinerante estava funcionando.

⁵⁵ Muitos barracos são abandonados, por vários motivos. Entre eles estão a troca de um barraco por outro melhor, a desistência de integrantes e a mudança de acampamento por outro.

Nos dois acampamentos as atividades cotidianas, como o banho, são realizadas nos intervalos das reuniões, das quais cada integrante participa ao menos, duas por dia (de núcleo e setor), aumentando esse número caso fizesse parte da coordenação ou direção, que também fazem reuniões diariamente. No lazer jogam futebol, vôlei, baralhos, tomam chimarrão e cachaça, conversam em grupos, pescam, passeiam entre os barracos, etc. Com referência à alimentação, cada barraco faz sua comida a partir do rateio de alimentos realizados pela organização, tais como: arroz, feijão, leite em pó (famílias que têm crianças), azeite e polenta. Quem possui dinheiro compra na venda outros itens, como café, açúcar, sal, ovo, lingüiça, cachaça, erva-mate, etc.

No “Unidos Venceremos” foi possível observar as concepções de mundo dos integrantes mais novos e também daqueles que são considerados os “veteranos”, ou seja, com mais de dois anos de acampamento. Já o “Jair Antônio da Costa” também possui um número expressivo de integrantes, mas, pelo fato de ser um acampamento “emergente”, apresenta uma estrutura escolar em construção, sem salas de aula ou material escolar. Seus educadores estão em fase de experiência, pois nunca realizaram tarefas de alfabetização antes de ingressarem no movimento. Para a nossa investigação, então, os acampamentos foram considerados:

um espaço agregador e que possibilita uma vivência cotidiana marcada por dificuldades conjuntas, por enfrentamentos, pelo aprendizado de uns com os outros e com a própria situação, por assembléias e reuniões diárias – é capaz de, em pouco tempo, fazer com que as pessoas tomem consciência da importância da coletividade e da sua capacidade de mudança. (VENDRAMINI, 2000, p. 86).

No cotidiano atual dos sem-terra, encontramos um acampamento “emergente” que, de forma improvisada, desenvolve suas práticas escolares com relativa autonomia, diferentemente do acampamento mais antigo que, mesmo com uma estrutura apropriada, estava aguardando decisões de outras instâncias.

A institucionalização da Escola Itinerante nas práticas educativas

Antes de realizarmos esta análise é importante esclarecer um ponto fundamental que, muitas vezes, confunde alguns autores e, conseqüentemente, leitores, no que diz respeito às Escolas Itinerantes do MST. Referimo-nos ao equívoco que se comete quando nos referimos às escolas dos assentamentos e às Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST como sendo o mesmo objeto⁵⁶. A primeira localiza-se, como diz a expressão, no assentamento. Sofre maior controle das esferas públicas e a influência direta das estruturas e relações de produção capitalistas. Enquanto que a segunda, diferentemente, encontra-se num espaço privilegiado de formação pedagógica em relação à primeira, por situar-se mais no âmbito das práticas sociais do MST. Neste caso, o espaço do acampamento permite, em tese, uma maior oposição ao sistema capitalista, apesar da estrutura provisória e da falta de materiais didáticos tradicionais.⁵⁷

Através deste esclarecimento queremos delimitar os fenômenos que ocorrem apenas no âmbito de acampamento, onde a Escola Itinerante desenvolve práticas educativas que se diferenciam do conjunto da educação do MST e, conseqüentemente, da escola de assentamento. Esta última merece outra forma de abordagem, por se tratar de uma outra realidade.

⁵⁶ Analisamos o banco de dissertações e teses da Capes entre o período de 1987 e 2003 para verificar os trabalhos já realizados sobre a educação do MST. Encontramos os resumos de 62 dissertações de mestrado e oito teses de doutorado realizadas no Brasil, que tratam sobre as práticas sociais no âmbito do MST. No entanto, encontramos apenas uma dissertação que aborda a questão das Escolas Itinerantes (Dissertação de mestrado de Neocélia Meneghetti de Pieri. *Organização Social e Representações Gráficas: Criança da Escola Itinerante do MST*, 2003). A mesma analisa desenhos feitos com crianças como forma de perceber a organização social e as representações gráficas. Os demais trabalhos abordam a educação do MST no contexto geral das escolas de assentamentos e do acampamento, mas não especificamente em Escolas Itinerantes.

⁵⁷ A falta de materiais didáticos tradicionais, aqueles impressos ou financiados pelos órgãos governamentais, deixa de ser um problema para a Escola Itinerante e torna-se uma condição necessária para a elaboração de um material didático que condiz mais com a proposta educativa do MST.

Nesse sentido, o MST se movimenta internamente em duas estruturas fundamentais: o acampamento e o assentamento, que dão origem ao processo de luta pela conquista da terra, à reforma agrária e o socialismo. A partir daí são constituídas as formas organizativas, que visam à construção da identidade e da cultura que se imbricam no sujeito político. Mas é na dimensão do acampamento que os setores, de forma articulada entre si, são responsáveis pela dinâmica interna, onde o Setor de Educação, além de estabelecer relações com as diretrizes nacionais do movimento, é responsável pela proposta pedagógica, que tem na Escola Itinerante o instrumento central de materialização.

Por não aceitar as condições que as relações de produção impõe à maioria das pessoas, onde os “trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros” (WOOD, 2001, p. 173), o MST, conforme nosso entendimento, faz um contra-movimento ao sistema capitalista. Esse movimento é sustentado pelas práticas educativas responsáveis pela formação política do sujeito Sem Terra - que é irradiada na e pela Escola Itinerante, a qual, ao desenvolver os principais temas e acontecimentos contemporâneos e históricos através de problematizações, entra, também, em movimento, e abre-se à “pedagogia do movimento” social e do movimento histórico, como procuramos discutir acima. Logo, ao pensar no sem-terra como uma identidade de classe, pensa-se nas práticas educativas da Escola Itinerante, onde pais partem para as ocupações com o sentimento de participar da construção da escola dos seus filhos. Pais e filhos vão se transformando na medida em que transformam a educação numa mistura entre culturas, lutas, utopias e pedagogias:

Quando entrei no acampamento achava muito difícil alguém que não estudou pra ser professora dar aula para os meus filhos. Sem falar da escola que não tinha nada, só algumas cadeiras e mesas. Mas participando das reuniões fui percebendo que as aulas ensinam diferente de como eles estudavam lá fora, e que eles estavam aprendendo coisas que serviam prá vida deles. Hoje, acho que não trocaria esta escola por outra. É uma pena que depois vão ter que estudar em outra escola quando acabarem a 5ª série. Aqui nós podemos fazer nossas tarefas e ficar tranquilos, porque aqui todos cuidam de todos.⁵⁸

⁵⁸ Depoimento de uma mãe que tem dois filhos na Escola Itinerante do “Unidos Venceremos”.

Os educadores que trabalham na escola são sem-terra do próprio acampamento, os quais são escolhidos mediante o nível de alfabetização. Quando a quantidade de inscritos para realizar as tarefas na Escola Itinerante não é suficiente, outros acampamentos disponibilizam seus educadores, em caráter provisório. Já os educandos são filhos de acampados, considerados como Sem Terrinha.

É uma expressão que identifica as crianças vinculadas ao MST. O nome surgiu por iniciativa das crianças que participaram do Primeiro Encontro Estadual das Crianças Sem Terra de São Paulo em 1997. Elas começaram a se chamar assim durante o Encontro e o nome acabou pegando, espalhando-se rápido pelo país inteiro. (CALDART, 2000, p. 47).

Após dois anos de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante foi reconhecida oficialmente em 19 de novembro de 1996, com o nome de “Experiência Pedagógica”. Esse reconhecimento oficial teve como Escola-Base⁵⁹ a Escola Estadual de 1º grau Nova Sociedade, que é responsável pelo aparato jurídico, e se localiza no assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita. Esta escola passou a dar o suporte organizativo e institucional às Escolas Itinerantes de todos os acampamentos do estado. Do lado do MST ficaram responsáveis pela execução da proposta pedagógica a Direção Estadual, as Direções de Ensino dos Acampamentos, as Equipes de Educação dos Acampamentos e o Setor de Educação. Do lado da Secretaria Estadual de Educação a Divisão do Ensino Fundamental, o Departamento Pedagógico, assessorado pela Comissão Interinstitucional de Educação nos acampamentos e assentamentos⁶⁰.

A Escola Itinerante prevê uma organização em etapas que se caracterizam pela flexibilização e integração, e que correspondem ao ensino fundamental de 1ª a 5ª

⁵⁹ Tem como função acompanhar os procedimentos pedagógicos, metodológicos e de supervisão e orientação e dar suporte legal às escolas de cada acampamento, tanto na vida funcional dos educadores, quanto no processo administrativo e financeiro referente às verbas destinadas à escola.

⁶⁰ Informações fornecidas por um coordenador regional do MST.

séries. Em linhas gerais, os conteúdos são construídos no decorrer da prática educativa, servindo-se dos acontecimentos produzidos historicamente, que são problematizados e contextualizados a partir das experiências de luta⁶¹.

Segundo os integrantes do Setor de Educação, a organização curricular de cada etapa não é responsabilidade apenas dos educadores, mas também de pais e filhos. O currículo escolar é discutido antes e durante o processo educativo, o que possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos conforme o processo de cada educando. E, quando o educando constrói as referências de aprendizagem correspondentes à uma etapa, pode passar para outra em qualquer época do ano letivo, mediante a avaliação realizada pelos educadores.⁶²

Como é uma proposta pedagógica específica e diferenciada, não necessita seguir as normas do calendário escolar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que prevê 200 dias letivos. Conforme os dirigentes do MST, a frequência e o horário são fixados a partir do compromisso assumido entre educadores, educandos, comunidade do acampamento, Secretaria de Educação e MST. Ademais, diferentemente das concepções tradicionais, os sem-terra entendem que a prática pedagógica na escola deve ser permanente, sendo o período de férias necessário, porém relativo, principalmente quando acontecem fatos relevantes para o MST que coincidem com os dias de férias. As aulas não cessam e o calendário escolar ultrapassa a dimensão cronológica.

O fato histórico, quando contextualizado no exato momento em que acontece, é mais educativo do que qualquer outro método, ficando o descanso das atividades escolares para outros momentos. Conforme Cury, “a própria *experiência de vida* de uma classe é um momento pedagógico de intensa significação, e que dá uma certa ordem às ações vividas. [...] Isto é, a experiência de vida educa pelas condições de

⁶¹ Informações fornecidas pelos integrantes do Setor de Educação, em Porto Alegre – RS.

⁶² Idem.

vida” (2000, p. 95), ainda mais quando essa experiência de vida recebe um certo contorno através de práticas educativas no mesmo momento do vivido.

Desta maneira aconteceu na marcha a São Gabriel (fazenda Southall). Após os trabalhadores percorrerem longas caminhadas durante vários dias, a escola assumiu sua função pedagógica. Educadores e educandos fizeram, diariamente, as reflexões sobre aquele momento histórico.⁶³

Quanto à avaliação dos educandos, conforme o Setor de Educação, ela ocorre de forma global, participativa, continuada e atenta ao conhecimento construído pelo educando, pois diariamente ele é observado para verificar seus conhecimentos em cada etapa: “avaliar significa compreender os momentos pedagógicos”,⁶⁴ com o objetivo de não apenas verificar o conhecimento de cada integrante, mas que esse conhecimento seja resultado de uma relação e um ambiente coletivo. Essa forma de avaliação dá ao educando o certificado escolar para fins de transferência ou ingresso em outras escolas nas séries posteriores.

Na tentativa de construir uma escola diferente, entendemos que ela, ao invés de um direito, passou a ser, também, um dever para o MST. Uma escola que permitisse novas relações de produção no meio rural, com uma agricultura voltada aos interesses da sociedade e não das empresas, e que contribuísse para o desenvolvimento das regiões. Para isso era preciso transformar não somente a estrutura institucional tradicional (a escola), mas também seu método, suas pedagogias e, principalmente, as concepções de mundo e a cultura dos educadores e educandos. Ou seja, “um novo homem e uma nova mulher, que tenham como objetivo a construção de uma sociedade socialista, sujeitos que estabeleçam suas relações sociais e de produção orientados por valores humanistas” (MEDEIROS, 2002, p. 233).

⁶³ Sobre a marcha a São Gabriel, ver Görge, Frei Sergio. *Marcha ao Coração do Latifúndio*, 2004.

⁶⁴ Fala de um líder intermediário ligado ao Setor de Educação.

No começo da formação do MST, os sem-terra lutavam por terra e na caminhada incluíram em suas lutas o acesso de suas crianças e adolescentes às escolas públicas. Ao perceber a necessidade de construir uma escola que representasse os interesses do movimento, depararam com algo complexo. Existiam e existem muitas famílias do meio rural que não têm acesso à escola pública. E quando descobriram que as escolas tradicionais não correspondiam aos seus interesses, tornou-se necessário uma adequação da escola. Para isso, teriam que transformá-la, porque “não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída” (VENDRAMINI, 2000, p. 165). Ou seja, além de conquistar o direito à educação, essa mesma conquista teria que atender os interesses dos sem-terra e não os interesses capitalistas, porque esta forma de educação tem como objetivo “exigir homens de iniciativa, responsáveis, competentes na sua especialidade, mas, ao mesmo tempo, dóceis ao sistema capitalista” (CURY, 2000, p. 61).

Também não significa que a Escola Itinerante em si seja o centro da prática educativa, mas é uma instituição que possibilita a reflexão crítica da prática pedagógica para a formação do sujeito Sem Terra. Pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1999, p. 43-44).

Foi preciso 17 anos para que essa escola conseguisse seu primeiro reconhecimento legal em uma federação, no caso, no estado do Rio Grande do Sul. Nada mais justo sua legalização, pois, conforme as linhas gerais da educação brasileira, é a escola que deve ajustar-se em sua forma e conteúdo aos alunos e não o contrário, o que “implica o respeito aos calendários, aos ritmos e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças” (VENDRAMINI, 2000, p. 167). Mais recentemente, outros estados conquistaram a legalidade da Escola Itinerante nos acampamentos. É o caso do Paraná e Santa Catarina, além de outros, onde, segundo o Setor de Educação Estadual, o processo está em andamento.

A descoberta da importância da educação na luta pela terra foi fundamental para o MST e ambas passaram a andar juntas. Mas como toda descoberta pressupõe muito trabalho, foi necessário criar uma pedagogia para escolarizar um povo com milhares de analfabetos, que urgiam ser alfabetizados.

De imediato, nos primeiros anos, a limitação se expressou na desconfiança dos pais em relação à precariedade das estruturas escolares e dos próprios educadores, que não possuíam qualificação profissional tradicional. No entanto, de acordo com os educadores, as reflexões dos valores proclamados pelo capitalismo através das práticas educativas foram aos poucos tencionando as contradições hegemônicas e mostrando que não existe um modelo preexistente de escola capaz de traduzir as necessidades de outro grupo social, ainda mais quando se trata de uma escola diferente, uma escola que objetiva ser transformadora. “Dessa forma, uma atuação junto a essas instituições, no sentido de adequá-las às relações sociais ou mesmo antecipá-las em termos de produção de relações sociais igualitárias, coloca a tarefa educativa no cerne dos fenômenos sociais” (CURY, 2000, p. 103).

Para a organização dos sem-terra, a pedagogia não deveria mudar apenas os pressupostos teóricos tradicionais, mas alterar a postura dos educadores e educandos e na maneira geral de ser da escola. Esta teve que se orientar, perceber e relacionar os acontecimentos históricos, para se inserir no tempo e no espaço em que se movimenta, além de trabalhar a gestão democrática, a auto-organização e a capacidade de decisão dos educandos. Como afirmou um ex-educador da Escola Itinerante no Encontro Estadual em São Leopoldo / RS, em 2006:

Nós não impomos nada, tudo é discutido com a turma. Isso permite superar os conteúdos clássicos. Também fazia a gente aprender com eles, porque eles já traziam suas experiências e mais aquilo que sua família já tinha falado em casa. Aí, devagar, nós podia introduzir novos conhecimentos. Na aula a gente ensinava e aprendia.

A educação desenvolvida nos acampamentos é entendida como indispensável para o processo de reforma agrária. Isso não significa dizer que a educação fará a reforma, mas sem a educação ela não existirá. Assim, as práticas educativas realizadas nos acampamentos buscam uma construção histórica e cultural por parte dos integrantes e das regiões. Para isso, o acampamento tem que ter escola

e, de preferência, que não seja *uma escola qualquer*; a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento na formação de seus sujeitos. (CALDART, 2000, p. 45).

O objetivo fundamental da escola é “estimular pedagogicamente a vivência de momentos que possibilitem a formação de militantes críticos, criativos, compromissados, coerentes, corajosos, atuantes, disciplinados, pragmáticos, solidários, humildes, esperançosos, alegres, etc” (MEDEIROS, 2002, p. 233). Mas isso não significa que as práticas educativas sejam iguais em todas as unidades do MST. Existe a possibilidade de haver práticas diferenciadas, desde que partam dos mesmos princípios educacionais. Conforme o relato das pessoas ligadas ao Setor de Educação, é diferente a prática educativa que acontece na Escola Itinerante daquela que acontece no curso de segundo grau “Técnico em Administração de Cooperativas” (TAC), por exemplo.

Os jovens líderes intermediários, que tiveram concepções forjadas na Escola Itinerante, passando por outros espaços educativos (escolas de formação de nível técnico ou superior), ao retornar para o acampamento, fazem a integração dos conhecimentos no momento em que os colocam em prática para o desenvolvimento dos objetivos do MST. Como afirma um líder intermediário quando se refere aos jovens assumirem função de dirigentes: “Vocês jovens que fazem curso, não adianta apenas estudar, tem que colocar em prática”. Essa compreensão das práticas educativas se aproxima da proposta da escola unitária de Gramsci, onde a Escola Itinerante assume uma etapa dos vários níveis do desenvolvimento intelectual e moral para os fins do MST.

A escola unitária ou de formação humanista [...] deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1981, p. 112).

Nesse sentido, a Escola Itinerante passa a ser a base para os atuais e futuros líderes assentados que retornam aos acampamentos sem nunca deixar de ser Sem Terra.

A escola também é um lugar de reflexão sobre os valores desenvolvidos pela classe dominante e incorporados pela classe dominada, como o individualismo. Essa reflexão, apoiada pela experiência de vida, apresenta a possibilidade de elaboração e recriação das suas condições materiais de existência. Conforme um líder nacional, “é na escola que começa a reeducação dos valores entre as pessoas que são forjadas nas lutas, como valor de companheirismo, da igualdade e da solidariedade”.

Segundo os integrantes do MST, a escola foi pensada como um agente revolucionário na sua essência. As ações do movimento, no seu conjunto, necessitam dessa prática educativa, que se orienta desde a ação mais simples, como construir um barraco, até as mais complexas, como a elaboração de estratégias de ocupação, que dependem de vários procedimentos para a sua realização. Essas práticas são transformadas em conhecimentos a partir de reflexões teóricas nas classes da Escola Itinerante: “a ação e a educação decorrentes da participação no MST são, portanto, transformadoras” (DALMAGRO, 2002, p. 134).

Assim, o objetivo é que, na Escola Itinerante, as práticas do MST se convertam em conhecimentos, onde “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1999, p. 44). Para isso, a escola busca os principais acontecimentos que, de maneira sistemática, fazem referência à vida dos trabalhadores rurais.

Conforme um líder regional, “em aula, no momento em que se trabalha o tema sobre as plantações de eucalipto no Rio Grande do Sul, são discutidos os fatores econômicos, políticos, ecológicos e sociais que estão associados neste tipo de cultivo e, principalmente, qual a relação estabelecida entre capital e trabalho”. Como percebemos, não são utilizados temas desconectados da realidade e nem aqueles conteúdos fixos que não permitem uma reflexão crítica, encontrados nos livros didáticos da escola tradicional. Pelo contrário, são temas que de forma permanente incorporam o currículo de várias “disciplinas”, além de serem contextualizados criticamente nas reuniões, encontros e no cotidiano do acampamento. Assim, o currículo torna-se “um instrumento que responde ao que fazer para se atingir determinado objetivo” (CURY, 2000, p. 111).

Nesse sentido, a principal função da prática educativa é manter a luta. Por sua vez, a prática educativa não pode se manter sem a luta. São duas categorias interdependentes, que caminham no mesmo sentido. Pois no MST “a escola não é o único espaço de educação. A luta social é o sujeito pedagógico maior, que envolve e que determina a ação educativa da escola” (RUSCHEL, 2002, p. 127).

Quando um acampamento entra em processo de constituição, a escola assume a mesma prática, ou seja, no acampamento novo a escola também é nova. Ambos apresentam características provisórias. Por exemplo, a estrutura geral do acampamento “Jair Antônio da Costa” corresponde a mesma estrutura do “Encruzilhada Natalino”, onde a Escola Itinerante segue as mesmas experiências das primeiras escolas, que no início funcionavam debaixo das árvores e depois passaram para barracões de lona preta. As crianças sentavam no chão ou em pequenos bancos de madeira, com um material didático improvisado, até à conquista de um espaço pedagógico adequado. Não que debaixo de uma árvore a aprendizagem não aconteça. Pelo contrário, dali pode-se provocar o conhecimento sobre, por exemplo, ecologia: “eu achava que estava dando aula pra macacada... quando olhei, todos eles

estavam em cima da árvore. Foi uma experiência bem legal, pois pude trabalhar as questões sobre a relação entre os animais e as plantas”.⁶⁵

A Escola Itinerante envolve os educandos em tempo integral. Eles participam das aulas em um turno e no outro se envolvem com oficinas pedagógicas, que têm como objetivo ampliar os conhecimentos através da arte ou de expressões culturais diversas. As oficinas são orientadas por integrantes voluntários que disponibilizam seu tempo livre para contribuir na formação artística e cultural das crianças e dos adolescentes: “talvez daqui saia um Portinari”, afirmou um artista plástico, que saiu das ruas para ingressar no MST, sobre os educandos e suas capacidades de dominarem as técnicas de pintura. Na realidade, a intenção do educador é dizer que as pessoas possuem várias habilidades, que serão desenvolvidas desde que exista oportunidade.

Nas observações das aulas na Escola Itinerante do “Jair Antônio da Costa”, percebemos que as práticas educativas se orientam através de temas que dizem respeito aos interesses do MST, chamados de “temas geradores”⁶⁶. Este método está fortemente enraizado nas teorias de Paulo Freire, José Martí e Anton Makarenko⁶⁷, e pretende dar um novo significado a certos conteúdos, sem deixar de considerar aqueles que vão além da realidade que cerca os alunos.

Existe uma preocupação com o novo conhecimento, o qual “não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como a recusa do velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 1999, p. 39). O novo conhecimento somente faz sentido ao se

⁶⁵ Depoimento de uma educadora referente ao primeiro mês que ela trabalhou com as crianças. O acampamento tinha apenas dois meses de constituição.

⁶⁶ Conceito criado por Paulo Freire. São temas que fazem parte da realidade das pessoas e que constituem o ponto de partida da prática pedagógica. É através deles que se chega ao conhecimento de outros saberes mais complexos, numa permanente reflexão sobre a teoria e a prática.

⁶⁷ José Martí, cronista cubano do século XIX licenciado em direito civil, filosofia e letras. Lutou para impedir que os Estados Unidos estendessem seu território contra Cuba. Teve um objetivo na vida: a libertação de Cuba. Anton Semionovitch Makarenko, escritor e pedagogo ucraniano. Trabalhou no governo de Lênin. Abriu novas vias à ciência da educação na qual adotou o trabalho coletivo como princípio educativo.

relacionar com as experiências do presente e passado, projetando novos conhecimentos para agir no futuro. Desta forma,

o MST compreende que a escola tem como função social específica a socialização e a produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e social, defende que as teorizações sejam feitas sobre práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos (VENDRAMINI, 2000, p. 172).

Neste contexto, a Escola Itinerante torna-se uma ferramenta que alimenta seus educandos com concepções de vida contrárias aos valores e à cultura capitalistas, através de uma pedagogia própria que visa compreender a realidade na medida em que tenta transformá-la, constituindo-se, assim, em base estruturante para as ações do MST.

Os educadores do “Jair Antônio da Costa”

Para observar as práticas pedagógicas dos educadores, vamos nos referir ao acampamento “Jair Antônio da Costa”.

Ao observar as práticas educativas na Escola Itinerante, percebemos a existência da assunção, a qual acontece com os educadores que desenvolvem em suas práticas as reflexões teóricas de Paulo Freire. De acordo com Freire, a assunção se “vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos conhecimentos” (FREIRE, 1999, p. 44). Significa, também, que apenas reconhecer os imperativos do capitalismo não é suficiente para mudar suas estruturas. É na prática de superar as contradições através da luta de classes que a assunção do risco que corremos por não aceitar o capitalismo se concretiza materialmente. Segundo o mesmo autor, existe também o fator emocional, que é a raiva que se adquire no momento em que

reconhecemos como um mal aquilo que exatamente nos faz mal, tendo a alegria de ter sentido raiva.

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (FREIRE, 1999, p. 45).

Para caracterizar a assunção nos educadores, consideramos, abaixo, duas questões que têm como base o depoimento de uma educadora, quando questionada sobre as dificuldades de trabalhar na Escola Itinerante: “Eu gosto de alfabetizar, não importa o tamanho do desafio”.

A primeira questão se relaciona com os educadores que se disponibilizam para exercer suas tarefas na Escola Itinerante. Entre eles estão pessoas de baixa escolaridade, consideradas incapazes de realizar processos de alfabetização na escola tradicional.

A segunda questão são as próprias exigências para a compreensão de uma pedagogia libertadora, que nega as concepções convencionais de educação ao propor um modo diferente de educar. Os educadores recebem inicialmente uma orientação mínima sobre o tipo de pedagogia que o MST desenvolve em suas escolas e eles, num período de um mês, já realizam uma educação que se aproxima da proposta de Paulo Freire. Nesse sentido, vamos utilizar as próprias palavras de Freire (1999) para explicar as práticas daqueles que o buscam como referência teórica.

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1999, p. 44).

A escola tinha apenas um mês de funcionamento e, ao comentarmos os princípios teóricos que utilizam nas aulas, os educadores disseram: “nunca ouvi falar em Paulo Freire”. E, ao responder como eles desenvolvem suas aulas, afirmaram que “primeiro a gente vê com os educandos aquilo que eles já sabem, depois vamos trabalhando e relacionando com outras coisas”.

Essa concepção apareceu materializada durante observação de uma aula da 1ª série, na qual a educadora estava com dificuldades de manter a concentração dos educandos. Foi então que um educando perguntou como se escrevia “fuca”. A partir daí ela mudou sua estratégia. Considerou que, através da palavra “fuca”, poderia manter a concentração do grupo. Ela trabalhou, então, as letras desta palavra e relacionou-as com a primeira letra de outras palavras que fazem parte do cotidiano dos sem-terra, tais como **f**oice, **u**va, **c**asa, **a**campar, e assim até conseguir trabalhar outras letras do alfabeto.

Esta passagem exemplifica outros acontecimentos percebidos no campo, que nos levam a seguinte reflexão: como um educador que nunca teve orientação sobre os “temas geradores” pode desenvolver atividades com base nessa metodologia? Como dissemos na introdução desse trabalho, nós trabalhamos no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA/RS – e neste fenômeno, de forma similar, também constatamos a existência de educadores que não tinham, nos moldes tradicionais, uma formação adequada à alfabetização⁶⁸, mas que conseguiam realizar atividades escolares de acordo com as propostas do movimento. Diferentemente daqueles que passaram pelos cursos médios de magistério ou estavam freqüentando cursos universitários, os quais apresentavam uma maior resistência à proposta freireana, que evita o uso de materiais didáticos e planos de aula fechados no ato de

⁶⁸ Como era um trabalho voluntário, onde os educadores recebiam apenas uma ajuda de custo para transporte e alimentação, existia dificuldade de encontrar profissionais diplomados na área da alfabetização, o que possibilitava a aceitação de pessoas com formação de ensino fundamental para trabalhar como educador nas turmas, situadas, principalmente, nas periferias da cidade e no meio rural. Para a formação dos envolvidos no projeto eram realizados cursos sistemáticos em âmbito local, regional e estadual, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas da educação popular.

alfabetizar. Ou seja, quanto maior a escolaridade nos moldes tradicionais, parece que menor são as possibilidades de desenvolver atividades que não correspondam às convencionais. Consideramos que esta situação é devida à assunção que se desenvolve no educador do MST quando decide educar.

A motivação das pessoas pelo ingresso no MST não é totalmente espontânea ou impulsiva. Tem uma relação com uma necessidade-limite de produzir condições para a própria subsistência, pois “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 1987, 37). Foi o caso de uma educadora que afirmou ter enfrentado problemas familiares para ingressar no MST e após alguns meses de acampamento, sua família, em torno de seis pessoas, já estava também acampada: “eu não tinha mais prá onde ir e o que fazer, já tinha tentado de tudo. Minha família achava um absurdo”. Isto torna possível entender a dedicação e a abertura para o novo por parte dos educadores que já experimentaram e não conseguiram prover suas necessidades básicas através do modo de produção capitalista. Ao desenvolverem suas tarefas no acampamento, perceberam que elas são tão importantes quanto àquelas que são realizadas pelos integrantes em outros setores. Sabem que todos os setores estão interligados e que o sucesso de um depende do sucesso de outro.

[...] Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1999, p. 44).

Assim, a assunção, por si só, não explica o fenômeno dos educadores que se comprometem com as tarefas que dizem respeito à educação. Os educadores necessitam de uma mudança radical em suas culturas e valores tradicionais na direção de novas relações culturais, morais e éticas, que os orientem a desenvolverem suas práticas educativas na Escola Itinerante e no acampamento. Conforme outra educadora, “nós fazemos todas as tarefas dos demais. Participamos de reuniões e

cursos, porque os outros que não são da educação também fazem, no seu setor. Fazemos as tarefas diárias, que todos nós temos responsabilidade”.

Esse senso de responsabilidade coletiva, que emerge nas práticas educativas entre educadores e educandos, foi apreendido em algum momento histórico de suas vidas. Valores que ficaram registrados em suas mentes e impedidos de se manifestar pelas exigências de sobrevivência no mundo capitalista, onde a individualidade está acima de qualquer outra forma de relacionamento. Gramsci pode contribuir no entendimento dessa questão quando define o bom senso como um núcleo sadio do senso comum, este último constituído pelo conformismo imposto pela ideologia dominante. Nesse caso, os novos valores, como solidariedade e cooperação, que emergem das práticas educativas, são o

núcleo sadio do senso comum – que se deve trabalhar, procurando desenvolvê-lo e transformá-lo em consciência de classe, ou seja, concepção de mundo coerente e homogênea. E trabalhá-lo contra o senso comum no qual está entranhado e do qual deve ser recuperado como núcleo de uma consciência que ultrapasse o senso comum. (MOCHCOVITCH, 1992, p.16).

No âmbito das concepções da Escola Itinerante, a emergência desse *núcleo sadio* contribui para manter o MST em movimento, como está expresso na fala de um educando: “a gente aprende e ensina, é uma escola que ensina a partilhar não só o pão, como também a dor, o sofrimento, o medo e as incertezas”.⁶⁹ E, quando existem resistências a esta forma de educar, principalmente por parte dos educandos e dos pais, é necessário reconhecer o tempo de cada pessoa para entender uma nova concepção de educação, que se contrapõe ao *senso comum*. Este processo é manifestado na fala de um coordenador do Setor de Educação em escala de acampamento: “eles têm pouco tempo de acampamento. No momento que começa a pegar tarefa começa a abrir a cabeça para as linhas do movimento. Eles têm ainda o

⁶⁹ Depoimento de adolescente e ex-aluno da Escola Itinerante.

pensamento lá fora”.⁷⁰ Ou como podemos notar no depoimento de um líder intermediário: “No acampamento é plantada uma semente, não na terra, mas na consciência, que se manifestará mais cedo ou mais tarde, no lote ou em qualquer outro lugar que esteja”. Conforme Cury,

sem esse núcleo, seria impossível às classes subalternas libertar-se da ideologia que a classe dominante verte sobre elas. Esse núcleo resiste à dirigência impositiva da classe dominante. Negar essa negatividade, embora incipiente, implica afirmar uma concepção segundo a qual as classes subalternas são puramente receptivas, passivas e condicionadas *de fora*. Afirmar o bom senso é afirmar um mínimo de reflexão própria das massas, a partir do qual se torna possível uma elaboração mais coerente e homogênea desse núcleo. (CURY, 2000, p. 80).

⁷⁰ Em uma conversa informal entre alguns educadores e o coordenador, ele se referia àquelas pessoas que não entendem os métodos educativos da Escola Itinerante.

3.3. PROVISORIEDADE E INSTITUCIONALIZAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ACAMPAMENTO

No decorrer desse trabalho, percebemos que as práticas educativas formais e informais apresentam coerência com a proposta revolucionária do MST. Mas como todo o movimento social apresenta suas limitações, é isso o que nos propomos analisar, nesta seção.

No acampamento “Unidos Venceremos”, duas situações não correspondem com as concepções educativas do MST. A primeira se relaciona ao calendário escolar, que obedece as normas do Estado, como abordamos anteriormente. A segunda diz respeito às informações dos integrantes do Setor de Educação: que não se concretiza, pelo fato de que toda a prática educativa que envolve a Escola Itinerante é construída e avaliada pelo colegiado de direção, coordenação e setores do acampamento, além da participação dos pais, educandos e educadores com a Escola-Base. Essas duas situações foram motivos de preocupação por parte de alguns sem-terra da direção quando discutiam os problemas da escola, nesse acampamento.

A partir dessas situações, vamos analisar, primeiro, as implicações para as práticas educativas do acampamento quando esse diminui sua provisoriedade; segundo, discutiremos as conseqüências da institucionalização da Escola Itinerante para as práticas educativas, o que, por sua vez, tem relação direta com as lutas do movimento.

a) A Provisoriedade do Acampamento e as Práticas Educativas

Consideramos o MST como uma organização social que exerce uma força contrária aos pressupostos do capitalismo, “o sistema mais universal que o mundo já conheceu” (WOOD, 1999, p. 19). Temos a necessidade de compreender as estruturas internas do MST e como elas se relacionam com as práticas educativas, já que o discurso do MST prevê uma íntima relação dessas com todos os setores de um acampamento.

Desse modo, apontaremos algumas das limitações das práticas do movimento advindas da diminuição da provisoriedade do acampamento, especialmente aquelas que trazem conseqüências diretas às práticas educativas desenvolvidas na Escola Itinerante. Começamos pelas estruturas internas do acampamento, onde destacamos dois aspectos relevantes: I) as estruturas internas e a mobilização do MST; II) a provisoriedade do acampamento nas práticas educativas.

I) As estruturas internas e a mobilização do MST

Se compararmos as condições de sobrevivência dos sem-terra no acampamento “Encruzilhada Natalino”⁷¹ com o “Unidos Venceremos” - no que diz respeito às políticas públicas de seguridade alimentar, educação, entre outros - houve no último acampamento avanços substanciais nas crescentes conquistas de direitos sociais, ocorridas principalmente no primeiro governo Lula. Esse acampamento conquistou uma infra-estrutura mínima, porém suficiente para manter os sem-terra

organizados, sem depender única e exclusivamente de suas mobilizações coletivas para arrecadação, por exemplo, de alimentos:

Nós estamos numa vida muito boa. Pensa bem, no nordeste, os companheiros não tem água, luz, lenha e outras coisas que temos aqui e ficam 5 ou 6 anos acampados. Não entendo porque não tem mais gente acampada aqui e porque nós não aproveitamos isso. A comida aqui é um luxo comparado com antes. Antes era brabo, agora a comida é de luxo, e ainda a polícia batia em nós.⁷²

No entanto, apesar da melhoria das condições de sobrevivência, que facilitam o ingresso e permanência de novos integrantes, existe uma contradição em termos de movimento, porque quanto melhores as condições do acampamento e que essas sejam reconhecidas como suficientes, menores são as motivações para buscar outras formas de subsistência, inclusive a própria terra - razão da existência do acampamento -, resultando na acomodação das forças que se colocam como transformadoras. Isso não significa que quanto pior as condições do acampamento, melhores são as motivações de luta.

No acampamento, a mobilização pela superação das condições de sobrevivência se transforma, ao mesmo tempo, no espaço educativo de reflexão da realidade, permitindo a consciência de uma luta ainda maior, a conquista dos meios de produção, ou seja, a terra. Nesse sentido, a busca por melhores condições de vida dos sem-terra no interior do acampamento torna-se uma prática educativa que possibilita desenvolver outros valores culturais, raramente experimentados nos locais de origem dos acampados, como “solidariedade, co-participação e auto-estima”,⁷³ que se materializam em qualidade alimentar, saúde e educação, onde os filhos podem gozar

⁷¹ Abordamos o acampamento “Encruzilhada Natalino” no primeiro capítulo, quando apresentamos a história do MST.

⁷² Fala de um acampado durante uma rodada de chimarrão.

⁷³ Depoimento de uma professora de escola tradicional que estava com o seu marido analisando a possibilidade de juntar-se aos sem-terra. Durante a pesquisa, ela permaneceu no acampamento “Jair Antônio da Costa”. No final, o casal optou pela integração ao movimento.

de liberdade para brincar e estudar com segurança. No entanto, caso a luta se limite apenas às condições de sobrevivência dentro do acampamento, isso pode levá-lo a perder gradualmente a motivação material que impulsiona a luta contra o capital. Ou seja, quando ocorrem poucos assentamentos, como o passar do tempo, as melhores condições do acampamento podem contribuir na diminuição das práticas que visam à conquista da terra.

Exemplificando essa situação, no acampamento “Jair Antônio da Costa” os sem-terra vivem situações parecidas com os do “Unidos Venceremos”, como uma prática articulada entre os setores, núcleos, direção e coordenação, mantendo-se em prontidão a qualquer momento do dia ou da noite para desenvolverem ações fora do acampamento. Os barracos, que são formas improvisadas de moradia, possuem poucos utensílios domésticos, o que facilita a mobilização dos sem-terra. No entanto, nas situações em que o acampamento apresenta barracos com estrutura similar a uma casa tradicional, com mobílias que oferecem condições de conforto além do mínimo necessário, como geladeira e televisão, estamos diante de um acampamento que pode ter diminuído sua capacidade de luta, pois fica difícil deslocar-se para uma ação “com toda essas tralhas”⁷⁴.

Outras observações que podem apoiar nossa argumentação são as teias de aranha, ratos e baratas que faziam parte da rotina do acampamento “Unidos Venceremos” durante a pesquisa, configurando a parcial imobilização do mesmo. Estes animais somente aparecem “porque estamos parados demais”⁷⁵. Em outras palavras, o acampamento não apresenta uma provisoriade adequada à mobilização e uma estrutura temporária e dinâmica que mantém os sem-terra ativos em suas mobilizações. Outra expressão do caráter pouco dinâmico desse acampamento é que o prefeito de Arroio dos Ratos, nos seus discursos públicos, considera o “Unidos Venceremos” como uma vila do município.

⁷⁴ Depoimento de um sem-terra que reclamava da falta de mobilização do acampamento “Unidos Venceremos”. Tralha é como os sem-terra chamam seus pertences pessoais, como roupas e utensílios domésticos.

⁷⁵ Depoimento de um sem-terra.

Assim, como dissemos, parece que, quanto melhores as condições de sobrevivência do acampamento, menor é a capacidade de mobilização. As estruturas internas do acampamento estão diretamente relacionadas com as práticas dos sem-terra, cuja luta depende da “provisoriedade” dessas estruturas. Nesse sentido, diferente dos propósitos do MST, as contradições do capitalismo não podem apenas ser superadas na dimensão interna do acampamento - melhorias na saúde, educação, água, conforto, entre outros – da forma como acontece no “Unidos Venceremos”, mas enfrentadas e superadas também nas lutas diretamente desenvolvidas contra a organização social de produção capitalista, ou seja, naqueles espaços que ficam fora do acampamento.

As práticas educativas da Escola Itinerante relacionam-se com a capacidade de mobilização do MST, as quais possuem uma relação direta com a provisoriedade do acampamento. Com a diminuição do caráter provisório do “Unidos Venceremos”, pudemos verificar que ocorreram, no decorrer da pesquisa, poucas reuniões, quatro no máximo, do Setor de Educação. Quando existiam, suas pautas não estavam bem definidas, diferentemente das reuniões realizadas no acampamento “Jair Antônio da Costa”, que acontecem diariamente. E, quando não existe uma ação-reflexão ou quando existe apenas de forma esporádica, “a classe dominante apresenta sua (pseudo)totalidade como perene, inclusive no saber referente às condições sócio-econômicas” (CURY, 2000, p. 70).

Assim, nesse acampamento, verificamos que a prática educativa deixa de realizar as reflexões sobre a luta do movimento. Ocorre um relaxamento do Setor de Educação e da própria Escola Itinerante, que não desenvolvem suas atividades pedagógicas e, além disso, estão separadas do conjunto do acampamento, mantendo-se hierarquizadas e distanciadas de outros setores, como acontece nos moldes da educação tradicional, onde a escola interage com a sociedade para manter a divisão social do trabalho.

A diminuição da provisoriedade do acampamento, de maneira geral, fez com que as práticas educativas, não apenas dos sem-terra, mas dos responsáveis pela educação, perdessem a capacidade de sistematizar os acontecimentos referentes as suas práticas, já que não acontecem novos fatos, que deveriam se desenvolver na mobilização. Se considerarmos, por exemplo, a questão da assunção dos educadores abordada anteriormente, ela se manifesta no “Jair Antônio da Costa” e não no “Unidos Venceremos”, porque o primeiro está permanentemente mobilizado, enquanto que o último apresenta dificuldades de mobilização.

II) A “provisoriade” nas práticas educativas

Anteriormente, demonstramos a “pedagogia do movimento” como uma relação direta entre a luta e as teorias que orientam as práticas educativas. E, quando o movimento aumenta ou diminui sua mobilização, a escola proporcionalmente apresenta as mesmas características. Quando as lutas do MST diminuem, onde as ações cotidianas ficam restritas ao âmbito do acampamento, as práticas educativas transformadoras dão lugar às práticas mais convencionais. São nestes termos que analisamos as práticas educativas do acampamento “Unidos Venceremos”.

Dentro dos acampamentos existem particularidades que correspondem às necessidades sociais básicas dos sem-terra, como a liberdade das crianças. Na sociedade tradicional, as crianças ficam expostas a muitos tipos de violência, restringindo suas relações sociais cotidianas, como brincar e estudar. No acampamento essa liberdade é ampliada pela forma comunitária e coletiva como se organizam e se relacionam as famílias entre elas e com o movimento. Quando perguntadas sobre suas vidas, as crianças dizem: “não queremos sair do acampamento”, porque entendem que no acampamento “podemos ser criança”.⁷⁶ De fato, observamos que, quando não auxiliam suas famílias nas tarefas diárias, como

⁷⁶ Depoimento de crianças que jogavam futebol.

buscar lenha, elas estão sempre em grupo e envolvidas em diversas atividades, como pescar e jogar futebol. Outro fato interessante é que as crianças não mostram interesse em assistir televisão⁷⁷, e uma de suas principais brincadeiras é fazer reuniões exatamente da forma como os pais. Geralmente ficam sentadas em forma de círculo.

A “pedagogia do movimento” transforma essas relações cotidianas das crianças, que apresentam práticas com valores culturais do movimento, em práticas educativas. Isso permite a credibilidade da escola em relação aos pais. Créditos que vão além dos métodos e dos conteúdos utilizados nas aulas, mas referem-se, principalmente, às crianças que estão abertas ao conhecimento, proporcionado no ambiente social do acampamento. Como resultado, aumenta o sentimento de segurança dos pais em relação à vida dos filhos, possibilitando para pais e filhos condições de refletir no acampamento o modelo de reforma agrária que corresponda às suas necessidades básicas, reflexão que traz outra perspectiva de desenvolvimento local nas áreas, as quais serão assentados. Entretanto, existem também situações dentro do acampamento “Unidos Venceremos” que dificultam o aproveitamento, de forma integral, dessa prática educativa, como a falta de diálogo do Setor de Educação com outros setores.

As conquistas do Setor de Educação possibilitaram às práticas educativas saltos de qualidade em relação às práticas escolares tradicionais e ao próprio movimento.⁷⁸ Como já dito, o MST incluiu na pauta de reivindicações a luta pela educação para promover o sujeito Sem Terra e, no processo, foram desenvolvidas pedagogias próprias, como a “pedagogia do movimento”. Mas se as práticas educativas estão relacionadas com a mobilização do acampamento, e este diminui seu

⁷⁷ Apesar de alguns barracos possuírem televisão, raras vezes encontramos crianças assistindo.

⁷⁸ Prova disso são os principais índices e premiações do MST: 1.800 escolas de ensino fundamental, que possuem 160 mil crianças e adolescentes; parcerias com 24 cursos superiores no Brasil, além dos cursos em países da América Latina, Europa e Oriente Médio; o Setor de Educação recebeu o Prêmio Unicef Educação Participação, em 1995, pelo trabalho de formação de professores e edição de materiais didáticos; possui vários intelectuais de nível de doutorado ligados ao setor da Educação; a criação da Universidade “Escola Nacional Florestan Fernandes”, inaugurada no dia 23 de janeiro de 2005, em São Paulo. (MST, 2005).

caráter provisório, a educação corre o risco de fechar-se em si mesma, afastando-se das necessidades da organização.

No “Unidos Venceremos”, embora suas estruturas permaneçam articuladas de forma democrática, o afastamento entre o MST e o Setor de Educação pode ser percebido na forma como estão dispostas as instâncias de decisão. Constatamos que no acampamento havia uma preocupação com a conduta dos educadores que não estavam respeitando as regras internas. Para resolver esse problema foram acionados os membros do Setor de Educação de nível estadual, porque a direção local estava com dificuldade de compreender as questões que envolvem a Escola Itinerante. A falta de diálogo entre a organização interna e o Setor de Educação do acampamento dificultou o conhecimento das reais condições da escola.

Constatamos, também, uma prática do Setor de Educação em nível de acampamento muito aquém daquilo que poderia ser um setor dinâmico e responsável pelo desenvolvimento dos princípios pedagógicos do MST. Enquanto os outros setores mantinham sua dinamicidade com reuniões e ações periódicas, os integrantes do Setor de Educação estavam desmotivados. Esta prática se refletia nas estruturas físicas, onde as salas das aulas, cadeiras, classes e livros didáticos apresentavam problemas de conservação.

A mobilização interna do Setor de Educação e as articulações com outros setores, inclusive com a coordenação e a direção, não correspondem aos princípios participativos da “nova organicidade”, porque, além das poucas reuniões realizadas por esse setor, o número de participantes era reduzido, pela falta de objetividade das reuniões, como já dito. Diferente do acampamento “Jair Antônio da Costa”, que, apesar das dificuldades em relação à estrutura escolar, por ser um acampamento emergente, demonstra-se motivado, articulado e dinâmico em relação às questões da educação e sobre o conjunto do acampamento. Por exemplo, enquanto os educadores do “Unidos Venceremos” esperavam as verbas públicas para começar os trabalhos educativos, no mesmo período os educadores do “Jair Antônio da Costa”

improvisavam materiais pedagógicos para não perder a seqüência das aulas. Assim, nos pareceu que, no “Unidos Venceremos”, a escola deixa de atender os interesses dos sem-terra para atender os interesses do Estado.

Outro fator importante foi a atual política do governo federal, que manteve uma relação “amistosa”⁷⁹ com o MST, trazendo conseqüências no âmbito do acampamento. Esta relação mantém os integrantes do acampamento “Unidos Venceremos” acomodados em relação à sua principal característica, ou seja, deixaram de ser um agente de pressão, aceitando passivamente as melhores condições de vida dentro do acampamento em comparação com o período em que viveram antes de ingressarem no MST. Como resultado, os sem-terra não precisam lutar pela sobrevivência no acampamento e deixam de lutar pela terra. A luta permanente pela sobrevivência é que dá condições estruturais e culturais para a luta por terra, na qual a mistura dessas lutas, quando colocadas em movimento, se transforma em práticas educativas que visam o interesse da classe trabalhadora.

A política de dominação depende da presença do Estado, o qual passa a assumir um novo papel no contexto da divisão internacional do trabalho, redefinindo suas estratégias de forma ágil e eficaz, exercendo uma função reguladora e organizadora do processo de acumulação, através do pacto político com a classe trabalhadora, com o objetivo da construção de uma hegemonia social. Como afirma Cury, o Estado é

entendido não apenas como organização burocrática de poder, mas como uma estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação. (CURY, 2000, p. 55).

⁷⁹ O governo federal não atendeu os interesses do MST em relação à reforma agrária. No entanto, manteve os integrantes do MST afastados do cenário político, dando condições de sobrevivência nos acampamentos, através de programas sociais como o bolsa família, que mantém os sem-terra parcialmente satisfeitos.

O Setor de Educação, ao se isolar das decisões gerais, ocasiona nos educadores o afastamento das responsabilidades do acampamento, que passam também a negligenciar as atividades escolares. A escola apresenta problemas com os princípios pedagógicos, já que não exerce as atividades escolares, como também mantém os educadores afastados das atribuições gerais, as quais os outros sem-terra desenvolvem, podendo, inclusive, sair do acampamento sem o controle da direção. Razão pela qual foi acionado o Setor de Educação Estadual para intervir na Escola Itinerante do acampamento, mediante as reclamações que acusavam o setor de não “colocar a escola em movimento”.

Dessa prática podemos concluir, primeiro, que quando o Setor da Educação não se relaciona da mesma forma como outros setores se relacionam no acampamento, a educação perde o caráter de movimento. Segundo, se o controle da Escola Itinerante somente é realizado pelo Setor da Educação e não passa pela organização geral do acampamento, aquela se isola e seus educadores ficam isentos de fiscalização, além de não conseguir colocar em prática a proposta da “pedagogia do movimento”. Terceiro, esse isolamento pode levar, dentro de um processo, ao relaxamento dos educadores em relação às práticas educativas, gerando insatisfações da organização e do próprio setor:

O que acontece: você fica acampado 3 anos, começa trabalhando no setor da educação, vai para o ITERRA fazer o curso de magistério. Quando vai ser assentado não trabalha mais na Escola Itinerante, vai para o assentamento trabalhar como educador ou outra coisa. Eu não culpo eles, porque trabalhar na itinerante não é fácil, não temos dinheiro para as nossas necessidades básicas. É muito tempo, acaba desistindo e isso acontece com a maioria.⁸⁰

No caso do acampamento “Unidos Venceremos”, quando diminui sua provisoriedade, a organização do Setor de Educação torna-se paralela em relação à organização geral, relação similar a da escola tradicional com a sociedade. Ao

⁸⁰ Depoimento de um educador desmotivado, concedido antes da reunião com o setor estadual de educação.

contrário, quando o acampamento se caracteriza como provisório, as práticas educativas entram em movimento com a mesma intensidade.

Com essa diminuição da provisoriedade do acampamento, a organização interna não consegue articular as necessidades do MST às práticas educativas. Situação agravada quando o Setor de Educação é visto pelos demais e por ele próprio como um setor capaz de auto-organização para a realização das práticas educativas. Nesse sentido, o Setor de Educação do acampamento fica separado da organização. Tal situação foi reconhecida por um dirigente: “pois demos preferência aos outros setores e acabamos deixando de lado o setor da educação, pela sua auto-suficiência”.

Prática que torna a escola independente à organização, podendo tomar suas próprias decisões. As prestações de contas não mais se referem diretamente à direção do acampamento, mas aos responsáveis pela educação do MST, em âmbito estadual. Ou seja, a educação no acampamento está mais relacionada com a hierarquia do setor educacional, em termos estaduais, do que com as coordenações e direção do acampamento. Cria-se um canal paralelo de práticas que permite ao Setor de Educação, no acampamento, uma isenção de responsabilidades às instâncias internas, que somente são acionadas quando os problemas se popularizam entre os integrantes do acampamento. Do contrário, as decisões sobre as práticas educativas permanecem restritas aos responsáveis pelo setor, com pouca participação e integração do conjunto do acampamento.

São essas características do acampamento que apresenta dificuldades de realizar ações fora de suas dimensões espaciais, principalmente quando ocorre a redução da provisoriedade.

b) A Escola Itinerante e o Estado: Institucionalização e Movimento

Na seção anterior procuramos demonstrar que o Setor de Educação Estadual não tem acesso às informações da Escola Itinerante, que deveriam ser fornecidas não apenas pelos educadores, como estava ocorrendo, mas pelo conjunto da organização. A falta de comunicação do Setor de Educação Estadual com a organização do acampamento é um exemplo desse afastamento, o qual queremos entender a partir da institucionalização da Escola Itinerante. Conforme um líder estadual, “nos primeiros 5 anos de itinerante tinha oficinas voluntárias após o turno das aulas. Hoje isso se perdeu em alguns acampamentos”.

No tópico “Democracia, Capitalismo e Sociedade Civil”, abordamos os perigos dos direitos civis que são distribuídos, na sociedade civil, pela democracia liberal. O conceito de sociedade civil, embora reconhecemos que seja um terreno de disputas hegemônicas, como Gramsci analisou, onde ocorre, entre outras, a dominação cultural e ideológica de uma classe sobre a outra, não possibilita a classe dominada superar a contradição entre capital e trabalho. Pois, de acordo com nossa concepção, quando as lutas não são travadas diretamente nas estruturas que sustentam a dominação material e cultural da classe dominante, ficando restritas apenas ao campo das idéias, elas deixam de intervir na base real da existência material, a qual consideramos que deveria ser o ponto de partida das lutas e não de chegada.

No caso do MST, as conquistas dos direitos sociais alocados na sociedade civil, como é o caso da institucionalização da Escola Itinerante, podem significar perigos aos interesses dos sem-terra. Direitos que são resultados das pressões do movimento com o Estado, o qual posiciona-se como um representante universal. No entanto, o Estado é no fundo um parceiro da classe dominante. O Estado concede o direito à educação e, ao mesmo tempo, impõe normas que regulam esse direito aos seus interesses. “Isto é, a manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção” (CURY, 2000, p. 57).

O reconhecimento da Escola Itinerante pelas leis estaduais e federais possibilitou superar os problemas em relação à infra-estrutura e, principalmente, referente à pressão dos pais, que desejavam uma escola institucionalizada que garantisse o certificado de conclusão dos filhos. Do outro lado, por parte da educação burguesa, existe “uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna” (CURY, 2000, p. 60). Nesse sentido, a institucionalização da escola criou uma relação de dependência do Estado, da forma como a classe capitalista deseja para a manutenção da sua hegemonia. “De fato, a oficialização e a conseqüente regulamentação do saber em nossa sociedade o torna mais normatizado em relação aos interesses dominantes, através de agências formais” (CURY, 2000, p.106).

Assim, a Escola Itinerante, mesmo institucionalizada, no acampamento “Jair Antônio da Costa” se caracteriza como um instrumento de luta na formação política do sujeito Sem Terra, nos moldes dos primeiros acampamentos, que possuíam um caráter provisório, como o “Encruzilhada Natalino”. Esse mesmo caráter, embora provisório, transforma em práticas sistemáticas aquilo que surge espontaneamente entre os sem-terra. Em relação a essa escola, podemos afirmar com Cury, que

ao darem uma certa forma ao espontâneo, elas ao mesmo tempo que conformam, refinam, ao mesmo tempo que reproduzem também transformam. Além da vivência que a tal formação conduz, a presença e o contato com esta forma que organiza, desde que assumidas sob nova perspectiva, permitem sua superação no próprio campo (ou melhor, a partir do) em que essa institucionalização se dá. (CURY, 2000, p. 95).

No “Unidos Venceremos” as práticas educativas da Escola Itinerante apresentam outras características. Conforme o coordenador do Setor da Educação do acampamento, “o governo estadual não repassou a ajuda de custo e o material didático” e, como alternativa, acionariam o Setor de Educação Estadual para decidir quando recomeçariam as aulas. Esse setor entende que o atraso do repasse das verbas é uma forma encontrada pelo Estado de dificultar as práticas escolares. No entanto, foram discutidas formas de acessar os recursos, os quais seriam fundamentais para colocar a escola em funcionamento. Na ocasião não foi pensada a

colocação da escola em movimento, da forma como acontecia antes da institucionalização.

Como afirma Cury, “quanto mais forte o consentimento, menos necessário a coerção e quanto mais débil o consentimento, mais forte a coerção do Estado” (CURY, 2000, p. 57). Este consentimento constitui-se numa dependência do Setor de Educação com o Estado, principalmente quando o acampamento diminuiu sua provisoriade. Como consequência dessa dependência, as práticas educativas transformadoras se esvaziam na mesma medida em que atendem as imposições e formalidades do Estado.

Outra situação que podemos caracterizar como um consentimento do MST às regras impostas pelo Estado é quando o Setor de Educação demonstra mais preocupado em cumprir as exigências do Estado do que com os princípios educativos do movimento. Ou seja, se relaciona mais com o Estado do que com o próprio movimento. Podemos perceber essa prática quando um dos principais líderes do Setor da Educação Estadual se preocupa em “como manter os educandos estudando durante o período de aula, considerando que o governo não quer que fique a cargo de monitor?”.

Essa preocupação tem origem na formalidade do Estado. Os educadores do MST registrados na Secretaria Estadual de Educação têm dificuldades de participar de cursos de formação, porque não podem se afastar das escolas. Caso isso aconteça, os educadores só podem ser substituídos por outros indicados pelo Estado e não pelos integrantes que participam da escola como monitores ou voluntários. As alternativas para os problemas formais passam a ser prioridade para o Setor de Educação Estadual, que procura atender mais as exigências do Estado do que as necessidades da luta de classes. “Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe” (CURY, 2000, p. 58).

A educação no MST, ao se qualificar na busca de direitos, com a conquista da Escola Itinerante, apresenta-se independente da organização no momento em que ficou dependente do Estado. Como consequência, a escola torna-se burocrática, o que dificulta sua capacidade de mobilização e a do próprio MST. A prática educativa entrega-se à conformidade e ao consentimento dos responsáveis, engessando-se como instrumento transformador, ao cumprir as leis institucionais.

*A burocracia pedagógica quer assegurar que cada um cumpra seu dever e, para tanto, impõem-se regras coercitivas que expressariam o *interesse geral*. Da parte do sujeito, ela quer que esse se conforme às regras que lhe são impostas. A medida da conformidade é a medida dos resultados que provam a própria conformidade. (CURY, 2000, p. 119).*

Essa condição que envolveu as práticas educativas do “Unidos Venceremos”, pode ser comparada com os estudos feitos por Vendramini, onde a mesma analisou os acontecimentos que se deram nas escolas de assentamento, após a conquista da terra, encontrando indicativos de um processo de acomodação da comunidade escolar em relação à participação. Ela chama atenção ao “fato de instituições educativas ou de espaços ainda não institucionalizados terem sido criados pela iniciativa das comunidades, mas não terem uma participação efetiva destas após sua organização” (VENDRAMINI, 2000, p. 178).

Uma vez burocratizada a escola as lutas do MST não se transformam em práticas educativas na Escola Itinerante. Ademais, de acordo com Vendramini, com o passar do tempo, parece que as escolas e a realização dos objetivos foram deixadas apenas para os professores.

Nesse sentido, no acampamento em que os sem-terra encontram condições melhores de vida, ele (o acampamento), ao diminuir sua capacidade de mobilização, deixa de lutar pela conquista da terra, reforma agrária e socialismo. Objetivos que se perdem na acomodação das estruturas e das práticas. Essa realidade influencia diretamente as práticas educativas da Escola Itinerante, o que é agravado pelo

isolamento do Setor de Educação em nível local e estadual. Ou seja, caso não exista mobilização no acampamento, a “pedagogia do movimento” não se concretiza na Escola Itinerante.

Apesar do legítimo direito à educação dos trabalhadores do campo como uma necessidade que contribua para o desenvolvimento nos locais de assentamento, a institucionalização da Escola Itinerante, no acampamento “Unidos Venceremos”, contribui para a diminuição de sua provisoriedade. Situação que mantém os sem-terra distanciados das suas reais necessidades, pois as práticas educativas preocuparam-se por demais com os processos burocráticos, administrativos, pedagógicos e curriculares a que o Estado submete a escola. Como resultado, por exemplo, as aulas seguem o calendário escolar tradicional.

Já no acampamento “Jair Antônio da Costa”, a Escola Itinerante desenvolve práticas educativas preocupadas com as necessidades dos sem-terra, com uma crítica às normas estaduais, apresentando outro resultado. Para os educadores, o período de aula não obedece o calendário oficial e tão pouco suas práticas estavam limitadas pelas verbas públicas. “Se não vier dinheiro para o material das crianças, como já aconteceu, nós pegamos dinheiro de outro lugar ou fazemos uma vaquinha”.⁸¹ “A educação vista nessa ótica é expressão contraditória do movimento real do capitalismo, o que implica vê-la no conjunto das relações sociais. [...] que possa impedir a reprodução das estruturas existentes” (CURY, 2000, p. 122).

Entendemos que, no “Unidos Venceremos”, a institucionalização da Escola Itinerante configura mais um dos elementos que mantém imobilizado o acampamento em termos de lutas de classes. Diferentemente do “Jair Antônio da Costa”, onde os educadores consideram as práticas educativas como mais importantes do que a institucionalização da escola. “Dessa maneira, não é tanto uma instituição que está em jogo, mas o caráter processual que ela historicamente assume, por vezes modificada no seu projeto inicial” (CURY, 2000, p. 101).

⁸¹ Educadora do “Jair Antônio da Costa”.

O acampamento que mantém sua provisoriade assume uma prática de movimento. Conseqüentemente as práticas educativas conseguem atender às necessidades da “pedagogia do movimento”, porque a mobilização do MST dá à escola condições de colocar em prática suas estruturas revolucionárias. Enquanto no acampamento mais antigo, onde as mobilizações não acontecem com tanta intensidade, as práticas educativas correm o risco de perder sua capacidade de reflexão da realidade.

Isso comprova que as práticas educativas orientadas pela “pedagogia do movimento” e a mobilização do MST são interdependentes. Por isso a educação que se diz crítica tem que estar inscrita na luta direta contra o capital, ou seja, ela educa na mesma realidade social em que luta para transformar.

A exposição das estruturas do MST ao capital, proporcionada pela institucionalização da escola, parece ser uma das portas que o Estado desejava para coagir, já que o MST procura fechar todos os espaços que possam oferecer interferências hegemônicas. Para isso, o Estado concede o direito à institucionalização e aos poucos vai introduzindo elementos burocráticos e evitando a democratização do ensino, até a educação, na medida do possível, reproduzir as relações de produção.

Nesse sentido, quando soma-se dois fatores ocorridos no acampamento - a institucionalização da Escola Itinerante e a diminuição da provisoriade - , que interagem na mobilização dos sem-terra, isso traz conseqüências às práticas educativas que tendem a revolucionar, objetivo pelo qual se esvaziaram no acampamento. Como resultado, o direito à educação, que poderia ser uma conquista dos trabalhadores do campo para a desocultação da desigualdade, torna-se, no acampamento, um instrumento de coerção do Estado e um veículo de dominação de classe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MST destaca-se de tantas outras práticas da sociedade civil pela capacidade de organizar pessoas em condições mínimas de sobrevivência, consideradas pelos setores conservadores da sociedade como marginais e incapazes de contribuir para a produção e o consumo. Essas práticas dizem respeito aos aspectos sociais, políticos e culturais experimentados pelos integrantes nos acampamentos, cujos valores éticos e morais são vividos posteriormente no assentamento em conflito com os do mercado capitalista, dando outro significado de desenvolvimento para as regiões.

As práticas educativas desenvolvidas nos acampamentos apresentam real relevância sobre esses valores, os quais serão desenvolvidos no assentamento, exercendo influência em outros meios, como nos municípios dos assentamentos, nas universidades, nos governos, entre outros.

O MST se apresenta como um movimento social que resiste sistematicamente ao modo de produção capitalista com a missão de transformá-lo. E, o que parece ser o ponto frágil e ultrapassado nas teorias contemporâneas, é justamente sua maior força motivadora, a luta pelo socialismo, embora, na prática, os resultados imediatos se limitem à conquista da terra.

Significa que as práticas educativas do MST não se limitam somente à conquista da terra. A luta pelas condições de existência é mais ampla, e implicam a conquista de outras necessidades sociais. Para isso, a educação deixa de ser apenas um direito, colocando-se dentro de um processo formativo de consciência para a luta de classe. O MST procura imbricar as práticas educativas com a luta de classe, objetivando garantir aos trabalhadores o acesso e controle dos meios de produção. Para o movimento, a escola não pode negar sua relação com as questões políticas e econômicas. Ela deve participar de forma crítica dos processos e relações que se desenvolvem nas determinações materiais e históricas do capitalismo. Do ponto de vista da classe trabalhadora, as práticas educativas do MST, portanto, alimentam a indignação diante de situações de injustiça e impunidade que resultam das relações de poder e de acumulação do capital.

Pensamos que o estudo das experiências educativas desenvolvidas pelo MST pode contribuir com os educadores e educandos no sentido da compreensão de realidades que contemplem as necessidades das classes trabalhadoras, já que a escola tradicional segue as determinações da classe dominante. Isto significa aproveitar as experiências educacionais do movimento para uma configuração da aprendizagem com respeito às especificações próprias de cada realidade, seja rural ou urbana.

A luta de classe que envolveu os setores antagônicos do meio rural pela disputa da terra contribuiu para a formação do MST, o qual, ao lutar pela terra, percebeu a necessidade de introduzir na pauta de reivindicações outras políticas públicas. Como resultado, a educação se constitui como uma questão necessária para a formação política do sem-terra, que passa a orientar as concepções entre teoria e prática de temas que garantam a manutenção do próprio movimento, como economia, política, agricultura, ecologia, entre outros. Um exemplo dessa prática é o legado da luta entre capital e trabalho para o século XXI, onde, de um lado, o latifúndio, antes parceiro do agronegócio, agora em fase de extinção causada pela própria parceria, não representa mais os interesses do capital. Do outro, a milenar agricultura familiar, que continua

resistindo nas continuidades e descontinuidades da história, agora defendida na bandeira de luta do MST.

Nessa tentativa de superar as contradições do capital, o MST apresenta suas próprias contradições que se manifestam nas estruturas e experiências dos sem-terra dentro do acampamento, os quais apresentam relações sociais e culturais já amplamente atravessadas pelo “estilo de vida” da sociedade capitalista e, quando a mobilização do acampamento necessita da articulação entre suas instâncias verticais e horizontais, não correspondem em certos momentos aos interesses da organização.

Exemplificando esses momentos, a reflexão das lutas, que se convertem em práticas educativas, oportunizaram pedagogias históricas na defesa da classe trabalhadora. No entanto, podemos considerar que essas reflexões não retornam na mesma proporção para as práticas educativas no acampamento “Unidos Venceremos”, porque existe um descompasso interno entre o Setor de Educação com a organização, agravada pela institucionalização da escola que interfere na mobilização do acampamento.

Neste caso, a questão central das práticas educativas parece estar relacionada à forma que os sem-terra dão às ações espontâneas do movimento. A institucionalização dessas práticas, embora necessária para organizar e dar um certo contorno ao espontâneo, quando encontra um acampamento que diminui sua provisoriedade pode mudar o caráter revolucionário da educação em direção à práticas mais convencionais, tornando a institucionalização da escola meio de coerção do Estado e, conseqüentemente, as práticas dessa escola instrumentos de mediação da hegemonia.

Como solução a deste problema encontra-se na provisoriedade do acampamento, o que caberia ao MST para reencontrar o equilíbrio entre as práticas educativas e as lutas de acampamentos como o “Unidos Venceremos”? A “nova

organicidade”, pela sua prática democrática e participativa, possui condições de restabelecer as mesmas características provisórias em comparação com os acampamentos “Encruzilhada Natalino” e “Jair Antônio da Costa”?

Isso implica que as lutas devam ser permanentes, com estruturas provisórias no acampamento, onde as práticas educativas, embora institucionalizadas, transformem a espontaneidade das ações dos sem-terra em formas concretas e conscientes de luta de classe. Foi assim que, conforme as últimas informações de um líder estadual, “a maioria dos sem-terra do “Unidos Venceremos” conquistaram a terra no final de 2006”, o que nos leva a pensar que as estruturas do acampamento foram colocadas em movimento.

A forma como estão dispostas as estruturas dentro do acampamento necessita, além das articulações entre elas e da assunção dos sem-terra, de concepções culturais que correspondam a sua forma democrática. Para o desenvolvimento dessas concepções a educação age na consciência dos sem-terra, mudando o significado dos valores culturais ao mesmo tempo em que movimenta suas estruturas dentro do sistema. E, quando as práticas educativas estão dissociadas da vida material dos sem-terra, a escola e o acampamento não conseguem uma mobilização suficiente para os interesses do MST.

Não negamos o processo educativo ímpar desenvolvido pelo MST, no qual a Escola Itinerante assume o desafio de implantar as sementes do sujeito histórico, mas essas práticas educativas não podem correr o risco de esvaziar-se em si mesmas ou perder seu caráter transformador. As práticas educativas e a luta devem ser compreendidas como elementos recíprocos que agem na mesma realidade social, com o objetivo de transformar.

Ao pensarmos em desenvolvimento sustentável sob a perspectiva do MST, nos reportamos para os assentamentos, onde são desenvolvidas formas cooperadas de produção, que alteram a realidade social daqueles locais. Essas práticas cooperadas

passam por processos educativos que se materializam nas práticas das Escolas Itinerantes e no cotidiano dos sem-terra. Da mesma forma, podemos considerar que as práticas educativas na Escola Itinerante dão início aos processos educativos dos sem-terra e que, no momento em que estes são assentados, desenvolvem valores de solidariedade e cooperação que orientam, além da crítica ao modo de produção capitalista, outras formas de produção, principalmente em relação à agricultura orgânica, cujas formas acabam influenciando as comunidades e locais dos assentamentos, dando um outro formato à região em desobediência ao projeto capitalista.

Para chegarmos a esta análise, demonstramos os direitos conquistados pelo MST em relação à educação. Também foi preciso abordar a categoria democracia e sua relação com o capitalismo, porque os direitos disseminados no capitalismo estão alocados na sociedade civil, que, segundo Wood, é uma esfera que não interfere na política econômica, pelo fato de estar separada das questões econômicas. E, quando conquistados esses direitos individuais, eles não correspondem aos interesses dos trabalhadores referentes às desigualdades de classe. Entretanto, não negamos que sejam importantes os direitos civis conquistados pelo MST, mas, no caso da educação, deve-se ter o cuidado quando assume o caráter institucional, porque as Escolas Itinerantes dos acampamentos que diminuem sua provisoriedade deixam de ser um instrumento transformador no momento em que começam a atender as formalidades do Estado, o qual, na democracia liberal, tornou-se refém da política econômica internacional, como demonstra Wood.

É nesta condição de classe que assumem os sem-terra a razão pela qual o MST é criticado. Neutralizar as formas organizacionais de luta dos trabalhadores que mantêm como central a categoria classe é a tarefa principal dos defensores do capitalismo. A democracia participativa expressa nessa luta coloca em perigo as estruturas de exploração, que visam a superação das contradições entre o capital e o trabalho.

A busca por direitos civis dentro e nos moldes do capitalismo, no caso da institucionalização da escola no acampamento que apresenta pouca mobilização, pode não atender os interesses do MST, pois estes direitos, quando não são vistos de forma crítica, contribuem para a continuação da estrutura e da cultura capitalista, combatidas quando a escola era livre das formalidades do Estado.

5. BIBLIOGRAFIA CITADA

AHMAD, Aijaz. *Problemas de classe e cultura*. In: WOOD, Ellen, FOSTER, Jonh (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 107-122.

ARACRUZ, Celulose. Informativo das áreas de plantio. Disponível em <www.aracruz.com.br/ra2005/pt/index.html> Acesso em: 20 de dez. 2005.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. V.2. Brasília, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1989.

BECKER, Howard S. *Método de Pesquisa em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BENKO, George. *Economia, espaço e globalização na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOFF, Leonardo. *Tempo de Transcendência*. O ser humano como um projeto infinito. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BUHLUNGU, Sakhela. *O reinventar da democracia participativa na África do Sul*. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002. p. 455-560.

CALDART, Roseli. *MST 15 anos*. Lições de Pedagogia da História. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. Art. *Momento Atual da Educação do Campo*, 2005. Disponível em <<http://www.nead.org.br/artigodomes/imprime.php?id=27>> Acesso em: 30 abr. 2005.

_____. *A escola do campo em movimento*. In: BENJAMIN, César e CALDART, Roseli. *Projeto popular e escolas do campo*. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3. Brasília, 2000. p. 39-87.

CARTER, Miguel. *O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Democracia no Brasil*. Revista Agrária. São Paulo: Laboratório de Geografia Agrária, Departamento de Geografia de São Paulo, 2005.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Vol. II. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

CHAVES, Christine de A. *A Marcha Nacional dos Sem-Terra: estudo de um ritual político*. In: PIERANO, Mariza. *O dito e o feito*. Ensaio de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002. p. 133-148.

CURY, R. J. Carlos. *Educação e Contradição*. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2000.

DALMAGRO, Sandra L. *O trabalho na pedagogia do MST*. In: VENDRAMINI, Célia (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 133-152.

ETGES, Virgínia. *A região no contexto da globalização: o caso do Vale do Rio Pardo*. Vale do Rio Pardo: (re)conhecendo a região. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano e ARROYO, Miguel. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. V.2. Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 10ª ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1992.

GÓMEZ, William Héctor. *Desenvolvimento Sustentável, Agricultura, e Capitalismo*. In: DINIZAR, Fermiano Becker (org.). *Desenvolvimento Sustentável: Necessidade e/ou Possibilidade?* 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. p. 95-116.

GÖRGEN, Sérgio Antônio. *Marcha ao coração do latifúndio*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

_____. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERENDINA, B. et al. (org) Resumo. *Os Impactos Regionais da Reforma Agrária*. Um estudo sobre a área selecionada. Curso de Pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade/Universidade Federal Rural do RJ e pelo Núcleo de Antropologia da Política/Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional/Universidade Federal do RJ, 2002.

HILDEBRANDT, Cornelia. *Sujeitos de la Emancipación*. In: Fundação Rosa Luxemburg e Laboratório de Políticas públicas da UERJ. *Reforma ou revolução? Para Além do Capitalismo neoliberal: concepções, atores e estratégias*. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2004. p.129-158.

JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Ano XXV, nº 269, jan. de 2007.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia, a noção da região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani H. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2001.

LIMA, Grazielle D. de. *A experiência sem terra: Uma abordagem antropológica sobre a vida no acampamento*. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Antropologia. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LOPES, João Marcos de Almeida. “O dorso da cidade”: os sem-terra e a concepção de uma outra cidade. In: SANTOS, Boaventura (org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2002. p. 283-328.

LÖWY, Michel. *Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MAESTRI, Mario. *Os Sete Povos Missioneiros. Das Fazendas Coletivas ao Latifúndio Pastoril Rio-grandense*. Consciência.Net, 2006. Disponível em <www.consciencia.net/2006/0219-maestri.html> Acesso em: 15 mar. 2007.

MAY, Tim. *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCON, Telmo. *Influência político-pedagógica do acampamento Natalino no MST*. In: VENDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 41- 68.

MARX, Karl. *O Capital*. Crítica da economia política. Vol. III. São Paulo: Nova Cultura, 1986.

MARX, K., ENGELS F. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MEDEIROS, Evandro C. de. *Formação Política do MST: o coletivo com espaço e sujeito educativo*. In: VENDRAMINI, Célia R.(org). *Educação em Movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p- 227-248.

MOCHOCOVIATCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Ática, 1992.

MST. *Dados estatísticos do setor da educação do MST*, 2005. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/educacao/indice.html>> e <<http://www.piratininga.org.br/artigos/2004/05/arbexjr-vejaqueporcaria.html>> Acessados em: 29 out. 2006.

NANDA, Meera. *Contra a destruição/desconstrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo*. In: WOOD, Ellen e FOSTER, Jonh (orgs.). *Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 84-106.

NAVARRO, Zader. *Mobilização sem emancipação: as lutas sociais dos sem-terra no Brasil*. In: SANTOS, Boaventura (org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2002. p. 189-232.

PIERANO, Mariza. *O dito e o feito*. Ensaio de antropologia dos rituais. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará; Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2002.

POLANYI, Karl. *A Grande Transformação: As origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RIBEIRO, Marlene. *Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem?* In: VEBDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 91-110.

RIEDL, Mario e VOGT, Olgário P. *Associativismo e desenvolvimento: considerações sobre a existência de capital social*. In: CORREA, Sílvio M. de Souza (org.). *Capital Social e desenvolvimento regional*. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 149-212.

RUSCHEL, Vanderci B. *Pedagogias da organização coletiva: a cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola 25 de Maio*. In: VEBDRAMINI, Célia (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 111-132.

SADER, Emir. *Um elo no nosso caminho*. In: Fundação Rosa Luxemburg e Laboratório de Políticas públicas da UERJ. *Reforma ou revolução? Para Além do Capitalismo neoliberal: concepções, atores e estratégias*. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2004, p. 9-12.

_____. *Sujeitos da Emancipação*. In: Fundação Rosa Luxemburg e Laboratório de Políticas públicas da UERJ. *Reforma ou revolução? Para Além do Capitalismo neoliberal: concepções, atores e estratégias*. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2004. p. 113-128.

SANTOS, Boaventura de Souza, RODRIGUEZ, César. *Introdução: para ampliar o cânone democrático*. In. SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002. p. 33-84.

_____. *Orçamento participativo em Porto Alegre: para uma democracia redistributiva*. In: _____. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002, p.455-560.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 11ª ed. – Rio de Janeiro : Record, 2004.

_____. *A Natureza do Espaço. Técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. *Territórios e Territórios*. Rio de Janeiro: UFF, 2002.

SHETH, D. L. *Micromovimentos na Índia: para uma nova política de democracia participativa*. In. SANTOS, Boaventura de Souza. *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2002. p. 87-125.

SILVA, Émerson N. *Formação e ideário do MST*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SINGER, Paul. *A recente ressurreição da economia solidária*. In: SANTOS, Boaventura (org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Vol. II. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2002. p. 81-130.

SOUZA, Maria Antônia. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*, tese de doutorado aprovada pela Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

TAVARES, Hermes M. *Políticas de desenvolvimento regional nos países do “centro” e no Brasil*. Cadernos IPPUR/UFRJ. *Planejamento e Território – ensaio sobre a desigualdade*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2002. p. 229-248.

TRIVINÕS, Augusto N. S. *Bases Teórico-Methodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais: Idéias para a elaboração de um Projeto de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, vol. IV, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

_____. *Introdução à pesquisa em ciências socais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação*. Experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

VIEGAS, Moacir F. *A prática social educativa da FASE/POA no movimento sindical (1987-1993): O movimento sindical como mediação da educação popular*. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VINCENT, Andrew. *Ideologias políticas modernas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito Capitalista*. 13ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

WOOD, Ellen. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.

_____. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *O que é a agenda "pós-moderna"?* In: WOOD, Ellen. FOSTER, Jonh. (orgs.). *Em defesa da história*. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 23-32.

5.1. BIBLIOGRAFIA DE APOIO

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo*. V.3. Brasília, 1999.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

Caderno de Educação nº 9. *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental*. Editado pelo MST, 1999.

CALDART, Roseli Salete. *Traços de uma identidade em construção*. In: Coleção Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.

CAPRA, Fritgof. *A Teia da Vida*. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2002.

CIRNE-LIMA, Carlos. *Dialética para Principiantes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. São Paulo: Ática, 1986.

EAGLETON, Terry. *De onde vem os pós-modernistas?* In: WOOD, Ellen e FOSTER, Jonh (orgs.). *Em defesa da história*. Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 23-32.

ESCOBAR, Arturo. *Planejamento*. SACHS, Wolfgang. (editor) *Dicionário do Desenvolvimento – Guia para o conhecimento como poder*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 211-228.

FLEXOR, George. (Sistematizador). Sistematização do Painel “*Desenvolvimento Rural Sustentável*”. Participação de José Eli da Veiga e José Graziano da Silva. Disponível <<http://www.bndes.gov.br/conhecimento-livro-debate-3-DesenvRural.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HELD, David, MCGREW, Antony. *Prós e Contras da Globalização*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

IANNI, Octavio (org.). *Marx*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1996.

LANDER, Edgardo. *Sujeitos, Saberes Y Emancipaciones*. In: Fundação Rosa Luxemburg e Laboratório de Políticas públicas da UERJ. *Reforma ou revolução? Para Além do Capitalismo neoliberal: concepções, atores e estratégias*. 1ª edição. São Paulo, Expressão Popular, 2004. p.159-170.

MCNALLY, David. *Língua, história e luta de classe*. In: WOOD, Ellen, FOSTER, Jonh (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 33-49.

OLIVEIRA, Ariovaldo U de. de. *Modo capitalista de produção e agricultura*. Rio de Janeiro: Átila, 1986.

OLIVIA, A. (org). *Epistemologia: a cientificação em questão*. Campinas: Papyrus, 1990.

PRADO, Marco. A. M. *A mística e a construção da identidade política entre os participantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Brasil: Um enfoque psicossociológico*. São Paulo: Revista de Psicologia Pública, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. *A Globalização e as Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, T. Tadeu da. (org). *Identidade e Diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

