

99/1

Paula de Andrade Rollo

PROPOSTA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO  
DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: SOLUÇÃO OU EXCLUSÃO?

RIO DE JANEIRO

1999

Paula de Andrade Rollo

PROPOSTA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO  
DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: SOLUÇÃO OU EXCLUSÃO?

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA: MONOGRAFIA

REITOR: HANS JURGEN FERNANDO DODHMANN

DECANA: MARIA TERESA FONTOURA

DIRETOR: JANETE DE OLIVEIRA ELIAS

CHEFE DE DEPARTAMENTO: MONICA MANDARINO

PROFESSOR: MONICA MANDARINO

PROPOSTA EDUCACIONAL DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS  
SEM TERRA: SOLUÇÃO OU EXCLUSÃO?

PAULA DE ANDRADE ROLLO

Monografia De Bacharelado Apresentada  
À Escola de Educação da Uni-Rio para a  
obtenção de Licenciatura Plena em  
Pedagogia.

Professora Orientadora: Angela Maria Souza Martins

Rio de Janeiro

1999

ROLLO, Paula de A. Proposta Educacional Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Solução ou Exclusão. Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas, Escola de Educação, 1999.

\_\_\_\_ Rollo, Paula de Andrade.

Proposta Educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: Solução ou Exclusão / Paula de Andrade Rollo – Rio de Janeiro, 1999, 40 f.

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro para a obtenção do grau de para a obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia.

2. Os Mecanismos de Exclusão Escolar , 3. Os Princípios Educacionais do MST, 4. Educação do MST, Solução ou Reprodução.

CDD  
CDU



*“Já Choramos muito, muitos se perderam no caminho. Mesmo assim não custa tentar uma nova canção, que venha trazer sol de primavera, abre a janela do meu peito, a lição sabemos de cor, só nos resta aprender”.*

*(Beto Guedes)*

## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho de pesquisa, existiram pessoas que me auxiliaram muito e que se demonstraram verdadeiros amigos. São para elas os meus mais sinceros agradecimentos:

- Professora Angela (Orientadora da presente monografia)
- Professora Antônia Pincano
- Professora Monica Mandarinino
- Minha Família
- Meu namorado Helcio Maciel dos Santos
- Minhas grandes amigas Mônica dos Santos Rogrigues, Juliana Christiano Pereira, Kamile Porto, Leca e Gabi.
- Carlos Henrique Vianna

## RESUMO

Tendo como pano de fundo as deficiências da escola oficial brasileira e como referência a definição de escola crítica desenvolvida por Paulo Freire, Saviani e Libâneo, a presente monografia procura fazer uma análise da proposta educacional do MST.

O diagnóstico básico identificado pelo trabalho é que tal proposta, apesar de apresentar uma prática educacional mais acolhedora do que a verificada na rede oficial de ensino, que resgata valores e princípios perseguidos pelas correntes críticas de educação, apresenta limitações, principalmente no que se refere à socialização dos conteúdos significativos.

## SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO .....	7
2 - OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR .....	9
2.1 - A EXCLUSÃO ESCOLAR SEGUNDO AS CORRENTES CRÍTICAS NÃO REPRODUTIVISTAS .....	13
3 – OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST.....	19
4 – EDUCAÇÃO DO MST, SOLUÇÃO OU REPRODUÇÃO? .....	28
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA .....	33
BIBLIOGRAFIA.....	34
ANEXO ESTATÍSTICO.....	35

## 1 – INTRODUÇÃO

Em 1996, foi aprovada legalmente pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em caráter experimental, a Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi um importante passo na trajetória político-pedagógica do MST, que culminou, em 1998, no Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária (PRONERA). Ainda em fase de negociações, este programa prevê a criação de novas escolas nos acampamentos e assentamentos rurais, onde a linha política do MST integraria o Programa Educacional.

A aprovação de um projeto educacional dessas dimensões precisa estar vinculada a uma discussão séria sobre as limitações de nossas escolas da rede oficial de ensino. Isto porque a legalização de um projeto educacional direcionado ao MST representa um atestado, tanto por parte do governo federal quanto por parte do movimento, da incapacidade das escolas oficiais de atender aos estudantes do movimento. Neste caso, há que se avaliar as origens dessa incapacidade, sobretudo para não se correr o risco de uma marginalização ainda maior desses estudantes.

Tendo como referência as limitações da rede oficial de ensino brasileira, o presente trabalho irá analisar a proposta educacional do MST. Basicamente, procurar-se-á avaliar se esta apresenta-se como uma opção mais democrática que a oficial, oferecendo aos seus beneficiários subsídios para uma prática social autônoma.

Com o intuito de alcançar o objetivo anteriormente proposto, esta monografia está dividida em cinco partes, incluindo a presente introdução.

A segunda parte apresenta um panorama do quadro de marginalização escolar instaurado nas escolas da rede oficial de ensino, com ênfase nos principais mecanismos de exclusão verificado nas mesmas. Valendo-se da contribuição de Paulo Freire, Luis Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, procura-se definir os principais parâmetros para a conquista de uma escola democrática, comprometida com a emancipação de seus educandos.

A terceira parte desta monografia expõe os principais fundamentos do projeto educacional do MST, com base no documento divulgado pelo mesmo em janeiro de 1999, o qual faz referência aos princípios filosóficos e pedagógicos que devem conduzir a prática educacional no movimento.

A quarta parte irá apresentar uma análise crítica sobre as principais perspectivas de educação do MST.

Finalmente, na última parte são apresentadas algumas considerações sobre os principais resultados decorrentes deste trabalho de pesquisa.

## 2 - OS MECANISMOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR

*“Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante, e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo”. (Gramsci)*

De acordo com estimativas referentes a 1996 da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo IBGE, cerca de 2,4 milhões de crianças brasileiras em idade escolar encontram-se fora da escola<sup>1</sup>. O número de analfabetos<sup>2</sup> brasileiros com idade igual ou superior a 7 anos atinge um total de 19,5 milhões (12,6% da população total) e o período médio de estudo é de 5,3 anos (Ver tabela n<sup>os</sup> 1 e 2). De cada 1.000 (mil) alunos que ingressam na 1<sup>a</sup> série do primeiro grau, apenas 4,3% conseguem concluí-lo em um período mínimo de 8 anos.

**Tabela 1: Total de crianças de 7 a 14 anos que não freqüentam a escola**

	Crianças em idade fora da escola	Total de Crianças Idade Escolar	%
Região Norte	129.506	1.537.550	8,42
Região Nordeste	1.246.777	9.167.299	13,60
Região Sudeste	637.696	10.866.731	5,87
Região Sul	244.163	3.840.238	6,36
Região Centro-Oeste	133.999	1.892.088	7,08
Brasil	2.392.141	27.303.906	8,76

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, 1996

<sup>1</sup> 7 a 14 anos – faixa etária onde a educação é obrigatória.

<sup>2</sup> Pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

Tabela 2: Total de Analfabetos por Faixa Etária – 1996

	De 7 a 14	Mais de 14 Anos	População Analfabeta	População Total	Participação dos Analfabetos Na População Total
Região Norte	223.621	584.037	807.658	7.471.280	10,81
Região Nordeste	2.816.925	8.466.901	11.283.826	45.675.461	24,70
Região Sudeste	584.564	4.227.667	4.812.231	67.291.618	7,15
Região Sul	173.964	1.463.028	1.636.992	23.410.526	6,99
Região Centro-	143.496	825150	968.646	10.511.704	9,21
<b>Brasil</b>	<b>3.942.570</b>	<b>15.566.783</b>	<b>19.509.353</b>	<b>154.360.58</b>	<b>12,64</b>

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, 1996

Os dados apresentados anteriormente fazem referência à dura realidade da exclusão educacional brasileira. A cada ano, mais e mais pessoas integram o quadro dos excluídos de um sistema educacional que tem sido pouco democrático quanto ao acesso e permanência de seus demandantes.

Apesar do discurso democratizante, a escola pública brasileira caracteriza-se, historicamente, por um processo de seletividade que se expressa em altos índices de repetência e evasão e na insuficiência de vagas nas escolas oficiais para atender à totalidade de crianças em idade escolar. Calcada em valores predominantemente urbanos, essa escola vem negligenciando as especificidades locais da educação, tornando-se cada vez mais inadequada à heterogeneidade característica da formação da população. É neste sentido que a educação rural tem sido constantemente desassistida, apesar da sua importância numérica na totalidade das escolas públicas brasileiras (68%).<sup>3</sup>

Com uma proposta homogeneizadora e fundamentada em uma prática que considera a aprendizagem como decorrência linear do ensino e que tem na

<sup>3</sup> Um exemplo de tal afirmação pode ser constatado nos parâmetros curriculares nacionais, cujo enfoque prioriza a zona urbana, deixando de lado as características da educação no campo. Esses parâmetros desconsideram a identidade dos povos do campo uma vez que não abordam temas como tempos, ciclos da natureza, as festa populares características do campo e nem a valorização do trabalho rural.

narração seu instrumento privilegiado de formação, a escola brasileira segue incrementando os casos de fracasso escolar, sofisticando as explicações para o mesmo e mantendo inalterada a estrutura perversa que faz com que anualmente milhares de educandos evadam da rede de ensino oficial, subjugados como inadequados a esta.

Identificá-los não é tarefa difícil. Eles são, em sua maioria, os descendentes daqueles que nunca freqüentaram a escola ou dos que evadiram da mesma, vítimas de um sistema educacional pouco dialógico. São eles, também, os mesmos que mais tarde tenderão a fracassar socialmente sob a desculpa da desqualificação.

O tema da exclusão escolar foi objeto de estudo de vários autores das correntes críticas de pedagogia. Ao contrário daqueles das chamadas correntes não críticas<sup>4</sup>, que abstraíam os condicionantes históricos-sociais da educação, entendendo a escola como redentora e determinante das transformações sociais, os autores das correntes críticas caracterizaram-se por entendê-la enquanto espaço de luta de hegemonia. Eles procuraram denunciar como a escola brasileira, em especial a pública, valendo-se do discurso positivista da “*Educação Neutra*”, vem, ao longo da história, servindo aos interesses das classes dominantes, apresentando-se enquanto instrumento de reprodução do *status quo*. Sem nenhum comprometimento com a emancipação do educando, essa escola vem perpetuando seus mecanismos de exclusão, condenando milhares de pessoas ao analfabetismo ou a uma pseudo-educação.

---

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada por Dermeval Saviani em “*Escola e Democracia*” (1993) para designar a Escola Nova, a Escola Tradicional e a Escola Tecniciста .

A análise acurada da contribuição dos autores das correntes críticas de educação, acerca do processo de exclusão escolar, requer, primeiramente, que se faça uma distinção fundamental entre os que pertencem às correntes crítico-reprodutivistas e aqueles que integram as correntes críticas, porém não reprodutivistas.

A distinção básica entre esses autores é que os primeiros procuraram denunciar a função reprodutora da escola, negando qualquer possibilidade da mesma em servir como instrumento de superação da marginalidade. Já os demais, apesar de identificarem o caráter marginalizador da escola, negaram-se à imobilidade e ao determinismo com que os crítico-reprodutivistas se dirigiram a esta, admitindo que a escola poderia estar articulada com os interesses das classes menos favorecidas da sociedade, contribuindo para a emancipação das mesmas.

É importante ressaltar que, por discordar das abordagens ingênuas e deterministas com que, respectivamente, as correntes não-críticas e as crítico-reprodutivistas perceberam o papel da escola, a presente seção irá limitar sua discussão sobre exclusão escolar à abordagem dos autores das correntes críticas não reprodutivistas, mais precisamente Paulo Freire, Dermeval Saviani e Luis Carlos Libâneo. A escolha desses autores está relacionada fundamentalmente com a contribuição que os mesmos ofereceram à compreensão do papel social da escola e com os parâmetros definidos por eles para a construção de uma escola mais democrática.

2.1 – A exclusão escolar segundo as correntes críticas não reprodutivistas.

Entendendo a escola como importante instrumento para a superação da marginalidade, vários autores preocuparam-se em identificar os mecanismos de exclusão escolar, bem como os procedimentos para a superação dos mesmos. Eles integraram as correntes críticas não reprodutivistas, buscando definir os verdadeiros parâmetros para a construção de uma escola democrática, negando o determinismo e a impotência com que as correntes reprodutivistas posicionaram-se diante do quadro de marginalização instaurado na escola.

Paulo Freire foi um dos expoentes desse grupo de autores. Em todo seu trabalho acadêmico procurou chamar atenção para o caráter opressor do que ele denominou de “Educação Bancária”. Nesta, a relação professor-aluno se caracterizaria por ser essencialmente narradora. Os conteúdos, esvaziados de significação, seriam meramente “depositados” e a realidade, passada de forma fragmentada, estática e bem-comportada, alheia a qualquer experiência existencial do educando. O educador, sujeito do processo de ensino-aprendizagem, conduziria o educando à memorização mecânica dos conteúdos narrados e reconheceria na absolutização da ignorância desse, a razão para sua existência. O educando, seria visto como um ser da adaptação, do ajustamento. “Quanto mais ele se exercitasse no arquivamento dos depósitos, tanto menos desenvolveria em si a consciência crítica que resultaria de sua inserção no mundo, como transformador dele” (FREIRE, 1970).

Nessa relação de opressão entre educador e educando se instalaria, segundo Paulo Freire, o principal mecanismo de marginalização da escola. Isto porque a educação, alienada de sua significação e de sua função emancipadora, apresentaria-se como desinteressante, acrítica e alheia à realidade marginalizada do educando, estimulando a ingenuidade deste.

Integrando esse mesmo grupo, Dermeval Saviani e Luis Carlos Libâneo também dedicaram-se à questão da exclusão escolar como instrumento de legitimação da marginalidade. Para estes autores, assim como para Paulo Freire, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converteu-se em fator de marginalização, onde a forma específica de reproduzir a marginalidade social seria a produção da marginalidade cultural, especialmente na escola. Pertencentes à corrente Crítico Social dos Conteúdos, Saviani e Libâneo apresentaram duras críticas aos modelos “conteudistas” de educação, afirmando que estes alienavam o caráter histórico dos conteúdos abordados na escola.

No entanto, apesar dos três autores citados anteriormente concordarem quanto ao caráter excludente da escola brasileira e quanto à necessidade de se conquistar uma escola mais democrática e emancipadora, sobretudo para as camadas populares, eles apresentam abordagens diferentes quanto ao que deveria ser essa escola. Libâneo e Saviani privilegiaram, em suas referências de escola crítica, aspectos ligados à socialização dos conteúdos no processo de aprendizagem, enquanto Paulo Freire focalizou sua análise no processo de “aprendizagem significativa”<sup>5</sup>, resultante de ações entre sujeitos de um grupo.

---

<sup>5</sup> Aprendizagem significativa – Processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante do conhecimento do indivíduo e é por ele elaborado.

Saviani e Libâneo consideraram como escola comprometida com a emancipação do educando aquela em que, ao ensinar, o professor fornece subsídios para que o mesmo consiga superar o senso comum e atingir a “consciência filosófica”. Isto se traduziria basicamente na “transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, no desenvolvimento do pensamento autônomo e criativo, na formação de qualidades morais, atitudes, convicções” (LIBÂNEO, 1998).

Com efeito, esses autores se preocuparam muito em colocar a questão dos conteúdos como central para uma escola democrática. Basicamente, eles argumentaram que, na medida que existem conteúdos que são socialmente valorizados, é função de uma escola democrática trabalhá-los, contextualizando-os histórica e criticamente, dando subsídios ao educando para uma prática social autônoma. A educação articulada com o projeto de emancipação do educando estaria, dessa forma, necessariamente interessada em métodos de ensino eficazes, que estimulassem a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor. Tais métodos, ao mesmo tempo que favoreceriam o diálogo entre os alunos e destes com o professor, não deixariam de lado a cultura acumulada historicamente; levariam em conta os interesses dos alunos, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos mesmos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos.

Já Paulo Freire entendeu a escola “problematizadora” como aquela que privilegiaria a educação enquanto prática da liberdade e como processo permanente de humanização. Nessa escola, a prática educacional fundamentaria-se, necessariamente, em uma relação dialógico-dialética entre educador e educando, onde ambos se reconheceriam em situação pedagógica.

O diálogo seria, pois, uma exigência na educação problematizadora. Somente através dele se daria a comunicação, que permitiria a educador e educando ultrapassarem o “imediatamente vivido”, criando um novo termo: “não mais o educador do educando, não mais o educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1987).

Para exercer essa prática dialógica, o professor não poderia colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor do saber, já que tal procedimento inviabilizaria, segundo Freire, qualquer tentativa de construção de conhecimento. Ele deveria antes ter humildade e respeitar o saber com que o aluno chega à escola, partindo deste para a discussão dos conteúdos escolares.

Para Paulo Freire não poderia haver construção de conhecimento sistematizado, sem prática dialógica. Isso porque, na ausência desta, os educandos não seriam chamados a conhecer, mas sim a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizariam qualquer ato cognoscivo, uma vez que não estariam refletindo criticamente sobre os conteúdos.

Paulo Freire recebeu fortes críticas em sua referência de escola emancipadora. Basicamente essas críticas dirigiram-se à grande importância dada pelo autor à relação dialógica entre professor e aluno. Interpretada no meio acadêmico como excessivamente espontaneista<sup>6</sup>, tal importância foi muitas vezes associada à irrelevância dos conteúdos socialmente valorizados e da autoridade do educador.

---

<sup>6</sup> O espontaneísmo – princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho. – é sempre conservador (GADOTTI, p.15)

Contudo, há na literatura de Paulo Freire fortes indícios da importância atribuída ao processo educativo e ao educador, inclusive no que se refere à construção desses conteúdos. Em seu livro “Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”, por exemplo, Freire argumentou que tão cientificamente errado quanto o professor se utilizar de discursos vazios em sua prática educativa, desconsiderando a realidade concreta do educando, é distanciar-se da teoria no processo educativo.

Bem distante de uma prática espontaneísta, este autor apenas reconheceu como educação emancipadora aquela em que se permite ao educando o exercício de sua liberdade e de sua curiosidade. Curiosidade esta que iria se “criticizando e aproximando-se do objeto cognicível, transformando a curiosidade ingênua com que o aluno chega à escola em curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996).

Desta forma, seria impropriedade afirmar que Freire teria feito apologia à desescolarização ou à auto-formação, contribuindo dessa forma para a perpetuação da marginalização escolar. Ao contrário, este autor, assim como Saviani e Libâneo, ofereceu importante contribuição à discussão sobre a exclusão escolar brasileira, bem como forneceu parâmetros fundamentais para a busca de uma escola que, se não ideal, mais democrática.

Por reconhecer a significativa contribuição desses autores ao estudo do processo de marginalização escolar, suas referências de escola emancipadora, apresentadas nesta parte do trabalho, serviram de instrumental para analisar a proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Tendo em vista as limitações da rede oficial de ensino abordadas anteriormente, e usando

como referencial a contribuição desses autores, buscou-se refletir sobre o caráter democrático da educação do MST, cuja proposta educacional é apresentada na parte três desta monografia.

### 3 – OS PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST

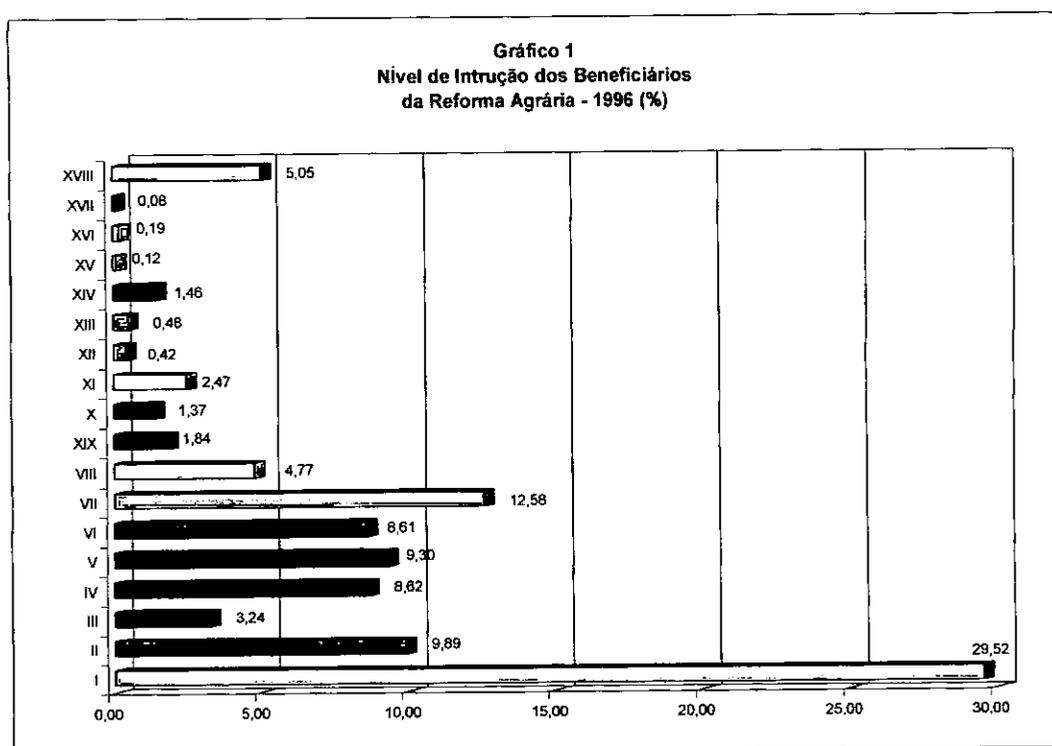
O crescimento e a afirmação do MST enquanto movimento político-social organizado fez com que recaísse sobre ele as exigências de uma reflexão séria sobre o destino educacional de seus integrantes.

Além da Reforma agrária, o MST tinha como desafio reverter as altas taxas de analfabetismo entre os membros do movimento. Esta atingia, segundo o I Censo da Reforma Agrária realizado em 1996 pelo Ministério Extraordinário de Assuntos Fundiários, cerca de 30% do total dos beneficiários da reforma agrária, sendo que em alguns assentamentos essa estatística alcançava patamares próximos a 90% (Ver Gráfico 1 e tabela 1 do anexo).

Com nível de instrução e uma taxa de escolaridade dos beneficiários bem aquém da aceitável, o movimento distanciava-se cada vez mais da possibilidade de contar com militantes capazes de intervir e transformar a realidade marginalizada do grupo.

Somavam-se os casos de evasão escolar entre seus integrantes, dadas as próprias dificuldades desses frequentarem regularmente as salas de aula em escolas da rede oficial. Os casos de evasão concentravam-se sobretudo nas séries iniciais. Com efeito, em 1996 cerca de 43% dos beneficiários da reforma agrária não tinham sequer a 1ª série do 1º grau completa. Figuravam como principais causas de tal evasão: a dificuldade de acesso a essas escolas, devido à distância delas em relação aos acampamentos e assentamentos, e a discriminação sofrida pelos integrantes nas mesmas. O MST começava, então, a verificar a necessidade de uma ação mais efetiva do movimento na área de educação.

Quando foi criado o setor de educação do MST, ele tratava basicamente da questão das escolas dos assentamentos rurais. Aos poucos, ampliaram-se suas funções, ao mesmo tempo que expandia o número de assistidos em escolas dirigidas pelo movimento. Atualmente, estes representam cerca de 35 mil crianças e adolescentes (sem contar com os adultos que são alfabetizados em escolas do MST), que integram a estrutura educacional do movimento, que dispõe de cerca de 900 escolas de 1ª a 8ª série (entre as oficiais e não oficiais), 1.500 professores e 300 monitores especializados na alfabetização de jovens e adultos.



Fonte: Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias - Censo da Reforma Agrária, 1996.

Nota:

I - Analfabeto	VI - 3ª Série do 1º Grau menor	XI - 8ª Série do 1º grau maior	XV - Superior completo
II - Alfabetização Incompleta	VII - 4ª Série do 1º Grau menor	XII - 1ª Série do 2º grau	XVII - Outros
III - Alfabetização Completa	VIII - 5ª Série do 1º Grau maior	XIII - 2ª Série do 2º grau	XVIII - Ausência de resposta
IV - 1ª Série do 1º Grau menor	IX - 6ª Série do 1º Grau maior	XIV - 3ª Série do 2º grau	
V - 2ª Série do 1º Grau menor	X - 7ª Série do 1º Grau maior	XV - Superior incompleto	

Ampliaram-se os horizontes educacionais do MST, o que fez com que o movimento sentisse a necessidade de uma reflexão teórica sobre sua proposta de

educação. Como resultado desta reflexão, foi publicado em janeiro de 1999 o primeiro documento abordando os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do MST, que deveriam orientar a prática educacional no movimento, definindo os parâmetros para a construção de uma escola emancipadora para os seus integrantes.

Este documento trouxe como princípio filosófico fundamental a formação para a transformação social. Assumia-se, então, a educação como um processo político, que se vincularia organicamente aos processos sociais, e que visaria a construção de uma nova ordem, cujos pilares principais seriam a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas. Com vistas neste princípio, o documento apresentava como características da proposta de educação do MST:

- *Educação de classes*, que se traduz em uma educação que organiza e seleciona conteúdos, cria métodos na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, o fortalecimento do poder popular. Trata-se, desta forma, de uma educação que não esconde seu compromisso político em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos, como nos educadores;
- *Educação massiva*, que representa a defesa fundamental do direito de todos à educação, em suas diversas formas, com ênfase especial para a escolarização;

- *Educação organicamente vinculada ao movimento social*, ou seja, a construção de uma proposta de educação ligada às lutas, aos objetivos e à organicidade do MST;
- *Educação aberta para o mundo*, que ultrapasse os limites da realidade imediata do movimento ou das lutas específicas;
- *Educação para a ação*, isto é, destinada à preparação de sujeitos capazes de intervenção e transformação prática (material) da realidade;
- *Educação aberta para o novo*, capaz de entender e ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido; aberta também para trabalhar pedagogicamente as contradições e os conflitos que aparecem nesses processos.

Figuravam, ainda, como princípios filosóficos importantes para o MST: a preparação para o trabalho e para a cooperação; a formação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e a educação como um processo permanente de formação.

Como princípios pedagógicos, o documento incluía:

- a) A necessária relação entre teoria e prática - o MST reconhece como pessoa bem educada aquela que, entre outras coisas, sabe associar o que estuda na escola com as questões que aparecem no dia-a-dia, no trabalho, na militância e nas relações sociais;

b) A realidade como base da produção do conhecimento – partindo da convicção de que as questões da realidade são as que levam à construção do conhecimento, uma vez que impõem a necessidade de aprender, o movimento defende que tal construção tenha origem na realidade dos assentamentos e acampamentos rurais, para depois cobrir os conhecimentos que “merecem ser valorizados”;

c) A necessidade de conteúdos formativos socialmente úteis – Por não acreditar em uma pedagogia centrada nos conteúdos, ou seja, que considera estes como parte mais importante do processo educativo, e partindo da convicção de que os conteúdos são instrumentos que atendem a objetivos sociais específicos, o MST defende a escolha cuidadosa dos mesmos, de acordo com os objetivos educacionais do grupo. Entende que a educação do campo deve possuir uma cultura diferenciada e específica do e para o meio rural;

d) A educação para o trabalho – O MST assume que os processos pedagógicos do movimento não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas do processo produtivo. Acredita, então, que a combinação entre estudo e trabalho deve constituir uma das dimensões da formação educacional;

e) Vínculo orgânico entre processo educativo e processo político – Admitem a educação como uma prática política, que se insere necessariamente dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. Como vínculo orgânico entre educação e política, o movimento entende: alimentar a indignação ética diante das situações de injustiça e indignidade humanas; desenvolver atividades e estudar conteúdos intencionalmente voltados à formação político-ideológica dos estudantes; educar para a solidariedade de classe; incentivar os

estudantes para lutar pelos seus direitos; desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre o discurso e a prática política; e trabalhar para a formação de militantes;

f) Vínculo orgânico entre educação e cultura – O movimento entende por cultura tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar um jeito de viver, de entender e sonhar o mundo. São expressões culturais: a linguagem, os costumes, as tradições, a arte, os rituais, a religiosidade, os comportamentos, as normas, os saberes, o jeito de se relacionar com outras pessoas no cotidiano, os valores éticos etc;

A educação, para o MST, seria um processo de produção e socialização cultural, podendo, ainda, ser entendida como um processo de transformação cultural de um grupo. Neste sentido, constitui papel da educação a construção da identidade cultural dos trabalhadores;

g) A gestão democrática – O MST reconhece a democracia como princípio pedagógico. Desta forma, defende uma prática educacional onde os educandos não só discutem sobre a democracia, mas também e principalmente a vivenciam. Para o movimento, a escola tem que ser, portanto, um espaço de participação democrática, onde o educando é formado pela e para a democracia social;

h) Auto-organização dos estudantes – concretamente este princípio se manifesta em garantir aos estudantes tempo e espaço para se encontrarem, discutirem suas próprias questões, tomarem decisões, inclusive aquelas necessárias à sua participação verdadeira no coletivo maior da escola. Com este princípio o movimento pretende estimular: a capacidade do educando de agir por iniciativa

própria, respeitando ao mesmo tempo as decisões tomadas no coletivo; a busca de soluções para os problemas sem esperar que esta venha de fora; o exercício da crítica e da autocrítica; a capacidade de mandar e de obedecer; a atitude de humildade, de autoconfiança e de ousadia; a capacidade de trabalhar conflitos que aparecem no processo coletivo;

i) A formação permanente dos educadores – Partem da concepção de que quem educa tem que estar sempre se educando. Preocupados com a formação permanente de seus educadores, o movimento sugere como local privilegiado para tal formação, os coletivos pedagógicos, que se constituem em reuniões de educadores para discutir sobre as práticas de educação nos acampamentos, e também para estudo, planejamento e avaliação das aulas. Além disso, o movimento defende que a formação de seus educadores deve assumir a identidade do campo, ou seja deve estar fundamentada em valores rurais;

j) Atitude e habilidades de pesquisa – Pesquisa, neste princípio, refere-se à investigação da realidade, quer dizer, um esforço sistemático e rigoroso que se faz para entender mais a fundo (cientificamente) um determinado problema. A habilidade de investigação exige, segundo o MST, uma atitude curiosa diante do conhecimento, para a qual o educando tem que ser formado.

O referido documento representou um esforço do setor de educação do MST em definir os mecanismos indispensáveis à viabilização do projeto de educação do movimento. Com este, objetivava-se produzir um material que orientasse os professores para uma prática educacional mais efetiva, que se aproximasse do objetivo maior de formação de sujeitos para a ação transformadora. Em grande medida, buscou-se, através dos princípios filosóficos e pedagógicos da

educação do MST, definir os parâmetros de uma escola mais acolhedora<sup>7</sup> para o movimento, bem como as práticas compatíveis com esta.

Uma análise cuidadosa da proposta educacional do MST, através de seus princípios, permite observar que muitos aspectos defendidos por esta estavam presentes nas referências de escola emancipadora desenvolvidas por Paulo Freire, Saviani e Libâneo.

A necessária articulação entre educação e trabalho, por exemplo, foi fortemente defendida por Libâneo em seu livro “Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente”, publicado em 1998<sup>8</sup>.

Da mesma forma, o princípio da educação para a transformação social e o da formação buscando resgatar valores como a cooperação e a solidariedade, presentes na proposta educacional do MST, também vão de encontro às expectativas dos autores acima mencionados no que diz respeito à função maior que atribuíam à educação, a saber: importante instrumento na conquista de uma sociedade mais democrática.

Com efeito, em muitos aspectos, a proposta educacional do MST apresentou-se como mais democrática do que a oficial. Além dos aspectos já mencionados acima, defendia, ainda, o estímulo à ação interventora dos educandos no processo de construção do conhecimento, o caráter político e significativo da educação, bem como a construção do conhecimento partindo da realidade dos assentamentos.

---

<sup>7</sup> Uma escola que pudesse ajudar a resgatar valores do povo e do campo, que se contrapõe ao individualismo, ao consumismo e outros a outros contravalores que os depreciam.

<sup>8</sup> Neste livro, o autor faz referência a importância da organização escolar com fins de formar cidadãos aptos a atender as demandas econômicas e de emprego, visando a flexibilização característica do processo produtivo contemporâneo.

Contudo, identifica-se nessa proposta idéias contraditórias, referentes, sobretudo, aos conhecimentos que devem ser valorizados pela escola. Ao mesmo tempo que ela parte do princípio de que a educação deve ser aberta para o mundo, defende a veiculação de conteúdos formativos socialmente úteis, que convirjam preferencialmente para os objetivos educacionais e organizacionais do grupo. A base dessa contradição reside no fato de que uma educação aberta para o mundo implica em conhecimentos muito mais amplos do que aqueles valorizados pelo MST.

O rompimento com os conteúdos socialmente valorizados revela uma aproximação ideológica da educação proposta pelo movimento com a corrente educacional crítico-reprodutivista.

Decerto tal aproximação decorre da própria condição de embate e negação que caracteriza a constituição do grupo no momento de formulação desta proposta. Resta saber se uma vez superadas as dificuldades iniciais de afirmação do movimento, haverá uma reavaliação crítica dos princípios apresentados, sem a qual a educação do MST corre o risco de cristalizar o caráter marginalizador do ensino brasileiro.

#### 4 – EDUCAÇÃO DO MST, SOLUÇÃO OU REPRODUÇÃO?

É possível imaginar escolas onde só pobres, ou só negros, ou só integrantes do MST sejam atendidos?

Em grande medida, foi esta a inquietação que envolveu a crítica, apresentada na seção anterior, ao princípio da educação do MST, que defende a veiculação de conteúdos formativos que convirjam, preferencialmente, para os objetivos educacionais do grupo.

Com esta crítica, o presente trabalho buscou chamar atenção para o caráter marginalizador de uma escola que restringe o horizonte educacional de seus alunos aos objetivos e à organicidade do MST.

Parece ser essencialmente contraditório que a educação do movimento, a exemplo da oferecida nas escolas da rede oficial, tenha como princípio a fragmentação dos conteúdos escolares. Isto porque tal educação surgiu, sobretudo, como resposta à incapacidade das escolas oficiais de atender aos membros do MST, inclusive no que se refere à socialização dos conteúdos. Constituía uma das grandes críticas do movimento à escola oficial, o caráter unilateral e fragmentado com que os conteúdos que eram abordados na mesma.

Contudo, essa contradição se manifesta fortemente nas escolas do MST. Mesmo naquelas já oficializadas, é flagrante o vínculo entre os conteúdos abordados e os interesses de manutenção do grupo.

Desta forma, é possível argumentar que, apesar de apresentar uma prática educacional mais acolhedora do que a verificada na rede oficial de ensino, que resgata valores e princípios perseguidos pelas correntes críticas de educação, a

escola do MST segue reproduzindo o mesmo mecanismo com que a escola oficial alija socialmente seus integrantes. Ao privilegiar os conteúdos úteis aos objetivos organizacionais do grupo, esta escola nega a seus demandantes o acesso crítico aos conhecimentos socialmente valorizados, sem o qual, segundo Freire, Saviani e Libâneo, esses não têm condições efetivas para uma prática social verdadeiramente autônoma, e nem sequer a possibilidade de intervenção no mundo, como transformador deste. Com uma formação fragmentada, nega-se ao integrante do MST os instrumentos para a verdadeira inserção social, fora dos limites dos assentamentos e acampamentos.

A análise apresentada anteriormente abre espaço para uma outra questão, que diz respeito a quais seriam as perspectivas da educação do MST, se não se logra uma reavaliação, por parte do setor de educação do movimento, do princípio que defende a socialização de conteúdos úteis aos objetivos educacionais do grupo.

Obviamente, não há nada de emancipatório em uma educação que forme o marginalizado da rede oficial de ensino para uma prática social limitada aos horizontes de sua marginalidade. Deste recurso a escola brasileira vem se valendo há anos para a manutenção do *status quo*.

Da mesma forma, constitui uma grande ingenuidade acreditar que uma formação fragmentada e enviesada predominantemente para os objetivos organizacionais do MST assegure a seus membros as condições para uma intervenção política mais efetiva, que possibilite a transformação social e material de sua realidade. Isto porque, sem o acesso aos conhecimentos que permitem a

compreensão da totalidade dos fatores que condicionam esta realidade, torna-se inviável qualquer tentativa de modificação da mesma.

Dessa maneira, uma proposta educacional emancipadora, como se pretende a do MST, não pode prescindir da análise crítica dos conteúdos socialmente valorizados, mesmo que estes não sejam os que interferem mais diretamente no cotidiano dos acampamentos e assentamentos rurais.

Uma proposta deste tipo tem que estar necessariamente comprometida com uma prática educativa que garanta aos educandos condições efetivas de escolha. Para tanto, é fundamental que tal proposta possa contar com educadores habilitados para uma prática que deve ser, sim, dialógica, mas também comprometida com a socialização crítica dos conteúdos valorizados. Esses educadores devem, ainda, contar com uma formação que lhes dê subsídios sólidos para o trabalho com turmas multiseriadas (predominantes nas escolas do MST), dentro de valores rurais.

Portanto, conforme se apresenta, a educação do MST tem, ainda, obstáculos a serem superados até que consiga garantir aos integrantes do movimento os mecanismos necessários a uma prática social consistente e transformadora.

Entretanto, cabe ressaltar que este horizonte deve ser buscado para toda escola brasileira, e não apenas para a do MST, já que ao entender essa última como algo separado da primeira preserva-se os mecanismos de marginalização que vêm caracterizando o espaço escolar brasileiro nas últimas décadas.

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como pano de fundo as deficiências da escola oficial brasileira e como referência a definição de escola crítica desenvolvida por Paulo Freire, Saviani e Libâneo, a presente monografia procurou fazer uma análise da proposta educacional do MST. Esta, por sua vez, surgiu como uma tentativa de se construir uma escola mais acolhedora para os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, capaz de diminuir os altos índices de evasão escolar entre os mesmos, formando militantes aptos a intervir e transformar a realidade marginalizada do grupo.

O diagnóstico básico aqui alcançado é que tal proposta, apesar de defender princípios e práticas considerados fundamentais para a conquista de uma escola mais democrática, apresenta limitações, principalmente no que se refere à socialização dos conteúdos significativos. Ao priorizar aqueles que convergem para os objetivos organizacionais do grupo, tal proposta nega aos integrantes do movimento o acesso aos conteúdos que são valorizados socialmente, o que, sob a óptica dos autores acima mencionados, impede que esses integrantes tenham condições efetivas para uma prática social interventora e autônoma.

Diante deste diagnóstico, o trabalho procurou chamar atenção para a importância do acesso crítico aos conteúdos socialmente significativos, sem os quais a educação segue sendo fragmentada e marginalizadora. Além disso, buscou mostrar o caráter excludente de uma escola que atenda a um grupo específico de pessoas, no caso os integrantes do MST, ressaltando o fato de que a conquista de uma escola verdadeiramente democrática deve constituir o objetivo principal de toda escola brasileira.

Desta forma, a oficialização de uma escola que atenda aos integrantes do MST, em um cenário de avaliação do Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária, deve ser vista com bastante cautela, principalmente para não se correr o risco de separar os problemas educacionais do MST daqueles pelos quais a escola brasileira vem passando. De fato, assumir essa fragmentação significa preservar os mecanismos de marginalização que vêm caracterizando o espaço escolar brasileiro nas últimas décadas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- GARCIA, R. L. "A Educação numa Plataforma de Economia Solidária" . In: *Proposta* , nº 74, Rio de Janeiro, setembro / novembro de 1997.
- FREIRE, P. "*Pedagogia do Oprimido*". 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_ "*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*". São Paulo: Editora Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996
- \_\_\_\_\_ "*Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*". São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- IBGE. "*Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios*", 1996.
- LIBÂNEO, J. C. "*Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*". 2ª ed. Coleção Questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 1998.
- MST. "*Escola Itinerante em Acampamentos do MST*". São Paulo: Setor de Educação do MST, 1998.
- MST. "*Princípios da Educação no MST*" São Paulo: Setor de Educação do MST, 1999.
- SAVIANI, D. "*Escola e Democracia*". Campinas: Editora Autores Associados, 1993.
- SAVIANI, D. "*Educação: Do Censo Comum à Consciência Filosófica*". 12ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.
- VÁRIOS "Semeando: Educação no MST" São Paulo: PUC, 1998.

## BIBLIOGRAFIA

- FREIRE, P. *“Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.”*  
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. “Escola Cidadã”. 2ª ed. Coleção Questões de nossa época. São Paulo: Cortez, 1993.
- GENTILI, P. (Org). *“Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação”*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- LARROSA, J. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.
- TAVARES, M. T.G. “Escolas Comunitárias no Brasil: Solução de um problema ou denúncia de uma história de omissão?” In: GARCIA, R. L (Org). *Revisitando a pré-escola*. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

## ANEXO

Tabela 1: Nível de Instrução dos Beneficiários da Reforma Agrária por Estado - 1996 (%)

ESTADOS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	XIX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
11 - Rondônia	19,11	6,15	3,07	7,62	10,66	10,18	20,34	4,59	2,30	1,62	3,67	0,21	0,76	2,14	0,13	0,84	0,01	6,59
12 - Acre	26,60	7,02	2,41	7,25	7,06	6,11	11,46	3,89	1,65	1,17	2,79	0,31	0,52	1,88	0,22	0,46	0,07	19,14
13 - Amazonas	16,02	6,54	3,35	8,23	9,23	9,50	14,96	8,00	3,10	2,65	4,79	0,73	0,90	3,42	0,17	0,25	0,04	8,10
14 - Roraima	21,23	10,47	3,41	10,53	9,25	8,43	12,50	7,32	2,26	1,80	4,63	0,79	1,05	2,10	0,46	0,03	0,13	3,61
15 - Pará	28,62	9,24	5,03	10,49	11,85	9,36	10,84	4,58	1,69	1,26	2,07	0,55	0,48	1,28	0,08	0,12	0,10	2,34
16 - Amapá	28,72	5,36	1,27	11,64	10,59	8,05	12,14	6,70	1,69	2,05	4,09	0,99	0,92	2,33	0,14	0,14	0,42	2,75
17 - Tocantins	27,56	9,71	2,25	10,79	9,63	9,43	11,90	4,30	1,79	1,48	2,20	0,53	0,53	1,10	0,05	0,04	0,20	6,50
21 - Maranhão	44,78	12,96	3,81	7,96	7,13	6,41	6,36	2,70	0,98	0,71	1,21	0,20	0,14	0,44	0,02	0,03	0,03	4,12
22 - Piauí	28,77	25,64	4,48	5,38	7,04	7,41	10,54	2,73	1,44	0,68	1,83	0,65	0,20	0,90	0,03	0,06	0,14	2,09
23 - Ceará	49,83	7,58	4,22	9,20	8,52	6,84	5,96	2,34	0,72	0,45	0,77	0,18	0,11	0,35	0,03	-	0,03	2,85
24 - R. Gde Norte	28,53	26,57	3,54	6,59	7,30	6,81	7,42	2,81	1,22	0,73	1,51	0,34	0,32	0,63	-	0,02	0,07	5,59
25 - Paraíba	40,40	18,58	3,38	9,72	6,75	5,78	7,37	2,27	1,03	0,73	1,19	0,43	0,11	1,00	0,05	0,03	0,11	1,08
26 - Pernambuco	35,89	14,33	2,02	9,09	9,42	7,59	9,85	2,92	1,26	0,69	1,17	0,21	0,39	1,08	-	0,09	0,15	3,82
27 - Alagoas	46,36	13,27	4,08	7,21	5,55	5,48	7,08	3,00	1,28	0,57	1,66	0,38	0,19	1,15	0,06	0,06	0,00	2,61
28 - Sergipe	46,45	11,63	1,84	9,59	6,70	5,65	7,16	2,50	1,31	0,99	1,38	0,59	0,26	0,85	0,13	-	0,26	2,69
29 - Bahia	34,36	16,49	4,43	9,13	7,92	6,70	7,79	3,25	0,84	0,75	1,26	0,25	0,26	1,00	0,06	0,09	0,05	5,39
31 - Minas Gerais	23,99	4,98	0,73	9,92	11,67	12,65	15,70	3,56	1,34	1,09	1,93	0,36	0,47	0,84	0,07	0,07	0,15	10,47
32 - Espírito Santo	32,84	6,09	1,29	7,01	8,12	9,78	19,37	2,95	2,21	0,92	2,21	0,18	0,55	0,55	-	-	-	5,90
33 - Rio de Janeiro	19,88	7,10	2,38	5,26	9,44	11,44	16,93	6,33	2,15	1,96	3,22	0,46	0,65	2,65	0,15	0,61	0,08	9,29
35 - São Paulo	14,42	3,87	1,00	7,94	10,44	10,33	21,80	5,90	3,29	2,98	4,71	1,06	1,34	3,82	0,53	0,50	0,03	6,04
41 - Paraná	13,22	4,14	1,69	9,41	13,64	13,61	24,75	7,49	2,51	1,76	2,61	0,29	0,46	0,62	0,13	0,03	0,26	3,39

Tabela 1: Nível de Instrução dos Beneficiários da Reforma Agrária por Estado - 1996 (%)

ESTADOS	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	XIX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
42 - Santa Catarina	10,94	2,39	0,77	8,40	10,24	11,93	35,67	6,39	1,61	0,99	3,41	0,33	0,26	0,62	0,15	-	0,07	5,83
43 - R. Gde do Sul	7,16	3,23	0,74	4,67	8,44	12,33	21,32	20,12	5,29	2,88	3,77	0,70	0,74	1,91	0,23	0,23	-	6,23
50 - M. Gr. Sul	20,50	5,10	2,19	10,27	11,58	10,72	16,56	7,00	2,41	1,93	3,31	0,33	0,45	1,86	0,21	0,14	0,16	5,31
51 - Mato Grosso	18,43	4,22	1,99	8,40	10,42	10,76	18,26	8,15	3,54	2,91	4,65	0,78	0,90	3,09	0,29	0,32	0,10	2,81
52 - Goiás	19,63	12,65	3,36	7,22	10,97	9,60	16,59	5,58	2,77	1,72	3,28	0,31	0,62	2,58	0,08	0,04	0,16	2,85
Brasil	29,52	9,89	3,24	8,62	9,30	8,61	12,58	4,77	1,84	1,37	2,47	0,42	0,48	1,46	0,12	0,19	0,08	5,05

Fonte: Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias - Censo da Reforma Agrária (1996)

Nota:

I - Analfabeto	VI - 3ª Série do 1º Grau menor	XI - 8ª Série do 1º grau maior	XV - Superior completo
II - Alfabetização Incompleta	VII - 4ª Série do 1º Grau menor	XII - 1ª Série do 2º grau	XVII - Outros
III - Alfabetização Completa	VIII - 5ª Série do 1º Grau maior	XIII - 2ª Série do 2º grau	XVIII - Ausência de resposta
IV - 1ª Série do 1º Grau menor	IX - 6ª Série do 1º Grau maior	XIV - 3ª Série do 2º grau	
V - 2ª Série do 1º Grau menor	X - 7ª Série do 1º Grau maior	XV - Superior incompleto	