

CADERNO DE EDUCAÇÃO:

A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DO MST

RODRIGO DIAS ARAUJO

MARISA NODA (ORIENTADORA)

SUMÁRIO

1. PREFÁCIO	2
2. Os movimentos sociais e a luta pela terra no Brasil	3
3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST)	5
4. MST e a Pedagogia do Movimento: o movimento educativo da vida.....	7
5. Tensões e impasses para a Educação do MST	19
6. Tendências e desafios para a Educação do Campo na atualidade	32
7. CONCLUSÕES.....	35
8. REFERÊNCIAS	38
SOBRE O AUTOR:	40

1. PREFÁCIO

Caro Legente,

Elaboramos este “Caderno de Educação: A Pedagogia do Movimento e a Proposta de Educação do MST” - exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Jacarezinho - para aproximar o trabalho acadêmico ao leitor e desmistificar a Educação do Campo perante a sociedade, pautar sua importância social e o protagonismo dos Movimentos Sociais na sua construção, representados principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Este produto educacional deriva das análises realizadas e apresentadas na dissertação que antecede esse material intitulada “A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO: TENDÊNCIAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA”. E foi produzido em formato de “Caderno de Educação” fazendo uma alusão à forma com que o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra sempre publicou seus textos e pesquisas durante toda a sua história com a Educação Pública.

Neste Caderno de Educação são apresentados cinco tópicos que permeiam e marcam o percurso da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento. Sendo eles: Os movimentos sociais e a luta pela terra no Brasil, O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil, MST e a Pedagogia do Movimento: o movimento educativo da vida, Tensões e impasses para a Educação do MST e Tendências e desafios para Educação do Campo na atualidade.

Desejamos que o “Caderno de Educação: A Pedagogia do Movimento e a Proposta de Educação do MST” seja mais um instrumento que contribua para a divulgação e importância das práticas da educação do Campo, despertando em todos os leitores a visão crítica de situar dentro do contexto socioeconômico da educação brasileira a relevância de sua contribuição nos últimos anos. Assim como a necessidade de lutar por seu fortalecimento e avanços.

Atenciosamente,
Rodrigo Dias Araujo

2. Os movimentos sociais e a luta pela terra no Brasil

[...] Cabe, portanto, na academia e fora dela entendê-los [os camponeses], dar-lhes visibilidade e, na luta, nos posicionar ao seu lado. [...]. (ALMEIDA; PAULINO, 2010, p. 58).

Os movimentos sociais, conforme afirma Gohn (2000), geram uma série de inovações nas esferas pública e privada, e contribuem para o desenvolvimento e transformação da sociedade civil e política, participando direta ou indiretamente da luta política de um país. Segundo a mesma autora, podemos deduzir, dentre diversas definições, que movimento social refere-se à ação dos homens na história e esta ação envolve um fazer, que se concretiza por um conjunto de práticas sociais, orientadas por um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação, a práxis.

Movimentos Sociais são ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 2000. p.13).

As demandas sociais conferem aos movimentos um caráter cíclico, e a dinâmica das lutas sociais caracteriza seu comportamento reativo, ativo ou passivo que se traduzem em respostas a esses estímulos externos. Os movimentos mobilizam bases de mandatárias e

estabelece relações estreitas com uma série de entidades, tais como partidos e facções políticas, sindicatos, igrejas, organizações não governamentais, setores da mídia, universidades, empresários, entre outros que se articulam em torno de interesses comuns.

No Brasil, desde os tempos de Colônia, observa-se lutas e movimentos sociais contra a dominação, a exploração econômica e, atualmente, contra a exclusão social. Remonta a esse contexto as lutas e resistências populares que marcam a história dos trabalhadores, manifestadas em diversas ações ao longo dos cinco séculos de latifúndio e ausência de uma efetiva reforma agrária no processo de transformação social do país.

Tais fatos se mostraram mais latentes a partir do século XX, quando a sociedade brasileira sofre as transformações do advento da República e a substituição da mão de obra escravizada pela assalariada. A elite dominante se mantém a mesma desde a consolidação das oligarquias agrárias, no entanto, ocorre a alteração do modo de produzir devido à incipiente industrialização e à constituição de uma classe proletária nas cidades. Surgem, assim, organizações de luta e resistência dos trabalhadores por meio de associações, ligas, uniões e implodem pelo país as revoltas populares, reivindicando serviços urbanos, manifestações e protestos contra políticas locais, greves e lutas das diversas camadas da população que se espalhavam pelo Brasil.

O golpe do Estado Novo em 1937 sufoca via controle e repressão os conflitos sociais que voltam a emergir após 1945 com a fase do Governo Populista que reacendem as lutas e movimentos sociais brasileiros. Nesse momento, o pós-guerra cria um ambiente fértil aos projetos nacionalistas, e as indústrias de base e multinacionais adentram ao país incentivadas por políticas públicas. A imatura burguesia industrial brasileira se alia aos capitalistas internacionais, enquanto surge os metalúrgicos como um novo setor dentro da classe operária.

Gohn (2000) relata que entre 1961-1964, nas cidades, eclodiram centenas de greves e, no campo, criaram-se os dois movimentos que são considerados os antecessores dos atuais sem-terra: as Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no Sul do país.

A ditadura militar instalada no país (1964-1985) sufocou esse ciclo de mobilização popular, sendo poucos os movimentos de resistência até o ano de 1969, com exceções de movimentos estudantis, influenciados pela oposição ao regime e à conjuntura nacional e internacional, ganhando destaque neste período. O Estado, então, redefine sua legislação e seus instrumentos de controle e repressão e inicia-se no país uma era violenta, de medo e violação dos direitos humanos.

Todos os trabalhadores, no campo ou na cidade, foram privados dos direitos de expressão, organização e manifestação, de acordo com o truculento Ato Institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968, e posteriormente com a Lei de Segurança Nacional (Lei nº 7170, de 14 de dezembro de 1983), que define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social, e estabelece seu processo e julgamento de outras providências.

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;

II - suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;

III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;

IV - aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:

a) liberdade vigiada;

b) proibição de frequentar determinados lugares;

c) domicílio determinado,

§ 1º - O ato que decretar a suspensão dos direitos políticos poderá fixar restrições ou

proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados.

§ 2º - As medidas de segurança de que trata o item IV deste artigo serão aplicadas pelo Ministro de Estado da Justiça, defesa a apreciação de seu ato pelo Poder Judiciário. (BRASIL, 1968)

Nessa fase regida pelas concepções da Tecocracia, enquanto a esquerda apresentava resistência ao regime militar no poder, subvertendo a luta armada e a morte nas guerrilhas, e os trabalhadores sofriam um grande arrocho salarial, a classe média brasileira expandia-se com os benefícios que a política militar lhes concedia, tais como: acesso ao ensino superior privado, consumo de bens industrializados, carros, financiamentos para a casa própria, empregos técnicos em multinacionais e cargos no governo.

O “milagre econômico” brasileiro perante a crise internacional do petróleo em 1974 começa a declinar, e os movimentos sociais renascem e se mobilizam servindo de base de apoio às greves que se espalharam pelo Brasil até 1979, que declinam novamente com as reformas e o fim do bipartidarismo e a com a retomada do processo eleitoral para os estados da federação. Esse movimento provocou a recriação das centrais sindicais dos trabalhadores. Surgem, então, a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras associações.

Em 1984, o movimento das Diretas Já aponta a queda do regime militar, e o país se mobiliza pela elaboração de uma nova Constituição. Com isso, os movimentos sociais imersos na cena política possibilitaram que várias reivindicações tornassem leis abrangendo trabalhadores, mulheres, povos indígenas, menor de idade e diversas outras categorias até então desconsideradas.

Nos anos de 1990, Brasil sofreu o impacto de mais uma crise internacional do capitalismo global, e houve um enfraquecimento dos sindicatos de

trabalhadores devido às reformas, ao alto desemprego, à flexibilização de contratos e à economia informal. Esse cenário forçou uma mudança de pauta nas lutas sociais contra as políticas de exclusão social do governo, e a manutenção do emprego em detrimento de melhores condições de trabalho. Assim, ocorre uma desarticulação dos movimentos sociais populares urbanos, enquanto a luta social no campo recrudescer.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil (MST) nasce em meio ao descontentamento com o modelo agrícola vigente, à violência do Estado e à busca pela democratização da terra e da sociedade, ganha os noticiários e torna-se o agente central do principal conflito social no Brasil. A luta, então, ganha novas concepções, tais como a inclusão e integração dos socialmente excluídos.

Gohn (2000) analisa que o processo de exclusão sempre foi regra dominante para as camadas mais populares e sem escolaridade na América Latina e no Brasil. Tal processo atinge os setores da classe operária. Segundo a autora, a exclusão está estruturada em três ordens básicas de fatores que atingem a sociedade em geral, seja no campo ou na cidade, resultando no aumento do desemprego e na manutenção das classes sociais.

A origem do processo de exclusão é dada por três ordens básicas de fatores: pelas inovações tecnológicas que eliminam determinadas profissões ou funções na cadeia produtiva; pelas reengenharias administrativas no mercado de trabalho, reduzindo cargos, hierarquias e funções; e pelas reformas estatais nas leis do país que possibilitam a flexibilização e a desregulamentação do sistema de normas e contratos sociais. (GOHN, 2000, p. 36).

Nos anos 2000, os movimentos retomam a cena na política nacional através das marchas e caminhadas, com destaque na mídia do país, principalmente pelas populações indígenas, em função de sua

luta pela demarcação de terras e a exigir seus direitos. O MST ganha novo fôlego e se alastra pelo país; os estudantes voltam às ruas, todos politizados, ganhando apoio de classes políticas e organizações nacionais e internacionais. O desemprego e a corrupção no país tomam lugar central na agenda de protestos.

3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil

Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: “Não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros criadores de problemas”. “Pode haver baderneiros entre os sem-terra”, disse, “mas sua luta é legítima e ética”. “Baderneira” é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma “ordem” injusta. (FREIRE, 1999, p. 79, grifo nosso).

Segundo o próprio MST (2010), as sementes desse movimento de trabalhadores provêm das lutas dos indígenas contra a mercantilização e a apropriação de terras pelos invasores portugueses na época da colonização. A história da luta pela terra e o sonho da reforma agrária no Brasil são concomitantes à história do próprio país e sua construção territorial, marcadas por revoltas, conflitos e o surgimento de movimentos sociais.

No final do ano de 1979, no estado do Rio Grande do Sul, centenas de agricultores ocuparam as granjas Macali e Brilhante, surgindo em 1981 nas proximidades dessas áreas ocupadas o primeiro acampamento de agricultores, chamado Encruzilhada Natalino. Novos focos de resistência ao regime vigente surgem em todo o país, agregando posseiros, arrendatários, assalariados e outros segmentos da sociedade. Em contestação ao autoritarismo, as ocupações

de terras tornam-se uma das principais ferramentas de expressão camponesa.

No ano de 1984, os trabalhadores rurais envolvidos na luta pela terra e pela democracia se reúnem em um encontro nacional na cidade de Cascavel, no Paraná, e fundam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), visando alguns objetivos principais:

Ser um movimento de massa autônomo dentro do movimento sindical para conquistar a reforma agrária; Organizar os trabalhadores rurais na base; Dedicar-se à formação de lideranças e construir uma direção política dos trabalhadores; Articular-se com os trabalhadores da cidade e da América Latina. (MST, 2010, p.03).

Para Fernandes (1994) esse encontro representou a fundação e a organização de um movimento camponês sem terra em nível nacional, que iria se articular para lutar por terra e por reforma agrária.

O otimismo da democratização da terra pós-ditadura civil-militar, com o primeiro presidente civil em mais de duas décadas, e a posterior criação do Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRAI) em 1985, que previa o assentamento de mais de um milhão de famílias com a aplicação rápida do Estatuto da Terra, fora sufocado pela elite agrária brasileira.

Em 1985 realizou-se o I Congresso Nacional dos Trabalhadores Sem Terra na cidade de Curitiba-PR. Desde então, o movimento passou a defender uma reforma agrária sob o controle dos trabalhadores; a desapropriação de todas as propriedades com mais de 500 hectares; a expropriação das terras das multinacionais; a extinção do Estatuto da Terra e a criação de novas leis.

Ainda que tenha sofrido muitas alterações, na década de 1990, Caldart (1996) declarava:

O MST, fundado há mais de uma década é o mais dinâmico movimento rural da América Latina. Suas atividades envolvem mais de meio milhão de trabalhadores

rurais, incluindo membros de cooperativas, ocupantes de terras e afiliados rurais num território que abrange a maior parte do Brasil. Desde o início da década de 80, o MST foi além da assistência social para a classe trabalhadora, ocupando grandes áreas rurais não cultivadas e organizando cooperativas. Transformando num movimento de larga escala para alterar relações de posse da terra e por último o sistema socioeconômico. (CALDART, 1996, p. 19.).

No ano de 1993 foi regulamentada a Lei Agrária (Lei nº 8629, de 25 de fevereiro de 1993), tornando possível realizar desapropriações para fins de reforma agrária. Essa lei, aprovada posteriormente ao governo do presidente da República Fernando Collor de Mello no início dos anos 1990, e durante o governo de seu então vice Itamar Franco, reclassificou as propriedades rurais segundo a Constituição, eliminando qualquer impedimento jurídico para as desapropriações.

Ainda nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), intensificou-se o êxodo rural, movido pelo endividamento bancário de pequenos agricultores. Foi nesse período que ocorreram os massacres de Corumbiara (1995), em Rondônia, e de Eldorado dos Carajás (1996), no Pará, quando policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra, deixando dezenas de mortos e reacendendo o debate sobre esta realidade.

O governo FHC nunca possuiu de fato um projeto de reforma, embora tenha propagandeado que realizou a maior reforma agrária da história do país. Grande parte dos assentamentos dessa época surgiu pela ocupação da terra através de ações alheias ao governo. Perante esse abandono, as políticas da agricultura familiar e abertura à exportação ao mercado internacional, essa década concentra importantes lutas camponesas, como a Marcha Nacional por Emprego e Reforma Agrária, em 1997, até Brasília.

Para garantir as metas da propaganda do governo, o Ministério do Desenvolvimento Agrário “clonou” assentamentos criados em governos anteriores e governos estaduais, registrando-os como assentamentos novos criados por FHC. Essa tática criou confusão tamanha que, ao final do seu mandato, nem mesmo o INCRA conseguiria afirmar quantos assentamentos foram realizados de fato. (MST, p. 10, 2010).

Em 2002, com o governo Lula, acentuaram-se as expectativas em torno da reforma agrária. No entanto, a situação dos pequenos produtores e assentados continuou se agravando devido ao incentivo governamental ao agronegócio, com predominância de monoculturas e aumento de aquisições de terras brasileiras por estrangeiros, fazendo com que o número de assentamentos implantados fosse diminuindo ano a ano.

(...) após a posse do Governo Lula, em janeiro de 2003, já na dinâmica de concretização das ideias e práticas do neoliberalismo, ocorreram contextos políticos onde a agenda política nacional proporcionou oportunidade para se sugerir mudanças na estrutura fundiária brasileira, ainda que a correlação de forças econômicas não sinalizasse para tal. Assim, tanto a elaboração de anteprojeto do I Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República (I PNRA) em 1985, como a apresentação da Proposta de PNRA para o Governo Lula em outubro de 2003, continham estratégias de ação para a concretização de mudanças da estrutura fundiária brasileira, ainda que conservadoras, mas capazes de desencadear, se implantadas, um ambiente favorável à consecução de uma reforma agrária de interesse popular. (CARVALHO, 2004. p. 114).

Atualmente, o MST está presente em 23 estados e no Distrito Federal, acumulando mais de 1,5 milhão de pessoas assentadas e/ou acampadas e organizadas em cooperativas e associações. Mesmo

sem efetivamente vivenciar o processo de reforma agrária no Brasil, uma das principais conquistas do movimento é manter o tema em pauta. Visa-se, assim, democratização da terra e políticas de reorganização da produção agrícola nacional que busquem conciliar o desenvolvimento econômico do país e a diminuição das desigualdades sociais. Para Pinassi (2009), conforme destaca:

Estamos diante de um quadro que coloca ao MST o desafio (trans) histórico de enfrentar crônicos problemas do prussianismo colonial brasileiro – entre os quais se destaca a forte concentração da propriedade da terra (habilmente transformada pelo capital na mina de ouro do agronegócio) e lidar diretamente com alguns dos mais graves sintomas sociais da atualidade, personificados na militância atingida pelo desemprego estrutural. Nessa medida, acredita-se que o MST, tanto quanto inúmeros outros movimentos sociais de massas que eclodem na América Latina, venham cobrar velhas dívidas específicas da constituição do capitalismo neste cantinho do mundo ao mesmo tempo em que procuram responder às suas contradições mais contemporâneas. O desafio está na predisposição, nas condições potenciais e possibilidades para superá-las radicalmente. (PINASSI, 2009, p. 78).

O movimento apresenta hoje a chamada Reforma Agrária Popular, baseada numa produção agrícola de matriz agroecológica, que visa a garantia da permanência das pessoas no campo, com incentivo ao desenvolvimento de agroindústrias, combatendo o êxodo rural. Trata-se de condições que propiciam sobrevivência e geração de renda para os trabalhadores, com escolas e educação, emprego e moradia.

4. MST e a Pedagogia do Movimento: o movimento educativo da vida

“[...] a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento” (MST, 2005, p. 239, grifo nosso)

Os debates, os estudos e as pesquisas sobre a educação dentro do MST se intensificaram desde a criação do Setor de Educação, em 1988. Foram resultados de grande esforço e organização de pais e professores, além de base para orientação nas práticas escolares dentro do movimento.

A esse setor delegou-se o importante desafio de encontrar a:

[...] progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que tem contribuído a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que trazem para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, fora e dentro da escola formal. (MST, 2005, p.17)

No entanto, é somente em 1991 que os Sem Terra vão definir, pela primeira vez, as diretrizes para a construção da educação e da escola proposta por eles. Assim, estabelecem no 6º Encontro Nacional do MST, em Piracicaba, no estado de São Paulo, o chamado “Documento Básico do MST”, que preveem linhas e metas gerais de atuação para cada setor, inclusive para o Setor da Educação, a serem alcançadas até o ano de 1993.

Elaborado a partir de vivências durante o processo de criação das escolas dos Sem Terra e seu processo de ensino aprendizagem em assentamentos e acampamentos, o documento resulta de diversas discussões coletivas, e é tomado como orientador dos processos educativo nas escolas do MST desde então. Organizado em duas partes, a primeira “Linhas Políticas” aborda os princípios da proposta pedagógica na implantação das escolas dos assentamentos e

acampamentos a serem seguidas no MST. Tal proposta baseia-se na ideia da produção do conhecimento dialético, democrático e crítico da realidade social através de uma prática pedagógica transformadora, capaz de sustentar a interação entre atores escolares e escola, aliando a produção do conhecimento e a organização produtiva da comunidade. Na segunda parte - “Orientações” -, delimita-se a forma de ação política interna e externa na luta pela criação de unidades escolares, buscando conciliar políticas de fortalecimento da proposta pedagógica do MST a nível nacional e “estratégias de luta frente ao poder público para a efetiva viabilização e implantação da escola por eles idealizada” (Machado, 2014. p. 155).

Neste documento, também, surge pela primeira vez a preocupação do MST oficial em relação ao ensino fundamental, visando a criação de escolas de Ensino Fundamental I em todos os assentamentos e garantias junto ao Estado das condições necessárias para a aprendizagem, ressaltando a necessidade de:

- Elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos.
- Elaborar um “Manual Nacional de Educação”, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST. (MST, 2005, p 30)

Neste momento, é evidente a crítica por parte do Movimento ao modelo de escola pública vigente preconizado nos estados e municípios que não possuíam um currículo para atender à necessidade dos alunos nas escolas do campo. Segundo Machado (2014), o fato de o MST acreditar que a produção do conhecimento não se realiza de forma neutra, estando diretamente ligada à divisão social do trabalho, justifica a proposta de um currículo mínimo adequado à realidade desses alunos, que contemplaria a proposta pedagógica e de ensino aprendizagem a serem adotadas nas escolas do MST.

O MST não quer, e acredita que não pode se apropriar da ciência da classe dominante. Sua visão é a de que o ensino deve partir da prática para levar ao conhecimento científico da realidade. Desse modo, o conhecimento científico comprometido com os seus objetivos deve ser para todos e não um privilégio de poucos (Machado, 2014).

Publicado em julho do mesmo ano que o “Documento Básico para a Educação” (1991), o texto intitulado “O que queremos com as escolas dos Assentamentos”, publicado no Caderno de Formação nº 18, foi elaborado com base nas experiências de mais de dez anos de práticas educativas das escolas de assentamentos. Se o anterior dava prioridade ao ensino fundamental dentro do MST, este foi a “primeira produção político-pedagógica sobre a escola feita pelo movimento” (MST, 2005, p. 7).

[...] vale a pena destacar o raciocínio básico formulado na época de elaboração deste caderno porque ele continua orientando o trabalho do setor de educação até hoje: uma das tarefas da escola é a de ajudar a preparar os futuros militantes do MST e para a causa da transformação social. Esta preparação implica em capacitar as crianças para transformar a realidade, construir o novo, a partir de aprender a enfrentar os problemas concretos que existem no assentamento (ou no acampamento), mas cultivando uma perspectiva social mais ampla. (MST, 2005, p. 7-8)

Novamente dividido em duas partes, as ideias são formuladas entre sete objetivos e sete princípios pedagógicos inter-relacionados, a serem alcançados e postos em prática pelas escolas de assentamentos. Eles são definidos da seguinte forma:

Objetivos:

1) Ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; 2) Ensinar fazendo, isto é, pela prática; 3) Construir o novo; 4) Preparar

igualmente para o trabalho manual e intelectual; 5) Ensinar a realidade local e geral; 6) Gerar sujeitos da história; 7) Preocupar-se com a pessoa integral (MST, 2005, p. 34).

Princípios:

1) Todos ao trabalho; 2) Todos se organizando; 3) Todos participando; 4) Todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; 5) Todo o ensino partindo da prática; 6) Todo professor é um militante; 7) Todos se educando para o novo. (MST, 2005, p. 37)

Analisando brevemente tais objetivos e princípios, propostos no documento, nota-se a consolidação do discurso da “escola diferente”, criada pelos MST desde as primeiras ocupações ainda na década de 1980. São propostas que partem de experiências e vivências nas escolas dos assentamentos e acampamentos com o passar dos anos. Revelam também a necessidade de a prática escolar estar alinhada ao trabalho manual e intelectual, bem como de uma escola voltada para a realidade do alunato, capaz de formar sujeitos capazes de transformar o contexto onde vivem e seu entorno.

Nota-se também a concepção de educador preconizado através desses princípios e objetivos. Na “escola diferente” do MST, o professor não pode ser um mero transmissor de informações, ou expectador do processo de ensino aprendizagem. Cabe a ele compartilhar com seus alunos a realidade vivenciada, e articular os ensinamentos escolares ao cotidiano dos acampamentos e assentamentos, contribuindo para a construção do conhecimento e para a formação dos sujeitos em cidadãos, militantes e protagonistas do seu próprio destino.

Considerando os educadores como peças fundamentais no processo educacional, com vistas à efetivação da sua proposta de educação, em 1992, o Setor de Educação do MST, avançando nos debates apresentados até então, e inaugurando o

“Boletim de Educação do MST”, publica um texto intitulado “Como deve ser uma escola de assentamento”. A elaboração de tal documento visava justamente orientar e subsidiar o trabalho desses educadores e deixar mais nítidas as características que as escolas do MST precisavam ter para a efetivação dos seus objetivos e princípios pedagógicos. Buscando contemplar a escola em sua totalidade, o texto apresenta dez pontos para expressar a proposta educacional do Sem Terra que são fundamentais para a consolidação da pedagogia que o MST pretendia. Estão assim organizados:

1) A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; 2) A escola deve capacitar para a cooperação; 3) A direção da escola deve ser coletiva e democrática; 4) A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; 5) A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6) O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; 7) O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8) O professor tem que ser militante; 9) A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; 10) A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética. (MST, 2005, p. 39-40)

A escola, dessa forma, é responsável por demonstrar e combater a luta de classes no campo, produzindo uma consciência histórica e crítica pautada na organização e empenho do coletivo. Pensar e discutir uma proposta de currículo comum a todas as escolas do MST, em escala nacional, tornou-se fundamental. Diante disso, em 1992, surge o documento chamado “Como fazer a escola que queremos” (Caderno de Educação nº 1), publicado pelo MST e marco inicial da coleção “Cadernos do MST”, referencial para os debates e reflexões sobre a

educação escolar do MST até os dias atuais.

[...] o foco deste Caderno é o currículo escolar, e a preocupação principal é com uma orientação metodológica para implementação de nossa proposta de escola, especialmente nos assentamentos. (MST, 2005, p. 8)

Visando as questões metodológicas desenvolvidas por seus educadores nas escolas de assentamentos e acampamentos, o MST produz um documento organizado em duas partes, demonstrando sua preocupação com a práxis de sua proposta educacional e com o alinhamento com o currículo. Na primeira parte, chamada “Como planejar nosso trabalho de acordo com esse currículo que parte da prática”, orienta o professor a planejar seu trabalho em oito pontos, conforme se observa abaixo:

1. Ter bem claro os objetivos da escola; 2. Transformar a realidade em temas geradores; 3. Definir os objetivos específicos para cada unidade temática; 4. Planejar a relação entre o estudo e o trabalho das crianças; 5. Escolher os conteúdos a serem desenvolvidos a partir do trabalho ou tema; 6. Pensar em como podem ser desenvolvidos os conteúdos na sala de aula; 7. Prever os recursos e materiais necessários; 8. Pensar como poderá ser feita a avaliação. (MST, 1992a, p.11)

Dessa forma, explicita-se que todo aprendizado nas escolas do MST necessariamente precisa estar atrelado à realidade concreta de seus alunos, assim como deve ser baseado no contexto social em que vivem os assentados. Com isso, favorece o entendimento desses espaços, a compreensão dos conflitos e a busca por soluções para os problemas da comunidade.

Na segunda parte do texto, denominada “Material para consulta”,

exploram-se os conteúdos a serem ensinados pelos professores. O material trata de orientar os educadores quanto aos temas a serem abordados, relacionando a esferas como a do trabalho, da economia, da saúde, da cultura, da política, entre outros. Seguem os temas:

1. a) Nosso assentamento; b) Nossa luta pela terra; c) Nossa cultura e nossa história de luta; d) Nosso trabalho no Assentamento; e) Nós, nosso trabalho e natureza; f) Nossa saúde; g) Nós e a política; 2. Questões ou problemas ligados ao tema; 3. O que queremos com cada área de estudo: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão. 4. Sugestões de listagem mínima de conteúdos a serem tratados de 1ª a 4ª séries nas escolas de assentamento: Área de Estudos Sociais; Área de Ciências; Área de Matemática; Área de Comunicação e Expressão; 5. Sugestões específicas para a área de alfabetização. (MST, 1992, p. 13)

A tarefa de educar no campo, especificadamente dentro dos assentamentos e acampamentos, exige, além de um grande esforço dos atores escolares, um alinhamento entre esses profissionais e a proposta da escola, a prática social desse espaço e suas demandas. Todavia, o documento focaliza a metodologia voltada para a prática. Segundo o MST (2005), se o objetivo é preparar para a prática, a escola deve ser organizada em torno da prática, assim como há a necessidade de um currículo centrado na prática, fazendo de ambos o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem.

No enalço de tal retórica de reforçar a valorização da prática escolar, em 1993 foi publicado o texto “A importância da prática na aprendizagem das crianças”, destacando:

[...] a necessidade de construir uma metodologia de aprendizagem-ensino cuja ênfase esteja na aprendizagem-

capacitação e no trabalho com “objetos geradores”, visando a educação (especialmente habilidades e posturas) de sujeitos capazes de intervir na realidade concreta, e construir na prática este novo projeto de campo e de sociedade discutido e defendido pelo movimento. (MST, 2005, p. 8)

O mesmo documento apresenta dois motivos básicos pelas quais as escolas dos assentamentos e acampamentos devem partir da prática no ensino para seus alunos. O primeiro deles é o motivo de que o ensino torna-se mais útil e seu significado adquire muito mais valor perante os alunos e a comunidade ao se trabalhar a prática, na escola, através do estudo das necessidades concretas. O segundo motivo é que os conteúdos são mais facilmente assimilados quando se aprende na vida prática, proporcionando uma aprendizagem mais simples e rápida. Destacam-se ainda nessa publicação duas maneiras de produção de conhecimento pautado na prática vivenciada pelas crianças Sem Terra. Uma das maneiras seria a pesquisa de teorias sobre a prática que se transformariam em “Temas Geradores” sobre práticas reais, ou seja, assuntos ou problemas da realidade, gerando um conhecimento “de fora para dentro”. A outra maneira seria o estudo de práticas reais, da família, da comunidade, que se transformariam em “Objetos Geradores” para a produção do conhecimento “de dentro para fora”. Ambas as maneiras devem ser trabalhadas simultaneamente, produzindo duas formas diferenciadas de aprendizado, integrando o momento da “formação” com o momento da “capacitação”.

Assim sendo, respectivamente:

[...] partir de uma teoria sobre a prática e não de uma prática real. Pode ser uma teoria mais elaborada, que encontramos nos livros, nos textos em geral, ou pode ser uma teorização mais simples, de alguém que conta uma experiência, conversa sobre fatos, ou imagina como poderá fazer

alguma coisa. [...] a escola é apenas o momento da teoria. A prática acontece antes, depois, mas não durante. [...] as práticas se transformam em TEMAS GERADORES, ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento, saber sobre a realidade, e que poderão também gerar novas práticas, mas em momentos posteriores (MST, 2005, p 84).

[...] as práticas transformam-se em OBJETOS GERADORES, ou seja, as ações das crianças sobre um determinado objeto ou realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação, vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças. (MST, 2005, p. 85)

Em 1994, o MST publica, no Boletim de Educação nº4, o texto “Escola, trabalho e cooperação”. Nele, nota-se a preocupação com a fundamentação teórica e a necessidade de reafirmar uma proposta de educação que una teoria e prática. Esse documento também reforça a relação entre trabalho e educação, fundamentada na chamada “pedagogia do trabalho”, e orienta a militância do movimento e os cursos de formação para jovens e adultos.

Este texto está dividido em quatro partes, sendo elas “O trabalho educa”, “A escola pode educar pelo trabalho”, “O MST e a escola do trabalho” e “A escola do trabalho: cooperação e democracia”. Encontram-se, respectivamente, na primeira parte, a definição da relação entre escola e trabalho e valorização pela produção de conhecimento através do mundo do trabalho. Nele, destaca-se a visão de trabalho educativo, pois estabelece relações do sujeito com o meio ambiente e a sociedade onde vive, determinando as condições de sobrevivência e conseqüentemente a consciência social do indivíduo. O trabalho também estimula a produção de novos conhecimentos, uma vez que o homem, na busca de melhor sobrevivência e/ou produção, eleva sua técnica e produz novas tecnologias, indispensáveis a sua atuação

sobre o espaço e ação efetiva sobre a natureza. Assim, à medida que o trabalho exige mais complexidade, o homem tende a superar suas necessidades e superar-se. Desse modo, torna-se necessário, neste momento, a crítica à pedagogia da palavra, refutando apenas o aprendizado teórico e estreitando as relações com a pedagogia da práxis.

Na segunda parte, estão apontadas as justificativas para relacionar a educação e o trabalho, sendo uma delas respaldar-se no caráter educativo do trabalho, como apresentado na primeira parte. Outra se refere à atuação da escola como facilitadora do trabalho educativo, pois relaciona reflexões sobre o mundo do trabalho e vivencia situações relacionadas ao mundo do trabalho da própria comunidade, principalmente próprias dos assentamentos e acampamentos. O documento define, nesse ponto, as concepções de como deve ser implantada a pedagogia do trabalho, orientando que a escola deve pautar-se na produção do conhecimento com base nas práticas sociais e no trabalho, uma vez que é o local onde teoria e prática se encontram plenamente durante o processo de ensino aprendizagem. Temas como organização, cooperação, disciplina, unidade, construção da democracia, entre outros, são sugeridos para a construção sólida da consciência crítica e coletiva das crianças Sem Terra.

A terceira parte concentra-se na importância da construção de uma escola militante, que atue na luta dos Sem Terra propondo objetivos concretos dentro deste contexto, assim como descreve a metodologia, que pode ser aplicada em qualquer assentamento ou acampamento, a ser desenvolvida nesses ambientes escolares, expressas na relação entre escola e trabalho. A tal fato, destaca-se um cuidado entre os fins que o processo pedagógico deseja atingir de modo geral, respeitando-se as especificidades de cada assentamento ou acampamento.

Na quarta e última parte, o foco reside na organização e gerenciamento das escolas para se atingir os resultados esperados, a

gestão democrática, cooperação comunitária, transparência nas relações e respeito aos atores escolares que são vistos como principais pontos no processo educativo da “escola diferente”.

Em 1995, dada a grande preocupação dos educadores das escolas do MST e as grandes dificuldades de implementação da proposta pedagógica expostas nas reflexões e documentos até então, o MST, no Caderno de Educação nº 6, publica um texto intitulado “Como fazer a escola que queremos: planejamento”, um documento voltado especificadamente às práticas docentes e ao planejamento da prática educativa. Organizado em seis tópicos, o documento traz um detalhamento das ações que devem ser desenvolvidas nas escolas do MST pelos professores, desde o planejamento até a aplicação da proposta pedagógica preconizada pelo Movimento. A partir de 1995, tendo se concentrado até então nos anos iniciais de escolarização, o MST passa a demonstrar preocupação efetiva em abordar um currículo mínimo para os anos finais do ensino fundamental. Tal interesse já havia se iniciado no ano de 1993, em cursos de capacitação do Coletivo Nacional de Educação do MST, mas com foco nos conteúdos referentes a cada disciplina neste estágio do ensino. Em 1995, então, após várias abordagens e discussões a respeito, surge o documento “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta”. Destaca o MST que esse texto:

[...] não chegou a entrar dessa forma nas coleções e materiais de educação do MST, mas que foi a elaboração que serviu de base para a produção, anos mais tarde, do Caderno sobre Educação Fundamental [...]. Este texto é o primeiro do MST preocupado especificamente com os anos finais da educação fundamental: garantir acesso nos próprios assentamentos (o que continua um problema sério até hoje), e discutir um currículo adequado aos nossos objetivos e às necessidades de formação dos

adolescentes e jovens assentados [...] (MST, 2005, p. 9)

No documento, os objetivos propostos para o ensino dos anos finais foram basicamente os mesmos atribuídos às escolas de anos iniciais do ensino fundamental, que constam nos textos anteriores elaborados pelo MST: permanecem a defesa da escola diferente, a preposição da educação e trabalho e a formação crítica do sujeito social Sem Terra. Destaca-se, no entanto, a concepção de escola como instrumento de promoção do desenvolvimento rural e um currículo mais focado na relação escola e realidade rural. Ademais, nas disciplinas obrigatórias acrescenta-se então a parte diversificada do currículo, estabelecendo o ensino de Técnicas Agropecuárias, Agroindústria, Administração Rural, Educação ambiental, Cooperativismo, entre outras (MST, 2005, p. 144).

O material estabelece também os chamados Eixos Temáticos, que:

[...] são grandes temas ou assuntos, que dizem respeito a realidade que é comum ao conjunto das escolas que se relacionam com o MST; e que se forem estudados e discutidos por todas elas, poderão contribuir para a nossa unidade e identidade nacional. Chamamos de eixos temáticos e não de conteúdos, porque não se encaixam numa só disciplina, mas sim requerem uma abordagem interdisciplinar, ou seja, rompe com aquela separação estanque que costuma haver entre as disciplinas. (MST, 2005, p. 144)

A educação para os Sem Terra do MST não se restringe à escola, e nem somente ao trabalho com crianças (MST, 2005, p.9). O Movimento retoma a discussão em torno da sua filosofia da educação em 1996, repaginando sua linguagem com a publicação, no Caderno de Educação nº8, do texto “Princípios da educação no MST”. Tal documento faz grandes análises sobre os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos

estabelecidos como base para implantação da escola do campo dentro dos assentamentos e acampamentos. Nota-se a preocupação em solidificar a proposta educacional da escola do campo, amenizando o percurso. O documento, se comparado aos textos anteriores, de fato amplia os debates sobre as escolas do campo, principalmente no campo das ideias, da diversidade de assuntos e do modo mais detalhado de suas explicações, contemplando as práticas vivenciadas pelos atores escolares em toda trajetória da educação para assentados e acampados. Desta forma, faz-se o esforço em estabelecer as diferenças entre princípios filosóficos que:

[...] dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. (Caderno de Educação nº. 8 apud MST, 2005, p. 160)

E os princípios pedagógicos, que:

[...] se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos. Dizem dos elementos que são essenciais e gerais na nossa proposta de educação, incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. (MST, 1996 apud MST, 2005, p. 160)

Publicados no Caderno de Educação número 8, no ano de 1996, são respectivamente os seguintes:

Princípios filosóficos:

1) Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação e aberta para o novo;

- 2) Educação para o trabalho e a cooperação;
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana;

Princípios pedagógicos:

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

Em 1997, reflexões durante o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), corrido na Universidade de Brasília (UNB), deu origem a uma publicação avulsa, intitulada “Pedagogia da Cooperação”. Na publicação, demonstra-se a necessidade de produzir nas escolas de assentamentos e acampamentos uma “pedagogia da cooperação”, o que servirá para ampliação e concretização dos princípios filosóficos e pedagógicos definidos anteriormente. Aprovada pelo coletivo da militância do MST, a proposta ressalta que não se trata de uma “nova pedagogia” ou uma “nova orientação” a ser implementada nas escolas do campo do MST, mas uma pedagogia

que deve fazer parte do processo de ensino aprendizagem dos Sem Terra baseada na ajuda mútua e na cooperação dentro desse processo, e que rompe com as estruturas verticais das escolas tradicionais.

Dessa forma, tornou-se essencial para a prática dessa pedagogia explorar claramente, no que tange à educação, os dois conceitos que a sustentam: o “trabalho cooperado”, entendido como “valor de classe; eixo de aprendizagem-ensino e eixo de auto-organização das relações educativas” (MST, 2005, p. 182), e também o conceito de “cooperação” resumido “como forma de produção social do conhecimento e como forma de reeducação das relações interpessoais” (MST, 2005, p. 182). É importante destacar que o MST entende que tal concepção pedagógica deve se estender a todos os estágios de ensino, mas analisa que o ensino fundamental é o nível mais favorável ao desenvolvimento satisfatório dessa proposta, e que ambos os conceitos sintetizam brevemente a ideia do MST de uma escola de cogestão:

[...] alunos, professores, escola e comunidade. Todos eles são responsáveis pelo bom andamento da escola, que vai desde o cuidado com a parte estrutural até a organização da forma burocrática e a organização do processo de ensino aprendizagem. (MACHADO, 2014. p. 168)

Em 1998, o texto “Escola Itinerante em acampamentos do MST”, inaugurando uma coleção de textos, e posteriormente a revista “Fazendo Escola”, retoma de maneira específica uma discussão recorrente desde as primeiras ocupações de terras nos anos 1980 e no início dos anos 1990, sobre a preocupação do Movimento com as escolas organizadas nos acampamentos. Tal texto registra e sistematiza as experiências educativas do MST e socializa as experiências pedagógicas das escolas Itinerantes. Preocupados com as condições dos Sem Terrinha do MST, e baseado em relatos dos educadores em acampamentos no estado do Rio Grande do Sul, desenvolveram

reflexões sobre questões fundamentais de interesse dessas escolas, tais como:

[...] sua criação legal, condições de funcionalidade, local de trabalho, como são trabalhadas as questões pedagógicas, a realidade dos professores e a participação das crianças acampadas nas ações de luta pela terra. (MST, 2005, p. 185)

Demonstrando que a educação é uma luta histórica dentro do MST, o referido texto, dividido em duas partes, reflete sobre o direito à educação e sobre as condições das crianças na situação de assentados, em seguida descreve a organização das Escolas Itinerantes em etapas. Os conteúdos ali apresentados são correspondentes aos objetivos de cada etapa de ensino e ao funcionamento da escola em tempo integral, dividido entre aulas e oficinas pedagógicas. No que tange a esse aspecto, o MST (2005) destaca:

As etapas previstas na Proposta Pedagógica da Escola Itinerante caracterizam-se pela flexibilização e pela integração. A organização curricular prevista a cada etapa possibilita a apreensão e a sistematização de conhecimentos conforme o processo de cada aluno, aluna. No momento em que a criança construir as referências correspondentes a cada etapa, ela passará para a etapa seguinte, ficando claro que o ingresso ou a passagem das etapas poderá acontecer em qualquer época do ano letivo, a partir da avaliação realizada pelos professores. (MST, 2005, p. 189)

Segundo o MST (2005), as Escolas Itinerantes, com base em sua proposta pedagógica, têm por objetivo principal o exercício da cidadania. Tal exercício proporciona ao alunato a possibilidade de compreender e interpretar de modo crítico o seu processo histórico, assegurando as condições necessárias para a formação de um sujeito transformador: aquele que se transforma e é capaz de transformar o contexto onde vive. Dessa forma,

preconiza-se uma proposta voltada às necessidades, interesses e realidades desses alunos, priorizando o diálogo, a participação, a democracia e o compromisso com a mudança social.

Em 1999, o MST volta-se novamente para o ensino fundamental ao elaborar o texto “Como Fazemos a Escola de educação fundamental”, no Caderno de educação nº9. Essa publicação analisa as funções sociais da escola e inverte a lógica de planejamento do processo de ensino e aprendizagem adotado pelo MST até o momento. Tal inversão tem por referência a concepção do MST sobre a sala de aula como ponto de partida para o processo educativo e o processo de ensino aprendizagem da sala para fora. O novo documento inverte esse pensamento, centralizando as relações sociais e humanas para o planejamento do aprendizado nas escolas dos assentamentos e acampamentos, e reflete sobre como o processo de ensino deve ser valorizado na sua totalidade, desde a organização da escola até o ensinamento dos conteúdos e suas didáticas.

[...] se as relações sociais constituem o centro, a base da formação do ser humano é especialmente sobre elas (nos diferentes tempos e espaços onde acontecem), que devemos incidir nossa atuação pedagógica fundamental. (MST, 2005, p. 10)

O MST reafirma nesse texto que, em sua pedagogia, o princípio educativo fundamental é o próprio movimento, iniciado na construção de uma identidade que perpassa de uma condição social de sujeito “Sem Terra” para uma identidade a ser cultivada “Sem Terra do MST”. Essa identidade, se produzida como modo de vida, transforma-se em cultura e espalha valores humanitários. Conforme aponta Machado:

[...] todo o processo de ação e atuação do MST, deve ser entendido como um processo educativo, que criou valores e produziu a identidade de uma categoria

social, constituída por cidadãos dignos, capazes de lutar pela construção de sua própria história. (MACHADO, 2014. p. 170)

Portanto, a escola deve refletir as práticas do Movimento, e ser compatível com a identidade dos Sem Terra, conforme preconiza o documento:

No processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. É do Movimento por ter o Sem Terra como sujeito educativo e ter o MST como sujeito da intencionalidade pedagógica sobre esta tarefa de fazer educação. E também do Movimento porque se desafia a perceber o movimento do Movimento, a transformar-se transformando. (MST, 2005, p. 201)

Embora a chamada “Pedagogia do Movimento” seja a principal proposta desse documento, o MST justifica não ter criado uma nova pedagogia. O conteúdo deve ser compreendido como uma forma de trabalhar as matrizes pedagógicas, colocando-as em movimento. Ademais, apresentam algumas “Propostas Pedagógicas”, cuja utilização dessas formas pedagógicas formam a denominada “Pedagogia do movimento”, sendo elas: a) Pedagogia da Luta Social; b) Pedagogia da Organização Coletiva; c) Pedagogia da Terra; d) Pedagogia do Trabalho e da Produção; e) Pedagogia da Cultura; f) Pedagogia da Escolha; g) Pedagogia da História; h) Pedagogia da Alternância (MST, 1999). O uso desse conjunto de pedagogias, ajustado à lógica do projeto histórico do MST, caracteriza uma escola pautada pela formação humana, que humaniza seus participantes e seu entorno e que cultiva valores humanos.

Para que a “Pedagogia do Movimento” seja implantada de forma eficiente nas escolas do campo, o MST estabelece quatro importantes dimensões que devem reger sua construção e

organização: 1. Estrutura Orgânica; 2. Ambiente Educativo; 3. Trabalho / Produção; 4. Estudo (MST, 1999). A Estrutura Orgânica diz respeito ao dever da escola em planejar a estrutura e as relações escolares como parte do processo de ensino aprendizagem, com base nos princípios do MST que prezam pela organização coletiva, atribuindo a todos a oportunidade e a responsabilidade de participar, opinar e decidir sobre tópicos de interesse comum. A escola, assim, deve ser democrática e possuir uma auto-organização. Por Ambiente Educativo entende-se uma forte relação entre teoria e prática que extrapola os limites da escola e se estende a tudo que envolva a vida do aluno, porém, atribuindo à sua vivência uma intencionalidade educativa. Isso propicia que as relações do cotidiano produzam novos conhecimentos e contribuam na transformação da vida social das crianças. Com relação ao Trabalho e Produção, busca conciliar o trabalho como princípio fundamental, desmistificando e superando a concepção que o trabalho manual é inferior ao trabalho intelectual e à produção. Nesse sentido, a escola pode contribuir para o desenvolvimento produtivo dos assentamentos ou acampamentos. O Estudo, por sua vez, estabelece uma inter-relação entre o conhecimento científico e os saberes populares, ambos capazes de gerar conhecimento com sentido social agregado, para assim transformar a realidade.

No ano de 2001, voltado ao papel social da escola e da educação, o Setor de Educação do MST elabora um texto chamado “Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST”, parte da coleção Fazendo Escola, que sintetiza as ideias e concepções políticas de educação e de escola para o Sem Terra, publicada nos documentos anteriores apresentados neste trabalho. No mesmo ano, a coleção Boletim de Educação nº 8 lança o documento “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”. Nele traz reflexões acerca das práticas e concepções de educação que o MST vinha

construindo e aplicando nas escolas de acampamentos e assentamentos com base na Pedagogia do Movimento. Dividido em duas partes, sendo a primeira intitulada “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, defende a ideia de que o MST tem uma pedagogia baseada no próprio movimento do Movimento, cuja luta coletiva contribuiu significativamente para a construção de uma visão de mundo própria dos sem terra e na construção histórica da identidade dos Sem Terra do MST como já foi discutido acima.

Tal modo de vida se contrapõe aos valores cujas sociedades neoliberais capitalistas se baseiam. Suas práticas compõem as propostas pedagógicas nas suas escolas, transformando os assentamentos e acampamentos em novos espaços sociais, os Sem Terra em novos atores sociais e inserindo ambos no movimento da história, como espaços e sujeitos de uma organização social que luta pela reforma agrária e por amplos direitos.

O MST educa as pessoas que dele fazem parte à medida que as coloca como sujeitos enraizados neste movimento da história, e vivendo experiências de formação humana que são próprias do jeito da organização participar da luta de classes, principal forma em que se apresenta o movimento da história. Mesmo que cada pessoa não saiba disso, cada vez que ela toma parte das ações do MST, fazendo sua tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir a identidade Sem Terra, a identidade dos lutadores do povo, e está se transformando, se reeducando como ser humano. (MST, 2005, p. 236)

Neste ponto, segundo Machado (2014), são colocados três grandes desafios para a tarefa educativa do MST, conforme apresentamos abaixo:

O primeiro é o de humanizar a família, auxiliando-a a romper com o processo de degradação ao qual sempre esteve submetida, quando ainda não participava do Movimento. O segundo é produzir, na

família, o modo de vida e os valores que sustentam o movimento e, o terceiro, é o de multiplicar e ampliar as ideias e os valores do movimento, para que outras categorias assumam conjuntamente a luta pela reforma agrária, contra as injustiças sociais. (MACHADO, 2014. p. 173)

Para superação desses desafios acima descritos, o Movimento deve fazer as constantes reflexões sobre as suas ações e pautar seus processos educativos sempre na perspectiva da formação humana e de cidadãos conscientes e atuantes na luta de classes. Caldart (2004) destaca que um desses processos educativos é o movimento da luta, que provoca enfrentamentos, vitórias e derrotas, promovendo a construção da identidade e a produção da história dos Sem Terra, educando-os quanto à postura diante da realidade dos assentamentos e acampamentos. Para tal é indispensável a convivência na coletividade que desperta a sensação de pertencimento ao Movimento, que justifica a luta da comunidade e promove o engajamento pelas causas coletivas. Dessa forma, a mística do Movimento acolhe os sujeitos como integrantes da nova família, e as relações sociais estabelecidas também são de grande aprendizagem e se dão pelo cultivo de valores como da solidariedade dentro da própria organicidade do MST. Importante destacar também, como aponta Caldart (2004), que, dentro do processo pedagógico, o aprendizado pela crítica e autocrítica se desenvolve na vida em comunidade e é essencial para a construção da identidade e da história no MST.

Portanto, a pedagogia do MST é aquela que não cabe na escola, pois envolve outras dimensões da vida e “a escola que cabe na pedagogia do MST é aquela que não cabe nela mesma, exatamente porque assume o vínculo com o movimento educativo da vida, em movimento” (MST, 2005, p. 239). Assim sendo, o Movimento refuta o modelo de escola pré-estabelecido, fixo, imutável, e

propõe um modelo dinâmico, que vai sendo produzido junto à construção histórica do próprio MST e com base nos seus princípios filosóficos e pedagógicos, aliando práticas do Movimento a lições pedagógicas e desenhando o processo de ensino aprendizagem.

Podemos dizer, com isso, que essa escola é uma “oficina de formação humana” (MST, 2005, p. 244):

[...] aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa; e olhar para o Movimento como sujeito educativo que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. (MST, 2005, p. 240)

De fato, o MST tem uma proposta de pedagogia real, que produz ensinamentos necessários ao contexto do sujeito do campo e para o campo, que está em movimento conforme o movimento do próprio MST. A ação pedagógica atua intencionalmente, de forma planejada e orientada por um projeto de ser humano e de sociedade via educação, cooperação e práticas sociais.

Após a primeira parte do documento definir e analisar claramente a Pedagogia do Movimento proposta pelo MST, a segunda parte, com o título “Acompanhamento do MST as escolas de educação fundamental”, busca garantir que essa pedagogia seja de fato aplicada nas escolas do Movimento. Segundo o MST (2005), três importantes aspectos se destacam: o primeiro é a ausência de um método específico para acompanhamento das escolas, com adoção de práticas a serem observadas e sistematizadas nas escolas dos acampamentos e assentamentos; o segundo, a existência de diversos e diferentes níveis de acompanhamentos, que podem ser gerenciados pelo próprio MST ou coletivos locais e nacionais organizados pelo Setor de Educação para a orientação e acompanhamento no dia a dia dessas

instituições de ensino do Movimento; o terceiro consiste na necessidade de superar os preconceitos, assim como os idealismos que possam interferir na construção da escola e da Pedagogia do Movimento. O MST ainda destaca considerar as contradições envolvidas no contexto da luta pela terra e trabalhar pedagogicamente com elas (MST, 2005).

Caldart (2004) afirma que todo o processo histórico construído pela trajetória da luta e conquista da terra contribuiu para a formação do sem terra como sujeito social “Sem Terra do MST”, assim como no surgimento de novos espaços sociais no campo, que são os acampamentos e assentamentos de terras. Sendo assim, todo esse processo também é educativo e de formação humana pautado numa construção coletiva e baseado nas experiências e práticas sociais, transformando os sujeitos.

5. Tensões e impasses para a Educação do MST

[...] uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’... (CALDART, 2009, p. 38)

Caldart (2009) reflete que uma discussão hoje sobre a Educação no campo, voltada a seus objetivos de origem, nos exige examinar o todo. Nas palavras da autora:

[...] nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço de percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas. (CALDART, 2009, p. 36)

A autora ainda alerta que fazer uma retrospectiva histórica sobre o processo de educação no campo, a este ponto, não nos permite uma análise profunda. Porém, é necessária para a tomada de uma posição e de um pensamento que oriente uma intervenção política na realidade.

Vivemos em tempos de urgências. E estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do Campo em um momento exatamente onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista [...] (Caldart, 2009, p. 36)

A natureza e destino da Educação do campo estão completamente interligados às questões relacionadas ao próprio trabalho no campo, assim como às demandas sociais e à luta dos trabalhadores e consequentes resultados dessas lutas que refletem a dinâmica atual do campo brasileiro sob o sistema capitalista em que nos encontramos. Isso exige uma posição mais que teórica, e acima de tudo política e prática quando debatemos o tema. Para tal, torna-se indispensável uma leitura rigorosa do atual estado das coisas, ou do movimento atual de sua transformação, na busca por entender o movimento e os aspectos contraditórios do real. Do mesmo modo, é preciso conceber a crítica como perspectiva metodológica, a guiar a interpretação teórica. (Caldart, 2009).

Caldart (2009, p. 37) aponta para duas questões que torna esse debate propício nos dias atuais: 1 – “a diversidade de sujeitos sociais que se colocam como protagonistas da Educação do Campo, cujas concepções de educação e campo não são orientadas pelos mesmos objetivo’s; e 2 – “algumas interpretações sobre o fenômeno da Educação do Campo, principalmente no mundo acadêmico”, cujas análises buscam identificar as contradições no plano das ideias, focadas excessivamente em discursos que acabam por engrossar as posições e políticas

conservadoras sobre a educação do campo e a luta dos trabalhadores.

[...] uma das características constitutivas da Educação do campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade. Este ‘fio de navalha’ precisa ser analisado, pois, no terreno das tensões. (CALDART, 2009, p. 38)

Destaca-se nesse ponto segundo Caldart (2009, p.38), algumas afirmações que delimitam este debate e devem ser consideradas nessa análise, tais como: a Educação do campo nasce da experiência de classe de camponeses organizados em movimentos sociais, mas envolve sujeitos de classes distintas. Ela não abandona a perspectiva da universalidade, e disputa sua inclusão nela. Ela parte da radicalidade pedagógica característica dos movimentos sociais, e adentra ao espaço das políticas públicas. Ela estabelece uma relação com um Estado que prioriza um projeto de sociedade à qual combate. A educação do Campo, ao mesmo tempo em que centra sua luta pela educação na conquista da escola, tem suas práticas educacionais descentralizadas da escola, visando ir além no seu projeto educativo. Ela luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido pela sociedade e ao mesmo tempo critica e problematiza esse modo de conhecimento dominante que hierarquiza os produtores de conhecimento com base na lógica de produção e de trabalho sob a égide do capital.

Nessa perspectiva metodológica de compreender o movimento real da Educação do Campo, segundo Caldart (2009, p. 39) devemos nos atentar a três questões fundamentais que constituem essa análise. A primeira baseia-se na

própria constituição originária, material e prática da Educação do Campo”; a segunda busca “a compreensão de algumas tensões e contradições durante seu percurso”; E a terceira foca nos “impasses e desafios para a Educação do campo neste momento”.

Segundo Caldart (2009, p. 39), ainda é um “desafio de pesquisa” a narrativa com mais rigor de detalhes sobre a constituição originária da Educação do Campo. A autora destaca que podemos encontrar registros fragmentados e versões que alteram seus sujeitos principais e deslocam o protagonismo dos movimentos sociais e dos camponeses, tratando a Educação do Campo, na história da educação brasileira, como uma extensão da educação rural ou da educação “no campo”.

É fato que a Educação do campo surgiu como crítica à situação educacional vivenciada pela população camponesa no Brasil, mas não exclusivamente pela educação por si mesma. A realidade dos trabalhadores do campo remete primeiramente às condições de trabalho e sobrevivência, que conseqüentemente são afetados pelo contexto educacional e projeto de país no qual estão inseridos. Caldart (2009). Essa crítica, afirma a autora, se estruturou no campo da prática, das lutas pelo direito à educação envolta na luta pela terra, pelo trabalho e por igualdade social e melhores condições de vida da população do campo. Caldart (2009), afirma ainda, que em sua origem a luta pela educação do campo está extremamente relacionada às lutas por educação nas áreas de reforma agrária, surgindo como contraponto das práticas educacionais vigentes, como construção de alternativas e crítica que projetaria transformações, a começar pelo contraponto de que educação do campo não se trata de educação rural. Desta forma ela não deve ser analisada como “[...] um ideal ou ideário político pedagógico a ser implantado [...]” (Caldart, 2009, p. 40).

No processo de criação da Educação do Campo, os protagonistas são os movimentos sociais camponeses, com destaque aos que lutam pela reforma

agrária e especialmente ao MST: os “desgarrados da terra”, “os levantados do chão” dispostos a reagir, a lutar e transformar o “estado da coisa”. Talvez esse seja o aspecto mais incômodo da Educação do Campo, a “grande novidade histórica” (Caldart, 2009, p. 41): “os novos sujeitos, trabalhadores sem trabalho e sem terras organizados, que se colocam como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica”. O avanço ou recuo deste protagonismo é o que move e dita às tendências na Educação do Campo atualmente.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (CALDART, 2009, p. 41)

Fundamentada na práxis da pedagogia dos movimentos sociais, a Educação do Campo revitaliza a proposta de uma educação emancipatória, atuando na reformulação de questões antigas e reformulando novas interrogações no campo pedagógico e político. “Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano” (Caldart, 2009, p. 42). Em outras palavras, isso significa considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e considerar os sujeitos do campo e sua

prática social de forma pedagógica na sua educação. A escola dessa forma é pensada de modo prioritário, mas em perspectiva e na direção de um projeto educativo com base nas práticas sociais emancipatórias.

Caldart (2009), afirma que essa relação da Educação do Campo com as escolas parece contraditória para muitos. O MST começou sua história com a educação lutando pelas escolas em seus acampamentos e assentamentos. Ao mesmo tempo, em sua proposta de educação, afirma que educação é mais que a escola por si mesma. Outro ponto que parece incomodar segundo a mesma autora, é que, nesse processo, sobrepõe-se o direito coletivo originário de pobres do campo à ideia liberal do direito individual. Destaca-se que esse direito coletivo questiona com muito mais força o conteúdo das políticas públicas e da própria educação, pois não se trata de qualquer acesso à educação, ou qualquer tipo de formação. Deste modo, a Educação do Campo, por configurar-se como uma especificidade, naturalmente se coloca como uma crítica aos padrões e à forma de construção das políticas públicas atuais na nossa sociedade. (Caldart, 2009)

Quando nos referimos ao campo teórico, esses novos sujeitos e novos espaços também causaram certo estranhamento. Caldart (2009) traz alguns questionamentos que a Educação do Campo lança sobre a teoria pedagógica, que merecem serem destacados: 1 - O MST, ao formular sua “Pedagogia do Movimento”, traz sobre essa discussão uma nova dimensão educativa. A luta social e a organização coletiva, que constituem o próprio Movimento Social, tornam-se matrizes formadoras com enfoque ao trabalho e para além dele, abordando a concepção de práxis como produção e transformação da realidade, pontos pouco explorados pela pedagogia. Tal fato implica repensar como essa experiência formativa dos movimentos sociais contribui com o pensamento sobre uma pedagogia emancipatória pautada na formação dos sujeitos e na transformação da sociedade.

Assim como as vivências em processos de luta social e organização coletiva podem contribuir para diferentes práticas pedagógicas.

Segundo Caldart (2009) o outro ponto refere-se ao 2 - vínculo entre educação e trabalho, cuja reflexão da pedagogia pautou-se principalmente no trabalho em sua forma urbano-industrial, tradição que encontramos até os dias de hoje quando, na integração entre educação e formação para o trabalho, predomina o olhar para a lógica do trabalho nas cidades. A autora pontua que a Educação do Campo retoma esse debate e interroga a teoria pedagógica quando volta à reflexão da relação educação e trabalho para os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo. Indaga a subordinação dos conhecimentos produzidos no campo, ou exigidos aos trabalhadores do campo pela agricultura industrial e de negócios, justamente quando se apresentam como um contraponto e assumem o desafio de reconstruir essa lógica visando princípios que priorizem a formação dos trabalhadores, não apenas para o trabalho assalariado no campo, mas para sua inserção nos processos produtivos, na soberania alimentar, na agroecologia, entre outros.

Em terceiro, Caldart (2009) destaca que a Educação do Campo também reafirma 3 - a democratização do conhecimento, não somente com o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente acumulado, mas também com a participação na produção do conhecimento. Isso implica em uma reconstrução da visão hierarquizada do conhecimento, em uma sociedade capitalista, salvo que essa construção não é neutra, mas pautada numa lógica de reprodução do capital. A autora ressalta que esse movimento requer outra lógica de pensamento e de produção de conhecimento, que exige uma reflexão sobre a valorização da experiência dos sujeitos e uma reapropriação teórica que supere a contradição do trabalho manual do trabalho intelectual. Sobre a preocupação

com a relativização do conhecimento, Caldart (2009) alerta:

[...] é preciso perguntar se negar a contradição produzida pelo capitalismo no modo de produção do conhecimento, que absolutizou a ciência ou a racionalidade científica, ou uma forma dela, ao mesmo tempo em que a fez refém de uma lógica instrumental a serviço da reprodução do capital e definiu mecanismos de alienação do trabalhador em relação ao próprio conhecimento que produz pelo seu trabalho, não é um risco ainda maior para nossos objetivos de superação do capitalismo. (CALDART, 2009, p. 45)

Neste ponto cabe questionar como a questão da Educação do Campo está chegando aos educadores das escolas do campo, e se esta discussão está presente na elaboração teórica e no debate pedagógico dentro de seu projeto de educação. (Caldart, 2009).

Envolvendo a política e a teoria pedagógica, a Educação do Campo coloca em questão também a sua concepção de escola e o debate a respeito da “escola do campo”, o que envolve uma série de questionamentos. Segundo Caldart (2009, p.46), a Educação do Campo “nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo”, mas sinaliza com “do campo” a necessidade de uma escola vinculada à vida, que atenda às múltiplas relações, determinações e questões da realidade concreta, e não uma escola falsamente despolitizada, a-histórica, cujo molde possa ser aplicado a qualquer lugar, tempo e pessoas.

[...] Educação do campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola... No mesmo raciocínio talvez seja importante reafirmar também que as lutas e as práticas originárias da Educação do campo nunca defenderam ou se colocaram na

perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição. (CALDART, 2009, p. 46)

Concordamos com Caldart (2009) que dado esse percurso da Educação do Campo para uma retrospectiva histórica, é possível identificar algumas tensões e contradições que o constituem, podendo assim perceber algumas tendências e desafios para a atualidade. No entanto, é importante destacar a dificuldade de percepção ou ausência de bibliografia atualizada sobre algumas expressões importantes do movimento dessa realidade.

A autora destaca que essas contradições não dizem a respeito da Educação do campo em si, mas do contexto de sua origem, e que consequentemente delinearão o seu percurso e não podem ser desconsideradas na interpretação e no debate de balanço e projeção da Educação do Campo. Aponta dois grandes focos:

O primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos.

O segundo diz respeito à relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre movimentos sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado. (CALDART, 2009, p. 46)

Ambos os focos serão analisados e debatidos a seguir neste trabalho, buscando o melhor entendimento do

contexto da origem da Educação do Campo que permeiam as contradições em seu percurso. Podemos dizer que essas contradições se originam nas dinâmicas presentes no próprio campo, principalmente entre o agronegócio e a agricultura camponesa e refletem na educação através das relações estabelecidas entre os movimentos sociais e o Estado e entre a Pedagogia do Movimento e as políticas públicas de educação no país que consequentemente atingem as escolas do MST.

No primeiro grande foco, apoiados em Caldart (2009), devemos considerar que o desenvolvimento da Educação do Campo é acompanhado por um momento de considerável acirramento da luta de classes no campo, impulsionado por uma ofensiva voraz do capital internacional sobre a agricultura e pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, violentamente imposto sobre os camponeses e trabalhadores do campo. No Brasil, esse momento se deu por uma combinação de movimentos aparentemente contraditórios que integram a lógica de expansão capitalista: expulsa o homem do campo com a promessa de sua inclusão ao modelo tecnológico, da chamada “agricultura industrial”. Destaca-se que essa ofensiva do capital no campo, “está tornando mais explícitas as contradições do sistema capitalista, contradições que são sociais, mas também ambientais e relacionadas ao futuro do planeta, da humanidade”. (Caldart, 2009, p 48).

Além dessa disputa desigual no campo econômico e político, o agronegócio tem engrossado um debate ideológico como única alternativa possível ao desenvolvimento e modernização do campo, se contrapondo à reforma agrária, criminalizando os movimentos sociais e avançando sobre a flexibilização dos direitos trabalhistas. Caldart (2009) destaca que essa lógica que foca no campo como um lugar de negócios não inclui as “escolas do campo”, ao mesmo tempo em que exige certa educação formativa dos trabalhadores do campo.

A autora reflete que a chamada “reestruturação produtiva” exige um trabalhador mais qualificado, não a ponto de dominar o processo produtivo, mas numa demanda que justifica o interesse dos grandes empresários agrícolas avançarem sobre a formação e educação profissional aos cursos superiores e currículos das ciências da terra. Ao mesmo tempo, esse contexto exerce uma pressão sobre a agricultura familiar, impondo sua inserção ao processo de “modernização da agricultura” para sua sobrevivência. Ao Estado, neste ponto, cabe priorizar as demandas específicas do capital no campo e não investir numa educação que propõe a emancipação do trabalhador do campo. Mais grave ainda é a investida sobre as escolas do campo para que sejam veículos difusores da ideologia do agronegócio. A ideologia da Revolução Verde já pode ser notada em muitos estados, desde o currículo até os materiais didáticos, produzidos muitas vezes pelas próprias empresas em parceria com o setor público. (Caldart, 2009).

Em contraponto a esse cenário, Caldart (2009) retrata o aumento da pressão sobre o setor público pelos movimentos sociais - principalmente o MST - na busca pelo acesso à escolarização pública, básica e superior, assim como a entrada de novos movimentos ou grupos nessa pressão, tais como: A Via Campesina Brasil, O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), O Movimento das mulheres camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros, somados ao efervescente movimento sindical do campo. Essa mobilização reflete a ampliação da consciência do direito à educação pelos trabalhadores do campo, impulsionada por conquistas como o PRONERA, por exemplo. E o trabalho desenvolvido com a militância em torno do “dever de estudar para poder compreender melhor a complexidade do momento atual da luta de classes” (Caldart, 2009, p. 50).

Caldart (2009) também destaca que a realidade encontrada na Educação do

Campo é maquiada pelos discursos e documentos avançados característicos da sociedade brasileira, referências no mundo, mas que na prática não são cumpridos. Na legislação, eles endossam o acesso universal aos direitos civis, melhoram as estatísticas e contribuem para uma boa imagem de um país emergente como o nosso perante a comunidade internacional.

Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou a retomada de programas alienígenas [...] (CALDART, 2009, p. 50)

No plano das ideias, o retorno do debate da educação rural, que já havia sido descartado na Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo (1998), de acordo com Caldart (2009) esse retorno reflete um rearranjo da agricultura na economia brasileira, com maior destaque nacional e focada no agronegócio. Deste modo, parece-nos ascendente esse retrocesso, provocando uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa, da reforma agrária ou dos movimentos sociais do campo.

Para o agronegócio, o objetivo é produzir mais-valia da agricultura, baseado em conceitos tais como: a concentração da terra, a privatização dos recursos naturais, o cultivo de monoculturas, uso de agrotóxicos, trabalho assalariado e por muitas vezes superexplorado, entre outros. “Combina o trabalho assalariado com uma espécie de atrelamento dos pequenos agricultores à lógica do mercado de insumos sintéticos industriais...” (Caldart, 2015, p.10), levando a redução dos postos de trabalho no campo e conseqüentemente a uma baixa remuneração dos trabalhadores do campo, assim como mantém os dados da baixa escolaridade, reduzindo as exigências de qualificação para a maioria dos trabalhadores. Ademais, a autora nos atenta que a exposição do trabalhador a agrotóxicos e situações

precárias de trabalho engrossam os problemas de saúde no campo e o sufocamento que os grandes latifúndios exercem sobre as pequenas propriedades, leva à expulsão dos camponeses de suas terras, à destruição de comunidades e vilas inteiras e ao fechamento de escolas no campo.

A agricultura camponesa, por sua vez, reestabelece a “relação metabólica ser humano e natureza e reconhece como principal função da agricultura a de produzir alimentos, saudáveis e ambientalmente sustentáveis, para o conjunto da população dinamizando o território onde são produzidos” (Caldart, 2015, p.10). Outras funções são atreladas a essa função principal, após ela ser realizada. Nessa perspectiva, os alimentos não são tratados como mercadorias, mas como direito humano fundamental. A agricultura familiar baseia-se em conceitos como o de soberania alimentar, diversificação de culturas agrícolas, reforma agrária, agroecologia, agroindústrias, entre outros. Por essa lógica, eleva-se o patamar das exigências formativas aos trabalhadores, possíveis através da amplificação do acesso e da qualidade da escolarização dos trabalhadores do campo. Desataca-se então nessa discussão o confronto de lógicas produtivas, que traz junto um confronto de matrizes formativas com conceitos e objetivos divergentes. Nesse sentido, Caldart (2015) alerta que:

É bem importante frisar que a novidade deste momento histórico, não é o agronegócio (embora a ressignificação teórica e política do conceito o seja), mas sim a explicitação material do confronto (este é nosso objeto de trabalho educativo). A contradição entre capital e trabalho é geral ao capitalismo e o capital incide na agricultura desde o seu início (isso integra sua constituição), embora em diferentes movimentos e intensidade em cada período, em cada novo ciclo de reprodução do capital. A novidade, que foi captada por primeiro pelos movimentos sociais camponeses é que a dinâmica dessa

realidade, e pela própria reconfiguração das classes envolvidas na questão agrária hoje, ao acelerar o avanço da lógica capitalista de agricultura nesse ciclo de crise estrutural do capitalismo, acirra e revela mais nitidamente as contradições dessa lógica e explicita, na resistência aos efeitos dela, que existe um confronto de lógicas, ou seja, que a forma capitalista de agricultura não é (nem pode ser) toda a agricultura e não será a forma dominante (do ponto de vista produtivo, tecnológico, de relações sociais) quando superado o capitalismo. Existe uma alternativa em construção e ela acontece de forma “exterior”, mas em confronto, à lógica de reprodução do capital. (CALDART, 2015, p. 11, grifo nosso).

Dado o exposto, a Educação do campo nasceu dentro e segue vinculada a essas contradições do processo de desenvolvimento do campo, em um cenário econômico-social dominado pelo modo de produção capitalista e uma lógica de pensamento hegemônico em todas as esferas da sociedade. Ela é fruto dos efeitos sociais causados por essa ofensiva do capital no campo físico e no campo ideológico, que se traduziram no modelo capitalista de agricultura e de agronegócio na sociedade brasileira. Em seu oposto, a Educação do campo também é resultado da existência contraditória de outra lógica, chamada hoje de agricultura camponesa, por vezes reduzida a um modelo residual no campo, mas considerada por muitos uma tendência pra o futuro da agricultura, em uma sociedade que busque outras relações sociais de produção, pautadas em concepções educativas qualitativamente diferentes dessas que o capitalismo projeta para a agricultura e que se difunde na educação em geral. Caldart (2015, p. 12) reafirma: [...] “se o modelo do agronegócio fosse o único (na realidade e não no discurso ideológico) não haveria Educação do campo. Ela é fruto do confronto de modelos, de projetos de campo”.

Concordamos com a autora (Caldart, 2015), quando ela explicita que a Educação do campo necessita trabalhar

mais para que a sociedade entenda como funcionam e como se confrontam esses modelos no campo, e principalmente as suas contradições. Assim como também é necessário ajudar a formar trabalhadores do campo que potencializem e desenvolvam seu modo de vida. O cenário de domínio pleno (econômico, político e ideológico) do agronegócio anula o sentido de existência da Educação do Campo em seu sentido pleno e a substitui por uma educação rural modernizada contra a perspectiva de educação emancipatória.

Caldart (2015) aponta que o enfrentamento da Educação do Campo ao agronegócio pode ajudar, e inclui dois esforços articulados: um refere-se ao aprofundamento e sociabilização dessa análise sobre o avanço do capitalismo no campo; e outra, à participação do processo de construção desse novo modelo de produção agrícola. Em suas palavras:

[...] contribuir para aprofundar e socializar mais amplamente uma análise sobre o avanço do capitalismo no campo ou do modo de produção capitalista na agricultura feita desde o polo do trabalho ou da ótica dos trabalhadores: suas contradições fundamentais, a situação em cada região específica, as implicações sociais e humanas, incluindo as questões de saúde e ambiente. É preciso entender a economia política do confronto.

[...] participar desde a educação da construção já em curso deste novo paradigma (nova lógica, novo modelo) de produção agrícola. Inclui lutas contra amarras neoliberais e mercantilizantes que prendem os esforços de pesquisa, de extensão, de educação profissional, de assistência técnica à direção exclusiva de aperfeiçoamento da agricultura de lógica capitalista, dificultando ao máximo o acesso a recursos públicos que possam apoiar a construção de alternativas. (CALDART, 2015, p. 12, grifo nosso).

Entender o papel da Educação do campo nessa perspectiva é compreender sua importância e sobrevivência dado os

meandros do seu percurso perante as próprias contradições do capitalismo no campo, e as forças que agem dentro desse contexto, e que acabaram por constituir sua origem. Assim como compreender sua capacidade de resistência e formação humana permite que, de dentro desses conflitos, surjam novas possibilidades de enfrentamento e superação desse paradigma.

Como pontuado anteriormente neste texto, o segundo grande foco de tensões e contradições da Educação do campo, com base em (Caldart, 2009), encontra-se na relação entre a Pedagogia do Movimento e a política pública, ou na relação entre movimentos sociais, especialmente o MST e o Estado. A autora discorre que a construção da Educação do Campo implicou um envolvimento mais direto com o Estado, principalmente na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, essenciais para a reparação do processo histórico de discriminação e exclusão desta população ao acesso a tantos direitos. Caldart (2009) destaca que a dimensão da política pública está na própria constituição originária da Educação do campo, mas a sua configuração foi sendo definida durante todo o processo à medida que ampliaram-se os sujeitos envolvidos, as articulações políticas e a abertura com o Governo Federal, como o governo de Luís Inácio Lula da Silva. A II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004, cujo lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”, confirma essa posição e luta.

É importante ter presente uma sutileza que marca a Educação do campo: o MST, desde o seu início, lutou por escolas públicas, mas até o momento de entrada na Educação do campo não tinha colocado em sua agenda de debates e de lutas a questão da política pública, de pensar a educação para além de si mesmo, ou para além da esfera dos movimentos sociais, de pressionar o Estado a garantir direitos para o conjunto da população do campo, de buscar interferir, afinal, no desenho da

política educacional brasileira. (CALDART, 2009, p. 52)

Desta forma, a dimensão da política pública no percurso da Educação do campo foi sendo desenhada sob a tensão permanente da perda da memória e identidade dos seus sujeitos originários, promovida pelas políticas gerenciais do Estado Brasileiro. Essa relação polarizada é caracterizada por avanços e recuos, alargamento e estreitamento, radicalização e perda da radicalidade no âmbito político do MST em relação à Educação do Campo. Caldart (2009) define que essa relação recupera o sentido originário de pensar um setor público alinhado aos interesses do povo, e promove um avanço no que diz respeito à articulação entre os próprios movimentos sociais com outras forças, sujeitos e esferas, mas não rompe os corporativismos, os particularismos e os interesses imediatistas, caracterizando a grande dificuldade de concretização de seus ideários no nosso contexto atual.

Para os movimentos sociais, lutar pela Educação do campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional. E no específico de organizações como o MST, significa passar a compreender que a ocupação da escola pelo movimento precisa ser feita/pensada como apropriação da escola pelos trabalhadores, pelo seu projeto histórico e não apenas pelos interesses imediatos da organização, por mais justos, politizados e amplos que eles possam ser. (CALDART, 2009, p. 53)

A autora pondera que “lutar pela forma e conteúdo das políticas públicas” (Caldart, 2009, p. 53) é adentrar uma disputa direta de interesses entre duas classes distintas e na arena da classe dominante, assumindo os riscos que isto implica, inclusive o de cooptação. Mas também significa a possibilidade de alargar a compreensão da luta de classes, e

determinar o que é necessário para uma transformação social mais radical e para a superação do sistema capitalista.

Nesse processo, a Educação do campo oscila entre radicalização e perda da radicalidade. É nítido que não há como construir um projeto alternativo de educação do campo sem ampliar as lutas e o leque de alianças para além do campo, e não tem como avançar nas transformações importantes sem incluir as grandes pautas a nível nacional, tais como a democratização do Estado. Para o MST a luta pela ocupação da escola e apropriação da educação não se justifica se não estiver relacionada a lutas mais amplas e a um projeto de país mais justo. (Caldart, 2009). Por outro lado, a perda da radicalidade, configura-se nas “concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos...” (Caldart, 2009, p. 53) dado à sociedade em que vivemos e a correlação desfavorável dos trabalhadores e projetos de transformação social e o Estado Brasileiro e sua estruturação neoliberal para as classes dominantes.

Podemos destacar segundo Caldart (2009) duas evidências principais: a primeira pontuada pela autora, diz respeito: 1 - à recusa a uma educação que propõe o desenvolvimento do campo e do país, que tem por base um projeto popular de agricultura e a formação dos trabalhadores para a luta contra o sistema de produção e organização da vida social no capitalismo; e a segunda é referente: 2 - à recusa de que os movimentos sociais sejam protagonistas dessa educação, incluindo os trabalhadores pobres do campo como sujeitos pensadores e construtores de políticas públicas, mesmo que específicas para a Educação do Campo.

Nesse percurso, a estratégia dos governos é uma higienização política pautada no deslocamento dos protagonistas da Educação do Campo do centro dos debates, tomando para si a construção legislativa desse processo. Isso se desdobra em um condicionamento da Pedagogia do Movimento a políticas

educacionais neoliberais capitalistas. Nas palavras da autora:

[...] deslocar a centralidade dos movimentos sociais no debate da Educação do campo acaba sendo também uma forma de alterar seu conteúdo político-pedagógico de origem, buscando enfraquecer ou relativizar ao máximo uma possível influência de concepções de educação sobre outros sujeitos, notadamente sobre os educadores das escolas do campo. (CALDART, 2009, p. 54)

Ademais, na lógica dominante de formulação das políticas públicas brasileiras, a política de educação é reduzida a educação escolar, logo, reduz a Educação do campo a escolas, representando um estreitamento radical da concepção alargada de educação dos movimentos sociais através da Pedagogia do Movimento. Enquadra, assim, a especificidade da Educação do Campo na forma já instituída, sem alteração da forma, ainda que ela promova discriminação e exclusão dessa especificidade. Para, além disso, destacam-se algumas políticas focais que não se efetivam como políticas públicas exatamente. Caldart (2009) afirma que essas políticas têm sido marcas de diversos governos, e configuram-se como contradições estruturais que são cada vez mais combatidas pelas camadas dominantes que alçaram as esferas dos poderes.

Essas questões relacionadas às políticas públicas emergem dentro dos movimentos sociais, principalmente o MST, em tensões e debates intensos.

Às vezes chega a parecer para alguns que se trata de uma escolha: ou ficamos com a Educação do campo (entendida então como política pública) ou com a Pedagogia do Movimento, como se as contradições pudessem se resolver no plano do ideário e não da realidade; como se não houvesse circunstâncias objetivas condicionando o caminho seguido até aqui. (CALDART, 2009, p. 55)

Integra-se ao percurso da educação do campo, um movimento recente de crítica teórica vindo de setores de esquerda, principalmente acadêmicos, que numa análise mais rasa acabam engrossando as forças dominantes que insistem em reduzir a Educação do Campo à lógica da educação rural. Essas críticas, apontadas por Caldart (2009) se concentram em dois pontos: 1 – taxam a Educação do Campo como conservadora por seu envolvimento com o Estado, anulando os ideais de transformação social; 2 – consideram que a especificidade da Educação do Campo a condenam a ser divisionista da classe trabalhadora, portanto reacionária.

[...] como entender que um movimento social, como o MST, de base social camponesa, radicalize as lutas de enfrentamento direto ao capital e ao mesmo tempo aceite participar de debates de formulação de políticas de governo, ainda que depois não seja considerado nelas? Uma análise mais histórica das próprias transformações na luta pela reforma agrária, provocadas pela própria dinâmica contraditória do capitalismo, certamente colocaria a questão muito mais no plano dos impasses do que no da 'estranheza' ou mesmo da incoerência. (CALDART, 2009, p. 55)

Engrossando esse debate, Caldart (2015) aponta que atual entrada direta de empresários no debate sobre as reformas necessárias na educação pública demarca esse confronto de objetivos e de lógica. Deste lado defendem a organização do acesso, conteúdo e forma de educação pública para atender as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho, preparando o trabalhador para o exército industrial de reserva. Na oposição, a Educação do Campo, visa uma formação ampla e diversificada, que ajude no desenvolvimento mais pleno do ser humano.

Caldart (2015) ressalta que esse confronto tem a idade do capitalismo, mas que configura um novo ciclo e novas exigências em relação à educação. Neste ciclo, não basta ter uma lógica dominante, é também necessário eliminar o contraditório, (re) formular conceitos no cotidiano da escola e excluir espaços de construção de lógicas alternativas ao domínio do capital.

A lógica dos chamados “reformadores empresariais da educação” da atualidade (que é cada vez mais internacionalizada), tem os seguintes pilares: avaliações externas em escala, que passam a incidir sobre objetivos e avaliações de cada escola; padronização (que é estreitamento) curricular a partir das exigências dos testes (é o que hoje se busca fazer estabelecendo uma “base nacional comum”); meritocracia, incluindo remuneração dos professores vinculada aos resultados dos testes dos estudantes; flexibilização (precarização) do trabalho dos profissionais da educação (para que possam ser demitidos mais facilmente caso saiam do padrão exigido); gestão empresarial das escolas, de preferência feita pelas próprias empresas, através de parcerias público-privadas, o que é uma forma de privatização da educação pública. (CALDART, 2015, p. 13, grifo nosso)

Desta forma, atuam em uma via de mão dupla: em primeiro, no fortalecimento das classes dominantes e seus intelectuais no campo da educação dentro do próprio Estado, e, em segundo, como uma frente de negócios que se aplicam a testes, apostilas, consultorias, métodos de gestão (...) diretamente sobre o conteúdo e forma de preparação da mão de obra. Incide, assim, como uma ofensiva de trabalho ideológico, numa “tentativa ostensiva de “organizar a diversidade” para que o capital não perca seu controle” (Caldart, 2015, p.13).

Nesse campo de luta, o confronto se acirra quando os trabalhadores desejam

assumir a tarefa educacional, demonstrando a possibilidade de outras alternativas.

Na lógica das múltiplas experiências dos trabalhadores, e suas reflexões teóricas (mais radicais ou menos), está à noção de educação como um direito humano e em algumas como tarefa de formação de lutadores e construtores de uma nova ordem social (estas as que mais assustam e geram a ofensiva dos reformadores empresariais). São conceitos fundamentais nessa lógica: escola unitária; igualdade e diversidade, dialeticamente combinadas; educação integral de perspectiva omnilateral e universalista; conhecimento das bases das ciências e das artes; práxis; trabalho coletivo; auto-organização de estudantes e de educadores; vínculo da escola com seu entorno social; educação politécnica; avaliação participativa; defesa da educação pública. (CALDART, 2015, p. 14, grifo nosso)

Na tarefa específica da Educação do Campo, manter a tradição de uma educação emancipatória significa assumir o enfrentamento aos rumos atuais da política educacional brasileira. No entanto, Caldart (2015) discorre que esses rumos, por sua vez, passam a ser um obstáculo para a efetivação da Pedagogia da Terra do MST. A autora destaca-se que a vinculação do acesso e definição dos parâmetros de qualidade da educação a exigências do mercado de trabalho na lógica capitalista, eliminando as possibilidades de explicitar as contradições dessa lógica, defini-la como única e atrelá-la a uma gestão empresarial das escolas, significa abandonar o princípio da educação escolar como um direito e como instrumento para o desenvolvimento humano.

Na Educação do Campo, especificamente, essa lógica facilita a investida dos grandes representantes do agronegócio nas escolas do campo, que promovem uma ofensiva ideológica a favor da agricultura empresarial capitalista, mascarada como garantia de qualidade do

ensino. As políticas públicas educacionais, nesse sentido, tiram a autonomia das escolas e legitima a atuação dessas empresas, ao mesmo tempo em que precariza o sistema público, dificultando ou inviabilizando o enfrentamento à pedagogia do capital:

[...] sem combater o rumo neoliberal da política educacional brasileira (que não é só do nosso país, e aqui assume o caráter dependente) não há mais como avançar nas conquistas específicas da Educação do Campo. Tivemos no último período conquistas significativas, mas agora, mantida a tendência dominante da lógica, “batemos no teto”, no sentido de avançar no acesso e podemos retroceder muito do ponto de vista da qualidade social pela ofensiva da educação rural como educação corporativa e pela eliminação de experiências alternativas que fiquem fora do padrão estabelecido pela gestão empresarial do sistema. (CALDART, 2015, p. 14)

Caldart (2015) afirma que a Educação do Campo encontra-se dentro do grande confronto de lógicas de agricultura na atualidade: seguir a lógica atual estruturalmente destrutiva ou avançar em outro caminho que é sucumbido de se desenvolver na escala necessária para a substituição dessa lógica. Associada aos princípios e conceitos fundamentais das reformas empresariais na educação, essa lógica representa o alinhamento do Estado para a expansão e reprodução do capital na educação. Nesse sentido, a autora destaca o movimento da Educação do Campo:

A Educação do Campo se move, precisa se mover, se compreender, nessas circunstâncias históricas, e precisa processá-las no âmbito da educação e da política pública, contribuindo na análise pela sua relação constitutiva das três esferas, ajudando o povo trabalhador a entender como os fenômenos se vinculam. É preciso que muito mais gente entenda que a lógica assumida pelo Estado em relação à

produção agrícola é a mesma lógica assumida para exacerbar a mercantilização da educação; que o mesmo Estado com o qual disputamos políticas públicas de educação para os trabalhadores do campo é o que está garantindo volumosos recursos públicos para fortalecer o modelo agrícola do agronegócio, mesmo sabendo que esse modelo reduz drasticamente o número de trabalhadores no campo. Hoje há grandes empresas capitalistas transnacionais dominando “os negócios da agricultura”, em diferentes países, do mesmo modo que há grandes empresas disputando o mercado da educação “pública”. Em alguns casos, podem ser as mesmas empresas. (CALDART, 2015, p. 16)

Deste modo, confrontar a política educacional em geral, atualmente, significa escancarar as contradições dessa lógica perversa do capital e seus efeitos sobre a educação, e não secundarizar a luta específica da Educação do Campo, pois pressiona o sistema com as demandas dos trabalhadores que tendem a ser marginalizados pelo Estado. Tais confrontos adentram as escolas dos acampamentos e assentamentos.

As escolas do MST - em sua grande maioria - compõem o sistema estadual de ensino e, portanto, são financiadas pelo poder público. Essas escolas são públicas, aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação dos estados que pertencem e respondem às exigências solicitadas por essas esferas.

Dado o contexto de acampamentos e assentamentos, e a luta dos movimentos sociais em áreas de reforma agrária, essas escolas se deparam com algumas contradições e limitações para o desenvolvimento pleno do seu projeto de educação via Pedagogia do Movimento. Araújo (2007) traz essas indagações:

[...] na luta para organizar a educação escolar o MST esbarra numa série de condições institucionais impostas pelo Estado burguês. No contexto atual não se

submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação. (ARAUJO, 2007, p. 316)

Nas escolas do MST, são diversos os aspectos que são submetidos ao controle do sistema de ensino oficial, tais como: a própria autorização de funcionamento, a legitimidade do projeto político pedagógico, a contratação de funcionários e professores, a destinação dos recursos para estrutura física, equipamentos, materiais didáticos e merenda escolar, etc.

Desse controle derivam as tensões vividas pela escola do MST que resultam em ações diretas, ocupações de órgãos públicos e pressões e manifestações junto às secretarias e conselhos estaduais de educação. Derivam também um árduo processo de negociação para que as demandas do seu projeto político pedagógico sejam contempladas, principalmente pela destinação de recursos públicos equivalentes às necessidades específicas dessas escolas e seu projeto político pedagógico. Dalmagro; Bahniuk; Camini (2017) destacam que a maior parte dessas reivindicações tem sido pouco incorporada pelo Estado, sendo realizada pelo próprio MST por meio de trabalhos voluntários de professores, acampados e simpatizantes do Movimento.

Por outro lado, é exigida pelo Estado uma série de demandas quanto a relatórios, ajustes no calendário escolar, formação de educadores, regulação e controle dos profissionais que são supridas por relações solidárias e de companheirismos entre os trabalhadores da escola. Essas exigências, cada vez mais latentes para as escolas do MST, induzem

muitas vezes propositalmente a perda da identidade de uma escola ligada a lutas de um movimento social ou incluída no contexto de um acampamento ou assentamento de reforma agrária. No entanto, o MST com sua experiência, dada a trajetória de mais de vinte anos de educação, tem conseguido lidar com essa situação, amenizando ou resistindo aos impactos do sistema de educação formal regulador sobre as escolas do Movimento.

[...] os socialistas não podem delegar a educação do povo ao Estado, pois em virtude de seu caráter classista, é este quem precisa de uma muito rude educação pelo povo. A luta do MST nas escolas públicas é, mais uma vez, uma inspiração. A escola tem de estar vinculada ao poder popular, dialogar com as lutas sociais, ser auto-organizada e autogerida pelos educadores nos conselhos populares. (LEHER, 2010, p. 72)

Dentro dos limites e possibilidades de uma escola financiada pelo Estado e gestada pelos trabalhadores do campo, organizada coletivamente pelo MST, as escolas dos assentamentos e acampamentos demonstram a complexidade do espaço onde estão inseridas. Demonstram também a diversidade das contradições que as forjaram, sejam estas as contradições do próprio sistema capitalista, dos modos de produção divergentes no campo, das relações entre MST e Estado e da Educação Neoliberal ou da Pedagogia da Terra. É fundamental, nos dias atuais, evidenciar e entender essas contradições, para compreender o percurso da Educação do Campo e da escola do MST sob as lutas, assim como para formular estratégias, nesse contexto de lutas diversas, para fortalecê-las e não desacreditá-las.

6. Tendências e desafios para a Educação do Campo na atualidade

Caldart (2015) afirma que hoje, já com alguma contextualização histórica do percurso da Educação do Campo, considerando seus confrontos e impasses, podemos apontar algumas tendências e desafios para a atualidade. Segundo a autora o “desafio crucial de manter vivo o contraponto da Pedagogia do Movimento” (Caldart, 2009, p. 56) representa a necessidade de retomar o protagonismo dos movimentos sociais, principalmente no tocante à relação com o Estado.

Seguindo neste debate, devemos considerar o atual retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a educação brasileira representado pelo recuo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação do Campo. Notamos um “refluxo geral” das lutas de massas e o recorrente “enfraquecimento” no poder de mobilização dos movimentos sociais, seja pela necessidade de garantir sua sobrevivência, pelo receio de uma contaminação ideológica, pelo cooptação ou até mesmo falta de consenso sobre o papel na luta de classes e nesse momento histórico especificamente.

A Educação do Campo, apesar de todas as contradições e limites práticos impostos nos últimos anos, teve grande avanço quanto à ampliação da consciência do direito à educação dos camponeses, principalmente os organizados coletivamente. No entanto, esse recuo qualitativo e quantitativo, representa de acordo com a autora, uma diminuição drástica da pressão pela conquista de direitos já adquiridos e reconhecidos socialmente e um retorno acentuado aos direitos individuais. Na esfera pedagógica, por sua vez, denota-se o esvaziamento do conteúdo emancipatório originário na Pedagogia do Movimento e a ampliação da dimensão regulatória do Estado para atender à lógica da sociedade em que vivemos, o que fortalece a implementação precária da política pública de Educação do

Campo e o estrangulamento de alternativas que são consideradas “contraordem”. (Caldart, 2009).

De um lado a educação é utilizada para suprir as demandas do agronegócio, principalmente na formação de seus quadros no campo; de outro, necessariamente, defende-se que não há necessidade de um sistema público de educação no campo para tal. Sem a pressão dos movimentos sociais dentro deste contexto, o governo não avança sequer nas políticas focais que visam só melhorar índices ou a imagem internacional do país.

Desta forma, concordamos com Caldart (2009) que esse projeto de educação não concentra, atualmente, um potencial de avanço corporativo significativo para vislumbrar mudanças mais estruturais da sociedade, por isso seus avanços não podem prescindir unicamente nas lutas pela democratização do Estado, mas atuar via Educação do Campo (seja com essa ou outra denominação) na dimensão da esfera política pública (ampla ou limitadora) para massificar o acesso à educação básica dos camponeses, ainda que com a dificuldade de formação política dos trabalhadores e um conteúdo pouco emancipatório. Por outro lado, a autora nos alerta sobre os riscos de conformar-se com esse condicionamento. Em suas palavras:

[...] conformar-se com a regulação do Estado parece incoerente com os objetivos políticos desses movimentos e, mais, pode ter mesmo um efeito despolitizador de sua base ou de sua militância se não houver um trabalho pedagógico adequado, uma política de formação que permita entender o que mesmo está em questão quando se faz esta relação com o Estado. E na prática, já se disse antes, não é tão simples manter-se fiel à Pedagogia do Movimento quando se tenta ser sujeito de políticas públicas numa sociedade como a nossa, ainda que se saiba que é exatamente o conteúdo da primeira que pode pressionar pela alteração da forma da segunda. (CALDART, 2009, p. 57)

Neste contexto, Caldart (2009) debate que configura como um grande desafio para os movimentos sociais na superação desses impasses não confundir a Educação do Campo com a Pedagogia do Movimento, e ao mesmo tempo não trabalhá-las como coisas separadas. A autora reforça que é necessário entender a Educação do Campo para além da sua dimensão política e de educação escolar, e não recuar na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, reafirmando a identidade construída ao longo dos anos e ampliando a perspectiva de luta social e transformação das condições de vida dos trabalhadores.

[...] é preciso entender que a luta pela Educação do campo não substitui a construção histórica da Pedagogia do Movimento, e da construção do projeto de educação de cada movimento social, naquele sentido alargado de uma educação vinculada a processos de luta social organizada, capaz de mexer na estrutura de valores, na visão de mundo dos camponeses, de modo que assumam a perspectiva de construção de um projeto de campo que se situe para além do capital e que essa educação deve ser feita de forma menos tutelada e escolarizada e desde as demandas próprias da formação dos militantes da organização, mas na necessária perspectiva de classe trabalhadora unificada na luta contra o capitalismo. Se não for assim, faltará o acúmulo de radicalidade para a própria disputa do conteúdo e do destino histórico da Educação do campo (CALDART, 2009, p.58, grifo nosso).

Compreendemos que o momento atual da Educação Campo no Brasil caracteriza-se pelo acirramento das contradições e disputas de projetos no campo entre o projeto hegemônico do agronegócio. Caldart (2015) avalia a Educação do Campo como um fenômeno recente na história do Brasil, e, no entanto,

destaca em seu percurso um acúmulo de luta e construção (que perpassa por diferentes grupos e disputas ideológicas e políticas) que precisa ser considerado para pensar a realidade educacional do país.

O conceito de Educação do Campo está hoje em disputa porque há uma diferença muito importante entre o momento histórico atual e o momento em que a Educação do Campo foi instituída, entre lutar para que o rural voltasse à agenda do país e o rural (via agronegócio) como pilar do modelo de desenvolvimento econômico neoliberal assumido pelo Brasil. (CALDART, 2015, p. 04)

Visando o enfrentamento do cenário de avanço do agronegócio, foi realizado, em 2014, o VI Congresso Nacional do MST que celebrou os 30 anos do Movimento e atualizou o Programa Agrário. Desse congresso viu-se a necessidade de promover o 2º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA) no ano de 2015. Em umas das mesas, a professora Mônica Molina da Universidade de Brasília (UnB) trouxe alguns pontos debatidos no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que demonstraram a preocupação com este cenário e reforçaram a necessidade de debate em torno da temática. São eles: 1) Lutar pela identidade da Educação do Campo; 2) Juntar as lutas da Educação do Campo às lutas da Educação em geral; 3) Fechamento das escolas do campo; 4) Enfrentar a intensa e frequente inserção do agronegócio nas escolas.

Caldart (2015) elenca alguns desafios prioritários, “especialmente de ordem político-organizativa”, para o futuro da Educação do Campo. A autora destaca que, pelo movimento da realidade atual, faz-se necessário retomar a própria dialética de sua constituição originária, buscando maior intencionalidade na politização da luta específica. Seguiremos pontuando os desafios apresentados pela autora junto a sua contextualização e debates.

1 - “Reafirmar e fortalecer a Educação do Campo como uma associação de trabalhadores para lutas comuns e cooperação entre práticas, aperfeiçoando, através de ações coletivas, sua forma organizativa nessa direção” (Caldart, 2015, p. 17). Nesse sentido, de acordo com a autora, entendemos que a Educação do Campo deve fortalecer o desenvolvimento da diversidade de práticas educativas das diferentes organizações envolvidas em um esforço de inserir em cada prática particular uma construção ampla de educação para os trabalhadores. Ao mesmo tempo, não deve substituir as lutas de cada organização ou subjugar-las. Do contrário, deve ser caracterizada por uma associação real e articulada de organizações ou grupos que levará à transformação dos seus sujeitos, mas não como ideário a ser seguido. Para isso se torna imprescindível uma autonomia em relação ao Estado, pois a sua relação com os governos, embora necessários em questão de políticas públicas e recursos, é perversa para seus objetivos de transformações sociais estruturais, pois adotam posições reformistas-imobilistas.

2 - “Defender e garantir com intransigência o protagonismo efetivo das organizações de trabalhadores do campo na condução da Educação do Campo.” (Caldart, 2015, p. 18). Destaca-se aqui, segundo a autora, um esforço atual de retirar o protagonismo dos movimentos sociais na Educação do campo principalmente na esfera pública e também no âmbito de instituições de educação, o que intensifica as lutas excessivamente corporativistas ou particularistas, afastando a Educação do Campo de ampliar seus debates e o horizonte de interesse dos trabalhadores. Caldart (2015) pontua a necessidade de adequar a forma organizativa e método formativo de atuação da Educação do Campo para a diversidade dos trabalhadores do Campo, tais como: povos tradicionais, assalariados rurais, camponeses, ampliando a consciência política de toda a população do campo

sobre a necessidade de mudanças sociais mais radicais.

3 - “Continuar e fortalecer, desde lutas e práticas coletivas, a construção de uma base teórica comum de análise da realidade, em vista da unidade política entre os diferentes sujeitos da Educação do Campo.” (Caldart, 2015, p. 18). A autora nos alerta que se faz necessário atentar-se ao risco de uma desorientação estratégica provocada por confusões teóricas, e avançar no sentido de uma Unidade Política para condução das lutas em torno dos interesses sociais e políticos em comum. Caldart (2015), pontua o perigo de assumir uma posição eclética ou fazer concessões teóricas em relação à base metodológica de análise construída ao longo do percurso da Educação do Campo, afirmando que esse referencial não deve ser negociado para que não ajam desvios no caminho ou debates teóricos imobilizantes. Destaca ainda a necessidade de explicitar esses referenciais teórico-metodológicos e socializá-los para o maior número de trabalhadores do campo.

4 - “Organizar ações coletivas de combate ideológico ao agronegócio”. (Caldart, 2015, p. 19). A autora destaca neste desafio, que são inconciliáveis os projetos do agronegócio e da agricultura camponesa, assim como as classes que os representam nas disputas do campo. “Não há reformas ou aperfeiçoamento a defender no modelo do agronegócio ou do capital para a agricultura: é o modelo, sua lógica, que precisa ser superada, “substituída”” (Caldart, 2015, p. 19). O movimento radical, nesse ponto, torna-se necessário, e significa ir à raiz no enfrentamento ao agronegócio visando à superação do modelo de produção atual, e não negociações. Para tal, é necessário superar o mito do agronegócio como única alternativa ao “desenvolvimento”, à modernização da agricultura e ao avanço das forças produtivas no campo, colocando o trabalho camponês como retardatário e insuficiente. Mais grave é a ofensiva ideológica sobre as escolas públicas, visando mascarar as contradições reais

desse modo de produção e reproduzir e naturalizar essa hegemonia da agricultura comercial no campo. É essencial apontar e denunciar que isso implica drasticamente a redução das possibilidades de superação da desigualdade entre campo e cidade no acesso à educação. Do mesmo modo, implica um esforço educativo que inclui intencionalidades para que a sociedade reflita sobre questões fundamentais para o futuro, principalmente sobre a função social da terra, a agroecologia e a sustentabilidade. (Caldart, 2015).

5 - “Associar-se às ações de denúncia e resistência ideológica às reformas empresariais da educação em curso no Brasil”. (Caldart, 2015, p. 20) Este desafio, como aponta a autora, concentra-se na denúncia e enfrentamento à ingerência de grandes empresários na política educacional, institucionalizadas pelo Estado que hoje representam as reformas e os programas educacionais. Segundo a mesma, esse enfrentamento deve se dar também pela luta ao direito de construção de projetos educativos emancipatórios e com autonomia em relação ao Estado regulador ou premissas das corporações; na luta por recursos públicos ou políticas públicas que permitam essa construção de novas relações sociais via educação.

6 - “Radicalizar as lutas coletivas pelo acesso das famílias trabalhadoras do campo à educação escolar pública (e de gestão pública)”. (Caldart, 2015, p. 21). A autora nos alerta para o fato de que, num país como o nosso, não se pode considerar efetivado o direito dos trabalhadores do campo à educação. Destaca, ainda, que houve avanços significativos nos últimos anos, a contar com os dados de pesquisa acumulados nesses anos de percurso, mas há uma grave queda de matrículas nas escolas do campo, com o fechamento maçante de escolas do campo nos últimos anos e o baixo retrocesso de analfabetos adultos. Segundo Caldart (2015), programas e políticas identificados como da Educação do Campo têm assumido a concepção da educação rural, quando não são extintos pelo Estado, como a

Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA em 2020, que inviabilizou a continuidade da política de educação do campo. Por outra via, encontra-se a entrada das empresas na educação pública através de materiais didáticos e paradidáticos, para formação de professores ou atividades com estudantes, que refletem a visão reducionista dessas empresas endossadas pelo governo para os objetivos da educação e formação dos trabalhadores do campo. Caldart (2015) expressa, neste ponto, a necessidade de denunciar e discutir com as famílias a ilusão que é essa proposta de vínculo da escola com o mercado de trabalho de avanço para educação dos trabalhadores. Destaca ainda que, nessa perspectiva, a luta emblemática é contra o fechamento das escolas do campo, a disputa pelas políticas ou programas de educação que pressionem o sistema na direção do acesso amplo dos camponeses à escola. Ademais, essa denúncia deve expandir a estrutura física precária das escolas existentes, a consequente instabilidade de contratos e rotatividade de professores e as péssimas condições do transporte escolar.

7 - “Fortalecer a cooperação entre práticas que explicitem o confronto de matriz formativa na especificidade do campo.” (Caldart, 2015, p. 22). A autora debate que neste momento histórico atual, e perante as condições, parece estar longe da construção de práticas educativas de confronto à matriz hegemônica. É preciso retomar a tarefa educacional em nossas mãos, fomentando a formação de sujeitos capazes de lutar por e construir uma nova ordem social.

7. CONCLUSÕES

Nesta sessão, a termo de buscar tecer as considerações finais deste trabalho, busca-se retomar e repensar o surgimento e percurso da Educação do Campo dentro do MST. A partir das contradições históricas no cenário

geopolítico e econômico brasileiro que se impuseram como forças dominantes e segregadoras em nossa sociedade, surgiram focos e movimentos de resistências e oposição a elas, cujas tensões e impasses acabaram forjando a Pedagogia do Movimento. Esta por sua vez, retrata a reação de um movimento social à realidade educacional do país, estabelecendo um novo campo de reflexões sobre a educação escolar e demonstrando, dentro da lógica desigual e alienadora do sistema capitalista, a necessidade da construção de propostas educacionais voltadas à emancipação humana para a transformação concreta da sociedade.

Nesta pesquisa, fizemos uma retrospectiva histórica e denunciemos a estrutura fundiária brasileira, caracterizada pela massiva concentração de terras nas mãos de poucos, desde a colonização do Brasil, e a predominância de latifúndios voltados a monoculturas na atualidade. Desse cenário desigual e segregador originaram as lutas por uma redistribuição de terras justa e, conseqüentemente, os movimentos sociais do campo. Neste texto, demos ênfase especificamente ao MST, sujeito central do nosso objeto de estudo.

Caracterizamos o próprio MST como uma grande obra educativa desde sua fundação, na década de 1980. Voltados para o embate no campo da ocupação e mobilização social, esse movimento social entendeu, ao longo de sua jornada, que promover a reforma agrária no país é muito mais do que a conquista da terra, assistência técnica, financiamento, moradia e estradas. É também educação, um poderoso e fundamental suporte para a reconquista da cidadania perdida no crítico processo de exclusão social de que, indistintamente, todos os sem terra foram vítimas. Dessa forma, a luta pela educação dentro do MST ocorre paralelamente à luta pela terra, e a escola torna-se mais que um símbolo, mas uma necessidade dentro dos acampamentos e assentamentos para educação dos sem terrinhas e para a formação social do sujeito sem terra. Isso porque, o contexto de luta pela reforma

agrária, a organização coletiva e as vivências cotidianas dos trabalhadores do campo assentados ou acampados diferem muito da realidade dos trabalhadores urbanos e dos demais trabalhadores do campo e camponeses.

O MST estabeleceu novos espaços sociais no espaço geográfico do Brasil, assim como criou novos sujeitos sociais dentro da sociedade brasileira. Tornou-se indispensável pensar uma educação e uma escola que atendesse às demandas e contemplasse as especificidades desses novos espaços e sujeitos. Pensar em educação dentro do MST significou pensar uma nova escola, cujo sistema educacional de ensino oficial não contemplava. Para tal, a ideia de uma educação emancipadora foi à essência da mobilização do MST em torno da pauta educacional. O Movimento se organizou em mobilizações, eventos, documentos específicos; adentrou junto às esferas dos poderes e expandiu sua luta para além da conquista do direito à educação, para o direito de construir uma proposta de educação adequada aos próprios princípios e objetivos do Movimento. Das mobilizações derivaram as conquistas, das conquistas as construções, das lutas as leis, do movimento educativo da vida a Pedagogia do Movimento.

Julgamos indispensável para o desenvolvimento dessa pesquisa analisar criticamente os impasses e tensões que se apresentaram na constituição originária da Pedagogia do movimento, pois estes aspectos, somados à própria dinâmica do MST condicionam seus avanços e recuos. Debruçou-se na construção da Pedagogia do Movimento, percorrendo como o processo de “apropriação da educação” e “ocupação da escola” se desenvolveu dentro do MST ao longo dos anos. Destacamos que essa construção é constante por se tratar de uma série de organismos vivos interligados dentro de um contexto social dinâmico, suscetível a ações e reações de seus atores diversos em diferentes tempos.

Damos ênfase ao fato de que o MST, assim como a Pedagogia do

Movimento, surge em um cenário de diversas contradições característico do desenvolvimento e avanço do sistema capitalista na economia brasileira. Fazendo um recorte mais específico no campo, essas contradições se estabelecem do contraste entre os modos de produção, no qual, em um espaço múltiplo e diverso, formas tradicionais de agricultura familiar se chocaram com a ofensiva do agronegócio, em um movimento de cercamento dos povos do campo e dos pequenos produtores rurais. Esse cenário mudou a configuração do campo brasileiro e, conseqüentemente, as relações sociais que nele se estabeleciam. Esse avanço agressivo representa a intensificação dos conflitos por terra, do êxodo rural e aumento de mortes de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ao mesmo tempo, marca a ascensão e fortalecimento de movimentos de resistência e a projeção do MST no cenário nacional e na América Latina. Fortalecer a relação do homem com a terra, despertar sua consciência crítica e retomar a função social da terra, mais que um processo de formação humana, caracteriza-se como um ato de sobrevivência, de fortalecimento do Movimento e legitimação da luta. A Pedagogia do Movimento envolta na conquista por escolas e legislações para Educação do Campo tornou-se um instrumento fundamental para o presente e para o futuro dos Sem Terra.

O presente estudo observa também a relação do MST com o Estado no decorrer de diversos governos como um dos pilares fundamentais no percurso da educação dentro do Movimento. O MST se consolidou como o protagonista da Educação do Campo no país, e seu maior ou menor alinhamento ao governo vigente acaba por condicionar as negociações - ou ausência delas - no campo educacional, determinando assim seus avanços e recuos. Em governos de esquerda nota-se avanços significativos para a Educação do Campo e a proposta do MST, principalmente no campo das leis e programas governamentais. No entanto,

como destacamos no corpo deste trabalho, podemos classificar tais avanços como políticas públicas dentro de uma margem permitida pelo sistema capitalista e pelo sistema de educação neoliberal, o que não significou mudanças estruturais ou direitos consolidados para a educação da população assentada ou acampada. Já em governos de direita, há uma oposição ideológica marcada pela criminalização ou desmoralização dos movimentos sociais, principalmente do MST, e o conseqüente afastamento desses movimentos dos debates em torno das políticas públicas a serem implementadas. Há também o interesse político e ideológico em excluí-los nas pautas ou pensar as reivindicações a serem consideradas para a elaboração de programas sociais ou agendas públicas.

Nessa perspectiva, debruçamo-nos sobre outra relação que implicará no desenvolvimento da proposta educacional do MST, configurada na relação entre as escolas do MST e o Estado. A Educação do Campo - em grande parte - está condicionada financeiramente a investimentos e insumos do Estado, e pedagogicamente ao currículo e políticas educacionais que estruturam a educação brasileira. Mais uma vez, a relação do MST com o Estado irá estabelecer o sucesso ou as dificuldades enfrentadas na escola, assim como o alinhamento ideológico e as concepções de educação para o poder público serão determinantes para que as escolas do MST tenham as condições necessárias para funcionar e oferecer uma educação de qualidade, pautada na Pedagogia da Terra.

Diante das considerações exploradas no decorrer deste trabalho, a Educação do MST se coloca, apesar de todos os impasses e tensões de seu percurso, como uma importante proposta educacional no país. Em sua recente história, criou um terreno fértil para novas vivências e originou experiências consideráveis para todo o debate da educação nacional. Para o MST, a Pedagogia do Movimento é mais que uma proposta educacional, é uma proposta de

vida, que expande os muros da escola e os limites dos assentamentos e acampamentos; ela forma o ser humano e o sujeito Sem Terra constitui uma sociedade mais justa e igualitária, e transforma excluídos em cidadãos críticos e construtores de suas próprias histórias.

Atualmente, a Educação do Campo encontra grandes desafios pela frente, assim como o MST, dado o descaso proposital do governo para com a educação pública, e pela criminalização dos movimentos sociais e a desmoralização social de suas causas. Como apontado no corpo deste texto, mais do que nunca o MST precisa retomar seu protagonismo na luta pela educação para esta grande parcela da população brasileira que se encontra no campo, nos assentamentos e nos acampamentos. Retomar o protagonismo a este ponto significa mobilizar, organizar, rever caminhos, traçar estratégias. Assim como implica também reconhecer sua importância e os avanços conquistados, e requerer seu lugar na sociedade, nos debates e nas agendas dos governos.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. de; PAULINO, E. T. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. **Revista Geografia**, Londrina, v.9, n.2, p. 113-127, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, M. N. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. 2007. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968. Brasília, 1968.

CALDART, R. S. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1996.

_____. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, julho de 2015 (Texto não publicado).

CARVALHO, H. M. de. Política Compensatória de Assentamentos Rurais como Negação da Reforma Agrária. **REVISTA NERA**, São Paulo, Ano 7, N. 5, Ago/Dez de 2004.

DALMAGRO, S. L.; BAHNIUK, C.; CAMINI, I. Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizado na luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 168-184, ago. 2017.

FERNANDES, B. M. **Espacialização e Territorialização da Luta pela Terra: a formação do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo**. São Paulo: 1994. 208f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia FFLCH/USP, São Paulo, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOHN, M. da G. 500 anos de Lutas Sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, nº1, p. 11-40, jan.-jul. 2000.

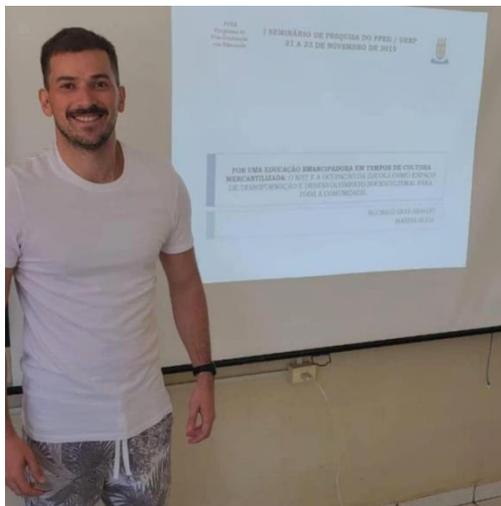
MACHADO, V. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia além dos muros da escola. **Cadernos Ceru (USP)**, v. 25, p.153-174, 2014.

MOVIMENTO SEM TERRA. **Caderno de Educação nº 1**. Como fazer a escola que queremos. São Paulo, 1992.

_____. **Caderno de Educação nº 13.**
Dossiê MST – Escola. São Paulo, 2005.

_____. **Lutas e conquistas.** Secretaria
Nacional MST. São Paulo: MST, 2010.

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à
crise do capital:** uma reconciliação
histórica. São Paulo: Boitempo, 2009.

SOBRE O AUTOR:**RODRIGO DIAS ARAUJO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Campus de Jacarezinho (2019). Especialista em Educação e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus de Jacarezinho (2017). Graduado em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Campus de Ourinhos (2013/2015). Professor de Geografia da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2017). Atualmente, desenvolve pesquisa nas áreas de Educação e Movimentos Sociais, com ênfase em Propostas Educacionais Contra-hegemônicas e MST.

