

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiane da Silva Correia

O MST E SEUS DISCURSOS EDUCACIONAIS:
EM TORNO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

RIO DE JANEIRO
2009

Cristiane da Silva Correia

O MST E SEUS DISCURSOS EDUCACIONAIS:
EM TORNO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) doutor(a).
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE DA SILVA CORREIA

***O MST E SEUS DISCURSOS EDUCACIONAIS:
EM TORNO DE UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL***

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor Doutor: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientador – UNIRIO

Professor Doutor: Lucia Velloso – UERJ

Professor Doutor: Guaracira Gouveia – UNIRIO

DEDICATÓRIA

Por sua natureza dialógica e dialética, dedico este trabalho, a todos aqueles que quiserem usufruir, contestar, reconfigurar ou, simplesmente, revisitá-lo. O que realmente me conforta é saber que essa natureza torna este e outros estudos obras abertas e inacabadas, como diriam Eco e Freire.

Dedico também a todas as pessoas que lutaram e lutam por uma educação socialista e por uma concepção educação integral, bem como àqueles que por ainda acreditarem nesse ideal continuam firmes nessa luta, assim como minha orientadora Lígia Martha.

AGRADECIMENTOS

À minha querida avó Vitória pelo apoio e carinho.

À minha segunda família que me acolheu com ternura, amor e carinho Zilá e João e que iniciou comigo essa jornada, mas não conseguimos terminá-la juntos.

À minha terceira família que me acolheu como afilhada Rosana, Francisco e Bernardo Magaldi. E que incentivou e ajudou-me a trilhar o caminho acadêmico e profissional.

A minha estimada orientadora Lígia Martha por exemplos de educadora, compromisso e dedicação.

Ao MST por ter fornecido o material para a pesquisa, sem o qual a mesma não teria existido.

Ao padre Nelson Ferreira que deu-me a oportunidade de trabalho e soube compreender a organização dos meus horários no trabalho.

EPÍGRAFE

Esse regime de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que as multidões imensas nem se quer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a pedagogia do oprimido. (FIORI, apud FREIRE, 1996, pg.21)

RESUMO

O estudo tem, como tema, Educação e Movimentos Sociais. Nele, objetivamos analisar os discursos sobre educação do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra – MST, a partir de seus materiais educacionais impressos. A pesquisa partiu de nosso interesse em investigar como o Movimento entende a educação voltada para formação completa ou integral, concepção defendida também por teóricos socialistas, e que estão presentes no pensamento e material do MST. Utilizando, como metodologia, a Análise Crítica do Discurso (ACD) de linha inglesa, que tem em Fairclough seu principal expoente, buscamos fundamentação para as análises realizadas, detendo-nos mais especificamente nas categorias da intertextualidade, ideologia, hegemonia, gramática, vocabulário e coerência. Como resultado, visamos demonstrar a concepção de educação integral, de cunho socialista, presente na estrutura educacional do MST. A educação realizada pelo MST pode ser vista como prática social, ou seja, se no início somente a luta pela reforma agrária era considerada como uma questão social, mais tarde a educação também passou a integrar essa lista, implicando uma conquista dos direitos sociais que compõem uma sociedade democrática. É neste ponto, principalmente, que a educação do MST se encontra com a metodologia de Fairclough, ou seja, para a educação ser integral, completa, ela necessita estar vinculada a outras práticas como o trabalho, a política, a cultura e a conscientização entre outras, buscando a transformação social e o entendimento do ser humano como um Ser Mais. Por acreditar que a ACD tem um papel bastante posicionado, que é fazer com que suas abordagens críticas, advindas dos estudos lingüístico-discursivos de textos impressos assumam um caráter e objetivo vinculado a problemas sociais e ao desvelamento de sentidos ideológicos, mediante possível ruptura da estrutura de dominação, é que a utilizamos no estudo.

Palavras-chave: Educação, Movimentos Sociais, MST, Análise Crítica do Discurso, Educação Integral

ABSTRACT

This study contends, as theme, Education and Social Movements. Therefore, our objective is promote an analysis about the educational speeches of Movement of Landless Rural Workers (Brazil) – *Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST)* – which came from pressed educational materials. The research merges from our reflection about investigate how the Movement remarks education in front of complete or integral development. That is a conception adopted either for socialist theorics, who makes part of the thought and material's *MST*. The methodology consists in Critical Analysis of Speech – *Análise Crítica do Discurso (ACD)* – an English Line. Our foundation for the accomplished analysis is Fairclough based on this referred Line. Our focus is in the intertextual categories, ideology, hegemony, grammar, vocabulary and coherency. As result, we would like to show the conception of integral education, based on Socialism, structural education basis of *MST*. The education perceived from *MST* can be viewed like social practice, as well as, from the beginning of warfare for landless reform was considered a social question, lately the education either integrate this list. That implication is considered a conquest of social justice that arrange a democratic society. The Fairclough methodology works exactly in that point of education. For an integral education be complete, it has to be linked with another practices as work, politics, culture, awareness among other things. It means searching a social transformation and understandment about human as a Be More – *Ser Mais*. Believing that *ACD* has a play a part really defined, which is criticize the approaches from discursive-linguistics pressed texts. That must assume a mark and an objective bonded with social problems and uncover he ideological senses, against a possibility of broke the domination structure, analyzed in the present study.

Keywords: Education, Social Movement, MST, Critical Analysis of Speech, Integral Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - Quadro comparativo entre educação formal e não formal	45
QUADRO 02 - Concepção tridimensional do discurso	56
QUADRO 03 - Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	64
ESQUEMA 01: Prática discursiva e MST	72
ESQUEMA 02: Educação do MST	77
ESQUEMA 03: Linguagem, Educação e Cultura	91

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 01 – CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 8

126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Caminhos e descaminhos: trajetória até o mestrado	12
Estrutura do estudo: aspectos teórico-metodológicos	16

CAPÍTULO 1. SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: MST - UMA REFLEXÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

1.1. Sociedade, educação e movimentos sociais: variações sobre um mesmo tema	19
1.2. MST: Um movimento e uma história	29
1.3 MST: Um projeto de educação	38

CAPÍTULO 2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

2.1. A constituição da Análise Crítica do Discurso	49
2.2. Fairclough, discurso e o modelo tridimensional	53
2.3. Categorias de análise	58

CAPÍTULO 3. ANALISANDO O DISCURSO EDUCACIONAL DO MST

3.1. Procedimentos de Análise	66
3.2. Analisando discursos educacionais	70
3.3. Reforçando um pressuposto	99

CONSIDERAÇÕES	116
----------------------	-----

REFERÊNCIAS	117
--------------------	-----

ANEXOS	126
---------------	-----

INTRODUÇÃO

Caminhos e descaminhos: trajetória até o mestrado

Graduamo-nos em Pedagogia, licenciatura plena, curso realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e nosso interesse em pesquisar sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST começou no terceiro período dessa graduação, quando a disciplina *Pensamento Educacional Brasileiro* introduziu o tema *movimentos sociais e educação*. Foi nessa disciplina que conhecemos um pouco mais aprofundadamente sobre o MST, pois somente o conhecíamos através das reportagens na televisão, no rádio, jornais impressos e internet.

Na disciplina da graduação, tivemos contato com autores como Caldart (1997), autora que faz parte do próprio movimento. Por meio de leituras realizadas, verificamos que a escola do MST, em seu primeiro momento, foi destinada a alfabetização das crianças, levando em consideração as primeiras reivindicações feitas por mães e educadoras para que elas também tivessem acesso à escola e, conseqüentemente, à educação. Mais tarde, essa educação estendeu-se, primeiro, com o intuito de alfabetizar jovens e adultos; depois, voltou-se para a oferta dos demais níveis de ensino - da educação infantil à universidade. Ainda percebemos como eram as escolas dos assentamentos e acampamentos, bem como a diferença existente entre esses dois termos e conseqüentemente, a formação de seus educadores.

A obra de Caldart (1997) nos proporcionou algum aprofundamento teórico sobre os fundamentos educacionais do MST e, desde então, decidimos que a monografia de final de curso seria sobre este tema. Na realidade, não sabíamos o que seria relevante escrever, mas, com toda certeza, já tínhamos encontrado um caminho.

Com a monografia iniciada, buscamos mais embasamento teórico, inclusive nas palestras oferecidas pelo Movimento¹, como foi o caso do *Fórum Social Mundial*, realizado em Janeiro de 2003 em que, para nossa surpresa, verificamos que existiam outros Movimentos semelhantes, espalhados pelo mundo, que faziam parte de uma Liga Campesina, onde se encontram todos os movimentos de luta pela reforma agrária. Verificamos que o MST era um dos movimentos mais visados mundialmente, por ser bem organizado. Também buscamos seus documentos oficiais, no escritório regional e também no nacional, ambos localizados no centro da cidade do Rio de Janeiro.

A metodologia que fora pensada para o trabalho monográfico – a revisão bibliográfica - mudou para a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, com o apoio das orientadoras. Tive como objetivo analisar como a educação afirma e sustenta à identidade do Movimento, o resultado da pesquisa mostrou a construção e afirmação da identidade do MST, seja através de seus símbolos como bandeiras e hinos, e também através da escola que faz presente nessa construção por meio do discurso pedagógico.

Esse caminho metodológico nos proporcionou fazer não somente leituras, mas inferências baseadas na AD. Entre elas observei, por exemplo, um paradoxo no nome do Movimento: *Sem Terra* – sem hífen, e com letra maiúscula, por ser nome próprio, indica uma *identidade*. Já *sem-terra*, com hífen, indica falta de terra.

A hipótese levantada era se *movimento* significa mover-se, deslocar-se, o que pressupõe transformação = mudança, *terra* remete à idéia de raiz = árvore = sementes = permanência na terra. Nesse sentido, como o MST se via? Como afirmava sua identidade, se o Movimento se define em busca, sempre, da transformação², um de seus princípios? Não se pode ficar parado, acomodado, sendo necessária, para ser saudável, a constante transformação. Mas o MST, ao

¹ Quando escrevo sobre o MST, utilizo a palavra Movimento com – M – maiúsculo. Ao me referir a movimentos, em geral, uso a palavra com letra minúscula.

² Segundo Freire, o mundo *não é, está sendo*. “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (...) Constatamos, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. (1996, p. 85-86)

conseguir a terra, “finca-se/planta-se” nela, fazendo com que os seus integrantes criem raízes. Raízes que acabam por cessar o mover. Ora, a natureza humana foi definida pelos Sem Terra como aquela marcada pelo inconformismo, que gera o movimentar-se, o *estar em movimento*. Assim, desenraizado é ser normal, é ser humano. Portanto, como fica a essência humana dos integrantes do MST? Ao lutarem pela terra e conquistarem o assentamento, deixam seu processo de inconformismo e passam a ser conformados? Ou seja, sua natureza humana, que antes era *saudável, normal*, passa para *doente e anormal*? Assim, ao serem conformados, eles deixam de ser seres humanos?

Inferências como as que acabamos de apresentar nos ajudaram a delinear um possível caminho a trilhar no Mestrado – continuar trabalhando com o MST, através da análise de seus discursos educacionais. A partir dessas reflexões, iniciamos nova jornada, já tendo como **tema** a *educação e os movimentos sociais contra-hegemônicos*³, o que não poderia ser diferente, devido a nossa busca por uma educação que seja capaz de contribuir na transformação de indivíduos passivos em sujeitos críticos, voltados para a cooperação e respeito ao próximo, características que consideramos como próprias à natureza desses movimentos sociais.

Como adiantamos em parágrafo anterior, no sentido dessa nova jornada na Pós-graduação, procuramos dar seguimento aos estudos realizados na graduação em relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e seus discursos educacionais. Entretanto, neste novo processo, percorremos outros caminhos, partindo de uma **questão** que nos mobilizou: Levando em consideração a importância que a educação exerce nesse Movimento, quais são os fundamentos político-epistemológicos de sua proposta político-educacional?

Essa indagação tomou como base o **objeto** – os discursos sobre educação no Movimento dos Sem Terra -, e configurou o **problema** do estudo - a concepção de educação desenvolvida pelo Movimento. O problema constituiu-se, também,

³ Ver no capítulo 1.

porque partimos do **pressuposto** de que o MST constitui uma concepção socialista de educação, cujas bases concebem uma concepção de educação integral.

Pressuposto, questão inicial, objeto e problema geraram outras **questões**, a saber: A educação desenvolvida neste Movimento possibilita a construção ou desenvolvimento de sujeitos completos, um aprendizado verdadeiramente integral? E como se concebe essa educação, a partir dos discursos apresentados pelo MST? Nesse sentido, estabelecemos os seguintes **objetivos**: 1. Apresentar a concepção de educação concebida pelo MST; 2. Analisar discursos do MST sobre educação, verificando se os mesmos se encaminham para uma concepção de educação integral, de cunho socialista.

A intenção de desenvolver o referido tema, problema e objeto **justificam-se** pelo interesse em pesquisar sobre uma concepção de educação integral de cunho socialista, pela necessidade de buscar uma educação que se contraponha à realizada em nossa sociedade capitalista.

Em geral, os movimentos sociais buscam a transformação pela educação e pelo trabalho, e o MST nos parece um desses movimentos, pois abre caminhos para a resistência ativa e a construção de novos sujeitos políticos. Assim, a **relevância** de estudar movimentos sociais contra-hegemônicos como o MST encontra subsídio na tentativa de evidenciar novas alternativas de transformação social, e a possibilidade de refletir sobre a concepção de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como formação completa, além da luta do Movimento em desenvolver e praticar um modelo de homem e coletividade por meio de um paradigma educacional voltado para a sua realidade. Em outras palavras, consideramos relevante estudar um movimento que atribui um sentido significativo à Educação na transformação da sociedade.

As propostas educacionais do MST precisam ser analisadas à luz de um caráter educacional que envolve, também, o político e o ideológico, pois ambos permeiam essa prática. Por querer desvelar esses sentidos é que nos propusemos

a fazer tal estudo, metodologicamente, contando com o aporte da Análise Crítica do Discurso⁴.

Para a realização deste estudo, foi necessário elencar algumas categorias de análise da educação e da ACD e optamos por aprofundar os conceitos de educação formal e não-formal, no sentido de melhor trabalhar os dados coletados.

Essas categorias de análise foram trabalhadas a partir de uma **revisão bibliográfica** que se embasou em estudiosos do Movimento em relação à educação, como Caldart (1997, 2004) e Morissawa (2001), bem como autores cuja reflexão acerca da relação educação e sociedade, de certa forma, possibilitaram melhor entendimento dessa relação para o MST. Estamos nos referindo, neste caso, a Freire (1996, 1997), Makarenko (2002), Pistrak (2006), Marx (1987, 2004), Gramsci (1978), Mészáros (2005), Frigotto (1998, 2000) e Freitas (2005), entre outros.

Já enfatizando a reflexão sobre educação formal e não formal, nosso olhar investigativo centrou-se na distinção entre essas duas possibilidades e, para tal, trabalhei com Vergara e Cazelli (s/d), Bernet (1998), Costa, Nascimento, Mahomed, Requeijo, Cazelli (2007) e Gonh (2005, 2008). No sentido de precisar e aprofundar a ACD, nosso embasamento centrou-se em Fairclough (2001) e Rezende e Ramalho (2006).

Estrutura do estudo: aspectos teórico-metodológicos

Dando seqüência ao estudo, realizamos um levantamento bibliográfico referente às categorias *sociedade e educação, MST*, partindo para a segunda fase do estudo, em termos metodológicos.

Nessa segunda fase, iniciamos pela escolha do método de análise para o estudo dos documentos oficiais do Movimento, em relação à sua concepção de educação.

⁴ Daqui em diante, utilizaremos a abreviatura pela qual essa análise é mais conhecida - ACD.

Escolhemos a Análise Crítica do Discurso, de linha inglesa, que tem em Norman Fairclough seu principal expoente. A ACD, ao investigar questões da vida social, principalmente na modernidade tardia, propõe uma superação de relações de dominação e poder. Por isso, a escolha desse método está intimamente ligada à possibilidade da organização educacional do MST – prática social – apresentar-se como um dos meios de rompimento com a educação capitalista e tradicional.

Em um segundo momento voltado para metodologia, recorreremos a uma revisão teórica da ACD, apresentando seu quadro epistemológico e seus principais conceitos. Para essa revisão, propusemos os textos de Norman Fairclough (2001) e de teóricos que, de certa forma, tentaram explicitar as fases por que passa o pensamento teórico-metodológico do autor e, utilizaremos a obra *Discurso e Mudança Social* (2001), que nos serviu como marcador cronológico. Para consolidar nosso conhecimento, recorreremos a Ramalho e Resende (2006), autoras que nos auxiliaram em outros momentos de Fairclough (1989,1992,2003), respectivamente apresentados nas obras *Language and Power; Critical Discourse Analysis: paper in the critical study of language*; e *Analysing Discourse: textual analysis for social research*.

Na terceira e última parte, tratamos dos procedimentos metodológicos utilizados na análise, ou seja, a organização de suas etapas e a escolha das categorias a serem utilizadas.

Em termos estruturais, o estudo contém introdução, três capítulos e as considerações. Na introdução, encontram-se presentes nossa formação, o porquê da escolha do tema, objeto, pressuposto, problema, objetivos, justificativa, relevância e o esboço da parte teórico-metodológica.

O primeiro capítulo - *Sociedade, educação e movimentos sociais: MST - uma reflexão para além do capital* – apresenta nossa reflexão sobre a relação da sociedade atual com o MST, ou seja, apresentamos um contexto sócio-histórico da sociedade atual, na tentativa de evidenciar qual é o espaço social em que se insere esse Movimento, bem como o histórico de movimentos que antecederam ao MST ,

e conseqüentemente, um breve histórico do próprio Movimento. Em um primeiro momento, foi necessário fazer relação com a educação e a sociedade atual, para posteriormente escrevermos sobre a educação do Movimento.

O segundo capítulo foi dedicado à metodologia. Nele apresentamos os principais conceitos da Análise Crítica do Discurso, nos detendo mais nas categorias a serem trabalhadas no estudo. Elaboramos um quadro epistemológico-analítico com essas categorias, a ser utilizado no terceiro capítulo, quando trabalhamos o entrelaçamento das categorias da ACD com as categorias da educação para o MST.

Por último, apresentamos nossas considerações acerca de todo o estudo, retomamos reflexões realizadas ao longo da dissertação e finalizamos com nossas inferências, apoiadas nos teóricos já mencionados.

Nesse sentido, visando o início de nossas reflexões, perguntamos: Afinal, o que é o MST? Quais os seus propósitos? Como esse movimento entende a educação? A educação realizada por eles pode ser concebida como formação completa? É nessa direção que propomos um estudo em que convocamos a prática discursiva educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e procuramos entrelaçar e desvelar fios enunciativos, buscando compreender a ocupação de seu discurso com uma concepção da educação integral.

Enfim, na tentativa de responder a esses questionamentos e a essa proposta metodológica, iniciemos nossa reflexão, na (in)certeza que uma outra concepção de educação realizada pelo MST é possível.

1. **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: MST - UMA RE-FLEXÃO PARA ALÉM DO CAPITAL**

1.1. Sociedade, Educação e Movimentos sociais: variações sobre um mesmo tema

Para falar sobre movimentos sociais e educação, é necessário pensar, antes, sobre a sociedade que os engendra e por que os engendra. Para Frigotto (1998; 2000), o sistema político-econômico capitalista, cerne da maioria das sociedades contemporâneas tem, como objetivo, a reprodução da força de trabalho, e o investimento pesado no avanço tecnológico. Ainda para esse teórico, o que foi prometido pelas políticas do Estado de Bem-Estar Social, ou seja, igualdade entre as nações; ascensão profissional; conseqüente diminuição das desigualdades, não se cumpriu. Ao contrário, aprofundaram-se as desigualdades, principalmente entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento; houve o aumento exponencial do desemprego; a precarização e a flexibilização do trabalho. Enfim, a globalização inverteu o sentido da evolução: mesmo nos países centrais se tem desemprego e concentração de renda.

Nesse sentido, há algumas décadas as formas e funções assumidas pelo Estado (no tempo e no espaço) encontram-se desafiadas. O liberalismo – bem como sua vertente mais atual, o neoliberalismo – esvazia as políticas públicas com o Estado mínimo (redução dos direitos individuais, sociais e políticos em nome do mercado), desobrigando-se de suas funções históricas no que diz respeito à previdência social, habitação, saúde e educação. Privatizam-se, então, os serviços públicos; desmobiliza-se a organização dos sindicatos, forçando-os a negociar direitos historicamente conquistados; desregulam-se as relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e procede-se a uma maior abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão).

Outro autor que nos ajuda na reflexão sobre a(s) sociedade(s) contemporânea(s), dentro de parâmetros mais sócio-políticos, é Freitas (2005). Para ele a soci-

idade capitalista, hoje hegemônica, encontra-se em uma fase de transição paradigmática, ou seja, podemos observar ações como individualização versus coletividade, global versus local, desfragmentação de sistemas políticos - como o socialismo, o comunismo, o conservadorismo - e a tentativa de sua superação. Freitas (op.cit..) nos diz que, contudo, tanto para o liberalismo quanto para o socialismo, novas experiências político-filosóficas tenderão a aparecer, construindo outras propostas, o que deixa entrever que sempre aparecerão outras ideologias político-econômicas sendo (re) constituídas e disputando uma nova hegemonia.

Partindo para uma relação dessa política com a sociedade, verificamos que essa ordem causou uma involução na maioria dos direitos fundamentais do homem, conquistados com muita luta. No Brasil, essa involução pode ser exemplificada pelo retrocesso à busca da democracia⁵, ocorrido nos anos 60-70 do século XX, no período que denominamos de ditadura militar.

Depois de tortuosos enfrentamentos, o Brasil, já na década de 80, mais precisamente em 1985, elegeu o primeiro presidente da República desde 1960. Além desse avanço, outros se fizeram presentes, como por exemplo a reabilitação de sindicalistas e a reformulação da legislação eleitoral, possibilitando a liberdade na organização e criação de partidos.

Na mesma década de 1980, tivemos anos de pacto, negociações, construções estratégicas e, quase no fim da década, o maior instrumento de uma nação foi gestado – a Carta Magna brasileira – a Constituição de 1988. Fruto de lutas de diferentes setores e tendências, a Constituição, entre outros instrumentos, possibilitou e ao mesmo tempo demarcou um novo espaço e formas de agir dos grupos organizados.

⁵ Como explica Coutinho (2002), democratização (democracia enquanto processo e não enquanto estado), como valor universal, que só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social capitalista, da apropriação privada não só dos meios de produção mas também do poder de Estado, com a consequente construção de uma nova ordem social, de uma ordem social socialista. De uma ordem onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder. (...) Um regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados – implica, indiscutivelmente, uma dimensão social e, conseqüentemente, também uma dimensão econômica. Não há igualdade política se não há igualdade substantiva, igualdade que passa pela esfera econômica. (pg.17-19)

A partir dos avanços apresentados no parágrafo anterior, esperava-se que a maior liberdade institucional conquistada trouxesse, também, uma maior expansão democrática. No entanto, isto não aconteceu com a rapidez que se pensava; ao contrário, ocorreu sim, um avanço das políticas neoliberais que, segundo Frigotto (2000) iniciaram um rápido processo de desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação, que facilitam ao capital o rompimento das fronteiras nacionais (econômicas, políticas, sociais e culturais, entre outras) na perspectiva de expansão dos mercados e superação de sua crise de acumulação.

Esses fatores puderam ser acompanhados, no Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Mello - desnacionalização da economia, falência de pequenas empresas, aumento do desemprego e do subemprego. Se entendermos as políticas públicas como a materialidade da intervenção do Estado na sociedade, então percebemos que o neoliberalismo se materializou, nessa época, nas políticas de privatizações, na desregulamentação de leis sociais, e atuou também na redução do debate e espaço públicos.

Essa forma de “fazer política” aumentou sua intervenção na vertente da reprodução, mediada por instituições como a escola, partidos políticos, sindicatos etc. Mas, por outro lado, esse mesmo sistema político possibilitou o surgimento de novos espaços de debate, de espaços públicos de atuação; de novos atores sociais, como os movimentos sociais organizados de resistência. Ou seja, as saídas dessa conjuntura crítica foram e são engendradas dentro desse sistema, outros caminhos alternativos de enfrentamento. E como podemos entender essas relações?

O cenário apresentado anteriormente nos permite dizer, então, que a sociedade se reproduz nas instituições que nela funcionam, ou seja, seu poder político, econômico e ideológico acaba por traduzir tais princípios, cada vez mais constituindo a natureza dessa sociedade. Entre essas instituições, está a escola e estão os processos educativos.

Assim sendo, a educação e, por extensão a escola, espaço formal de aprendizagem, pode ser compreendida se levado em consideração o momento sócio-his-

tórico na qual a mesma é inserida, isto é, perpassa o plano das determinações e relações sociais, e por isso, apresenta-se, segundo Frigotto (2000), enquanto um campo de disputa hegemônica.

A partir dos anos 1960, percebemos que os processos educativos subordinados ao capital detiveram-se na teoria do capital humano⁶. Tal teoria foi difundida no Brasil e nos países da América Latina com o intuito de equalizar as desigualdades sociais, ou melhor, na tentativa de solucionar as desigualdades entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Estas tentativas tiveram organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, por exemplo, como representantes legítimos do capital.

Na política educacional brasileira, duas reformas foram realizadas – uma universitária, em 1968, e a segunda relacionada ao 1º e 2º graus, em 1971 –. No contexto educacional posterior e atual, a articulação dos fatores - equalização das desigualdades sociais e representação dos organismos internacionais - pode ser percebida nas propostas de desregulamentação e privatização da educação.

Atualmente, em termos de legislação que ordene as políticas públicas, temos em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96; o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado em 2001; Plano de Desenvolvimento da Educação -PDE, aprovado em 24 de abril de 2007, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de Dezembro de 2006.

Frigotto (1998), ao analisar a atuação das políticas econômicas na educação, relata que o neoliberalismo procura transferir a lógica do mercado para a educação, ou seja, ao colocar em primeiro plano a livre concorrência e a individualiza-

⁶ Segundo Frigotto a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (...) Nesta teoria, a educação prima pela concessão, à classe trabalhadora, de um grau mínimo de instrução e treinamento, ou seja, desenvolve métodos, previsões, projeções e mensurações sobre educação e sua relação com a mão-de-obra e o nível de instrução, agregando-lhes valores como custo-benefício, taxa de retorno, análise de oferta e demanda. (2000, pg.41)

ção como características fundamentais da eficiência da qualidade dos serviços educacionais prestados, transfere a meritocracia vigente no campo empresarial para o educacional, pois assim estaria garantindo o estabelecimento de critérios competitivos adequados para promover os mais capazes. Isto é, a escola, esvaziada de suas funções sociais, pode adequar-se ao partido da produtividade institucional, garantindo aos seus alunos as habilidades necessárias para o enfrentamento de um mercado altamente seletista.

Para romper com essa lógica, mais mercantilizada e produtivista, o sistema educacional tem uma função imprescindível a cumprir: contribuir para a formação e a emancipação dos sujeitos, para que possam assumir posicionamento crítico acerca da organização social vigente.

A necessidade de se pensar a educação para além do capital, com objetivos emancipadores, como propõe Mészáros (2005), só poderá acontecer com base em uma orientação concreta. Para que isso seja possível, segundo o autor, duas dimensões são indispensáveis: "universalização da educação e universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora". A educação deve, assim, estabelecer prioridades e definir suas necessidades e, nesse sentido, para romper com a lógica do sistema capitalista, é necessária a articulação da educação com o trabalho, de modo que ambos forneçam os principais elementos de mudança desse sistema.

Em síntese, para Mészáros (op.cit.), a educação e o trabalho devem deixar de ser elementos de degradação do ser humano para, ao contrário, comprometerem-se com a emancipação humana⁷, o que implica necessariamente uma revolução dessa ordem social e a construção de uma sociedade *para além do capital*. Segundo o autor,

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação

⁷ É o ato simples ou complexo pelo qual uma pessoa, classe ou país se liberta do estado de sujeição em que se encontrava anteriormente. (SILVA (org) 1986, pg. 389) Ou ainda pode ser entendido segundo Marx como a eliminação de obstáculos para se atingir ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado. (GUIMARÃES, 1988, pg.123-124)

e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. A auto-educação de iguais, e a autogestão da ordem social reprodutiva não podem ser separadas uma da outra. (2005, pg. 17)

O processo educativo dentro e fora da escola é privilegiado nessa constante luta, porque grande parte das disposições ideológicas da ordem do sistema capitalista se reproduz com base naquele. Então é na escola também que, dialeticamente, podem ser engendradas rupturas desse sistema.

Nesse sentido, algumas questões se fazem presentes, no sentido de nos encaminharmos para alguns pontos de nosso estudo: Afinal, será a escola o único espaço que educa, ou existem outros espaços que também educam? Se respondermos afirmativamente a esta pergunta, nos detemos no papel permanente da educação - seja ela formal ou não formal. E se pensarmos que a aprendizagem ocorre para além da escola, em outros espaços, é imprescindível que percebamos que a formação e emancipação humanas também podem ocorrer para além da escola, em outros tempos e espaços.

Tais interações, em diferentes espaços, possibilitam a construção de um sujeito responsável para com a coletividade, com os problemas inerentes à realidade à sua volta, e as possíveis estratégias de seu enfrentamento. Ao mesmo tempo em que estão interagindo coletivamente, podem organizar-se em vários movimentos, para colocar em prática uma outra forma de organização social, na busca de outra sociedade. São estes os movimentos denominados como sociais. E como podemos defini-los? Que relação eles podem ter com o entendimento sobre a educação como *ação permanente*?

Como bem afirmou Mészáros (2005) a educação, ao mesmo tempo que serve para perpetuar os interesses da classe dominante – com reformas apenas *formais* no sistema de educação - também pode servir para libertar – por meio de reformas *essenciais*. Isto significa dizer que, se por um lado a educação mantém e reproduz, por outro lado, pode transformar e produzir resistências. É por isto que em todas as instituições podemos observar o mesmo fato: a sociedade fragmentada, in-

dividualista, que mantém o status quo, também abre espaço para ações de resistência, novas estratégias de trabalho e sobrevivência coletivas. Entre essas ações de resistência, podemos citar novos atores sociais, agentes de mobilização e de pressão por mudança, que são os movimentos sociais⁸.

Quando tentamos definir *movimentos sociais*, podemos abordá-los em vários campos e por meio de diferentes discursos – o social, o ideológico, o político, o histórico, por exemplo. Esses campos e discursos convergem, divergem, complementam-se enfim. Em nosso caso, a definição (campo/discurso) que mais se aproxima do estudo que pretendemos apresentar encontra seu aporte teórico em Gohn (2005) e Frei Betto (2002a), ou seja, em uma perspectiva mais comprometida com os aspectos políticos e sociológicos.

Frei Betto (2002b), em obra significativa para esta investigação, faz distinção entre movimentos sociais e movimentos populares. Segundo o autor, movimento social é movimento global de entidades, como ONG's, grupos organizados, cooperativas entre outros, que trabalham em função de demandas coletivas determinadas.

Já movimento popular é o que congrega e articula ações que dizem respeito ao seu mundo, como os que se organizam em torno de questões salariais, de emprego, entre outros. Esses movimentos têm, como característica, também uma atividade específica, que pode ser de natureza simbólica ou material. Fazem parte deles os grupos populares que lutam para conquistar *direitos* – mulheres, negros, por exemplo; grupos de resistência - numa área ameaçada de ser despejada, escola a ser retirada, ou centro de saúde a ser fechado e ainda os grupos de protesto – contra o presidente, a empresa, em defesa do meio ambiente, entre tantos outros.

Nesse sentido atribuído por Frei Betto (2002a), entendemos que movimentos como o MST possuem uma natureza de *movimento social*, pois são organizados politicamente, articulados, e têm uma demanda específica – a reforma agrária. Como bem constata o próprio autor:

⁸ Para este estudo, estamos nos referindo aos movimentos sociais que levam em conta ações de resistência ao status quo, mas também existem movimentos sociais para a perpetuação dessa mesma realidade. Então, estamos denominando os movimentos de resistência de movimentos contra-hegemônicos.

Têm um perfil mais político, mais abrangente, de busca de uma alternativa à sociedade capitalista neoliberal, como é o caso, sobretudo do MST, que não se propõe , mas realiza, através de seus 1.500 assentamentos existentes hoje pelo país, uma nova proposta de sociedade, já ensaiando uma nova forma de convivência social. (pg. 176)

Nesta mesma linha de pensamento, vamos ao encontro das idéias de Gohn (2005, pg. 99-100). Para a autora, a cultura política existente no Brasil, baseada nas relações sociais, sempre se constituiu pela díade dominantes e dominados. Mas, a partir da década de 1980, esperava-se que os “dominados” assumissem novas posições e espaços, podendo assim agir de forma radicalmente diferente, em outro universo de relações sociais. O desenvolvimento da sociedade liberal-capitalista gestou por anos os movimentos sociais de resistência. Agora, não mais indivíduos e ações fragmentadas, mas o cidadão coletivo é quem reivindica e pressiona coletivamente.

Com esses grupos, eclode outra conscientização de cidadania , coletividade e educação. Ações que não se constroem, somente, por decretos, leis, intervenções externas, mas por um processo interno – na prática social em curso, em cada movimento social – fruto de suas experiências e demandas, processo de construção e constituição de suas identidades político-culturais e ideológicas. Isto significa compreender que os movimentos sociais são históricos, não por terem pouco ou muitos anos, mas por se inscreverem na História, causarem mudanças significativas e, por consequência, na maneira de pensar, fazer, e ser social. Como afirma Gohn (op.cit.),

Movimentos sociais são frutos de idéias e práticas. As práticas fluem e refluem. As idéias persistem, e se transformam agregando elementos novos, ou negando velhos segundo a conjuntura dos tempos históricos. (...) Os movimentos são históricos e têm, embutidos, uma historicidade particular, que se expressa em suas práticas, na sua composição, em suas articulações e em suas demandas. (pg.100)

É a partir de uma perspectiva como a que Gohn (2005) nos apresenta que, entendemos, a educação passa a ocupar lugar central nas ações desenvolvidas por esses movimentos. Com esse entendimento, a autora divide em três dimensões o caráter educativo dos movimentos sociais, a saber:

- Dimensão da organização política

A conscientização, os conhecimentos adquiridos no processo de luta por direitos e deveres, pela cidadania ativa. Esses elementos ajudam na organização do coletivo, bem como as assessorias técnicas, administrativas, religiosas, educacionais. Tais conhecimentos permitem aos movimentos sociais se consolidarem nesse caminho (político-administrativo). Outro fator de desempenho é quando há o interesse ou identificação do lado oposto do movimento, no caso o Governo. Segundo a autora, quando ambos (movimentos sociais e Governo) se reconhecem, identificam seus interesses, nesse momento parte-se para estruturarem as estratégias, organizarem as demandas, ou seja, ambos rompem com suas posturas tradicionais e assumem outras posições nesse novo discurso: Não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social.

- Dimensão da cultura política

Experiências e vivências do passado ajudam o presente e constroem o futuro. Isto é, o acúmulo de situações negativas, positivas, adversas, como opressão, negação, conquistas, são resgatadas por meio da memória social e fornecem aos movimentos condições práticas de como agir.

Aprende-se a falar, a ouvir, a levantar bandeiras de luta, tais como músicas, hinos e folhetins, a elaborar discursos de acordo com o cenário vivenciado, todos com um intuito – não abrir mão de seus princípios, interesses e ideais. Nesta perspectiva – a de elaboração de discursos – é que segue o nosso estudo sobre os movimentos sociais organizados, no caso o MST, e sua concepção de discurso educacional como alternativa ao processo educacional e discursivo da sociedade capitalista.

A dimensão educativa pode ser percebida na reelaboração de estratégias em novos processos, mas há também uma ação pedagógica quando os movimentos, para as suas ações educativas, utilizam instrumentos (pedagógicos) como metodologias (não estabelecidas a priori), princípios norteadores, material pedagógico dentre outros.

- Dimensão espacial-temporal

A conscientização, as reivindicações, as formas de organização e estratégias conduzem a um outro tipo de apropriação do espaço e do tempo, bem como dos ambientes ali construídos pelos movimentos sociais. A ação educativa, nesse sentido, desenvolve-se quando os movimentos articulam esses elementos (espaço, tempo e ambiente) à cultura/imaginário popular como festas, datas importantes dentre outras.

Em suma, podemos dizer que a dimensão espaço-tempo resgata elementos da consciência fragmentada das classes populares, ajudando sua articulação, no sentido gramsciano (1968) de pontos de resistência à hegemonia dominante, construindo lentamente a contra-hegemonia popular (GONH, 2005, pg.21)

Segundo Gohn (op.cit.), os princípios e métodos da educação popular são encontrados nas práticas e discursos dos movimentos sociais, ou o seu inverso, os movimentos sociais populares são formas de renovação da educação popular. Nesse sentido, a educação deixa sua função de saber-instrumento, e volta-se para o resgate da cidadania, definida como obtenção de meios para subsistência, como direito à saúde, à moradia, ao lazer, ao trabalho, ou seja, a outras dimensões de sociabilidade não mais colocadas pelo capitalismo, mas condições de viver dignamente no ambiente capitalista.

Portanto, para entender o espaço e função, tanto dos movimentos sociais quanto da educação que constitui, sua organização, o processo de ensino e aprendizagem que neles se desenvolvem, não basta analisá-los nas suas dimensões internas, mas é preciso vê-los inseridos em uma dada realidade, tempo, e sociedade.

Sintetizando, podemos dizer que a educação nos movimentos sociais organizados para a emancipação acontece como um processo, ou seja, ela é autoconstruída, e o seu caráter educativo vai depender do momento sócio-histórico, e de diferentes fontes, que segundo Gohn (2005), se constituem em um poderoso instrumento para os movimentos sociais, no que tange ao alcance dos seus objetivos.

É sobre isto que discutiremos a seguir - sobre um desses movimentos sociais organizados – o MST, sua história e sua concepção de educação.

1. 2. MST: Um movimento e uma história

No subitem anterior, refletimos sobre a natureza das sociedades capitalistas, trazendo também uma reflexão acerca da educação realizada nessas sociedades e o modelo educacional preconizado pelos movimentos sociais de resistência, em contraposição a esse modelo capitalista. Fechamos o item, afirmando que o foco de nosso estudo é um movimento social organizado de resistência, cuja natureza é contra-hegemônica – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – e que precisaríamos aprofundar sua história e sua concepção de educação, no sentido de responder às questões e objetivos que nos inquietam.

Sem a pretensão de elaborar um apanhado histórico aprofundado neste subitem, procuramos apresentar os pressupostos político-educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pois, sem entendermos suas lutas pela Reforma Agrária, dificilmente entenderemos o porquê de sua busca por uma educação organizada e praticada por eles. Iniciando então esta parte, questionamos: Como foi gerado o MST? Quais são os seus princípios educativos? Como e o que faz para realizá-los?

Começando nossas reflexões pela questão geográfica e humana, verificamos que o Brasil, maior país da América Latina e quinto maior país no mundo em extensão territorial, ainda possui metade de sua população sobrevivendo em situação de-umana. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE, 2004)⁹, essa população tem rendimento médio de um a dois salários mínimos por mês, o que caracteriza a condição a que nos referimos.

Quase ao final da primeira década do século XXI, encontramos muitas pessoas que vivem no campo sem acesso a direitos básicos e essenciais à condição humana, como habitação e alimentação; saneamento; saúde e educação. Mais grave ainda: (sobre) vivem, em muitos casos, por meio de trabalho escravo, afirma a coordenadora da OIT – Organização Internacional do Trabalho no Brasil, em reportagem de revista de grande circulação nacional¹⁰. Por essa situação não ser nova e estar presente nas sociedades de cunho liberal-capitalista com muito mais intensidade do que em outros modelos societais, isso gerou - e gera - demandas de resistência por diversos grupos organizados. No meio rural brasileiro, essa luta caracteriza-se pela busca da Reforma Agrária.

Segundo Morissawa (2001), o Brasil é o segundo país, no mundo, em concentração de terra. Pouco mais de 2 mil latifúndios ocupam 56 milhões de hectares, tamanho que corresponde a duas vezes e meia o estado de São Paulo. De acordo com o autor, grande parte dessa área é improdutiva e reservada à especulação imobiliária, o que se pode constatar com os dados do Censo Agropecuário de 1995¹¹. Esta situação encaminha muitos grupos a buscarem a Reforma Agrária.

Ao tecermos os fios históricos, recordamos brevemente que esse objetivo esteve presente em vários momentos sócio-históricos. Para Morissawa (op.cit.), no período que vai de 1888 a 1964, é possível dividir em três momentos essa luta pela

⁹ Observa-se que, na região nordeste, principalmente no Maranhão e Piauí, a maioria das pessoas vive com menos de um salário mínimo, abaixo da linha de pobreza, ou seja, na miséria. Isto também ocorre ao norte do estado de Minas Gerais (IBGE).

¹⁰ Desde 1995, mais de 40 mil pessoas foram libertadas da escravidão. Estima-se que ainda cerca de 25 mil pessoas trabalhem nesse regime. (Revista Isto é, 2004, p. 30-31).

¹¹ Com as informações do Censo Agropecuário de 1995-1996 e as do Atlas Fundiário Brasileiro de 1996 (anúários estatísticos de 1977 a 1992) ambos do IBGE, pode-se inferir que o total de imóveis ocupados no Brasil, em 1995-1996, era de 353 milhões de hectares e estava dividido em 4,8 milhões de propriedades. Desses 4,8 milhões, 2,4 milhões tinham menos de 10 hectares representando 49% do total e ocupavam 2,2% da área. Propriedades com mais de 1 mil hectares eram 49 mil, representando 1% do total e ocupavam 45% da área. (Morissawa, 2001, pg.115-116)

posse da terra. O primeiro momento caracteriza-se como de Lutas messiânicas. Vai aproximadamente de 1888 a 1930 e, tendo um caráter político-religioso, compreende lutas como as de Canudos, na Bahia (1893-1897) e a do Contestado, em Santa Catarina (1912-1916).

O segundo momento é denominado por Morisawa (2001) como de Lutas Radicais Espontâneas e Localizadas e aconteceram no governo de Getúlio Vargas devido, principalmente, ao abandono das idéias de Reforma Agrária. No terceiro e último momento, assumem o campo as lutas organizadas com caráter ideológico e de alcance nacional, entre as décadas de 1950 e 1960. Nele, o estudioso engloba as ligas camponesas (Pernambuco, década de 1950) e o MASTER¹².

Em 1964, no governo de Castelo Branco, já no período de ditadura, foi decretada a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, em quase quinhentos anos, denominada de Estatuto da Terra. Tal lei veio para evitar novas revoltas sociais, sendo basicamente um mecanismo político e estratégico de controle das pressões sociais. Também nesse período nascem as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs - da Igreja Católica , e a Comissão Pastoral da Terra – CTP¹³, ambas baseadas nos princípios da Teologia da Libertação. Tais instituições serviam de base para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem, se conscientizarem e lutarem por seus direitos.

Já no período de democratização, no governo de Itamar Franco, foi criada a Lei Agrária (Lei 8.629), que (re) classificava as propriedades rurais em minifúndio, pequena, média e grande propriedade, além de conceituar o que seriam terras produtivas e improdutivas. Como resultado positivo, essa lei permitiu que não houvesse mais vieses jurídicos que impossibilitassem as desapropriações.

¹² O MASTER surgiu em 1950, no Rio Grande do Sul, com a resistência de 300 famílias de posseiros do município de Encruzilhada do Sul. Mais tarde, esse movimento espalhou-se pelo estado. Em 1962, organizou vários acampamentos , ou seja, ele era diferente dos outros exatamente por isso - por querer entrar na terra e não por ser expulso desta. Na realidade, esse movimento é uma forma particular e bem característica do MST. Como o Master era apoiado pelo PTB – Partido Trabalhista Brasileiro – depois de 1962, com a derrota de Leonel Brizola , o movimento acabou se enfraquecendo, devido às perseguições do governo que se seguiu.

¹³ Releituras das Sagradas Escrituras sobre os oprimidos e opressores, no qual condenam o capitalismo considerando-o um sistema anti-humano e anticristão.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma agrária foi a mais significativa em termos de assentamentos. No período, foram assentadas 264.625 mil famílias e foi criado o Banco da Terra, implantado com ajuda financeira do Banco Mundial.

Em síntese, podemos dizer que, no Brasil, se compararmos as lutas pela terra e os grandes latifúndios, verificamos que a luta pela Reforma Agrária é recente. Porém, devemos entender que essa peleja sempre houve, principalmente se entendermos as revoltas, as organizações e os quilombos, por exemplo, de forma bem peculiar, mas como movimentos que tinham objetivos semelhantes - melhores condições de trabalho, habitação, e distribuição de terra.

Como a Reforma Agrária é uma ação que depende tanto dos trabalhadores quanto do governo e de instituições e atores que com ela se relacionam, como a igreja e grandes fazendeiros, a mesma só ganhou visibilidade quando os trabalhadores rurais se organizaram politicamente. Assim, essa luta se configurou pela ocupação da terra como forma e espaço de luta e resistência camponesa e a Reforma, como política pública possível de solucionar o problema fundiário.

Percebemos que todas essas experiências em que trabalhadores rurais se organizaram em busca da reforma agrária e de melhores condições de trabalho e vida, foram os caminhos para se chegar até ao MST, como afirma Morissawa (2001):

Se pensarmos em termos da história da humanidade, podemos dizer que o MST nasceu naquele momento da Antiguidade, quando famílias poderosas passaram a cercar o pedaço de chão em que moravam para evitar que viessem “compartilhar” seus bens. Era o começo da propriedade privada da terra. (...) Mas vamos localizar o Movimento aqui no Brasil, na realidade específica de um país cujas terras pertenceram a outro país por mais de trezentos anos e depois foram praticamente dadas aos poderosos por meio de uma lei que excluiu muitos milhares de famílias. Depois vieram outras políticas agrárias, outras leis, mas nada mudou substancialmente até hoje. (pg. 119)

O MST começa a ser gestado nas décadas de 1950 a 1980, nas terras do sul, especialmente nos estados do Paraná e de São Paulo, onde se concentraram grandes propriedades de terra para o plantio de café e, mais tarde, para o de soja e

trigo. Em 1970, o país vivia o chamado "milagre econômico", que terminou numa crise geradora de desemprego. No campo, a situação não era diferente - as grandes fazendas e as fazendas de subsistência tornaram-se complexos agroindustriais.

Em resposta a essa situação os trabalhadores rurais, agora transformados em mão-de-obra barata, exigiam uma política agrícola que os levasse de volta ao campo, que os integrasse novamente à vida e ao trabalho no meio rural. Portanto, necessitavam de uma ampla reforma agrária, capaz de se desvincular dos ideais capitalistas.

O avanço na utilização de tecnologias no campo gerou insatisfação e resistência, principalmente devido ao desemprego. Neste sentido, com a ajuda de alguns intelectuais e uma parte progressista da Igreja Católica, trabalhadores rurais ocuparam¹⁴ a fazenda Sarandi, no Rio Grande do Sul. Ainda durante a ditadura militar, agricultores sem-terra, ainda no mesmo estado ocuparam, em 7 de setembro de 1979, as Glebas Macali e Brilhante¹⁵, em Ronda Alta, que pertenciam também à fazenda Sarandi, e outras famílias ocuparam a fazenda Annoni. Essa ação, promovi-

¹⁴ Na maioria das vezes, a imprensa usa a palavra invasão, em vez de ocupação, para designar a entrada e o acampamento dos sem-terra dentro de uma fazenda. É preciso que fique claro que a área ocupada pelos sem-terra é sempre, por princípio, terra grilada, latifúndio por exploração, fazenda improdutiva ou área devoluta. Segundo os juristas Fábio Comparato, Luiz Edson Facchin e Régis de Oliveira, existem profundas diferenças entre invadir e ocupar. Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito particular. Ocupar significa, simplesmente, preencher um espaço vazio – no caso em questão, terras que não cumprem sua função social – e fazer pressão social coletiva para a aplicação da lei e a desapropriação. (SILVA, José Gomes da. Apud MORISSAWA, 2001, pg. 132). Estas reflexões, de cunho semântico, também possuem um cunho altamente político-ideológico, como veremos em FAIRCLOUGH (2001)

¹⁵

Segundo Alcântara e Justus, (2004), em 1978, índios Kaingang da reserva no município de Nonoai expulsaram mais de mil famílias de posseiros que lá viviam desde 1968, arrendando terras por intermédio da Fundação Nacional do Índio (Funai). Naquele mesmo ano, uma parte dessas famílias ocupou a fazenda Macali, mas, logo veio a expulsão. João Pedro Stedile, então funcionário da Secretaria da Agricultura do Rio Grande do Sul e assessor da CPT, tinha a informação de que a fazenda Macali era "grilada" (título de propriedade falso). Então, em setembro de 1979, a fazenda Macali foi novamente ocupada, juntamente com a área vizinha, gleba Brilhante, ambas no município de Ronda Alta/RS.

da pela CPT¹⁶, aconteceu em resposta ao descaso do governo para com diversas outras formas de mobilização realizadas pelos sem-terra.

As famílias que não conseguiram ser assentadas se juntaram e resolveram acampar em um local chamado Encruzilhada Natalino, próximo às glebas anteriormente citadas. Lá se organizaram em grupos, setores, comissões e coordenações. Foi nesse período que nasceu o primeiro *Boletim Sem Terra*, que mais tarde viria a ser o jornal do Movimento. Nesse acampamento, os militantes estavam firmes na decisão de resistir. O governo, por sua vez, enviou Brigada Militar, aviões, Exército, polícia federal e polícia rodoviária federal para cercar aquele espaço de resistência. O objetivo era desmanchar o acampamento e desarticular os sem-terra.

Foi desta forma que o grupo ganhou visibilidade nacional e o apoio das igrejas católica e luterana; de estudantes; de várias categorias de trabalhadores rurais; da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, deputados, entre outros. Ao final do processo o acampamento foi devastado, mas o governo desapropriou tais áreas e fez os assentamentos definitivos. Na terra comprada pelas Igrejas, também foram assentadas 10 famílias, e esse acampamento passou a se chamar Nova Ronda Alta.

Após essa ocupação, cercados pelo desemprego, centenas de trabalhadores rurais começaram a se organizar, fazendo frente ao governo na luta pela Reforma Agrária e por mudanças sociais. Nesse sentido, lutas semelhantes foram acontecendo, paralelamente, nos demais estados do Sul, em Mato Grosso e em São Paulo. Tais eventos ganharam a adesão da sociedade brasileira e compuseram o quadro das manifestações gerais pela democracia em todo o país. Os sem-terra também foram ajudados por alguns partidos políticos de esquerda. E por isso as lutas, conscientização e os discursos desses trabalhadores sempre foram de cunho políti-

¹⁶ No Brasil, a temática da libertação – *relacionada a pressupostos da Igreja Católica, em nível nacional* - aflorou nos primeiros anos da década de 1960, no contexto da análise do fenômeno do subdesenvolvimento, exclusão e opressão. O povo oprimido, juntamente, com os movimentos populares ligados aos interesses da libertação começou a reunir-se e formar cristãos comprometidos e, sobretudo organizados em grupos, pastorais e comunidades eclesiais de base. Surgiram alguns movimentos, entre eles, o Movimento de Educação de Base – M.E.B e a Comissão Pastoral da Terra - CPT.

co-religioso – devido ao apoio recebido, tanto dos partidos quanto das igrejas, como confirma Fernandes:

A presença desses dois segmentos sociais (ou entidades) fortemente organizados e com significativo poder de articulação - Igreja, representada pelos religiosos da Teologia da Libertação, e os partidos políticos, em especial os de esquerda – contribuiu decisivamente para a formação do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra -MST. (2007, pg. 44)

Em cada estado, foram surgindo ocupações de trabalhadores rurais e a notícia espalhava-se rumo à construção nacional da luta pela Reforma Agrária. A partir de 1981, a CPT começou a reunir representantes de diversas lutas por terra, promovendo debates e encontros. O primeiro encontro significativo foi o Encontro Regional do Sul, em 1982. Os trabalhadores avaliaram todas as lutas e resistências que aconteceram pelo país. Decidiram que era necessário se organizarem nos estados e municípios, e criar boletins informativos, entre outras formas de organização e de luta mais sólidas.

Esse encontro serviu de base para o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em Cascavel, no Paraná, entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, representantes dos trabalhadores de dezesseis estados¹⁷, mais representantes de organizações¹⁸ discutiram a formação de um movimento preocupado e voltado para a unificação das lutas dos sem-terra, em âmbito nacional. Esse encontro nacional deu nome ao movimento – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A segunda metade da década de 1980 foi marcada por conflitos agrários em todo o país. Foi criado o I Plano Nacional de Reforma Agrária - PRNA, no governo Sarney (1986-1989), com o objetivo de praticar rapidamente o que estava no

¹⁷ São eles: São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Roraima, Goiás, Rondônia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Sergipe, Piauí, Maranhão. Ao final do Congresso foi eleita uma coordenação nacional com representantes de 12 estados onde o MST estava organizado ou em processo, são eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Rondônia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Sergipe e Maranhão. (CALDART, 2004, pg.114)

¹⁸ Como a Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), CUT (Central Única dos Trabalhadores), Cimi (Comissão Indigenista Missionária), CPT, entre outras.

Estatuto da Terra, e assentar mais de um milhão de famílias, o que acabou não acontecendo¹⁹. Logo em seguida à criação desse plano, os latifundiários criaram a União Democrática Ruralista (UDR), um partido voltado à defesa das propriedades privadas.

Ao longo das décadas de 1980 e 1990, o Movimento Sem Terra continuou se expandindo, ganhando maior presença em alguns estados do que em outros. Conquistou sua independência em relação à Igreja Católica, caminhando, no entanto, com o apoio e em diálogo com esta instituição.

Com sua fundação, o MST passou a se organizar e melhor se articular, em nível nacional. Dessa organização, nasceram os demais congressos nacionais dos Sem Terra²⁰, além de encontros municipais, estaduais e regionais. O Movimento também passou a participar de encontros internacionais e é relevante assinalar que o MST é atualmente considerado o maior movimento social da América Latina²¹ e, por isso, passível de maior visibilidade mundial.

A organização do MST²² estrutura-se nas *brigadas* (compostas por 50 famílias) e segue pelos *núcleos* (grupo de 200 famílias), *direção regional*, *direção estadual* e *direção nacional*. Paralelo a esta organização, existem os *setores* e *coletivos*, que trabalham em cada uma das frentes necessárias para a reforma agrária. Os setores do MST são: Saúde, Direitos Humanos, Gênero, Educação, Cultura, Comunicação, Formação, Projetos e Finanças, Produção, Cooperação e Meio Ambiente e Frente de Massa. Já os coletivos do MST são: Juventude e Relações Internacionais. Essas duas formas de organização (setores e coletivos)

¹⁹ Ao final do mandato de Sarney, somente 6% desse valor (60 mil) havia sido assentados. (MORIS-SAWA, 2001, pg.108)

²⁰ Estamos nos referindo aos Congressos Nacionais dos anos de 1985, 1989, 1990, 1991, 1995 e 2000.

²¹ Informação encontrada em LANDLESS workers movement, boletim eletrônico do MST apud FERNADES, 2007, pg. 39.

²² Organização e estrutura do MST: Disponível em: <http://www.mstbahia.galeon.com/quegp.htm> Acesso em maio de 2008.

desenvolvem alternativas às políticas governamentais convencionais, buscando sempre a perspectiva camponesa.

Os coordenadores e os dirigentes nacionais do MST são escolhidos no Encontro Nacional, que acontece a cada dois anos. A Coordenação Nacional é a instância operacional máxima da organização, que conta com cerca de 120 membros. O MST se articula junto a uma organização nacional, no caso a Via Campesina do Brasil, e a organização internacional de camponeses denominada de Via Campesina, da qual também faz parte o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e agricultores da Europa, EUA, África, Ásia e Américas. A Via Campesina tem como objetivo organizar os camponeses em todo o mundo.

Adentrando em questões atinentes ao nosso estudo, é importante dizer que uma das características do MST é a de que, se a luta começou com uma demanda específica - a conquista de terra -, mais tarde ela foi ampliada para a saúde, a educação, ou seja, para outros direitos sociais, conforme constata Morissawa (2001):

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. (...) A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. (pg. 239)

Nesse sentido, para o Movimento, a luta pela Reforma Agrária implica a conquista de todos os direitos sociais que compõem uma sociedade justa e democrática. A Educação é um destes direitos, para o qual também é preciso reivindicação, mobilização e organização. Então, como o MST entende a Educação?

1.3. MST: Um projeto de educação

Refletir sobre as concepções que constituem o pensamento educacional do MST é uma tarefa árdua, visto que esse universo pode ser apreendido por diversos ângulos. Levando em consideração nosso estudo, que visa focar essa educação no que ela pode construir interfaces com uma concepção de educação integral, optamos por privilegiar três pontos que, de certa forma nos encaminham para a discussão dessa construção. São eles:

- (1) Educação e vida;
- (2) Educação e transformação.
- (3) Educação formal e educação não formal;

Esses pontos são abordados a partir dos conceitos e práticas apresentados nos textos do Movimento, bem como do pensamento de autores que fundamentam sua concepção pedagógica – notadamente Paulo Freire, José Martí, Makarenko, Pistrak e Marx – e de estudiosos que se dedicam ao próprio Movimento – Caldart e Morissawa.

O MST constituiu-se nacionalmente em todos os estados do país. Em 1987, o Movimento criou um setor específico para tratar das questões ligadas à *sua educação*. A parte educacional está organizada nos acampamentos e assentamentos, por meio de equipes de educação, de coletivos regionais e estaduais e de um coletivo nacional. Visando desenvolver seus trabalhos, inclusive o pedagógico, celebram convênios com universidades públicas e privadas, empresas, órgãos diversos, como PRONERA/INCRA, UNESCO, OIT, UNICEF, CNBB, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, entre outras instituições.

O Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra, tanto o regional quanto o estadual, procura dar subsídio aos acampamentos e assentamentos, contribuindo para a formação permanente dos educadores, apresentando propostas político-pedagógicas e de avaliação conjunta do processo pedagógico.

Para dar seguimento ao modelo de educação com que se compromete, o Conselho Pedagógico do MST priorizou as professoras do próprio Movimento (de início, sem formação específica) para trabalharem nos assentamentos e acampamentos, levando em consideração o fato de que elas seriam mais capazes de traba-

lhar a realidade a que pertencem. Anteriormente a esta decisão do conselho, as professoras eram cedidas pelos municípios e estados e, muitas vezes, não conheciam aquela realidade.

O MST, ao voltar-se para a educação, dedicou-se inicialmente ao ensino fundamental. Depois, o Movimento deu início à alfabetização de jovens e adultos. O ensino médio foi primeiramente destinado ao ensino normal, em 1990, devido à defasagem de formação dos professores do Movimento que atuavam no próprio MST. Depois foi a vez do ensino profissionalizante, com a criação do Instituto Josué de Castro. Os cursos profissionalizantes eram e são voltados para atender o Movimento, como técnico em administração de cooperativas, técnico agrícola, saúde comunitária dentre outros, isto é, uma *Educação realizada pelo Movimento para o Movimento*.

Por último, o Movimento voltou-se para a educação universitária, realizada em parcerias com universidades de todo o país. Por sua organização, e também pela capacidade de mobilizar a sociedade, em 1998 implantou-se o primeiro curso de Pedagogia da Terra. Cursos similares a este tiveram mais impulso depois da criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Incra/MDA – em 1998.

Nos discursos do MST, nosso *campo* de estudo, é recorrente a afirmação de que a escola tradicional considera como único saber o conhecimento científico, e o prioriza como seu único foco. A escola do Movimento acredita que este conhecimento é importante, porém amplia a concepção de educação, que pode ocorrer para além desse conhecimento científico, estabelecendo relações com a arte, o trabalho, o lúdico, a política, ou seja, com diferentes dimensões do conhecimento e do fazer humano, proporcionando aprendizagens diversas. Sinalizando *a educação para a vida*, a escola do Movimento deve ensinar a ler, a escrever e a calcular a realidade dos assentamentos e da sociedade. A escola deve partir da prática e levar ao conhecimento científico. Isso porque é na prática que acontecem os problemas concretos:

A escola não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças. Experiências de trabalho. Experiências de organização. Experiências de relacionamento com os outros. As perguntas que surgem. As novas descobertas. (...) Prática-teoria-prática. (CADERNO DE EDUCAÇÃO nº 13, 2005, pg.35)

O MST considera a educação que visa somente o conteúdo, e que o trabalha de uma forma “bancária” (FREIRE,1977) como aquela voltada também para a classe popular, sendo realizada de cima para baixo, sem levar em consideração a realidade e experiência dos educandos, os sujeitos desse processo político-educacional. Para o Movimento, tal prática não daria conta de uma educação que preza uma escola popular, democrática, dialógica – lugar de formação humana, e em movimento.

Nesse sentido, segundo Morissawa (2001), o MST desenvolveu sua proposta de educação tendo clareza de que, em uma sociedade composta por classes, a escola tende a disseminar a ideologia dominante, bem como seus conteúdos e métodos voltam-se para a manutenção de uma determinada classe. Mas, mesmo assim, o trabalho da educação como atividade política é importante para o processo de *transformação social*. Por meio desses princípios, o Movimento prioriza os conteúdos que levam à reflexão e a uma visão de mundo ampliada e diferenciada da classe dominante. O MST também procura repassar aos seus militantes a História e o significado da luta pela terra e pela reforma agrária, bem como desenvolver o trabalho educativo e produtivo que ajudem no avanço coletivo.

O Movimento, no contexto escolar, procura focar suas práticas na realidade social, e também nas discussões originadas nas realidades locais, a partir de temáticas que surjam desses processos. Esse processo pode ser associado ao que denominam como Pedagogia da Luta Social, que se volta para as experiências adquiridas em todas as lutas do movimento - suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas - e para uma reflexão crítica das mesmas. Portanto, o que é isto, senão uma visão de educação enquanto ato político? Como reforça Freire,

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver

plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (1996, pg. 89)

Freire, um dos autores-base da fundamentação do Movimento, associou a educação à política, pois considera-a inserida em um sistema político, social e econômico, ou seja, ela serve a um sistema. Portanto, educar é um ato político, e como conseqüência, a educação não pode ser neutra.

Assim o MST, possuindo uma concepção de educação diferente da que a escola tradicional fomenta, constrói um método educacional próprio. Alguns de seus objetivos evidenciam que essa educação e seus métodos propiciam ensinar a ler, escrever e a calcular a realidade pela prática; através do que denominam Pedagogia da História e da Cultura, o Movimento procura demonstrar seus valores, lutas, seus gestos, e ainda nessas pedagogias processa-se a afirmação ou construção da identidade do Sem Terra.

Segundo o MST, ao desenvolver uma educação para eles e por eles, o Movimento embasou-se nas pedagogias já existentes e construídas ao longo da história da humanidade, e assim criou sua matriz ou *matrizes pedagógicas*, com as quais trabalharemos mais adiante, e que são utilizadas de acordo com uma situação emergente, ou seja, será no processo educativo que se evidenciará qual ou quais matrizes precisam ser mais enfatizadas, nesse ou em outro momento.

O MST ainda desenvolve o que chamam de Pedagogia da Organização do Coletivo, baseada na organização cooperativa e na distribuição e realização de atividades nos assentamentos e acampamentos, possibilitando a construção e a desconstrução de valores, saberes e idéias. Todas as relações são desenvolvidas tendo como foco o coletivo, a memória coletiva que se compreende, resgata, afirma, dando sentido à história. A memória coletiva ajuda na construção da identidade. Por isso também a pedagogia da organização do coletivo pode ser associada com a pedagogia da história e da cultura. O Movimento procura integrar em sua formação os conhecimentos ligados à terra, teorizados e praticados pelo que denominam Pedagogia da Terra, em que se aprende a desenvolver o respeito à natureza, a

reviver ou construir sua história, a conhecer o tempo certo para plantar e colher, enfim conscientizar-se através do trabalho na terra e da educação ambiental.

Através de outra Pedagogia, a da Alternância, o MST busca integrar a escola com a comunidade. A família passa a freqüentá-la para falar e opinar, buscar soluções juntos. Essa pedagogia também procura aprofundar os laços do educando com a escola. O aluno tem atividades dentro dessa instituição - aprofundamento teórico – e depois realiza pesquisa de campo junto à sua comunidade. A esta Pedagogia nos referiremos ao final de nosso estudo.

Percebemos que, nessas *pedagogias*, as palavras são criadas e recriadas de acordo com o contexto do educando. Por isso, a pedagogia do MST, é literalmente, Pedagogia do Movimento. Nela o educador assume uma função vital, pois é aquele que age, faz a luta pela Reforma Agrária em suas diferentes dimensões, na perspectiva de humanizar as pessoas, de cultivar a sensibilidade e os valores humanos.

Ao pensar e praticar uma Pedagogia do Movimento, o MST procura sintonizar os conhecimentos que são construídos com o seu projeto histórico, de sociedade, de humanidade e coletividade, quais sejam: (a) A luta , suas formas e trajetórias históricas, desenvolvida pela *pedagogia da luta social*; (b) A organização coletiva, seu jeito e sua mística, trabalhadas pela *pedagogia da organização coletiva e da cultura*; (c) O trabalho, sua reconquista e as novas relações de produção, presentes na *pedagogia do trabalho e da produção*; (d) O reencontro com a terra, terra de trabalho, de luta, de raiz e sentimento, trabalhada pela *pedagogia da terra*; (e) A vida em movimento, raiz e projeto, historicidade, encontrada como síntese, na própria *pedagogia do Movimento*.

Entre outras possibilidades, os objetivos educacionais e as pedagogias estão presentes em todos os seus materiais, porém aparecem mais aprofundados em seus *Cadernos e Boletins de Educação*. É importante ressaltar que esses marcos educativos não se constituem, ou estão presentes somente na escola, como podemos verificar no trecho abaixo:

(...) Ela é muito maior e envolve a vida com um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 9, 1999, pg. 6)

O objetivo da proposta pedagógica do MST é conscientizar o trabalhador do campo para que suas opções e ações sejam realizadas conscientemente. Como diria Freire “a necessidade de uma permanente atitude crítica, único meio pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atividade do simples ajuste ou acomodamento, compreendendo os temas e as tarefas de sua época” (FREIRE, 1997, pg. 34). Portanto, o MST procura fazer com que seus integrantes ajam criticamente no mundo com os outros. Por isso, o agir coletivo é tão preservado. Para tanto, como vimos anteriormente, o Movimento possui a pedagogia do trabalho combinada com a pedagogia da organização coletiva, ambas formas intencionais de educar os Sem Terra.

Com essa perspectiva, a educação em movimento procura enfatizar os valores e posturas do ser humano envolvido no processo educativo coletivo, estabelecer o papel da escola - lugar de enraizamento e cultivo da memória de todos os sem-terra, da terra conquistada, da identidade a ser honrada. Portanto, a escola que está em movimento deve ter como referências básicas a formação humana²³ e plena do sujeito e ajudar no cultivo, afirmação de seu projeto histórico. A escola deve saber trabalhar entremeando todas as pedagogias. Por isso, os princípios pedagógicos do MST apontam que a escola deva sair de si mesma, buscando outros vínculos como *escola e trabalho, escola e participação política, escola e cultura*.

O MST ainda entende que a educação precisa de tempos e espaços diferentes, ou seja, para viver e educar o ser humano em sua totalidade são necessários ambientes e tempos que não sejam somente aqueles que, historicamente, constituem a escola – seu espaço privilegiado. Espaços como os das reuniões, das mobilizações, da escola itinerante, das marchas, dos trabalhos na agricultura, na família

²³ Para o MST formação humana diz respeito às práticas de humanização realizada também pela educação, nesse sentido educar é humanizar. “ Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Em todos os tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é grande tarefa da humanidade” . (BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 8, 2001, pg .44)

ou em outras atividades realizadas dentro ou fora daquele espaço formal são assim utilizados como espaços de educação, como podemos confirmar pela passagem abaixo, extraída de um dos cadernos do Movimento:

Entendemos por ambiente educativo tudo o que acontece na vida da Escola, dentro e fora dela, desde que tenha uma intencionalidade educativa, ou seja, foi planejado para que permitisse certos relacionamentos e novas interações. Não é apenas o dito, mas o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 9, 1999, pg. 22)

A partir da citação acima, e pensando no modo como a educação é entendida e trabalhada pelo MST, não podemos deixar de apresentar as concepções de *educação formal e não formal*. Isto é: Onde se educa? Qual é o espaço físico onde transcorrem os processos educativos? E qual a natureza desses tempos - fixos, flexíveis, normatizados?

Tentando contextualizar sócio-historicamente o que denominamos por Educação, hoje, é perceptível que, durante muito tempo, ela esteve voltada para os processos de ensino-aprendizagem, principalmente em unidades escolares formais. Mas, percebemos também que esse conceito vem se modificando, ao longo do processo histórico, transpondo fronteiras - espaços físicos e institucionais - para outras instituições culturais e sociais. Amplia-se ainda a questão relacionada ao tempo, nem sempre concretizado de forma tão rígida quanto em outros tempos.

Nesse sentido, sem a pretensão de aprofundamento sobre o tema, trabalhamos com Costa, Nascimento, Mahomed, Requeijo, Cazelli (2007) e Vergara e Cazelli (s/d). As autoras citadas sintetizaram, em um quadro, as características dessa educação, contrapondo-as ao que denominam de *educação não formal*. Vejamos:

Formal	Não formal
Forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem	Sistemas individualizados ou coletivos, à distância ou in loco
Definição de um espaço próprio - a escola, como lugar físico	Se dá fora do âmbito da escola

Estabelecimento de tempos pré-fixados de ação (horários, calendário letivo)	Não fixação de tempos Se baseia numa atitude voluntária
Separação institucional de relações assimétricas e complementares (aluno-professor)	Evita formalidades e hierarquias
Seleção e ordenação de conteúdos que se relacionam por meio de planos de estudo e currículo seqüencial	Não possui currículos pré-estabelecidos Caracteriza-se por uma liberdade de escolha, de acordo com os interesses pessoais Flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto
Descontextualização da aprendizagem (os conteúdos são ensinados e aprendidos fora de seu âmbito de produção e aplicação).	A liberdade na seleção e organização de conteúdos e metodologias amplia as possibilidades de interdisciplinaridade e contextualização.

Quadro 1: Quadro comparativo entre educação formal e não formal²⁴.

Em que pese a apresentação de características muito estanques, uma análise deste quadro nos permite dizer que há diferenças de natureza e de organização entre as educações formal e não formal. Isto pode ser melhor entendido quando Gonh (2008) afirma que a educação formal é tida como aquela que se desenvolve na escola e a não formal acontece em outros e diversos espaços, tendo como foco as ações coletivas. Em suas palavras,

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (...) A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. (pg. 29)

Percebemos que, para Gonh (2008), ao contrário do quadro criado por Costa (et al., 2007), a educação não formal prioriza as ações coletivas, embora todas as autoras concordem com o local e ações desenvolvidas pela educação formal, que

²⁴ Retirado de Costa (et.al), (2007, pg. 3)

se dá em espaços próprios, institucionalizados por lei, com diretrizes nacionais e que, ao final do curso/série/ciclo, certificam o educando. Sabemos também que o agente educador, nesse caso, é o professor.

Tal educação prioriza previamente os padrões comportamentais, por meio de normas e regulamentos. Seus objetivos baseiam-se no ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados, normatizados por lei como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que apresentam habilidades e competências a serem desenvolvidas com os alunos. Reforça a autora que

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/ classe de conhecimento. (GONH, 2008, pg. 30)

Na modalidade de educação formal, espera-se como resultado a certificação, e mais do que isso, que haja uma aprendizagem efetiva. Já a educação não formal acontece em espaços normalmente fora do escolar, o educador é o outro com o qual interagimos, com o qual nos integramos. É uma educação que segue diretrizes de dados grupos, e a participação é optativa. Seus objetivos são possibilitar aos sujeitos uma participação mais ativa no mundo que os rodeia, por meio de vivências de certas situações-problema. Como relata Gonh (op.cit.): “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal” (pg. 29-30)

Essa concepção não possui metodologia pré-determinada, ou seja, os métodos acontecem a partir de uma dada necessidade, interação e ações a serem desenvolvidas. As avaliações concretas e contínuas não acontecem. Seus objetivos e estratégias podem ser alterados constantemente, ou seja, são flexíveis.

Sintetizando o estudo dos autores apresentados, podemos inferir que a educação não formal irá se diferenciar da educação formal devido à (1) intencionalidade

no processo de ensino e aprendizagem e, ainda (2) pelos objetivos, (3) espaços e tempos determinados.

Ao levar em consideração as reflexões de Cazelli e Vergara (s/d), Costa (et al., 2007), Gonh (2005, 2008) inferimos que a educação promovida pelo MST encontra-se concatenada com essas visões. No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, este processo educativo contempla as modalidades formal e não formal.

No MST, o entrelaçamento das vivências e ações coletivas procuram combater o individualismo, mostrando e se preocupando com o *nosso*, em lugar do *meu/seu*. Esse ato configura-se como um próprio princípio educativo e, de certa forma, consolida uma perspectiva de *educação enquanto vida e, ao mesmo tempo, transformação*, uma vez que essa prática não se consolida – nem é tida como fundamental – na educação formal tradicional.

Assim, a prática educativa do MST, seja dentro ou fora da escola (já que a escola para o Movimento não dá conta das demais práticas educativas, transcorridas no dia-a-dia), intenta a formação do sujeito por meio de sua história, contada e recontada a todo o momento, como forma de afirmação de suas identidades, da cultura, do coletivo, do trabalho, do cultivo da terra. É deste modo que o sujeito Sem Terra produz conhecimentos, desenvolve suas habilidades, qualidades, e se constrói enquanto sujeito social e histórico. Como afirma Freire (2000):

Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da Cultura, da Política, constato não para me adaptar mas para mudar. (pg. 49)

O Movimento busca romper com a lógica do capital, seja por meio do trabalho seja por meio da educação, buscando uma nova sociedade, que está para além do capital, pois deve basear-se em valores humanistas e socialistas, prezar pela co-operação. A prioridade da educação promovida no MST é uma formação humana completa, por isso sua educação é pensada, praticada com base na cidadania, na coletividade, no respeito ao outro e na terra. Para tanto, é necessário um trabalho intencional, ou seja, o Movimento procura positivar, afirmar e fazer herdar sua iden-

tidade, tendo como um dos meios a pedagogia. O trabalho educacional é um marco importantíssimo para a efetiva prática do Movimento.

Para analisar essa concepção de educação – que é processo e História - fez-se necessário um embasamento metodológico que nos fornecesse suporte para analisar os discursos educacionais do Movimento. Nesse sentido, escolhemos a Análise Crítica do Discurso, de linha inglesa, que tem em Norman Fairclough seu principal expoente. E o que nos dirá a análise crítica do discurso de Fairclough, quando nosso foco são os discursos educacionais de um movimento como o MST?

2. ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

No capítulo anterior, refletimos sobre as sociedades capitalistas, a educação que engendram – para reforçá-las ou criticá-las, visando sua transformação – e movimentos sociais, como o MST, que as questionam. Também nos detivemos nesse Movimento, sua gênese, formação e atuação em âmbito nacional, e o porquê voltar-se para a educação, fazendo desta, também, uma bandeira de luta. Neste capítulo, discutimos a concepção da ACD elaborada por Norman Fairclough, visto ser esta a base teórico-metodológica deste estudo.

2.1. A constituição da Análise Crítica do Discurso

A ACD trabalha com questões ideológicas, políticas, relações de poder contidas nas práticas sociais. Sendo a educação uma dessas práticas, certamente contém esses elementos em suas bases. Como afirma Meurer (2005), a ACD dá ênfase à explicação da interligação entre poder e ideologia, considerando que geralmente um está a serviço do outro, nos mais variados textos e nas mais variadas práticas sociais. Por isso, é necessário que o texto, as práticas discursivas e sociais sejam analisadas em conjunto, se realmente se busca discutir a conscientização/emancipação dos indivíduos por meio do uso da linguagem humana.

Nesse sentido, podemos dizer que a ACD é uma prática discursiva transdisciplinar, ou seja, envolve teorias de diferentes campos do conhecimento, e a possível transformação dessas teorias em abordagens sociodiscursivas. No entanto, até chegarmos a esta perspectiva, um longo caminho foi trilhado, em relação à linguagem e seu uso.

Como nos relatam as autoras Ramalho e Resende (2006), encontramos em Bakhtin os primeiros estudos sobre semiótica da ideologia e “dialogismo” na linguagem. Também foi esse teórico o precursor da crítica ao objetivismo abstrato de Saussure. Bakhtin apresenta uma relação dialógica e polifônica da linguagem, ou seja, para ele, os discursos escritos fazem parte de uma cadeia dialógica, estão

sempre em consonância com os discursos anteriores (ao respondê-los) e se antecipam aos discursos posteriores.

Outro caminho para chegarmos até a ACD é trilhado a partir da França, onde Pêcheux e Jean Dubois desenvolveram uma abordagem de análise de discurso tendo por base, especialmente, o trabalho do lingüista Zellig Harris e a reelaboração da teoria marxista sobre ideologia, de Althusser. Essa abordagem ficou conhecida como Análise do Discurso Francesa (AD).

Na década de 1960, alguns movimentos nas teorias da linguagem já consolidavam estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise. Segundo Fairclough (2001) na Grã-Bretanha, mais precisamente na Universidade de East Anglia, um grupo de lingüistas desenvolveu uma “lingüística crítica” – LC - ao articular as teorias e os métodos de análise textual da “lingüística sistêmica” de Halliday com teorias sobre ideologia. Já a partir da década de setenta do século passado, desenvolveram-se algumas formas de análise do texto e do discurso que identificavam o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade.

A Análise Crítica do Discurso – ACD - procura dar continuidade aos trabalhos iniciados nesse campo. O termo e a conceituação sobre ACD foram desenvolvidos pelo britânico Norman Fairclough²⁵, da Universidade de Lancaster. Para o autor a ACD,

É uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH apud PEDROSA, 2008, pg. 8)

Segundo Ramalho e Resende (2006), para a ACD alcançar o objetivo de trabalhar a linguagem crítica como prática social, desenvolve-se em três pilares: *primeiro* uma visão científica de crítica social – a ACD procura bases científicas para um questionamento crítico da vida social em termos políticos, ou seja, em termos das relações entre justiça social e de poder – ; *segundo*, no campo de pesquisa

²⁵ Artigo publicado em 1985, em um periódico Journal of Pragmatics.

social crítica sobre a modernidade tardia – investigações da ACD recaem sobre esse período, porque a linguagem ocupa o centro do modo de produção capitalista – e, *terceiro*, na análise lingüística e semiótica – auxiliam na prática interpretativa e explanatória, tanto a respeito de constrangimentos sociais sobre o texto como de efeitos sociais desencadeados por sentidos presentes em textos.

O nosso estudo está embasado no livro *Discurso e mudança social*, de Norman Fairclough²⁶ (1992), traduzido por Izabel Magalhães (UnB), no ano de 2001. Para complementar o trabalho e aprofundar a sustentação metodológica, nos apoiamos também no livro de Resende e Ramalho, *Análise de Discurso Crítica*, de 2006 que, ao realizar uma leitura precisa sobre a obra de Fairclough, apresenta análises de discurso bastante interessantes, baseadas na ACD, e que nos auxiliaram na elaboração de nossas análises.

Em *Discurso e mudança social*, Fairclough (2001) procura conceituar discurso a partir da teoria que construiu, ou seja, focalizando o entrelaçamento dessa categoria com outras que a ela aderem, como *hegemonia*, *ideologia*, *poder* e buscando na *lingüística* (gramática e vocabulário, por exemplo) o auxílio para as análises realizadas.

Na tentativa de fazer uma breve apresentação da obra em questão, verificamos que na introdução e no primeiro capítulo, o autor faz uma síntese do tema a ser desenvolvido. Em seguida apresenta a parte teórica, dividindo a análise do discurso em duas abordagens - a crítica e a não-crítica - e seus respectivos autores. No capítulo dois, ele apresenta Michael Foucault e a análise de discurso, fazendo uma distinção entre a análise de Foucault e a Análise do Discurso Textualmente e Linguisticamente orientada – ADTO. Segundo Fairclough (op.cit.), Foucault não inclui as análises discursiva e lingüística de textos reais e, em seus

²⁶ O trabalho de Fairclough pode ser dividido em grandes obras: *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, *Journal of Pragmatics* de 1985; *Language and Power*. London: Longman de 1989; *Discourse and Social Change* de 1992. Em 1999 *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*; *The Discourse of New Labor: Critical Discourse Analysis*. In Wetherel, M, Taylor, S & Yates, S J; *Discourse as Data – A Guide for Analysis*. London: Sage Publications/ the open University, 2001 pp. 229-266. Seu momento mais recente com o livro *Analysing Discourse – textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003. Dentre tantas outras obras.

trabalhos, procura dar relevância ao assujeitamento dos indivíduos aos sistemas imóveis de poder, sem uma real possibilidade de resistência e mudança.

Mas, para Ramalho e Resende (2006), Foucault deixa grandes contribuições na abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica no que tange ao aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, as naturezas discursiva do poder, política do discurso e discursiva da mudança social.

Para Fairclough (2001), a ADTO procura trabalhar com exemplos concretos de prática, formas textuais e processos de interpretação associados a elas, ou melhor, trabalha nas três dimensões de análise: texto, processos discursivos de produção e interpretação (incluindo a questão de quais tipos e gêneros de discurso são tomados e como eles são articulados) e análise social do evento discurso, em termos de condições e efeitos sociais em vários níveis (situacional, institucional, societário).

No terceiro capítulo da obra em questão, Fairclough (op. cit. :) conceitua discurso e apresenta seu quadro metodológico tridimensional. Seu intuito é unir a ADTO com o pensamento social e político relevante para o discurso e para a linguagem no campo das ciências sociais, especificamente no estudo da mudança social. A partir do quarto capítulo, o autor aprofunda os conceitos já apresentados neste terceiro momento, trazendo para esse aprofundamento a parte prática da análise textual.

2.2. Fairclough, discurso e modelo tridimensional

Metodologicamente em nosso estudo, *discurso*, bem como o *modelo tridimensional* desenvolvido por Fairclough (2001) são temas relevantes. Segundo o próprio autor,

Há uma boa razão para usar “discurso” em vez desses termos tradicionais: um discurso é um modo particular de construir um assunto, e o conceito difere de seus predecessores por enfatizar que esses conteúdos ou assuntos – áreas de conhecimento – somente entram nos textos na forma mediada de construções particulares dos mesmos. (pg. 64)

Entretanto, ao estudar o discurso algo sobressai, ou melhor, para entender o discurso é necessário o perpassar pela linguagem como prática social, e considerar o papel crucial do contexto. É nesta perspectiva que a linguagem é percebida como meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente ou até mesmo, como diz Fairclough (op.cit.), uma possibilidade de saída, de transformação: “ao usar o termo discurso, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (pg. 90). Ou seja, para o teórico, a linguagem constitui os sujeitos, os objetos e o social. Nesse sentido, para analisar discursos é necessária uma base sócio-historicamente situada das formações discursivas, bem como dos sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em tempos, lugares e instituições determinados.

Na perspectiva da ACD, o discurso pode ser entendido como (a) um modo de ação, como uma prática ou agir sobre o mundo e sobre os outros no mundo; (b) uma ação que implica uma relação dialética entre a prática social e o discurso, ou ainda entre a primeira e a estrutura social (condição e efeito da primeira); (c) socialmente constitutivo, não é só representativo, pois o constrói e constitui dando-lhe significados, mas também é moldado e restringido pela estrutura social (classe, relações sociais tanto por sistemas de classificação quanto por normas e convenções de natureza discursiva e não-discursiva).

A concepção de discurso constitutivo tem base no conceito de *formações discursivas*, preconizadas e estudadas por Foucault. Segundo Fairclough (2001), essas formações engendram três efeitos: (1) O discurso contribui para a construção

do que é referido como "identidades sociais" e posições de sujeito, para o sujeito social e os tipos de EU; (2) O discurso contribui para a construção das relações sociais entre os sujeitos; (3) O discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Esses três elementos correspondem às três funções da linguagem, às dimensões de sentido que existem e interagem em todo o discurso, ou seja, são as funções (a) *identitária* – Os modos como as identidades são estabelecidas no discurso aparece em uma das matrizes estudadas (b) *relacional* – Como as relações sociais entre os participantes do discurso são estabelecidas, negociadas e representadas e (c) *ideacional* – Modos como os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. A esses três elementos Fairclough (op.cit.), inspirado em Halliday²⁷, acrescenta um quarto – a função *textual*, que é entendida “como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário, tomadas como dadas ou apresentadas como novas”. (pg.92)

É importante ressaltar que essa divisão é algo puramente metodológico, ou seja, as funções se sobrepõem umas às outras. Por exemplo, a projeção de identidades para um leitor ideal num texto (função identitária) depende da articulação, neste texto, de discursos de determinada feição (função relacional). Exemplificando com o nosso estudo, podemos pensar na representação do MST em uma revista de circulação nacional, ou seja, como ele é visto no discurso publicitário (determinada construção identitária para o MST) que depende da articulação de discursos sobre o mesmo, já estabilizado no imaginário social (função relacional).

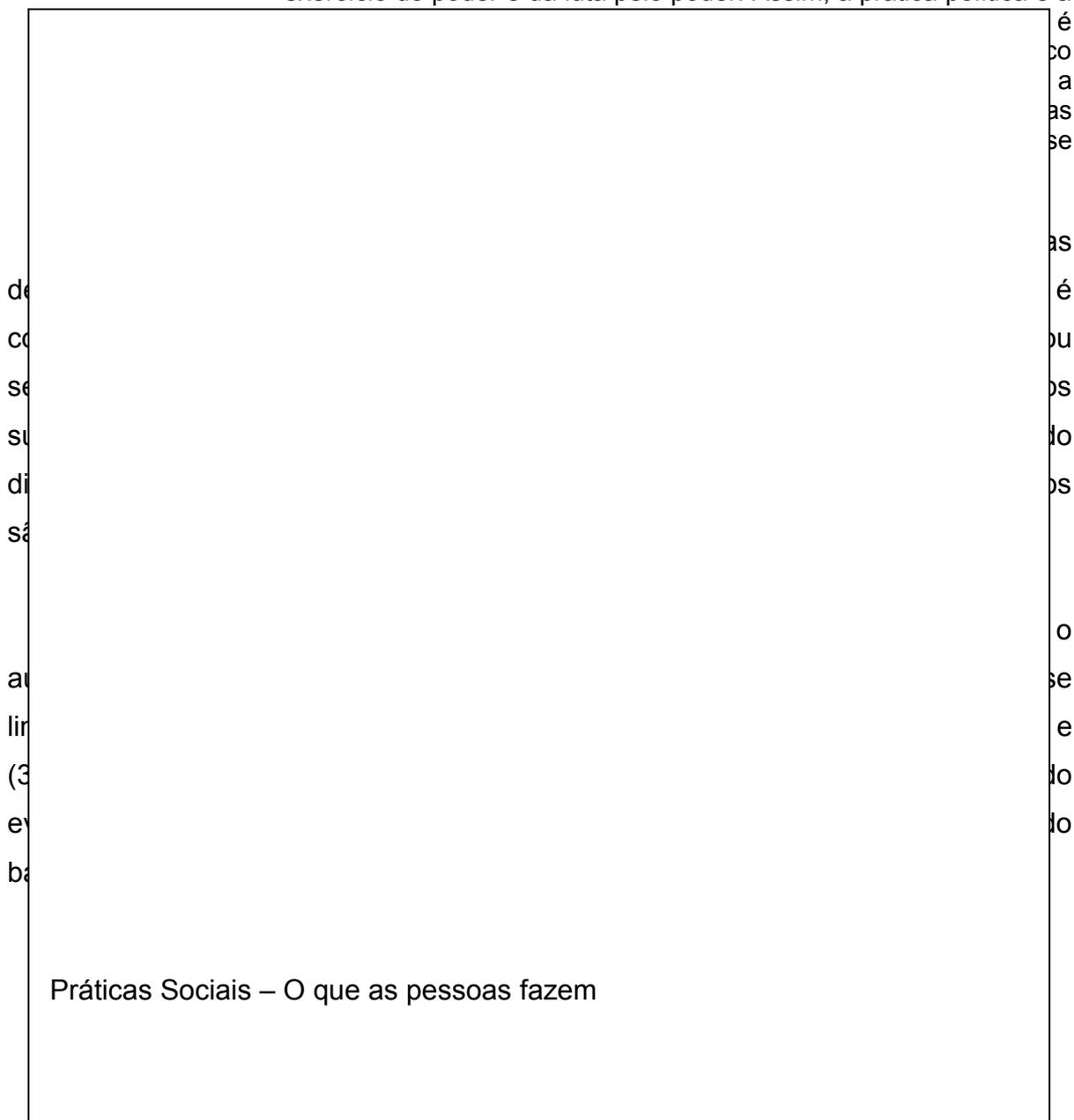
Por outro lado, a projeção de determinado *ethos* para o produtor de um texto (função relacional) contribui para a construção de sua identidade discursiva (seu estilo). Como exemplo, lembramos que a projeção de um *ethos* de um jornalista que escreve um artigo sobre o MST de alguma forma contribui para a construção de sua identidade discursiva, pois deixa neste texto suas marcas, seu estilo de escrever, mostrando diretrizes e intervindo em seu objeto. Esta identidade discursiva, por sua

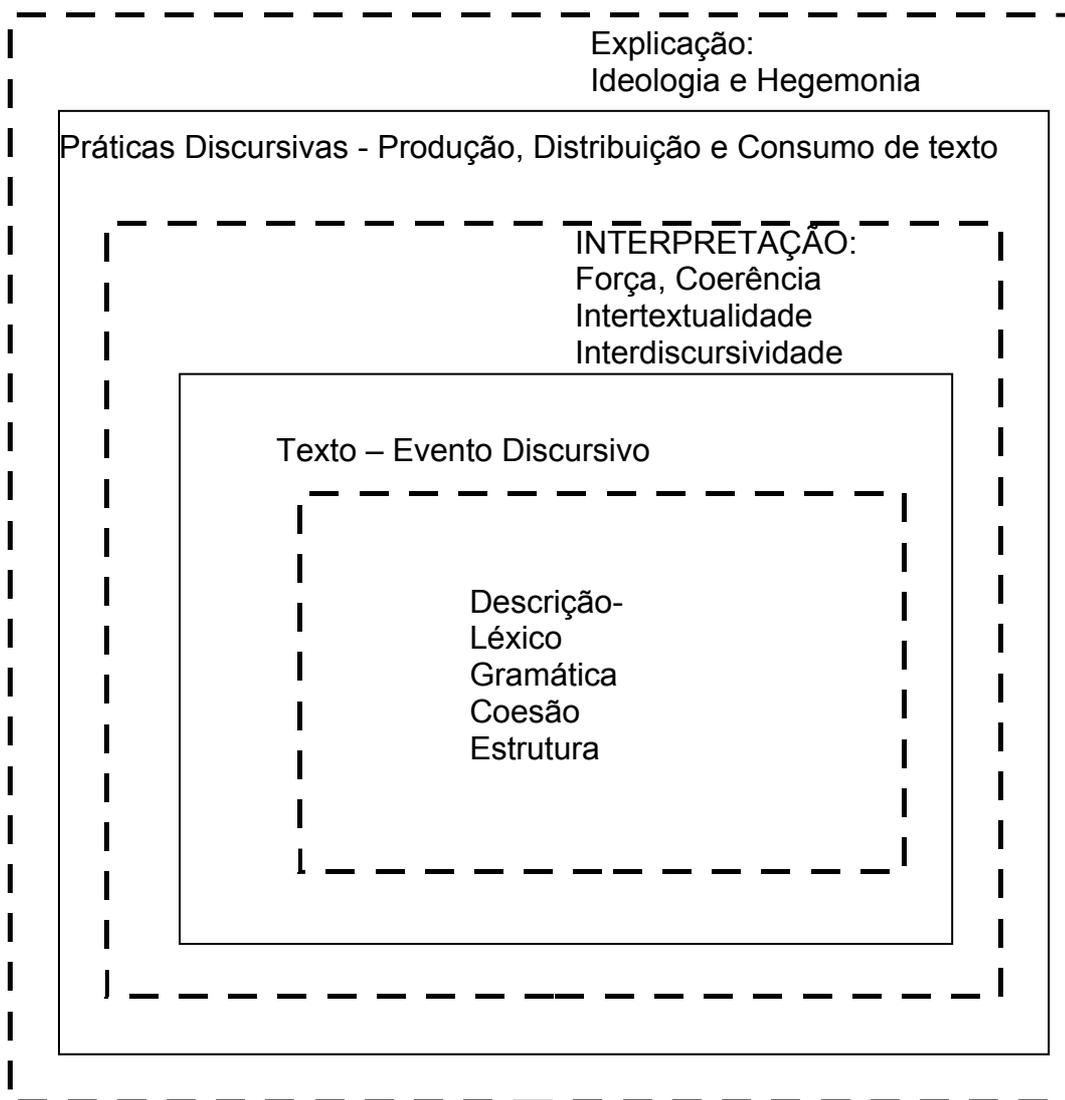
²⁷ A função desenvolvida por Halliday (1978) “(...) trata das ligações das partes do texto com outras partes precedentes e seguintes e com a situação social fora do 'texto'” (FAIRCLOUGH, 2001, pg. 92). A teoria de Halliday concebe a linguagem na forma de como esta é configurada pelas funções sociais que deve atender.

vez, pode ser pautada na representação imaginária do papel da imprensa como instrumento para uma sociedade democrática. Na realidade, o ethos se preocupa com a reunião de características para a construção do eu ou de identidades discursivas.

Ainda para Fairclough (2001), o discurso é uma prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo, nas mais diversas posições das relações de poder.

Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma das outras, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a





Quadro 2- Concepção tridimensional do discurso²⁸.

Na *prática social* acontece a vinculação das estruturas sociais com as relações de poder. Ou melhor, como as estruturas sociais moldam, constituem e determinam os textos e o seu contrário, como os textos atuam, moldam e determinam as práticas sociais. Já na *prática discursiva* - processos de produção, distribuição e consumo (leitura e interpretação) do texto, busca-se estabelecer a interpretação de *como* acontece a coerência, a força ilocucionária e os aspectos intertextuais e interdiscursivos presentes no texto. O *texto* é a linguagem escrita ou falada, produzida em um evento discursivo (instâncias de uso da linguagem). Nele

²⁸ Retirado de MEURER (2005, pg. 95).

se privilegia o léxico, as opções gramaticais, coesão. Essa descrição é somente um caminho para a base textual de interpretação e explicação.

Especificamente em relação às questões de produção, distribuição e consumo dos textos, precisamos lembrar que não é apenas pela força física, de ideologias, ou dominação econômica que se dá a manutenção do poder. Por meio da persuasão, da dissimulação ou da manipulação também é possível interferir ideologicamente nos processos cognitivos do indivíduo. Nesse sentido, podemos dizer que, para Fairclough (2001), a prática discursiva contribui para reproduzir e moldar uma sociedade – identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença. Não obstante, também pode contribuir para transformá-la, uma vez que essa prática perpassa vários campos, como o econômico, o político, o cultural e o ideológico, estabelecendo, evidenciando, mantendo e/ou transformando as relações de poder.

Para que se realizem os processos de produção, distribuição e consumo do texto, é necessário levar-se em conta os diferentes tipos de discursos, bem como os fatores sociais que os cercam, ou seja, o contexto. Em outras palavras, os discursos são históricos e só podem ser entendidos se em referência a seus contextos. Pedrosa (2008) afirma que a produção e o consumo incluem elementos sociopsicológicos, isto é, envolvem processos cognitivos de produção e interpretação que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas, como o político e o ideológico. Nesse sentido, um texto pode ser consumido e produzido de forma²⁹ individual ou coletiva; pode ser transcrito, registrado ou esquecido; pode ser transformado em outro texto e ainda pode ter distribuição simples – uma conversa casual, uma distribuição complexa – distribuição em diferentes ambientes institucionais com padrões próprios de consumo, de reprodução e transformação.

Considerando essa caracterização apresentada por Fairclough (2001) sobre discurso e o modelo tridimensional que o embasa, interessa-nos reforçar que o discurso é analisado histórica e dinamicamente, a fim de verificar como as

²⁹ Como cartas de amor, ofícios, poemas dentre outros.

transformações refletem e constituem processos de mudança social. Desta forma, perguntamos: como esse modelo tridimensional pode nos auxiliar em nosso estudo?

2.3. Categorias de Análise

Visando o aprofundamento de nosso trabalho, decidimos priorizar algumas categorias de análise do quadro tridimensional de Fairclough (op.cit.), que são *vocabulário*³⁰, *coerência*, *gramática* – dentro do campo denominado lingüística, enfatizando portanto a dimensão discursiva e analítica³¹– e ainda *ideologia*, *hegemonia* e *intertextualidade*, em que tratamos da *dimensão social*, que centra-se nas noções de *ideologia* e *hegemonia*. A escolha dessas categorias aconteceu após uma prévia leitura dos materiais impressos do MST acerca de educação.

A categoria *ideologia* é apresentada por Fairclough (2001) a partir de base teórica fundada em Althusser. Nesse sentido, o autor reflete sobre o termo, discutindo sua materialidade, sua natureza interpelativa, bem como sua presença nos Aparelhos Ideológicos de Estados - AIEs.

As asserções feitas pelo autor trabalham com a ideologia como existência material nas práticas das instituições. Isto abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Já a interpelação dos sujeitos também abre caminho para que as práticas discursivas e sociais sejam formas de manutenção de status quo. Por um lado, se os aparelhos ideológicos de Estado (instituições como a família e a mídia) são marcos delimitadores na luta de classe, por outro lado, os discursos e as práticas enquanto foco de luta e disputa se vêem em eterno confronto entre manutenção ou transformação.

Fairclough (op.cit.) considera que os usos da linguagem, bem como outras formas simbólicas, são perpassados de ideologias; portanto, servem

³⁰ Categoria também representada por léxico

³¹ A análise textual centra-se em conceitos: intertextualidade, gramática (palavras combinadas em orações e frases), coesão (ligação entre orações e frases), estrutura textual (propriedades organizacionais de larga escala dos textos), força, coerência, vocabulário (palavras individuais).

especificamente para estabelecer ou manter relações de dominação. É importante destacar ainda que, para o autor, ideologia é significação/construção da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que, por sua vez, é construída nas várias dimensões das práticas discursivas:

Prefiro a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens do discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos. (FAIRCLOUGH, 2001, pg. 119)

Percebemos então que a linguagem é um meio de expressar o poder e ao mesmo tempo de classificá-lo. Esse poder se manifesta segundo os usos que as pessoas fazem da linguagem e o quanto de ideologia que é perpassado nessa linguagem. O poder nesse caso pode ser negociado ou disputado, pois segundo Pedrosa (2008), é rara a ocasião em que um texto é obra de uma pessoa só.

Para Fairclough (2001), o conceito de ideologia não pode ser reduzido somente ao significado de poder, isso porque o autor acredita na mudança discursiva, e também em um sujeito capaz de agir coletivamente e realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias. Sujeitos capazes também de reestruturar as práticas bem como as estruturas, ou seja, sujeitos que, agindo coletivamente, conseguem se reestruturar, assumir outras posições, se posicionar diante de ideologias e buscar novas práticas social e discursiva.

Visando o aprofundamento da dinâmica que envolve as relações sociais a partir do conceito de ideologia, Fairclough vai buscar em Gramsci o conceito de *hegemonia*:

Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, famílias), com

possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH, 2001, pg. 122)

Hegemonia, no conceito gramsciano, é o poder exercido entre a aliança das classes dominantes com outras forças sociais sobre a sociedade, por um período parcial e temporário. Se a dominação é entendida como um equilíbrio instável, então podemos falar que o conceito de luta hegemônica é viável, pois atua em pontos de instabilidade nessa relação. O poder, aqui, é entendido como aquele que:

Não se origina da linguagem. Entretanto, é possível, na linguagem, valer-se do próprio poder para desafiá-lo ou, mesmo, subvertê-lo, alterando-lhe as distribuições em curto ou longo prazo. O poder não somente se efetiva no interior do texto, através das formas gramaticais, mas, também, no controle que uma pessoa é capaz de exercer sobre uma situação social, através do texto. (WODAK apud PEDROSA, 2008, pg. 5)

No sentido aberto pelos trechos acima, podemos inferir que a análise de um discurso nos apresenta brechas em que a hegemonia – ou seu par opositor, a contra-hegemonia – estão presentes nas relações sociais e discursivas onde , sempre haverá disputa pelo poder, portanto, cabe ao analista destacar essas possibilidades discursivas.

Dando seguimento às categorias já elencadas, o conceito de *intertextualidade* está ligado às características de um texto reportar-se a outros textos. Nas palavras de Fairclough (2001),

(...) A intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos , que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. (pg. 114)

A intertextualidade pode ser apreendida na produção, distribuição e consumo de textos. Na produção, a intertextualidade pode ser considerada quando um texto “responde” a textos anteriores e também quando antecipa textos posteriores. Já na distribuição, leva-se em consideração a movimentação dos textos, as transformações sofridas por um texto político em um texto jornalístico, por exemplo. Quanto ao consumo, é importante acentuar que o que molda a interpretação não é

o texto ou as inferências de outros textos , mas os textos trazidos, pelos analistas, ao processo de interpretação.

Portanto, percebemos que a intertextualidade pode incorporar ou responder a outros textos de acordo com as convenções (gênero, discursos, estilos, tipos de atividade) que estruturam a ordem de discurso, e também pode ser visualizada em um texto reacentuando as convenções, usando-as como metadiscurso, de forma irônica, reverente, negativa, pressupondo, parodiando-as ou, ainda, mesclando-as.

A intertextualidade, usando a pressuposição, é tomada pelo produtor do texto/discurso como já estabelecida, ou dada a priori. Em outras palavras, relaciona o texto com algo dito ou escrito, porém não esclarece o lugar de onde se falou ou escreveu. A relação da pressuposição com a intertextualidade é que a primeira fecha as vozes do discurso, uma vez que presume os conhecimentos acerca de algo dado. Já a intertextualidade traz uma abertura, quando coloca outras vozes em seu discurso.

Ainda em relação à intertextualidade, é importante apresentar a negação, que funciona como pressuposição, ou seja, as frases negativas incorporadas funcionam para contestar ou rejeitar uma idéia.

O metadiscurso é o distanciamento do produtor do texto/discurso de seu próprio texto/discurso, vendo-o como um outro. Isso pode ser realizado a partir de expressões evasivas como “espécie de”, “tipo de”, que marcam uma expressão não muito adequada. O metadiscurso proporciona ao produtor estar fora ou acima de seu texto, mas sempre em posição de controlá-lo ou manipulá-lo.

Já a ironia é concebida como termos que querem dizer uma coisa e significam outras. Isto é, o significado de um texto não é o mesmo ecoado pelo produtor. Há uma disparidade entre o enunciado do produtor e o texto o qual ele se dirigiu, ou seja, a função real do enunciado expressa algum tipo de raiva, sarcasmo, mas é entendido de outra forma.

Fairclough (2001) ainda faz duas distinções sobre a intertextualidade, apontando-a como *manifesta ou constitutiva*. No primeiro caso - *manifesta* - um

texto ou discurso recorre explicitamente a outros específicos: “(...) Eles estão manifestamente marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas” (pg.136). Esses marcadores são as aspas, o discurso indireto, paráfrases, orações relatadas³², tempos verbais, dêiticos.

Já o segundo caso - *intertextualidade constitutiva* - que Fairclough (op.cit. :) chama de *interdiscursividade* é a relação e identificação dos discursos e como os mesmos se articulam e são articulados. A identificação refere-se a que partes do mundo são representadas (temas centrais) e a forma particular pela qual são representadas. Essas maneiras particulares podem ser representadas por meios de traços lingüísticos como o vocabulário, dentre outros³³.

Outra categoria a ser apresentada é o *vocabulário*. Fairclough (2001) utiliza o termo *lexicalização*, pois considera que este daria conta de captar melhor o conceito, uma vez que o termo vocabulário estaria preso ao dicionário, ou uma sobreposição de vocabulários que são correspondentes aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores.

A lexicalização também pode ser expressa de outra maneira, a denominada *lexicalização alternativa*, que refere-se a política e a sua posição ideológica sobre questões como a sua relexicalização em lutas sociais e políticas. Outro ponto refere-se ao sentido da palavra, ou seja, como o sentido entra em disputa, em luta: “Quero sugerir que as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia”. (FAIRCLOUGH, 2001, pg. 105). Um outro ponto a ser levado em consideração refere-se a metáfora – implicações políticas e ideológicas entre metáforas particulares e sobre o conflito entre metáforas alternativas. Portanto, percebemos que a relexicalização, bem como a semântica, ajuda na criação de itens lexicais, gerando novas categorias culturalmente essenciais.

³² Fairclough (2001) procura usar representação do discurso no lugar de discurso relatado. Pois segundo Ramalho e Resende (2006) quando se relata o discurso, necessariamente se escolhe representá-lo de um modo em vez de outro. (pg. 89)

³³ Elementos/códigos (padrões fonológicos distintos, vocabulários, padrões gramaticais, regras de tomadas de turno ou esses elementos em casos particulares ou ainda gênero, estilos, tipos de atividade e discursos).

Outra categoria destacada para nosso estudo é a *gramática*, que é concebida como toda oração simples ou complexa. E toda oração é multifuncional, pois resulta da combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais. As pessoas fazem escolhas quanto ao modelo e estrutura das orações, selecionando também, o significado e por conseqüência a construção de identidades sociais, relações sociais de conhecimento e crença. De acordo com Pedrosa (2008), as escolhas podem ser observadas, na gramática,

(...) Na transitividade.(...) há motivação para escolher a voz passiva. Seu uso permite a omissão do agente por ser irrelevante, por ser evidente por si mesmo ou por ser desconhecido, mas, também, a omissão pode ter razões políticas ou ideológicas, a fim de ofuscar o agente, a causalidade e a responsabilidade. (...) A dimensão da gramática que corresponde à função ideacional da linguagem é vista pela modalidade. Alguns itens gramaticais são utilizados para modalizar a oração: verbos auxiliares modais, tempos verbais, conjunto de advérbios modais e seus adjetivos equivalentes. Além (...) da entonação, fala hesitante, entre outros. (pg. 11)

A gramática pode ser analisada pela transitividade, tema, modalidade, na relação e posição dos sujeitos na oração, bem como nas relações entre as construções ativas e passivas.

A *coerência*, outra categoria de análise do estudo, pode ser entendida como um texto formado por suas partes (episódios e frases) que, relacionadas, fazem o sentido, tanto para aquele que escreve/fala quanto para aquele que recebe/interpreta. Todavia, a coerência também é regida por princípios interpretativos particulares, que associam-se de maneira naturalizada em discursos particulares, por isso é relevante que se analisem as funções ideológicas presentes na coerência quando ela interpela os sujeitos.

(...) Isto é, os 'capazes' de compreendê-lo e 'capazes' de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes. Tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipos ideológicos. (...) À medida que os interpretes tomam essas posições e automaticamente fazem essas conexões, são assujeitados pelo texto, e essa é uma parte do 'trabalho' ideológico dos textos e do discurso na 'interpelação' dos sujeitos. Entretanto, existe a possibilidade não apenas de luta quanto a diferentes leituras dos textos, mas também de resistência às posições estabelecidas nos textos. (FAIRCLOUGH, 2001, pg. 113-114)

O que se pretende com o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) e as categorias que o acompanham é estabelecer a relação da organização e interpretação textual com a produção, distribuição e consumo dos textos, levando em consideração a prática social. Recapitulando o que já foi exposto para a análise textual utilizada neste estudo, organizamos o quadro a seguir:

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário	Produção	Ideologia
Gramática	Distribuição	Hegemonia
	Consumo	
	(Coerência	
	Intertextualidade)	

Quadro 3 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional³⁴.

A partir desse quadro e levando em consideração nossas reflexões acerca dessas categorias, devemos saber que o sujeito que produz, interpreta e consome é moldado pelas práticas discursivas, mas por outro lado, é também capaz de reestruturar esse contexto, passando a uma nova prática discursiva e social, como é o caso do MST que, instaurando-se como um movimento de resistência – político, cultural, ideológico, e por isso, produzindo, distribuindo e consumindo seus materiais “didáticos”, discursos e textos pode ser entendido como um Movimento de transformação discursiva, social e cultural.

O foco de Fairclough, em seu livro *Discurso e Mudança Social*, é a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural. Trabalhando com categorias como intertextualidade, interdiscursividade, coerência, gramática, vocabulário, ideologia e hegemonia, entre outros, e tendo base fortemente solidificada no discurso, Fairclough (2001) procura ver como as mudanças ocorrem nos eventos discursivos, como os intérpretes desenvolvem esse papel, bem como podemos naturalizar um discurso ou transgredi-lo. Segundo Pedrosa (2008), “mudanças envolvem formas de transgressão e cruzamento de fronteiras, também a reunião de convenções existentes em combinações novas ou sua exploração em ocorrências que comumente se coíbem” (pg. 6)

³⁴ Retirado do livro de Ramalho e Resende (2006, pg.29).

Percebemos que reunir a análise lingüística com a teoria social é desenvolver um estudo social e histórico orientado lingüisticamente pela ACD. Portanto, procuramos demonstrar, no capítulo que se segue, e embasadas nas categorias aqui apresentadas, um quadro analítico sobre os discursos educacionais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir da leitura das matrizes pedagógicas apresentadas no *Caderno de Educação nº 8*. O nosso intuito é exatamente perceber se a educação proposta pelo Movimento pode ser concebida como uma concepção de educação integral de cunho socialista.

3. ANALISANDO O DISCURSO EDUCACIONAL DO MST

O discurso pedagógico do MST, se por um lado se contrapõe a um discurso político, econômico e educacional dominante, como vimos no primeiro capítulo, por outro lado procura se ancorar no estabelecimento de novos ou outros valores culturais, políticos e ideológicos que o constituam enquanto discurso contra-hegemônico. Na tentativa de desvelá-lo, neste capítulo voltamos nosso olhar para esses discursos, no que tange à educação. Conforme vimos adiantando, tomamos

por base o *Caderno de educação nº 8*, uma vez que o mesmo contém os princípios pedagógicos do Movimento.

3.1. Procedimentos de análise

No capítulo anterior, discutimos a concepção da ACD elaborada por Norman Fairclough (2001), visto ser esta a base teórico-metodológica deste estudo. Já neste capítulo, procuramos demonstrar o porquê de sua escolha, bem como das categorias de análise selecionadas para a análise do discurso educacional do MST.

A educação realizada pelo MST pode ser vista como prática social, isto é, se no início somente a luta pela reforma agrária era considerada como uma questão social, mais tarde a educação também passou a integrar essa lista, implicando uma conquista dos direitos sociais que compõe a sociedade democrática. É neste ponto, principalmente, que a educação do MST se encontra com a metodologia de Fairclough (2001), ou seja, para a educação ser completa, ela necessita estar vinculada a outras práticas como o trabalho, a política, a conscientização, mobilizações, buscando a transformação social e o entendimento do ser humano como um *Ser Mais*.

É isto que encontramos no trabalho teórico-metodológico de Fairclough (2001): uma inter-relação do discurso – entendido como prática social - com a estrutura social; o discurso percebido como um modo de ação, como um agir sobre o mundo e sobre os outros no mundo. É essa discussão que interessou sobremaneira ao nosso objetivo, pois à medida que desatamos nós e desvelamos sentidos, procuramos visualizar e dar visibilidade a um processo lingüístico-discursivo produzido pelos discursos educacionais do MST.

Assim, a escolha desta linha teórico-metodológica deu-se na medida em que verificamos que a ACD procura trabalhar os discursos dos excluídos e se propõe a investigar mudanças na linguagem verbal para que esta possa se investir em

mudança social. Por isso, como já antecipamos, consideramos pertinente a sua utilização na análise dos discursos educacionais do MST.

Para melhor apreender o sentido desse discurso, partimos de categorias de análise da ACD apresentadas no capítulo anterior, por acreditar que elas nos possibilitam uma análise mais consistente e histórica, não separando tempos e espaços das questões educacionais, políticas e ideológicas.

Primeiramente, foi realizado um levantamento junto ao material do MST – *Cadernos e Boletins de educação* – para identificar, a priori, qual material seria utilizado. Levamos em consideração o vasto material existente e, nesse sentido, optamos pelo *Caderno de Educação nº 8*. Verificamos que ele se subdivide em duas grandes partes. A primeira compreende os princípios filosóficos e a segunda os princípios pedagógicos que o MST considera significativos em sua abordagem da educação.

No primeiro bloco, encontramos cinco princípios básicos, bastante amplos, a saber: (1) Educação para a transformação social; (2) Educação para o trabalho e a cooperação; (3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; (4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; (5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Uma leitura apenas dos dados manifestos no texto nos leva a perceber que esses cinco princípios se entrecruzam e, ainda, que o princípio de número 3 alude ao que denominamos de *educação integral*.

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

A leitura atenta da primeira parte nos remete à visão de mundo, concepções sobre sociedade, homem e educação para o Movimento, ou seja, concentra os fundamentos de sua concepção educativa. Já o segundo momento nos apresenta como o MST faz e pensa sua proposta educacional. Em outras palavras, quais são as bases e instrumentos necessários para que a educação possibilite a transformação social e a escola assuma um caráter mais crítico e coletivo.

Por esse motivo, optamos por trabalhar com os princípios pedagógicos e, quando necessário, introduzir os filosóficos, ou seja, partir das questões mais relacionadas ao dia-a-dia da escola. É importante salientar ainda que, dos treze itens, trabalharemos com oito deles, visto que são os que mantêm relação mais estrita com nosso problema de estudo. Também salientamos que, ao longo da análise, esses pontos são retomados, uma vez que se complementam.

Em seguida, fizemos as primeiras inferências, no sentido de verificar quais categorias da ACD estariam mais *evidentes*, isto é, seu entrelaçamento com questões de educação integral, por exemplo, trabalho, conscientização, formação completa, política dentre outros.

Percebemos que, para o nosso estudo, o modelo tridimensional do discurso pode ser dividido em duas grandes partes. Na primeira, enfatizamos a *dimensão discursiva e analítica*³⁵, e nela estão presentes os conceitos de *intertextualidade*, *vocabulário*, *gramática e coerência*, e na segunda, discutimos a *dimensão social*, que centra-se nas noções de *ideologia e hegemonia*.

As categorias selecionadas vão ao encontro do nosso objetivo de análise, que é verificar as marcas presentes no texto, como o vocabulário técnico, os marcadores de autoridade, e a partir dessas marcas, analisar os discursos educacionais do MST. As marcas de um texto sinalizam ao analista as possíveis mudanças discursivas e, desse modo, desnaturalizam as práticas discursivas tradicionais, mostrando como elas estão imbricadas nas estruturas sociopolíticas do

³⁵ A análise textual centra-se em conceitos: intertextualidade, gramática (palavras combinadas em orações e frases), coesão (ligação entre orações e frases), estrutura textual (propriedades organizacionais de larga escala dos textos), força, coerência, vocabulário (palavras individuais).

poder, da dominação e - porque não? - de exclusão/inclusão. Enfim, esta parte foi dedicada aos gestos, impressões e procedimentos do analista em relação ao corpus selecionado.

O trabalho analítico compreendeu, assim, duas fases:

- 1) Fase de impressão - Material a ser trabalhado (corpus empírico)
- 2) Fase analítica - que compreendeu dois momentos:
 - a) Seleção de enunciados
 - b) Organização dos enunciados

A primeira fase correspondeu à leitura e seleção dos materiais, dentre os existentes, que melhor abordassem nossa temática de estudo. Já a seleção e organização dos enunciados – segunda fase - compreendeu o que denominamos *núcleos de base*, cujo cerne é o termo educação integral ou formação completa e seus correlatos, relacionados à idéia de *coletividade, cooperação, trabalho, cultura, tempo, espaço, valores*, dentre outros que dão conta das temáticas integradoras dos sentidos veiculados discursivamente no programa educacional do Movimento.

As primeiras reflexões do próximo item sustentam-se nas duas fases aqui apresentadas. A partir do trecho cinco (5), nos dedicamos especificamente à segunda fase.

3.2. Analisando discursos educacionais

O modelo tridimensional de Fairclough (2001), base de nossa metodologia apresenta, como premissa, o fato de que a análise de um texto deve ser realizada sempre em conjunto com as dimensões discursiva e social. Partindo desse postulado, e levando em consideração o corpus de nosso estudo – o *Caderno de Educação nº. 8* - realizamos inferências já na Apresentação desse material impresso que, entre outros tópicos, traz considerações referentes à sua elaboração,

um dos motivos pelos quais ele foi o escolhido para nossas análises. O primeiro trecho trabalhado, retirado dessa Apresentação, é o seguinte:

Trecho 1

A idéia deste texto surgiu da necessidade de uma nova edição do Boletim da Educação nº 1, “**Como deve ser uma escola de assentamento**”, escrito em agosto de 1992 e com a edição esgotada. Num levantamento que fizemos junto ao Coletivo Nacional do Setor de Educação, no final de 1995, este Boletim foi citado como um dos materiais mais usados para o estudo e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do MST nos Estados e que por isso deveria ser reeditado. A indicação foi a de aproveitar o ensejo para fazer uma revisão e atualização do texto original. (p. 3)³⁶

Desse trecho, destacamos três pontos. No primeiro, abordamos uma questão mais ampla, de cunho *discursivo* – a presença de materiais impressos sobre educação. Esclarecendo melhor, o MST dispõe de materiais diversos, com formatos igualmente diversos, destinados à formação dos sujeitos Sem Terra. Entre eles, encontram-se os *Boletins* e os *Cadernos de Educação*, destinados a professores, alunos, pais e a todos os envolvidos na construção e na prática de uma nova realidade educacional. Em nossos estudos, constatamos que esses dois materiais nasceram no mesmo período/ano, em 1992. Ambos apresentam-se ainda datilografados. Neste caso específico, o Caderno de Educação nº 8 é uma edição revisada do Boletim nº 1 e, por este motivo, percebemos que seus discursos encontram-se concatenados, ou seja, apresentam coerência e afinidade teóricas, e possuem intuito semelhante: levar aos diversos cantos do país (assentamentos e acampamentos) a proposta da educação do MST.

Como segundo ponto, destacamos a produção desse material específico – o *Caderno de educação nº 8*. Fica evidenciado, no trecho, que esse caderno é uma reatualização de reflexões existentes em um outro texto – o Boletim de educação nº 1. Nesse sentido, podemos dizer que a *intertextualidade* está presente, visto que há em ambos os textos um discurso que é reatualizado, já que o primeiro foi redigido em agosto de 1992 e o segundo, em janeiro de 1999.

³⁶ O destaque em negrito, no trecho, foi dado pelo próprio movimento.

De acordo com Fairclough, o conceito de intertextualidade “toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente” (2001, pg. 115). Podemos verificar essa reatualização nas passagens a seguir, o trecho 2 referindo-se ao *Boletim da educação nº 1* e o trecho 3 presente no *Caderno de educação nº 8*.

Trecho 2

O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade. (pg.10)

Trecho 3

Queremos também que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas (...). (pg.11)

Nestes casos, se levarmos em conta o Boletim de educação nº 1, do qual o material em questão se originou, verificamos que ele reforça a importância da prática na constituição do conhecimento científico, questão que é reiterada pelo Caderno de Educação nº 8. Observamos, portanto, a presença da dita intertextualidade nos textos acima.

Cabe mais uma vez salientar que a organização dos discursos, sejam falados ou impressos, é tessitura de uma colcha de retalhos, isto é, à nossa voz sempre se somam outras vozes, outros discursos. Por mais que um texto seja produzido por uma única pessoa, jamais será unicamente seu, pois muitos outros sujeitos contribuíram para a construção daquele texto. Em relação aos trechos, além dessas vozes, somam-se questões discursivas mais amplas, ou seja, as relacionadas aos diferentes contextos e situações discursivas.

Pontuando melhor essa questão, podemos nos deter em quem assina os documentos do MST. No caso do Boletim nº 1 é o Setor de Educação; já no Caderno nº 8, é o Coletivo Nacional do Setor de Educação. Em outras palavras, com essa mudança constatamos que a *identidade* do Movimento fica mais marcada e assumida: Não é mais um setor específico (regional, estadual, municipal, setorial), nem uma junção de pessoas que discute a educação, mas um coletivo institucionalizado

no Movimento nacional - militantes organizados; pessoas que, pertencendo a esse Movimento, se encontram com um propósito – discutir a elaboração de documento(s) sobre educação.

Observamos que o discurso pedagógico do MST, buscando ser inovador, ao mesmo tempo se constitui enquanto um discurso reatualizado, com apropriações ou ainda ancoragens de sentidos, isto é, constitui-se como retorno de enunciados já ditos anteriormente. Tais enunciados ressoam no discurso-referência, inclusive de teóricos já citados neste trabalho aos quais estaremos nos remetendo. A identidade que se estabelece entre esses discursos, depois de muito tempo distanciados, é permitida pela sua dispersão, ou seja, não há ligação entre eles, até o momento de sua reunião em um outro conjunto - todo enunciado irá depender de um contexto social, portanto sua identidade original pode se manter ou se apagar.

Continuando nas reflexões acerca da presença da categoria da *intertextualidade* na Apresentação de nosso corpus de estudo, trazemos à arena de discussões outro trecho, o de número quatro que, de certa forma, reforça o que vimos evidenciando.

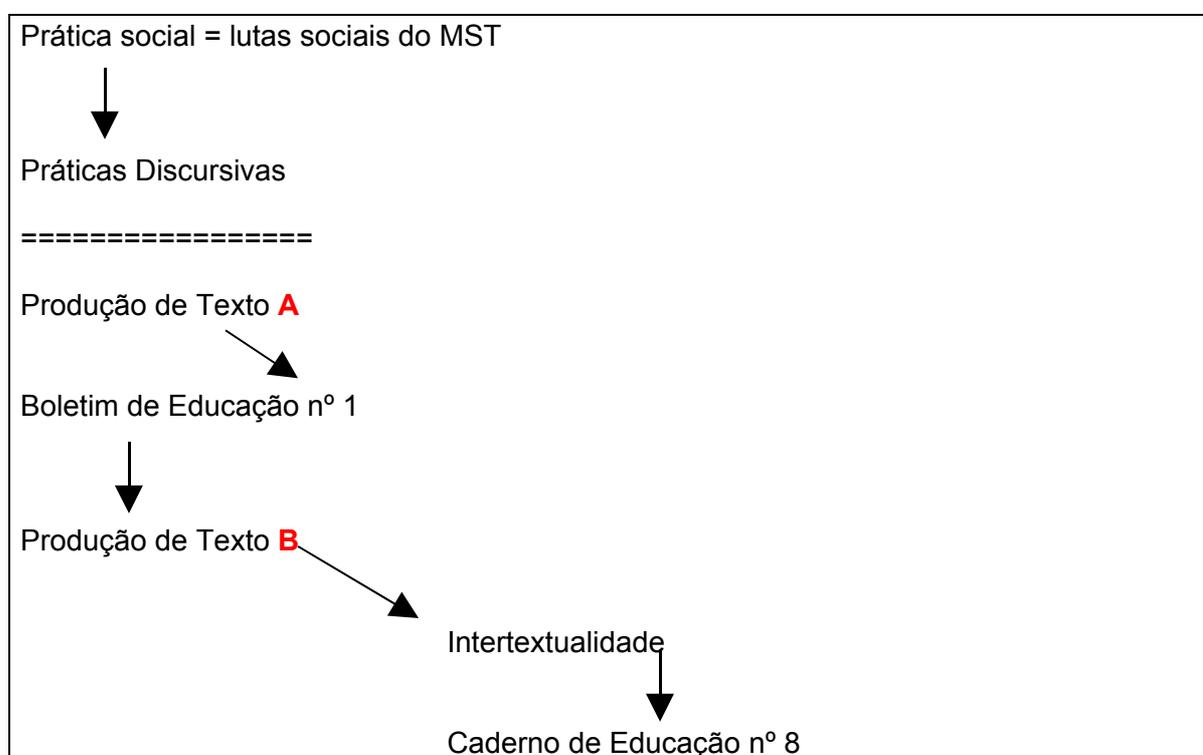
Trecho 4

Refletimos melhor sobre esta demanda, e partindo do princípio de que um texto não se revisa mas sim se reescreve, decidimos que seria o momento adequado para a realização desta outra tarefa: escrever um novo texto sobre os princípios da educação do MST, incorporando as reflexões, as recriações, os novos entendimentos (...). (pg. 3)

Podemos considerar o fato de que o que dizemos, ou escrevemos, é repetição de outras falas e escritos. Assim, percebemos também que não há um discurso monológico: quando reconhecemos que somos perpassados pela linguagem, então o discurso ou o texto torna-se dialógico. Na Apresentação do Caderno de Educação nº 8 fica evidenciado esse fato, quando se afirma que um texto é reescrito, ou seja, sempre há atualizações a serem feitas, trazendo os novos e antigos discursos, questionamentos e idéias.

No entanto, não podemos nos esquecer que o contexto social, político e ideológico é outro, o que nos leva a afirmar, também, que não se pode avaliar com os mesmos critérios os contextos de 1992 e de 1999. Enquanto no primeiro momento tínhamos um movimento de impeachment no Congresso Nacional contra o Presidente da República do Brasil – Fernando Collor de Melo, que foi deposto, posteriormente, no segundo momento, estávamos no segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em outras palavras, momentos sócio-históricos diferentes, engendrando respostas discursivas diferentes dos diversos atores sociais.

Tentando sintetizar as questões formais e discursivas apresentadas até aqui, acreditamos que o esquema abaixo possibilita visualizar como aconteceu a prática discursiva³⁷ que originou os trechos analisados.



Esquema 1: Prática discursiva e MST

³⁷ Produção, Distribuição e Consumo.

Conforme observamos a partir do esquema apresentado, há uma ressonância de sentidos entre os dois enunciados (Boletim e Caderno), produzidos pelos discursos do MST: os processos lingüístico-históricos remetem ao mesmo sítio de significação, embora com formulações diferentes quanto a sua materialidade, mas com efeito de sentidos bastante semelhantes.

Levando em consideração o objeto de nosso estudo - a educação do MST, bem como nosso problema – a concepção de educação integral desenvolvida neste Movimento, e entrando especificamente na estrutura que organiza o Caderno de Educação nº 8, verificamos que ele se divide dois itens. O primeiro compreende os princípios filosóficos e o segundo os princípios pedagógicos. Este é mais um motivo para nossa opção pelo *Caderno de Educação nº 8* – o fato dele conter os princípios filosóficos e pedagógicos do que o Movimento entende por educação.

Assim, tomando por base os oito itens dos princípios filosóficos, já mencionados, iniciamos pela (1) *relação teoria-prática*, questão que analisamos por meio de dois trechos, apresentados a seguir:

Trecho 5

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamada de “bem educado” e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. (pg. 11)

Trecho 6

(...) Ou seja, consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. (...) Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. Queremos também

que o próprio curso seja lugar privilegiado de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva a aulas e textos. Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais. (pg.11)

Esse ponto nos traz a informação de que a educação realizada pelo MST pretende se desenvolver a partir de estrita relação entre a teoria e a prática. Não há separação entre conhecimento científico e conhecimento prático, ou o saber advindo da experiência. Há sim sua valorização, como, aliás, já ficou evidenciado no trecho 2 da Apresentação, discutido anteriormente.

Percebemos, no trecho 5, o uso do *se*, no caso introduzindo uma oração subordinada que expressa a idéia de condição, de que *educar para a transformação requer conhecimentos científicos e de mundo*. Essa condição sintetiza um ponto crucial para o Movimento, qual seja, o de que é preciso fundir teoria e prática para que se tenha uma educação para a transformação. Vemos, assim, que a questão da educação vai mais longe, ou seja, o sujeito que não souber articular teoria e prática não é capaz de enfrentar os desafios da vida e, portanto, não pode ser chamado de “bem educado”. Em outras palavras, podemos inferir que o Movimento considera relevante discutir a relação *teoria-prática* tanto em seus aspectos epistemológicos, quanto político-sociais.

O trecho 6 evidencia que a escola deveria ser um lugar em que o conhecimento teórico/científico fosse base prática de todo o conhecimento relacionado à vivência e experiência de cada aluno e do seu entorno. A escola deveria construir e manter uma proposta que levasse em conta a relação prática-teoria-prática assumindo, portanto, a responsabilidade de democratizar os níveis de conhecimento (teórico e prático), articulando ao mesmo processo os saberes científicos e os práticos, do mundo do trabalho, da cultura local e global.

Podemos inferir também que, no trecho 6, o MST utiliza-se, quase sempre, do verbo *querer* em sua transitividade direta. Isto é, o verbo neste caso atua como

um regente importante nas orações, bem como nas práticas discursivas, e, porque não, na prática social. Este verbo é marcado categoricamente pela transitividade (o MST *sabe o que quer*) e pelo tempo verbal (presente do indicativo) que funciona arregimentando a oração para uma ação absolutamente afirmativa, sem pretensão de mudança de posição.

Além disso, a força elocutória do verbo *querer* é semanticamente mais atuante do que *desejar*, que está presente no dicionário como seu sinônimo. O MST poderia ter usado esse outro verbo (no caso, *desejar*). Mas, sua preferência em usar o verbo *querer* salta aos nossos olhos como algo determinado, ou seja, a ação que o verbo provoca é mais que um desejo, vontade, é uma ação de determinação, de alcance de meta social – a transformação.

Observamos que outro ponto pode ser acrescido à relação da teoria e da prática, no caso a partir do trecho que se segue, em que o MST baseia-se na (2) *realidade como base da produção do conhecimento*, terceiro princípio pedagógico presente no Caderno 8, e o segundo que destacamos nesta análise:

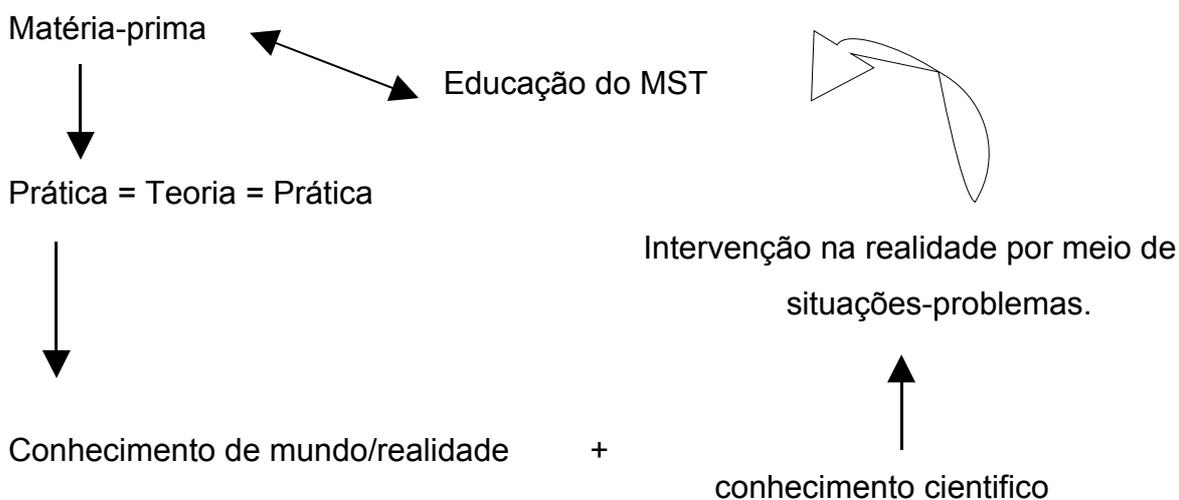
Trecho 7

Quer dizer então que partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problema que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento. De novo estamos no âmbito da relação prática-teoria-prática, de que falamos antes. (pg.14)

Tal relação pode ser entendida na medida em que aproximamos o conhecimento teórico do conhecimento prático. Isto é, o conhecimento pedagógico deve levar em consideração não só o científico, mas aqueles trazidos pelos educandos, o conhecimento que está presente no seu dia-a-dia, no entorno da escola, e no próprio Movimento (reuniões, passeatas, ocupações, por exemplo). A escola precisa superar a fase de que somente o conhecimento científico é o *correto* e importante, e saber que o conhecimento popular também é um instrumento de valia no processo de ensino e aprendizagem. Este é um argumento que pode

evidenciar a pedagogia do Movimento como uma pedagogia socialista e emancipatória, pois valoriza o saber do povo, mas não se limita a ele - há uma preocupação especial com a leitura de mundo, que é a dialética dos conhecimentos.

Na tentativa de apresentar visualmente estas nossas inferências, correlacionadas a reflexões mais amplas, mais uma vez recorreremos a um esquema³⁸, acreditando que este auxilia em nossas interpretações. Vejamos:



As análises realizadas até o momento em relação aos princípios apresentados nos remetem, ainda, às reflexões teóricas trazidas por Paulo Freire, um dos autores trabalhados pelo Movimento, que advoga uma pedagogia pautada nos conhecimentos dos sujeitos, obviamente promovendo atitudes de mudanças sociais. Em suas palavras:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica em admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que então condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto, uma inserção nele, um não ficar “aderido” a ele, um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. (FREIRE, 1979, pg.60)

Freire (1979) tece uma relação entre conhecimento de mundo e conhecimentos científicos. Segundo ele, o sujeito, através do diálogo, da sua

³⁸ ESQUEMA 2: Educação do MST

problematização, consegue que suas reflexões sejam mais reais e elaboradas, pois estão em contato direto com a realidade que as cerca. Os sujeitos, a partir da palavra geradora, conscientizam-se, pois ela atravessa o seu cotidiano. Para o autor, o conhecimento em uma escola tradicional dá-se de forma automatizada, sem a relação dialética que deve ter todo objeto e teoria.

Seguindo com a análise dos princípios, no trecho abaixo o Movimento prioriza em sua forma de educar os *(3) conteúdos formativos socialmente úteis*, outro desses princípios com o qual trabalhamos:

Trecho 8

É neste sentido que precisamos ter bem claro que esta escolha não é neutra. Ela tem a ver com os nossos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Se dizemos conteúdos formativos socialmente úteis, é porque no nosso entendimento, nem todos os conteúdos são igualmente formativos e nem todos são socialmente úteis. (pg. 15)

Para o MST, a sua pedagogia não se limita aos conteúdos, mas eles são meios/instrumentos para se atingir objetivos bem determinados. Portanto, não é qualquer conteúdo que serve à educação do campo, ao MST, mas sim aquele que leva em conta os interesses dos trabalhadores rurais.

Continuando com as reflexões ainda com base em Freire, podemos aproximar o trecho 8 às categorias da *hegemonia* e *ideologia*, presentes em Fairclough (2001), inferindo ainda que tais aproximações nos remetem à relação de poder presente no discurso.

Para Freire (2000), esse processo de selecionar os conteúdos, trabalhando aqueles que vão ao encontro de sua realidade, ajuda no desenvolvimento de conscientização do sujeitos, isto é, quanto mais os conteúdos tem a ver com os seus cotidianos, mais eles são trabalhados, e os sujeitos passam a distanciá-los de suas vivências por meio das reflexões, questionando, visualizando criticamente a sua realidade. A partir do momento em que os sujeitos sentem-se parte desse processo, e tomam consciência da realidade eles, dialeticamente, percebem-se capazes de transformá-la. Esse mecanismo de ação-reflexão, para Freire, é a

práxis que valoriza a conscientização em detrimento do mecanicismo e do determinismo.

Já em Fairclough (2001), tal caminho é concebido e entendido como contra-hegemonia. Ela possibilita ao sujeito a não naturalização dos fatos, e o ajuda nas reformulações de discursos e ações pré-concebidos, constituindo-se assim em possibilidade de mudança político-ideológica. Nas palavras de Freire,

(...) A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (2000, pg. 58)

Ainda é importante ressaltar que toda ação pedagógica tem um caráter útil, mas tal utilidade expressa uma precisão política, ou seja, o MST somente seleciona os conteúdos que tem um determinado objetivo voltado à sua causa. Ao fazer isso, o Movimento deixa claro em favor de quem e o porquê desse modelo de educação. A educação não é neutra, não somente pela seleção de conteúdos, mas também pela posição discursiva dos educadores, da estrutura física e humana da escola, onde ela se localiza, a prática política e ideológica que ocorre dentro e fora de seus muros.

Portanto, para o MST, se a educação não é neutra, os conteúdos formativos ou os conteúdos científicos devem ter uma dimensão socialmente útil. Isto significa que quando se ensina e o que se ensina vai ao encontro do por que se ensina, para quem, para quem e contra quem. Todas essas questões remetem a posições (político-ideológicas) assumidas pelo sujeito educador e pelo sujeito educando. Tais questões podem ser vistas na fala de Fairclough,

(...) Determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicos, isto é, os que servem, em circunstância específicas, para estabelecer ou manter relações de dominação. As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de 'senso comum'; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a 'transformação', aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e

as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. (2001, pg. 117)

Retornando a Freire, a educação pode voltar-se tanto para a manutenção do status quo quanto para a transformação para uma sociedade mais justa e humana. Assim, também afirma Fairclough (op.cit.º) que a prática discursiva vinculada a questões ideológicas carrega esses dois lados (manutenção – transformação). Já a prática social e discursiva do MST vincula-se a uma possibilidade de ruptura com o status dominante, bem como com sua prática educativa, para isso priorizando a prática-teoria-prática – da qual já falamos - através de conhecimentos socialmente úteis. Úteis à sua luta de formação e educação, às suas posições discursivas e sociais, como ficou evidenciado no trecho 8.

O trecho 9, a seguir, se refere a outro ponto abordado – *(4) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos* – mas, de alguma forma, se insere no que acabamos de expor em relação ao item *conteúdos socialmente úteis* (trecho 08). É preciso lembrar mais uma vez que os itens vão se imbricando, ou seja, eles possuem uma relação dialógica, e isso nos faz retomar e retornar várias vezes a outros pontos destacados anteriormente.

Trecho 9

A educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou de conservação social. (...) Vínculo orgânico entre educação e política significa fazer a política entrar/atravessar os processos pedagógicos que acontecem nas escolas, nos cursos de formação. (pg.16)

Aproximando o trecho 9 com o capítulo 1, percebemos que em qualquer sociedade o homem desenvolve-se, atua e pensa de acordo com o seu modo de produção; a maneira como se organiza para produzir sua sobrevivência determina o seu comportamento social, portanto, posicionando o homem politicamente no tempo e no espaço. Tendo isso como princípio, podemos inferir que a educação e as instituições educacionais são arquitetadas a partir do modo de produção e sobrevivência do homem e assim percebemos e situamos com mais precisão a educação desenvolvida pelo MST.

O Movimento, centrado em uma pedagogia do coletivo, da transformação social, vincula seus objetivos, concepções, valores a um plano político-pedagógico. Tal vínculo, como foi dito anteriormente, acontece por meio da seleção dos conteúdos, mas para se transformar uma sociedade, uma escola, não se pode ter esse processo como único caminho. É preciso mudar o jeito de ver, sentir e ser da escola, é necessário mudar suas práticas, organização e vinculação com os objetivos dessa formação. Portanto, o MST, ao vincular a educação à política e ao trabalho, entende ser esta uma questão presente e não somente futura, isto é, preocupa-se com a formação de seus integrantes, relacionando-a à realidade atual, local e global do mundo do trabalho, questões já defendidas por Makarenko, Pistrak e Marx, teóricos que solidificam o pensar-agir do Movimento.

Podemos assim constatar que o discurso pedagógico do MST vincula os dois itens lexicais – *escola* e *política* – à conservação ou transformação. Portanto, a educação como um ato político requer adentrar e sair dos muros escolares, bem como, libertando o homem da manipulação e do individualismo. Ou seja, educação política porque associa os conteúdos socialmente úteis ao desvelamento da realidade.

Dando seguimento às análises, os trechos 10 e 11 apresentam a (5) *educação vinculada ao trabalho*, ou seja, *para o trabalho e pelo trabalho*, outro princípio pedagógico que ressaltamos:

Trecho 10

Educação ligada ao mundo do trabalho. Isto quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentados, em particular. *A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é local privilegiado para também dar conta dela.* E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes (...). **3 princípios de como desenvolver esses objetivos.** Entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; Superar a

discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; Desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária. (pg.16) *Grifo nosso*.

Trecho 11

O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. (...) O trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a idéia de produzir conhecimentos sobre a realidade; O trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia; Estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe. (pg. 17)

A relação trabalho e educação aparece nesses dois trechos relacionada a questões que constituem suas naturezas para o MST, ou seja, o trabalho refere-se ao trabalho rural, à agricultura, à terra, à organização de cooperativas, e a educação remete-se, por sua vez, aos conhecimentos teóricos que irão auxiliar a prática, ou seja, a execução desse trabalho.

Assim, se o discurso político do MST está ligado à transformação social, o discurso pedagógico preocupa-se em levar para dentro e para fora da escola saberes, instrumentos e conscientização que ajudem os Sem Terra na concretização de seus objetivos políticos.

Percebemos que o MST desenvolve uma educação que integra os educandos ao trabalho por meio de uma escola que dê formação para que jovens e adultos tenham condições futuras de serem dirigentes de cooperativas, de outras atividades nos assentamentos, mas possibilita também que eles ajam plenamente, de forma cidadã. A formação para o trabalho acontece dentro e fora da escola.

Dentro da escola, o MST preocupa-se em incluir as questões do mundo da produção como conteúdos de seus tempos e práticas, bem como em desenvolver conhecimentos, habilidades e posturas necessárias aos processos de trabalho em relação à luta pela Reforma Agrária. O MST ainda une a pedagogia do trabalho à pedagogia da terra, partindo sempre da prática e das necessidades sociais, como vemos a seguir:

O trabalho na terra, que acompanha o dia-a-dia do processo que faz de uma semente uma planta e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio que as coisas não nascem prontas, mas sim que precisam ser cultivadas; (...) Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra – natureza – para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência, do semear e colher no tempo certo, (...) Mas, não fará isso apenas com o discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 13, 2005, pg.202-203)

A concepção de educação e trabalho do MST, baseada na Pedagogia do Trabalho e da Produção, e apoiada em teóricos socialistas, procura conscientizar os integrantes do Movimento sobre a percepção do significado do trabalho, de como ele faz parte da identidade do Sem Terra. O trabalho, ao transformar a natureza, acaba transformando também o ser humano, e isso leva à humanização, tanto do trabalho quanto do homem, ou também ao seu contrário, a desumanização, quando o trabalhador é desapropriado ou explorado em seu trabalho. Ainda é o trabalho que vai diferenciar o ser humano de outros animais, já que ele é o único animal que,

É capaz de criar uma linguagem da linguagem, uma regra da regra. Um plano de tal ordem reflexivo que ele pode ver-se a si próprio neste plano. Se alguns animais podem inventar objetos, o homem é o único que inventa as regras de inventar os objetos. E assim fazendo pode definir-se enquanto um ser que usa a linguagem mas que também tem consciência da linguagem.

Se o homem faz-se a si próprio, é preciso também não esquecer que ele assim procede porque pode ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta e em todos os instrumentos que fabrica. (MATA apud GONÇALVES, 1998, pg.15)

A pedagogia do trabalho procura construir novos conhecimentos e habilidades por meio das relações de trabalho e produção, e ainda enfatiza que a educação somente acontece quando voltada para o trabalho justo e sua relação com a prática

da coletividade. Para o MST, o trabalho é a dimensão da vida que mais marca o jeito de cada pessoa, ou seja, identifica o animal enquanto ser humano, enquanto sujeito, enquanto cultura e classe. O trabalho é princípio educativo fundamental, porque educa seres humanos em qualquer idade e sociedade. Educa as várias dimensões da vida do ser humano, como a consciência - existência social e individual -, provocando condições objetivas de sobrevivência, visões de mundo e condições concretas que vão depender dessas visões; o trabalho transforma ou molda o jeito de ser.

Se a educação do MST se preocupa com a formação humana, não poderia ser o contrário com o trabalho, parte inalienável dessa condição humana; por isso, acontece em todos os espaços de formação. Por exemplo, os educandos podem desenvolver essa responsabilidade pelo espaço onde moram e atuam. Podem assumir, junto com os educadores, o trabalho em uma pequena agroindústria de doces. Já a escola deve reservar um tempo para que os educandos executem atividades práticas, seja na limpeza das salas, nas práticas agrícolas, na administração, na política, na jardinagem, como também reforça Pistrak, autor referência do Movimento:

O Trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (2006, pg.38)

De alguma forma coincidindo com o pensamento de Pistrak, no MST o importante é a presença e atuação dos educadores incentivando, planejando e executando *junto com* os educandos dentro da comunidade, nas chamadas unidades de produção que incluem o jardim, viveiro, horto medicinal e de temperos, horta, criação de pequenos animais, na lavoura, na marcenaria e em tantos outros lugares. Esta prática político-educativa encontra suas bases no pensamento marxista, e podemos percebê-la ainda na citação de Makarenko (2002), outro teórico fundamental nas reflexões do Movimento:

Era preciso organizar um sistema geral em que o trabalho estivesse relacionado com uma nova prática social no interior do coletivo, junto aos movimentos sociais, de combate à acumulação de riqueza (...). Era preciso retirar o caráter sagrado do trabalho, mostrando que o mesmo, isolado de um sistema geral de educação, não influencia na formação de novos homens. Ao contrário dependendo do modo como o trabalho é realizado, pode resultar na negação da educação libertadora, acentuando apenas os antigos vícios do passado: exploração, competição, individualismo, acumulação. (pg. 129)

O trabalho, no MST, começa na família, mas continua no convívio pedagógico e nas diversas atividades. Vai do acampamento ao assentamento, procurando construir um sentido para o trabalho no campo e suas novas relações de produção e existência, ação político-pedagógica também presente no pensamento de Pistrak:

O problema da organização científica do trabalho deve ser colocado da mesma forma. Não é indispensável ensinar a organização científica do trabalho enquanto disciplina distinta, mas é incontestavelmente necessário que as crianças vivam diariamente na atmosfera da organização científica do trabalho, que, diariamente, sejam convencidas de sua importância e de sua utilidade, que ela impregne toda a vida escolar, tornando-se parte integrante das preocupações das crianças e dos objetivos que elas pretendem alcançar, organicamente ligada a sua vida e seus hábitos cotidianos. (2006, pg. 100)

Para educar a todos simultaneamente, é necessária uma metodologia capaz de compreender o contexto dos educandos e dos educadores; é preciso estimular o convívio social, incorporando o trabalho socialmente útil à sua metodologia. Portanto, é necessário um coletivo de educadores e educandos, gerando um coletivo pedagógico.

Situando a questão do trabalho na análise que empreendemos, percebemos que a concepção de discurso constitutivo, em uma de suas três vertentes³⁹ já apresentadas anteriormente, pode ser apreendido no trecho 11, quando relaciona o cultivo de valores e da mística. Isto é, o discurso voltado para a crença em seus valores, contribui para a *formação identitária* do MST, bem como para a estruturação das relações sociais, altamente intencionais, ou seja, a relação que se estabelece entre os integrantes do MST tem objetivos comuns (conquista de terra, educação). E

³⁹ Estamos nos referindo à concepção que afirma que “o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença” (FAIRCLOUGH, 2001, pg 91)

o fortalecimento de sua identidade e a transmissão de seus valores aparecem em sua prática discursiva e em sua prática social diária.

Para o Movimento, não é qualquer trabalho que contribui para o *Ser Mais*, mas sempre aquele ligado à educação. Compreender essa questão requer relacioná-la a princípios de não exploração, relação igualitária, e a não separação entre trabalho manual e intelectual, mais uma vez a prática e teoria juntas. O discurso do MST situa-se na construção de um novo sistema de conhecimento – aquele que se organiza a partir das experiências - e porque não de crença, crença não no sentido religioso, mas no sentido ideológico e político. Crença de que a relação do trabalho com a educação somente é possível quando rompe-se com os princípios acima expostos; quando se entende o trabalho como *possibilidade humana de Ser Mais*.

Em relação à gramática, percebemos que o Movimento, ao utilizar as expressões “isto quer dizer”, no trecho 10, e “quer dizer”, no trecho 11, propõe uma atitude de compreensão do que, para eles, é a relação entre trabalho e educação, utilizando o que denominamos de metadiscurso.

Verificamos ainda que o MST usa a voz ativa no texto, priorizando a primeira pessoa do plural (nós). Nessa demarcação observamos, mais uma vez, a questão do coletivo - alguém escreve, mas *nós* decidimos, escrevemos e falamos por nós.

Ainda no tocante às questões que envolvem a gramática, no trecho 10 podemos fazer uma significativa alusão. Por meio da utilização de três verbos, verificamos como o MST busca alcançar seus objetivos em relação ao trabalho. São eles os verbos *entender*, *superar* e *desenvolver*. *Entender* o discurso enquanto prática social requer conhecer e compreender possibilidades de práticas emancipadoras. Nesse caso, percebemos que o primeiro passo é a percepção de um problema – *o entendimento do trabalho como um valor*, o que é conseguido com a utilização do verbo no infinitivo e com a voz ativa – que, devido à sua própria natureza, já causa um efeito significativo, de ato a ser realizado / realizado.

O uso do verbo *Superar* identifica os obstáculos na prática social e discursiva para que o problema seja, de certa forma, atingido. Nesse sentido, quando destaca que é preciso “Superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos”, o MST expõe uma das grandes contradições da relação trabalho-educação, qual seja, a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, que, para eles, caminham juntos. Não se desenvolve primeiro um e depois o outro, ou somente um. No Movimento, o desenvolvimento do ser humano integral aponta para as duas práticas de trabalho, na pedagogia do trabalho o Movimento procura dar mais ênfase neste assunto.

Com a utilização do verbo *Desenvolver*, verificamos a possibilidade de mudança, ou seja, para desenvolver algo, é preciso entender uma determinada conjuntura ou problema, traçar modos de superação desse problema para depois apontar, ou aperfeiçoar formas de atingi-lo. Na realidade, é o que o MST se propõe quando vincula o trabalho à educação – *desenvolver habilidades e posturas* que promovam a melhoria de uma situação-problema.

Outra inferência que podemos realizar diz respeito aos sintagmas “Educação ligada ao mundo do trabalho” (trecho 10) e “O trabalho como método pedagógico”, encontrado no trecho 11. Nestas duas expressões temos presentes dois elementos bastante significativos: a educação e o trabalho.

O trabalho desenvolvido no MST é um trabalho coletivo, voltado à cooperação; já a educação é uma educação de classe, isto é, uma educação com princípios e conteúdos selecionados por um determinado movimento social, ou seja, com determinados objetivos. O trabalho enquanto princípio educativo é entendido como princípio de utilidade social, deve ter relação com o mundo. O MST busca entender, na prática e na teoria, a relação da divisão do trabalho, sua relação com a economia e política, os instrumentos de produção. Dentro da sala, eles aprendem a teoria, mas fora, seja na horta ou oficina da escola, ou nas assembléias, eles aprendem a prática. O que é mais importante é que tanto a teoria quanto a prática estão presentes e interligadas na vida dos Sem Terra.

A participação do trabalho como processo educativo na transformação social , será tanto mais eficaz se não for uma mera engenhosidade didática, mas sim uma real inserção no processo social do trabalho, união entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que não quer dizer, necessariamente, união entre escola e fábrica, mas significa , certamente, união entre educação e produção. (MANACORDA apud BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº4, 1995, pg.13)

Portanto, para o MST, na escola, a educação também volta-se para o trabalho e, nesse sentido, procura ser uma educação que não só desenvolva habilidades, mas em que o aluno esteja intimamente ligado aos conhecimentos necessários, além de desenvolver posturas e atitudes que tenham, no trabalho, a dimensão do ser humano e do coletivo.

Percebemos que a educação vinculada ao trabalho, ou seja, *para e pelo* trabalho, procura trabalhar simultaneamente as diversas dimensões da vida do ser humano. Portanto, com sua *educação intencional*, porque política, o Movimento busca desenvolver a *formação completa*, tendo como caminho a relação entre a produção e conseqüentemente a socialização dos conhecimentos em relação direta com o trabalho produtivo e coletivo, ou seja, educação e trabalho são categorias práticas e conceituais que se articulam. Este caráter social dado aos dois possibilita, além de uma nova organização social, o rompimento com a lógica do capital onde o trabalho é alienante e tido como mercadoria.

Outro trecho que destacamos refere-se a mais um ponto de debate – (6) o *vínculo orgânico entre educação e cultura*.

Trecho 12

Entendemos por cultura tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo. É a cultura que permite a comunicação humana e, portanto, permite a própria educação. 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 as outras pessoas no cotidiano, os valores éticos ... (...) A educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e de socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural da pessoa, dos grupos. (...) O destaque aqui é para

ênfatizar especificamente o papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST. (pg. 19)

Neste trecho trabalhamos, inicialmente, as categorias da *ideologia*, presente em Althusser, e a de *hegemonia*, de Gramsci, ambas inseridas na ACD. É importante ressaltar que estas são categorias que nos embasam histórico-socialmente, permitindo uma análise também intertextual. A ideologia, segundo Ramalho e Resende (2006), assume o papel de unificadora, isto é, no caso de nosso estudo, o MST utiliza-se dos conceitos e símbolos culturais e educacionais para afirmação de sua identidade coletiva, constituindo esta atividade um exemplo de ideologia.

Trabalhamos, também, com a noção de linguagem, visto que ela define nossos propósitos, expõe nossas crenças e valores, reflete nossa visão de mundo e a do grupo social em que vivemos, e pode, ainda, servir como instrumento de manipulação ideológica.

Semanticamente, a linguagem aparece, no trecho 12, como a primeira expressão cultural. Obviamente, não podemos desconsiderar tal fato. E por que será? Seria a linguagem a origem de todas as expressões humanas? Segundo o MST, nesse trecho, se a cultura permite a comunicação e, portanto, a educação, podemos inferir que ela se constitui e é constituída pela linguagem. Portanto, a linguagem viabiliza a cultura e a cultura viabiliza a linguagem. Ela socializa a cultura e a cultura manifesta-se pela linguagem, entendendo nessa/estendendo essa relação a/à própria educação.

Neste mesmo trecho, ressaltamos a questão identitária, visto que linguagem e identidade cultural estão intimamente ligadas. Podemos inferir que a identidade e a diferença (contra-identidade) não podem ser concebidas ou compreendidas fora do âmbito social, lingüístico e histórico, pois fazem parte de um contexto simbólico e discursivo. Elas só ganham sentido em uma cadeia de significação formada por outras identidades e diferenças etc. “Em suma, a identidade e a diferença são tão

indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem”. (SILVA, 2000, pg.80).

Se a identidade e a diferença são fatores sociais, é relevante mencionar que são dependentes da linguagem, e estão sujeitas a relações de poder. Em sendo assim, elas são impostas, hierarquizadas, e contestadas. Nesse movimento, velhas identidades/diferenças se transformam e outras surgem, com base nas relações sociais. É importante ressaltar que a identidade ‘hegemônica’ somente existe, e tem sentido, porque existem outras identidades contra-hegemônicas, sem cuja existência ela não teria sentido.

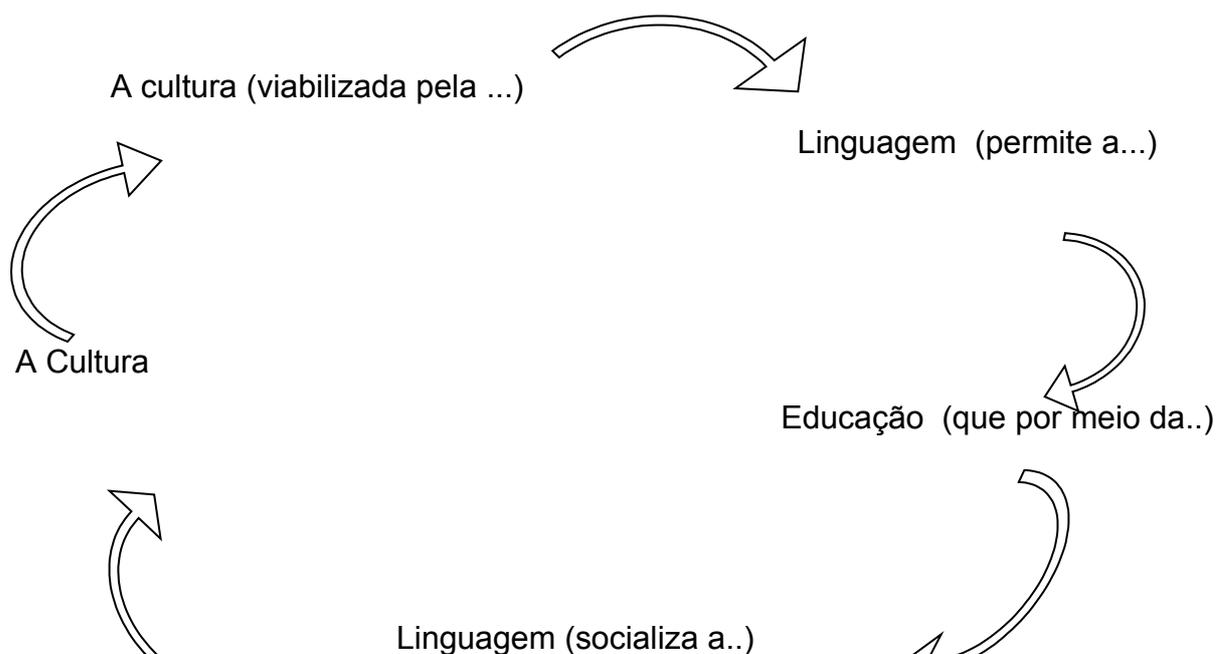
De acordo com o trecho 12, é possível inferir que o MST se utiliza da memória para repassar aos Sem Terrinha toda a sua mística (valores). Mas isso não é repassado espontaneamente, e sim intencionalmente. “O papel que cabe à educação no processo de construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores, e no nosso caso, dos trabalhadores que pertencem ao MST”. Para tanto, o Movimento busca o apoio na pedagogia intencional, que é voltada especificamente ao seu contexto, onde se resgatam os símbolos, as ferramentas de trabalho, de luta, os hinos, as histórias, dentre outros.

Segundo Althusser, as ideologias fazem parte do sistema de representação, ou seja, elas se reproduzem nas relações sociais, nos rituais e nas práticas institucionais. No entanto, isto ocorre por meio das ações dos sujeitos, ou seja “A ideologia [...] recruta os sujeitos entre os indivíduos [...] ou transforma os indivíduos em sujeitos [...] “. (ALTHUSSER apud SILVA, 2000, pg.60).

Conforme as teorizações acerca da construção identitária, percebemos que esta deve ser compreendida e situada em um determinado contexto, a partir de valores, experiências, história individual e/ou coletiva. No caso que apresentamos, eles estão relacionados à marcada oposição entre o sistema econômico-capitalista e seus fundamentos e o desejo de uma nova sociedade organizada em função de novos valores. Esta nova sociedade deve prezar pela cooperação e o trabalho coletivo. Portanto, é necessário um trabalho intencional, ou seja, o Movimento procura positivar, afirmar sua identidade, tendo como um dos meios a pedagogia. O

trabalho educacional é um marco importantíssimo para a efetiva prática do seu trabalho.

Percebemos no último trecho que, para o MST, a relação⁴⁰ existente entre linguagem, educação e cultura podem ser expressas pelo esquema a seguir:



Para o Movimento, é imprescindível a construção, a afirmação e o herdar de sua identidade cultural, o que, inferimos, pode ser constituído pela relação expressa acima.

Ainda em relação ao trecho 12, e entrando especificamente no campo da gramática, verificamos que a locução verbal *pode ser*, ligada aos itens lexicais *educação* e *cultura*, indica que o primeiro exerce uma função importante em relação ao segundo, mas tal função não é demarcada de forma categórica, por isso, a utilização da locução verbal. No entanto, o mesmo não acontece em relação ao sintagma cultura, ou seja, é a cultura que possibilita a educação e esta pode (ser) processo de produção e socialização da cultura. Percebemos que ao utilizar essa locução verbal, o discurso procura atenuar a função da educação em relação à cultura, dando um lugar de destaque a esta última. Todavia, no parágrafo posterior, o MST atribui responsabilidade à educação na tarefa da construção/afirmação de

⁴⁰ ESQUEMA 03: Linguagem , Educação e Cultura

sua identidade. Entendemos tal paradoxo com o círculo que foi exposto acima, onde tanto educação como cultura corroboram com o processo de transformação social.

Sintetizando nossas reflexões acerca do trecho 12, percebemos que o discurso do MST estabelece um contato entre a cultura e a educação. A atividade educativa acontece em uma instância formal, no caso a escola, e em diversos outros espaços e tempos entre eles, os acampamentos e assentamentos, assembléias, marchas, onde predominam as experiências do dia-a-dia. Isso também nos remete às manifestações culturais e religiosas presentes no Movimento, com um caráter eminentemente educativo e formador de sua identidade cultural e, ao mesmo tempo, como já falamos anteriormente, constituindo *ideologia*.

Partindo para outra questão, nossos próximos trechos tratam da (7) *gestão democrática*:

Trecho 13

A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educando/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos. (pg.20)

Trecho 14

A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de

educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado. (pg. 20)

A educação para o MST, como vimos salientando, relaciona a gestão democrática ao coletivo. Isto significa dizer que, para o Movimento, o exercício da democracia, e por que não da cidadania, somente acontece no coletivo, na busca de uma direção coletiva em todos os setores, bem como da divisão de tarefas. No entanto, é interessante ressaltar que, ao mesmo tempo em que o discurso prima pelo “coletivo”, há uma idéia de submissão carregada pelos termos “subordinação coletiva”, que nos leva a inquirir até que ponto a participação coletiva e a subordinação coletiva levam à democracia. Ou seja, é democrático, *desde que* esteja dentro dos princípios filosóficos e pedagógicos do MST.

Voltando o nosso olhar para questões gramaticais presentes no trecho 14, observamos que através de um único item lexical – *todos* – e de uma única locução verbal – *devem aprender* – o trecho acima configura-se como uma justaposição de sintagmas preposicionados. Isto é, para que esse item lexical produza sentido, é necessário que ele seja reforçado diversas vezes, ao longo do discurso. E neste caso isso acontece quando há a repetição - *Todos devem aprender a > tomar decisões, Todos devem aprender a > respeitar as decisões tomadas no conjunto, Todos devem aprender a > executar o que foi decidido, Todos devem aprender a > avaliar o que está sendo feito, e Todos devem aprender a > repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva* – Nestes casos, percebemos que há um reforçar daquilo que se “deve aprender”, por meio de uma elipse - da locução verbal. Tal reforço empresta uma determinação discursiva ao item ao qual se relacionam, apontando para uma fixação do discurso do MST.

Ao falar sobre gestão democrática, devemos entender que ela é composta por diversas dimensões, entre elas, a auto-organização dos estudantes, isto é sua participação em todas as tarefas da escola - como limpeza, trabalhos administrativos, políticos e decisórios, garantindo, portanto, sua presença na gestão da escola; participação efetiva e consciente da comunidade, pais e família, pois a comunidade que mantém relação direta com a escola, ajuda na elaboração e implementação do projeto político pedagógico – PPP – bem como no

desenvolvimento de atividades concretas. Corroborando com o exposto, segundo o MST,

A escola é um lugar de estudo, trabalho e organização. É também um lugar para aprender DEMOCRACIA. Este aprendizado não se faz estudando sobre o que é democracia. A democracia se aprende através do relacionamento diário dos alunos com os alunos, dos alunos com os professores, dos professores com os professores, da escola com o assentamento. (CADERNO DE FORMAÇÃO nº 18, pg. 1993)

De acordo com o MST, a escola precisa auxiliar no desenvolvimento local, refletindo sobre situações concretas, e a comunidade também precisa assumir a escola enquanto *sua*, participando das atividades políticas, econômicas e pedagógicas que a envolvem. Somente com base em uma gestão democrática assim entendida, (1) a escola e a comunidade refletirão sobre demandas específicas, ao mesmo tempo em que buscarão alternativas concretas, pensando, principalmente, no educando; (2) os educadores concretizarão uma participação comprometida - sintonia entre si, bem como a vinculação entre as diversas áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), proporcionando a todos os envolvidos uma formação mais completa e humana; (3) os gestores e coordenadores compreenderão o sentido da expressão *equipe pedagógica* como uma atividade meio, e a reunião de pensamentos, práticas, reflexões e esforços mútuos para implementar os objetivos educacionais. Para tanto, deve se observar e compreender a gestão democrática como um processo de emancipação humana, como teoria e prática pedagógica que busca a reflexão conjunta do projeto educativo.

Retomando aos trechos e aos princípios que estamos estudando partimos, agora, para o que se refere à (8) *criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras*.

Trecho15

Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo. “*Nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade*”. (Makarenko) Parece uma afirmação muito forte? Mas ela é uma lição também da nossa prática. Um professor ou professora que trabalhe só, não consegue pôr em ação estes princípios que aqui estamos defendendo. Eles nasceram de um esforço coletivo e é pela

cooperação que se realizam. (pg.21)

Trecho 16

O princípio do trabalho de educação através de coletivos pedagógicos está ligado a outro princípio que é igualmente importante: quem educa também precisa se educar continuamente. Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação promovidas pelo MST, pelos órgãos públicos, por outras entidades. (pg.22)

Voltando nossos estudos para o vocabulário, no caso para a significação das palavras, o discurso, nesses trechos, satura o item lexical *coletivo*. E corroborando com o discurso que encontramos nos trechos acima, buscamos Makarenko, ao refletir também acerca do papel desse coletivo,

[...] e o que é o coletivo? Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos. [...] Não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a educação correta. (2002, pg.154-155).

Esta educação, que preza o coletivo, funciona como espaço formador de identidade grupal. Para os integrantes do Movimento, saber que não estão sozinhos no mundo é a primeira condição para essa luta. Segundo o MST, esse sentimento diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento. "Por isso pra nós o coletivo não é um detalhe, é a raiz de nossa pedagogia". (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 9, 2001, p.6)

Os coletivos pedagógicos, de acordo com o Movimento, servem para a formação permanente dos educadores. Tais coletivos atuam em diversas situações como, por exemplo, na criação da equipe ou núcleo de educação, que é responsável em se reunir sistematicamente para discutir sobre a educação em âmbito nacional, regional, estadual. Existe o coletivo de educadores de uma escola ou região, que se reúne para estudos, avaliações. Também há o coletivo de

coordenação pedagógica, destinado a acompanhar o coletivo dos educandos, em sua auto-organização, bem como na preparação de algum curso, evento dentre outros. Podemos inferir então, que os coletivos pedagógicos são a reunião e união de pessoas com os mesmos propósitos e que procuram na formação permanente (prática e teoria) tornar a educação mais orgânica.

Um outro aspecto a destacar no estudo do vocabulário é a lexicalização apresentada nesses dois trechos, que se organiza tomando como referência uma questão já instituída pelo Movimento como primordial. Isto é, enunciá-lo pelas práticas discursivas, sociais e identitárias, provoca o mesmo efeito de sentido, há um efeito que sempre ressoa - o da coletividade em qualquer tempo e espaço.

Acerca da representação do discurso no trecho 15, podemos percebê-la nas diversas pressuposições negativas, que segundo Fairclough (2001) são frequentemente usadas com finalidades de gerar polêmicas e também contribuem para a constituição ideológica do sujeito. Neste caso específico, as frases negativas têm como objetivo contradizer um outro texto. Quando se fala “não há verdadeiro”, está implícito que existe algo que é verdadeiro, e aquela frase está apenas tentando rejeitar tal valor.

Ainda neste trecho o MST utiliza a intertextualidade, ao trazer para o cenário o teórico Makarenko. Para isso, apropria-se do discurso direto, demarcando-o claramente entre aspas. Isto aponta para um funcionamento discursivo que é o de bloquear sentidos antagônicos ao sujeito enunciador, através da direção dada pelo discurso citado. Isto é, o sujeito enunciador coloca e utiliza-se da citação para direcionar o sentido, compatível com as suas posições ideológicas.

Apoiando-nos no mesmo recurso acima, trazemos Freire a esta reflexão. Se para o MST aquele que educa também deve se educar, para Freire (1996) o ensinar é criar possibilidades de produção do conhecimento, e não sua transferência. Ambos os lados (educador e educando) são sujeitos desse processo, portanto, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar quem aprende ensina ao aprender.” (pg.25) Inferimos, com base na intertextualidade, que este discurso

reatualiza o também discurso de Freire ao manifestar que o educador também constrói conhecimentos.

Sintetizando o que discutimos até o momento, verificamos, ao longo das análises, que no par educação/coletivo foi se tecendo o encontro entre o lingüístico e o histórico. Se por um lado, a história da formação social foi apontando para o sujeito, a organização e a coletividade como forma de resistência, por outro é na língua, e na sua ordem própria, que o sujeito encontra abrigo para ocupar e resistir à interpelação que tenta silenciá-lo. No duplo assujeitamento - à história e à língua - o sujeito assume a educação como prática discursiva e (social) e a coletividade como condição para se ter um lugar social.

Nesse lugar, situamos o sujeito Sem Terra e analisamos o seu discurso, legitimado na convergência da história e da língua; passamos a observá-lo em movimentos constitutivos de posições, enfim em sua ação. Inferimos pela análise realizada, que o Movimento vai delineando seus atores e desafiando a formação social capitalista a reconhecê-los. No confronto com a ordem social já instituída, outros tempos e espaços discursivos se sobrepõem, entrelaçando discursos que pareciam adormecidos.

No próximo item, bem como nas considerações, propomos o entrelaçamento das questões aqui analisadas com o nosso pressuposto, ou seja, visamos uma reflexão acerca da educação concebida pelo Movimento como uma formação completa, integral, de cunho socialista.

3.3 REFORÇANDO UM PRESSUPOSTO

Este estudo foi tomando forma ao longo de dois anos de trabalho, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Inicialmente, nosso propósito era mais amplo - mas o tempo de realização do Curso, entre outros fatores, contribuiu para que recortássemos nosso objeto inicial, optando por analisar os discursos do MST, no sentido de verificar sua concepção de educação.

Com a finalização do trabalho, a sensação que temos é sempre a de obra inacabada e incompleta. Quando começamos a redigir o texto, quase não conseguíamos escrever. Depois, a escrita fluiu e foram páginas e mais páginas, até cortarmos pela metade o material que foi para a qualificação. Quando uma pesquisa

nos dá prazer, há sempre uma vontade maior, de colocar mais e mais detalhes, notas explicativas, de ampliar os conceitos e o rol de exemplos, enfim, até chegar o momento de colocar um ponto final. E, para nós, foi muito difícil fazê-lo. Primeiro, porque a dissertação é como se fosse um filho sendo gestado em dois anos; segundo, porque sempre há material para acrescentar. Mas chegou o momento final. Por sua natureza dialógica e dialética, deixamos o estudo para quem quiser contestá-lo, reconfigurá-lo ou, simplesmente, revisitá-lo. O que realmente nos conforta é saber que essa natureza torna este e outros estudos obras abertas e inacabadas, como diriam Eco e Freire. No entanto, nesta seção final, é importante retomarmos alguns pontos já apresentados, no sentido de melhor nos posicionarmos.

Como nos relatou Morissawa (2001), a luta por distribuição de terras no Brasil não é algo recente, data do século XIX, com as lutas messiânicas. Essa luta desenvolvida pelos trabalhadores do campo volta-se, principalmente, para o assentamento desses trabalhadores na terra e também para a resistência contra os grandes latifúndios. A resistência dos movimentos sociais contra-hegemônicos, em todas as épocas, tem feito desses indivíduos *sujeitos* que lutam por uma identidade.

Caracterizado e reconhecido como um desses movimentos, o MST, inicialmente, tinha uma demanda específica – a conquista da terra. Mais tarde, percebeu que somente a terra não bastaria, pois para viver nela, era necessário trabalhar, produzir, entender de leis, política, financiamento e tecnologia, e, para isso, era necessário *educação*.

Esse papel de educar visando a luta pela terra foi importantíssimo, pois o MST passou a se organizar por uma outra lógica. Para tanto, foi necessário constituir uma pedagogia que estivesse voltada para o seu contexto – o campo – para as mobilizações e para as ocupações, o que requeria, em princípio, uma *escola itinerante*, a criação de uma *pedagogia intencional*⁴¹ e a alfabetização de muitas crianças e adultos.

⁴¹ Uma escola que assume o projeto político pedagógico do MST é aquela que orienta sua intencionalidade pedagógica para a formação de seres humanos que se constroem como sujeitos sociais e políticos à tarefa de transformar-se e humanizar-se enquanto transformam e humanizam o mundo em que vivem; sujeitos históricos que assumem a identidade de lutadores do povo e de militantes de organizações e movimentos sociais que visam construir uma existência social de dignidade (...). (CADERNO DE EDUCAÇÃO nº 9, 2001, pg. 50)

Segundo o MST, a luta pela terra e a luta pela educação caminham juntas. Não se pode mais pensar em um acampamento ou assentamento sem pensar em educação. Nesses lugares, todos estão preocupados com os barracos/escolas, com os materiais pedagógicos, com a documentação dos educandos, com a presença de educadores, que, no princípio, eram professores municipais e/ou estaduais, e mais tarde integrantes do Movimento. A educação no Movimento acontece, assim, em processo, para além da sala de aula - desde a participação das crianças, jovens, adultos e idosos nas marchas, até em assembléias e ocupações.

Com isso eles constroem novas relações sociais que envolvem educação e politização, atos importantes na formação de um novo sujeito histórico. Neste sentido, extrai-se uma relação de mútua dependência e uma tentativa de se estabelecer uma sintonia entre teoria e prática. Os integrantes do Movimento se reúnem para aprender e ensinar o alfabeto, as músicas, relembrar uma data histórica e significativa para eles, repassar seus valores, enfim aprender e tomar consciência da realidade de suas vidas, e assim repensar sua identidade. Isto pode ser entendido como um vínculo orgânico entre educação e cultura, entre educação e politização.

O MST defende a idéia de que uma população tem que se educar e pensar o mundo a partir do que faz, do lugar em que vive. Isto nos faz lembrar Freire (1996), quando afirma que os saberes curriculares devem associar-se a experiência social, ou seja, ao que está sendo vivido e testemunhado pelos educandos. Portanto, é uma educação voltada para a transformação social – (primeiro princípio filosófico do Movimento) - porque é uma educação de classe (1), ou seja, os conteúdos são organizados de acordo com o projeto político da classe trabalhadora; é uma educação de massa (2), porque abrange a todos do Movimento; é uma educação organicamente vinculada a um movimento social (3), que neste caso constrói seu projeto político pedagógico vinculado a conquista de terras; é uma educação aberta ao mundo (4), ou seja, que envolve outros processos para além de seus limites; e por fim, é uma educação para ação (5), isto é, a formação de seus educandos volta-se para a intervenção na sociedade, de modo ativo e político.

Os pontos elencados no parágrafo anterior, de certa forma, podem ser vistos como constituintes de um projeto socialista de educação. Observamos, durante as leituras e análises realizadas para o estudo, que o Movimento tem uma base fortemente socialista, esse modelo de educação se propõe a trabalhar as dimensões humanas, levando em consideração o relacionamento coletivo.

Podemos afirmar que o MST herdou de Freire a compreensão da importância da libertação dos oprimidos/excluídos, o respeito ao conhecimento dos educandos, de sua autonomia, e a relação dialógica entre a prática e a teoria, a humanização do indivíduo. De Makarenko, o Movimento procura resgatar a relevância do trabalho coletivo, a auto-gestão dos educandos e de todos envolvidos no processo educativo. De Martí, o MST direciona seu trabalho, lutas, e educação – pelo e para o coletivo. De Pistrak, o Movimento herda a importância do trabalho educativo.

No *Caderno de Educação* que analisamos, fica evidente a presença desses teóricos nos discursos que, intertextualmente, falam de valores como autonomia, criticidade, politização, solidariedade, coletividade, auto-gestão. Podemos dizer que esses elementos são alguns dos valores que perpassam o Movimento, bem como sua educação. Ou seja, todos os teóricos citados procuravam vincular a educação a um processo de transformação social, em que o estudo, a técnica, o trabalho, a autonomia, as atividades culturais e a política fizessem parte de um todo, ou seja, que todas essas partes fossem trabalhadas para a construção integral/ completa do ser humano.

Retomando o nosso pressuposto, verificamos que ele vai ao encontro das reflexões e das práticas educativas do MST, uma vez que o Movimento preza uma educação e formação completa, ou seja, omnilateral, educação que une o físico, o intelectual, o tecnológico, o psicossocial. Por físico, entendemos as atividades lúdicas, físicas, esportivas e de lazer; por intelectual, abarcamos o conhecimento teórico, o estudo dos temas que envolvem as letras, a ciência, a cultura, a arte; e por tecnológico entendemos conhecimentos teóricos e práticos sobre as bases científicas de produção, bem como a elaboração, entendimento e manejo de instrumentos

de trabalho (Manacorda, 1991), todos pontos presentes nos discursos que analisamos. Essa elaboração caminha, assim, para o que entendemos por *educação integral*. Mas o que é educação integral?

Segundo Gadotti (2008), educação integral é tema de reflexão desde Aristóteles, na Antiguidade, quando a educação era entendida como o desabrochar de todas as potencialidades humanas, passando por Marx e o conceito de educação omnilateral, e chegando a educadores europeus, como o suíço Eduard Claparède, mestre de Jean Piaget, e o francês Célestin Freinet, que defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

Para Coelho (2009), teóricos como Bakunin e Proudhon estabeleceram as bases político-ideológicas anarquistas para a educação integral: igualdade, liberdade e autonomia. Esses ideais ganham experiências práticas com o Orfanato Cem-puis (Paul Robin); as Escolas Modernas (Ferrér y Guardia) e La Ruche (Sebastien Faure), todas instituições libertárias.

Citando experiências acontecidas no Brasil, não podemos deixar de mencionar, dentre outras, as “Escolas-Classe / Escola-Parque”, de Anísio Teixeira, implantada pela primeira vez na Bahia, por volta de 1950, assim como os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro dos anos 80, e os CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança-, mais tarde denominados CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança, construções edificadas em todo o país, enquanto política pública federal, por volta dos anos de 1990.

Em termos teóricos, podemos dizer que a educação integral é pensada e/ou concretizada em diversas correntes políticas, denominadas por Coelho (2009) como matrizes ideológicas. Isto significa dizer que as concepções de educação integral são políticas, sociais e ideológicas. A partir de uma perspectiva político-filosófica, de acordo com a autora, a educação integral pode conter um viés conservador, liberal ou socialista, dependendo das categorias que ressalta e das práticas que implementa. Tais concepções foram e são engendradas dentro de diversos movimentos políti-

cos, como o anarquismo, já citado anteriormente e o comunismo, para citar apenas os movimentos socialistas, que estão no centro de nosso estudo.

Nesse sentido, diferentes movimentos pensam e praticam determinadas concepções de educação integral, mas é importante ressaltar que esses diferentes entendimentos não são terminantemente excludentes. É possível elaborar propostas de educação integral que contenham semelhanças entre si, isto porque as diversas experiências de educação integral, segundo Gadotti (2008), podem conter, em comum, tanto a dimensão quantitativa - mais tempo na escola e no seu entorno -, quanto a dimensão qualitativa - formação integral do ser humano. No entanto, é preciso que tenhamos em mente que esta concepção de educação não se prende, obrigatoriamente, ao horário, ao tempo ou à jornada integral.

Deste modo, defender uma educação integral é defender uma educação completa, que pense o ser humano por inteiro, em todas as suas dimensões, isto é, dentro de uma perspectiva socialista, em sua *omnilateralidade*. Não só em tempo, mas principalmente em qualidade. Em outros termos, pensar em educação integral não é quantificar horas e sim fazer com que os diversos conteúdos / habilidades trabalhadas complementem e qualifiquem as dimensões do ser humano.

Para Gadotti (2008), a escola que trabalhe dentro de uma perspectiva de educação integral deve ter objetivos que abarquem toda a instituição, todos os atores sociais e o seu entorno: “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de colocar mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos”. (pg.7)

Ainda para o autor, a educação integral em tempo integral pode contribuir para com o desenvolvimento integral do ser humano, pois busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades dos alunos, integrando atividades educativas, esportivas, sociais, culturais, econômicas e políticas.

Para o presente estudo, foi preciso investigar teoricamente a concepção de educação (integral) de cunho socialista. Nesta reflexão, nos detivemos em leituras de Makarenko (2002), Pistrak (2006), Freire (1996) e Marx (2004). Esses autores

estabelecem categorias para essa concepção de educação, entre elas, trabalho, coletivo/coletividade, auto-gestão, cultura, teoria e prática, autonomia, já mencionadas anteriormente.

A necessidade de se encontrar ou de reencontrar, no século XIX, uma identidade para a educação de cunho socialista, ficou conhecida por meio das propostas pedagógicas de Makarenko (2002) e de Pistrak (2006), entre outros teóricos.

Para Makarenko (2002), bem como para Pistrak (2006), mandar e obedecer, ou ser chefe e subordinado eram possibilidades rotativas, importantes para a coletividade, ou seja, que possibilitavam a todos passar por aquele estágio. Esses elementos (mandar e obedecer) davam a todos a mesma preocupação, organização e responsabilidade para com o outro. Essa tarefa deu início ao *trabalho de autogestão* (para Makarenko) ou de *auto-organização* (para Pistrak) na formação política dos educandos, pelo caminho do socialismo.

Outro tema relevante desenvolvido por Makarenko (2002) foi o *tempo social* destinado à educação. O tempo excede o tempo da escola e do trabalho. Educar para além do capital, da educação burguesa significava a *formação integral* do homem, que acontecia em diferentes espaços e tempos. Acontecia na cultura, no lazer, no descanso, na preparação para dormir, além da própria sala de aula:

O tempo social da educação excede o limitado tempo do estudo, nas salas de aulas, ou do trabalho, nos campos e nas oficinas. (...) O tempo de educar contempla todos os tempos sociais, inclusive da cultura, do lazer, do descanso, até mesmo quando as crianças estão se preparando para dormir. A educação da coletividade, de todas as crianças, em suas diferentes personalidades, deve tomar tanto os diferentes momentos de suas vidas, os espaços diferenciados, quanto o desenrolar do processo, não se deixando enganar pelas análises de um ou outro episódio isolado da ação dos educandos. (pg. 324)

Neste sentido notamos a presença do discurso de Makarenko (2002) no discurso do MST, como podemos visualizar no trecho que se segue:

A idéia de organizar diferentes tempos na escola quer reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas (...) A escola é um lugar de formação humana, e por isso as várias

dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente. (...) Os tempos contribuem no processo de organização dos educandos, levando-os a gerir interesses, estabelecer prioridades, assumir compromissos com responsabilidades. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 9, 1999, pg. 25)

No Caderno de Educação nº 9, encontramos os tempos que foram trabalhados por Makarenko. São eles: (1) Tempo de aula; (2) Tempo de trabalho; (3) Tempo oficina; (4) Tempo de esporte/lazer; (5) Tempo de estudo; (6) Tempo Mutirão e (7) Tempo Coletivo Pedagógico.

No tempo *aula*, em seu sentido mais amplo, tem-se abertura para que este aconteça dentro ou fora da escola, como por exemplo, os espaços destinados à mística (história, identidade, símbolos); à notícia (relatos sobre o que está acontecendo na sociedade); à memória (valorização das famílias, assentamentos, lutas); à pesquisa (levantamento de informações através de passeios, livros, filmes); à leitura (jornal dos Sem Terra, artigos de jornal e revista, livros; em grupo ou individual); turma (volta-se para auto-organização dos estudantes) e cultura (resgate de expressões culturais através da música, teatro, dança, mitos).

Já o tempo *trabalho* é destinado à organização e ao desenvolvimento de atividades produtivas, que podem ocorrer (1) *dentro da escola*: limpeza, horta, jardinagem, apoio pedagógico dentre outros e (2) *fora da escola*, mas sempre integradas à escola, nas chamadas *unidades de produção*, em que as atividades estão relacionadas a viveiro, horta medicinal e de temperos, jardim, lavoura, pecuária, marcenaria, serralheria ou ferraria, gráfica, artesanato. O importante neste ponto é que as unidades de produção devem ser trabalhadas como ambientes educativos, isto é, lugares onde os educandos aprendem além do que conhecem. É a junção de dois ambientes - a escola e a unidade de produção.

O tempo *oficina* dedica-se à aprendizagem de atividades de produção, usado para a qualificação do trabalho e também para melhorar as unidades de produção. Outro importante tempo é o de *esporte e lazer*, quando jogos e atividades coletivas dentro ou fora da escola desenvolvem a cooperação, a socialização, coordenação motora, resistência física dentre outros.

Há também o tempo de *estudo* - destinado a estudos, leitura, trabalhos escolares, todos com monitoria. O tempo *mutirão* é reunião de todos para tarefas na escola ou na comunidade. E por último, mas não menos importante, é o tempo voltado para o *coletivo pedagógico*, em que os educadores (funcionários, professores, voluntários) planejam atividades, melhoram o ambiente educativo, analisam ações, estudos e aprofundam a proposta pedagógica do MST e da escola dentre outros.

No Movimento, a diferenciação metodológica diz respeito ao reconhecimento do fator tempo como uma importante categoria nos processos de formação completa, e à distribuição dos tempos educativos, como vimos. Na realidade, esses tempos estão concretizados na pedagogia da alternância, visto que as aulas são desenvolvidas na escola, e algumas atividades na comunidade, ou o seu inverso, já que a pedagogia do Movimento é em movimento, rompendo, portanto, a solidez do tempo e do espaço.

Para Makarenko (2002), a organização da escola é o coletivo, então nem educador nem educando deveriam partir de um trabalho individual. Ou nenhum método deveria ser destinado a um educando com exclusividade. Por isso, a forma da educação desenvolvida deveria ter o coletivo como base, princípio e atitude:

Uma coletividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si... é um conjunto de pessoas norteadas num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da coletividade (...) e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade. (pg.135)

A consciência e a necessidade de objetivos comuns é o que possibilita a formação de uma coletividade. E isso parte, primeiramente, da auto-organização, seja entre crianças, seja entre adultos. Assegurando a participação direta de todos de forma democrática, não só auxiliando, mas também pensando e decidindo, tornando o processo de forma autônoma, integrando na totalidade conhecimentos teóricos às atividades sociais, políticas, culturais etc.

De acordo com Makarenko (op. cit.:), para educar a todos simultaneamente era necessário uma metodologia capaz de compreender o contexto dos educandos e dos educadores, era preciso estimular o convívio social, incorporando o trabalho socialmente útil à sua metodologia. Era necessário um coletivo de pedagogos e de educandos, o que gerou um coletivo pedagógico.

O trabalho cultural também era outro princípio do sistema educacional de Makarenko, lugar do desenvolvimento espontâneo, pessoal e integral dos educandos sob a direção de um especialista. Nos chamados círculos culturais desenvolvia-se coro, teatro, literatura russa, literatura nacional, instrumentos de sopro, instrumentos de corda, instrumentos de percussão, pintura, trabalhos manuais, dança, fotografia, investigações em ciências naturais, radioamadores, em física e química; línguas estrangeiras, desportos, contos, xadrez e damas. (2002, pg.306)

No MST, a concepção de educação, de metodologia e de teoria pedagógica, remonta à origem da educação como processo de humanização do indivíduo, de formação humana que, sendo ampla e permanente, ocorre em diversos espaços. Um dos espaços privilegiados dessa formação é entendido enquanto prática social, isto é, acontece a todo o momento em todos os ambientes, e o outro é a escola, como procuramos evidenciar ao longo deste estudo.

Portanto, compreendemos a escola no MST como um dos espaços e tempos de formação humana que precisa ser considerada em seus vínculos com os processos sociais e socioculturais para a formação dos sujeitos que dela participam aprendendo e ensinando, primeiro pelas relações sociais que constrói, e em seguida pelos conteúdos escolares que veicula, ambos possibilitando a politização amplamente requerida pelo Movimento.

Dia a dia da escola com tempo para arte, esportes, passeios. Encontrar na escola educandos e educadores que têm tempo e espaço para cantar, dançar, desenhar, pintar, fazer teatro, movimentar e exercitar seus corpos. Também para sair da sala de aula e fazer passeios ou visitas, é um sinal de que esta é uma escola onde as “grades” já começaram a ser rompidas. (...) O processo a ser potencializado através do acompanhamento é o da construção coletiva de tempos e espaços educativos diversos, capazes de dar conta

do desenvolvimento humano mais pleno. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 8, 2001, pg.13)

Percebemos que, para Movimento, o fato de *educar em todos os espaços e em todos os tempos requer uma educação intencional*, voltada para a sua vida no campo e prática diária, pois lá se aprende a todo o momento, dentro da escola seja aprendendo um conteúdo para aplicá-lo depois, ou o inverso, hasteando a bandeira, cuidando da horta; e fora da escola nas mobilizações, participando das reuniões, nas unidades de produção, ajudando a comunidade. A presença da comunidade na escola, tanto para o planejamento e execução da proposta político pedagógica quanto para o desenvolvimento cultural da comunidade, isto é o sujeito Sem Terra age e reflete criticamente. Ou seja, para o MST a vida em comunidade é condição fundamental para que o sujeito desenvolva suas habilidades e sentidos com o outro, com a natureza e com o trabalho. Portanto, a escola do MST e sua pedagogia têm a intencionalidade na formação de valores que humanizam os indivíduos.

Vale ressaltar que, para o Movimento, a luta pela terra significa, também, lutar por um tipo de relações sociais, culturais, educacionais e produtivas que se contraponha às relações vigentes, portanto, assumindo um novo modo de ver e organizar o mundo e as pessoas que nele vivem, bem como preocupar-se com a educação, e com todo o processo dela decorrido, ou seja, voltando-se para espaços e atividades formais e não-formais de educação, por entender e praticar uma formação que envolva diversos elementos, que perpassa a família, partido, assentamentos e acampamentos, escola, escola itinerante, comunidade e demais instituições e lugares.

O processo de formação deve levar em conta que a escola também é local de trabalho, e por isso a formação intelectual deve ser coerente com a formação para o trabalho. No MST, a participação de crianças, jovens e adultos dentro e fora da escola acontece em diversas modalidades de trabalho – é o que podemos denominar de integração dialética da relação escola-comunidade-trabalho – presente tanto nos princípios do Movimento quanto nas bases do pensamento educacional socialista.

Assim sendo, podemos afirmar que a categoria trabalho é um dos pilares da educação integral socialista e que é importante ressaltar a diferença entre o trabalho educativo e outras concepções de trabalho. Para Pistrak (2006), por exemplo, trabalho é uma participação ativa na construção social, no interior da escola e fora da escola, e a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um possa ocupar o lugar que lhe cabe. “(...) Trabalho: precisa razão de ser e um claro caráter de utilidade social”. (pg.114-115)

Entendemos que para os autores aqui trabalhados, o trabalho é prática social, já que é essencial para o processo de produção e reprodução da vida, ou seja, o trabalho é a forma de humanizar o ser humano, quando este escolhe caminhos, métodos, interação com a natureza e com os demais seres humanos, é possibilidade que o indivíduo tem de deixar de ser “animal”, e pela criação de condições de existência tornar-se um sujeito. Para Marx (2004), “(...) na sociedade socialista o trabalho e a educação estarão interligados e que assim se assegurará uma cultura técnica múltipla, bem como uma base prática para a educação científica”. (pg. 101)

O trabalho é processo de transformação da natureza, de criação de instrumentos, de valores, de autotransformação do homem, e de auto desenvolvimento do próprio homem. Portanto, o homem humaniza-se pelo trabalho e pela educação, ou seja, pelo trabalho educativo.

A relação entre educação e trabalho em uma concepção de sociedade socialista é a ligação entre prática-teoria-prática, isto é, os conteúdos socialmente úteis devem ligar-se ao trabalho produtivo, assim adquirindo um alto valor educativo pelo fato de superar a divisão entre trabalho físico e intelectual. Um dos princípios básicos da relação trabalho produtivo-educativo é que todos os sujeitos devem passar por todas as etapas de uma produção, bem como todas as formas de trabalho, isso garantirá que as formas de expressão, habilidades e aptidões sejam visualizadas e respeitadas. Se bem nos lembrarmos, estas questões estão no cerne de vários princípios pedagógicos que analisamos no capítulo anterior.

Para o MST, em seu Boletim de Educação nº 4 (1995), o trabalho educa formando a consciência das pessoas, isto é, seu modo de pensar, agir, suas crenças, valores éticos e culturais. O trabalho educa quando produz conhecimentos e cria habilidades provocando necessidades superiores, ou seja, quanto maior for o número e mais complexas as necessidades, maiores serão os motivos para criar, investigar e qualificar-se. A concepção de trabalho nesta perspectiva não dicotomiza, portanto, a relação entre o trabalho manual e o intelectual, mas os aproxima, pois o objetivo principal do ensino é transformar matéria-prima em conhecimento, e conhecimento em matéria-prima. Isto implica conhecer a realidade local, métodos científicos, é isso só é permitido por meio do trabalho como ato educativo.

Desta forma, para o Movimento, o trabalho que educa é aquele que desenvolve o maior número de dimensões do ser humano, todas com o sentido de gerar sujeitos sociais (1995). E é por isso que a escola pode educar pelo trabalho, devido à potencialidade pedagógica que há no trabalho, visto ser ela um dos locais onde se encontram teoria e prática. O trabalho desenvolvido na escola

(...) é a experiência de uma determinada forma de trabalho, o trabalho socialmente dividido, o espaço da escola é o primeiro que pode estar, como instrumento pedagógico, na mão dos alunos. Ou seja, organizar, administrar e manter a escola é um processo que deve envolver o coletivo de alunos, desde pequenos, através de um progressivo aumento de responsabilidade. Os alunos podem começar dando conta de organizar a limpeza da escola, (...) e chegar a administrar as finanças escolares, a secretaria e a biblioteca da escola. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº 4, 1995, pg. 8)

Portanto, são trabalhos relacionados a atividades domésticas, a administração da escola, atividades agropecuárias, a outras áreas de produção e ligados a cultura e a arte. Mas, para se desenvolver a escola do trabalho, o tempo de trabalho e de estudo devem estar diretamente relacionados.

As experiências de trabalho real dos alunos não podem diminuir o tempo do estudo dos conteúdos de ensino (...). Isto que dizer que a Escola do Trabalho precisa aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola. E também, que os professores precisam se dispor (formal ou informalmente) a acompanhar este tempo de trabalho. Ou, então, que o acompanhamento das experiências de trabalho possa ser feito pela própria comunidade, através da Equipe de Edu-

cação. (...) Se o período que os alunos estão trabalhando e o período que os alunos estão estudando não tiver vinculação direta, não podemos falar em Escola do Trabalho. (BOLETIM DA EDUCAÇÃO nº 4, 1955, pg.12)

Podemos inferir, com todas essas leituras e análises, que o trabalho deve ser considerado como dimensão inseparável da realidade humana, oferecendo bases sólidas para a problematização e conscientização das atividades humanas na sociedade, bem como a integração entre trabalho manual e intelectual, estabelecendo assim, a gênese da teoria e prática. A prática precisa superar a visão de atividade mecânica e envolver todo o contexto e todas as pessoas, ou seja, não pode ser uma atividade individual e mecânica. Mas, sim, uma dimensão coletiva de questionar, refletir, transformar todo um projeto social.

A relação entre trabalho e educação deve também propiciar a capacidade criativa do ser humano desde a mais tenra idade, sendo despertada em suas práticas sociais, voltada para a formação integral de suas potencialidades físicas, de sentidos, intelecto e psíquica.

O trabalho produtivo e educativo contribui para o desenvolvimento do homem em todos os sentidos, volta-se para a formação holística em contraposição ao desenvolvimento unilateral do sujeito, ou seja, a formação omnilateral contrapõem-se à formação unilateral.

Neste sentido, acreditamos que as leituras de Makarenko (2002) e Marx (2004) consolidam a relação existente com a educação do MST, isto é, a partir de nossas análises verificamos que a educação do Movimento parte do coletivo e da necessidade de uma educação voltada para as várias dimensões do ser humano como podemos ver em uma das passagens do caderno de educação nº 13,

*A educação omnilateral se opõe a uma educação unilateral, uma vez que esta se preocupa só com um lado ou dimensão da pessoa, ou só as habilidades manuais, ou só os aspectos morais, ou só os políticos. (...) O que acontece quando a educação é unilateral é que geralmente ficam dimensões sem trabalhar (...). Estamos (MST) - defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de omnilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de *um modo unitário* ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra,*

tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. (2005, pg.163-164, grifo nosso)

A passagem acima coloca duas grandes questões do pensamento socialista acerca da educação e que, de certa forma, contêm, em si, o “germe” de uma educação integral. São elas a *omnilateralidade* e a *perspectiva unitária*. Da primeira, nos fala Marx; da segunda, Antonio Gramsci.

Para Marx (2004), a educação completa constitui-se em um agir capaz de elevar a produção social, bem como em meio de produzir e desenvolver plenamente seres humanos. Portanto, podemos associar a educação marxista a uma concepção de educação integral, devido a sua preocupação em desenvolver o homem plenamente, em sua omnilateralidade. Para o autor, isto corresponde a uma junção de educação intelectual, corporal e tecnológica, sendo a educação compreendida enquanto intelectual, pública e gratuita. Junto à educação intelectual deverá ser acrescentada a educação corporal, ou seja, exercícios físicos ou militares voltados a todos os estudantes. Isto garante a união de corpo, sentidos e mente. A educação tecnológica atende aos princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (pg.68)

Impõe-se nesse processo, também, a necessidade da instituição escolar organizar os cursos de forma graduada e progressiva, unindo a educação intelectual, corporal e politécnica. Ainda acrescenta-se a essa educação o desenvolvimento dos sentidos, o que favorece uma melhor percepção da realidade humana.

Em relação à concepção unitária de educação, vemos que Gramsci confere à escola uma dimensão estratégica na disputa pela hegemonia, no âmbito da sociedade civil. A união entre trabalho intelectual e manual ou formação intelectual e profissional, tendo como horizonte uma sociedade igualitária é a proposta da escola unitária. Isto é, superar a dualidade entre os níveis de educação e de sua visão classista. Para Roio (2009)

(...) A idéia de “unitária”, que significa superar as divisões classistas que separam a sociedade em governantes e governados. Essa luta

não é proposta como uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Ela requer um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural. Envolve, sim, uma elevação cultural dos trabalhadores, preocupando-se com os métodos para que estes sejam capazes de formular conceitos, de compreender o mundo em que vivem, de saber se orientar, elaborar críticas e participar do governo da sociedade (pg. 311)

Percebemos então que Gramsci criticava a dualidade dos níveis de educação presentes em sua sociedade, em que havia a escola humanista voltada à classe burguesa e destinada a desenvolver a cultura geral, e a escola ‘profissional’ ou técnica, destinada a preparar indivíduos das classes operárias para o exercício de profissões. Para o teórico, a solução seria a implantação de uma escola unitária, que congregasse a cultura geral, formativa, e que se voltasse para o desenvolvimento da parte intelectual e da parte manual, ou seja, a escola unitária articulava o ensino técnico-científico ao ensino humanista:

(...) A escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempere manualmente (técnica, industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, pg.168)

Segundo Roio (2009), essa articulação seria a forma dos trabalhadores conseguirem sua autonomia e desenvolver uma nova cultura. Cultura que, para Gramsci, volta-se para questões de hegemonia ou contra-hegemonia tanto cultural quanto educacional. Ou seja, para Gramsci, a hegemonia é assegurada por instituições particulares/privadas e não inteiramente pelo Estado. A instituição educacional, ao lado de outras, auxilia na consolidação da hegemonia que é exercida essencialmente em nível da cultura e da ideologia. Isto porque o sistema educacional configura-se enquanto propagador de ideologias. Neste sentido, a instituição escolar tornar-se instrumento para formar intelectuais de ‘vários níveis’.

De acordo com Roio (op.cit.), o sistema educacional burguês forma intelectuais⁴² para a manutenção do status quo ou da hegemonia. Mas, existem nesse grupo

⁴² Gramsci elabora a idéia do “intelectual coletivo”, considerando que todos os que trabalham com idéias são intelectuais, no sentido amplo da palavra, pelas funções políticas que têm, a favor ou contra as idéias e o poder dominantes. “Intelectuais orgânicos” são os que se ligam concretamente à

indivíduos que transcendem esse valor e passam a auxiliar na (re) formulação da contra-hegemonia. O que vale ressaltar é que esses dois modelos de homens ou de intelectuais são formados na escola, mas o último para Gramsci tem a sua consciência desenvolvida fora da escola, ou seja, no partido político.

Gramsci retoma às idéias de Marx no que se refere a omnilateralidade, concepção que diz respeito à realização e emancipação do homem através do trabalho. Segundo Roio (2009), Gramsci interliga o trabalho intelectual e manual, ou seja, estabelece uma cultura múltipla, com base prática em uma educação científica. A escola na sociedade socialista deve ser uma escola do trabalho que se emancipa, uma escola que constrói e organiza o trabalho de forma coletiva e livre. Nesta escola, o trabalho manual e disciplinado articula-se ao conhecimento da técnica, da ciência e da cultura humanista. Portanto, os fundamentos pedagógicos baseiam-se no processo produtivo fabril/ industrial coletivo. E o trabalho fundamenta-se no processo pedagógico. Tal concepção de escola e trabalho fundamentam uma concepção de trabalho educativo e de educação-trabalho, além de uma outra sociedade - a socialista.

construção e fortalecimento do poder das classes dominantes ou das classes dominadas. (Sader, 2005, pg.9)

CONSIDERAÇÕES

Com as leituras e análises realizadas, inferimos que a educação organizada pelo MST, voltada para uma formação completa, direciona-se para uma concepção de educação integral socialista, haja vista o embasamento teórico que a constitui. No entanto, não podemos deixar de mencionar ainda o que para nós contempla, também, uma concepção de educação integral:

Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (COELHO; HORA, 2004, p.7).

Em outras palavras, se por um lado entendemos por educação integral aquela que vai além dos conhecimentos sócio-históricos trabalhados na escola, levando em consideração sua integração com outros conhecimentos como o trabalho, a cultura, o esporte dentre outros, por outro lado essa mesma educação necessita ser precedida ou caminhar junto a uma outra, a educação crítico-emancipadora. Esta, por sua vez, pode ser pensada e praticada como um espaço

de construção e de perspectivas tanto de organização e crítica, como também um dos espaços que a classe trabalhadora deveria ter para sair da curiosidade ingênua e entrar na curiosidade epistemológica⁴³, como observa Freire.

Desvendar a realidade como objeto de estudo significa problematizá-la e tentar desvelar os fios enunciativos de suas contradições econômicas, sociais, culturais, educacionais e políticas; é procurar entender os conflitos que se estabelecem entre as classes sociais na ótica capitalista. De acordo com Pistrak (2006), a problematização da realidade comporta não apenas o exercício da crítica, mas, fundamentalmente, uma tomada de posição, pois a escola e todos que nela atuam devem buscar uma relação com essa realidade, com o objetivo de contestá-la e de propor ações transformadoras no contexto de um novo projeto de sociedade.

Neste sentido, uma das ênfases do Movimento recai no processo educacional e cultural, que não se resume à escolarização, perpassando todas as ações empreendidas pelo coletivo do MST. A escola é vista como uma instituição primordial de acesso aos conhecimentos histórico-socialmente produzidos pela humanidade, e de produção e sistematização de conhecimentos que auxiliem na compreensão e no aprimoramento do modo de vida dos trabalhadores rurais Sem Terra, dando organicidade e visibilidade ao próprio Movimento. E, acima de tudo, assegurando aos indivíduos o direito a uma formação completa, que seja holística, ao unir os conhecimentos científico, instrumental, cultural, manual e popular. Vale ressaltar mais uma vez, que o conhecimento não se prende somente à escola, mas a outros lugares e espaços que se transformam em lugares e espaços educativos, como diz o Boletim da educação nº 9 do MST,

A escola que necessitamos considera este saber (científico) fundamental, mas atua também em outras dimensões como a convivência, a arte, o trabalho, o lúdico, a estética, a política....A isto chamamos de ambiente educativo, porque criamos tempos e espaços para viver e educar esta totalidade humana. Nossa compreensão se fundamenta na idéia de que nos educamos permanentemente, e que estas dimensões se articulam para nos formar humanos. (2001, pg. 37)

⁴³ O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica vai se tornando. (...) Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência. (Freire 1996, p 97-98)

Vimos, assim, que o MST apóia-se em princípios pedagógicos e filosóficos para desenvolver a Pedagogia *em movimento* do Movimento, em que estão presentes princípios marxistas e socialistas de educação, cultura e sociedade.

Tais princípios trazem concepções de trabalho educativo e produtivo, auto-gestão e organização, autonomia, coletividade, relação entre teoria e prática, cultivo da história e afirmação de identidade, vínculo orgânico entre o que se vivencia e o que se aprende; e uma reflexão sobre os conteúdos socialmente úteis ao processo educativo intencional. Como afirma o Movimento,

Que dimensões devem compor a intencionalidade da escola que se pretende um lugar de formação humana? Essas dimensões são os grandes conteúdos do processo educativo pensado como totalidade. (...) Elas certamente não esgotam toda a complexidade do processo de formação humana e nem acontecem de forma estanque. Como se trata de um movimento educativo, sempre aparecerão dimensões novas, ou exigências e maior ênfase em algumas delas, e necessariamente sua prática será entrelaçada. (...) (1) Formação de valores e educação da sensibilidade. (2) Cultivo da memória e aprendizado da história. (3) Produção de conhecimentos humanamente significativos. (4) Formação para o trabalho. (5) Formação organizativa. (6) Formação econômica. (7) Formação política e ideológica. (8) Formação para o lúdico. (9) Cuidado com a terra e com a vida. (10) Formação religiosa. (11) Formação cultural e estética. (CADERNO DE EDUCAÇÃO N° 13, 2005, pg. 256)

Portanto, o MST defende que educação não é sinônimo de escola. Ela é maior e mais complexa, pois diz respeito ao processo de formação humana, destinado a desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano por completo, ou seja, o que denominamos de formação integral. Concluímos, portanto, reafirmando o nosso pressuposto, que o MST, ao desenvolver uma base socialista de educação, volta sua concepção de educação para um modelo integral (e socialista), cujos fundamentos propõem a formação de um *Ser Mais* para uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria de Lourdes Beldi de; JUSTOS, Marcelo. O Movimento dos Sem Terra: Uma análise sobre o discurso religioso. São Paulo. Núcleo e Laboratório do Imaginário e Memória da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.imaginario.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2004.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BETTO, Frei. Práxis educativa dos movimentos sociais. IN. FÁVERO, Osmar . SEMERARO, Giovanni (orgs). Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis , RJ: Vozes, 2002a.

_____. Desafios da Educação Popular. São Paulo: CEPIS, 2002b.

BERNET, Jaume Trilla. La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social. Ariel S.A, Barcelona, 1998.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 1. Ocupar, Resistir e Produzir também na educação. São Paulo, Agosto, 1992.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 4. Escola Trabalho e Cooperação. São Paulo, Novembro, 1995.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 5. O trabalho e a Coletividade na educação. São Paulo, Junho ,1995.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 8. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acampamento às Escolas. 2001.

BOLETIM DA EDUCAÇÃO DO MST nº 9. Educação no MST balanço 20 anos. Dezembro, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Soletrar a letra P: Povo, Popular, Partido e Política e planos educacionais no Brasil. IN FÁVERO, Osmar Giovanni (orgs). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis , RJ: Vozes, 2002.

CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST Nº 8. Princípios da educação no MST. 3 ed. São Paulo, 1999.

CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST Nº 9. Como fazemos a escola de educação fundamental. São Paulo: ITERRA, 2001.

CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST Nº 13. Dossiê: MST e Escola - Documentos e Estudos 1990-2001, 2ª ed, Setembro, 2005.

CADERNO DE FORMAÇÃO Nº 18: O que queremos com as escolas de assentamento. MST, 3ª ed, São Paulo, Março,1999.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3º ed, São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: Leitura Crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

COELHO. Ligia Martha Costa. História(s) da educação integral). Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p.p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B12CAA9A9-B8F3-42E1-B8E9-0BE8475455E9%7D_Miolo%20Em%20Aberto%2080.pdf Acesso em Junho de 2009.

_____. Educação Integral: Concepções e práticas na educação fundamental. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>> Acesso em maio de 2009.

_____. Integralismo nos anos 30: Uma concepção de educação integral. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario6/Escolas.%20Cursos%20e%20Programas%20%20Especiais/Integralismo....doc> Acesso em: Maio de 2009.

COSTA, Andréa F.; NASCIMENTO, Cecília M. P. do; MAHOMED, Carla, REQUEIJO, Flávia, CAZELLI, Sibebe. Pensando a relação museu - escola: O MAST e os professores. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC, 2007, Florianópolis - Santa Catarina. CD-ROM do VI ENPEC, 2007.

COUTINHO. Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. IN: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2003.

FAIRCLOGH, Norman. Discurso e mudança social, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. Language and Power. New York: Longman, 1989.

_____. Critical Discourse Analysis: paper in the critical study of language. London: Longman, 1995.

FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDES, Claudemar Alves. (Re) tratos discursivos do sem-terra. Uberlândia: EDUFU, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. A importância do ato de ler. Rio de Janeiro, 1982.

_____. Pedagogia da Indignação. São Paulo: editora da UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma pós-modernidade de libertação: Reconstruindo as esperanças. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Educação e a construção democrática no Brasil Da ditadura civil-militar à ditadura do capital . IN. FÁVERO, Osmar . SEMERARO, Giovanni (orgs). Democracia e a construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis , RJ: Vozes, 2002.

GARÇONI, Inês. O massacre dos fiscais. ISTO É, São Paulo, 04 fev. 2004.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal e não-formal. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_eEJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf> Acesso em 27 junho de 2007.

_____. Educação integral e cidade educadora. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/index.php?c=146Moacir_Gadotti> Acesso em junho de 2008.

GONÇALVES, Ana Maria. PERPÉTUO, Susan Chiode. Dinâmica de grupos na formação de lideranças. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

GONH. Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 11-25, 2006. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia>> Acesso em: Junho de 2008.

_____. Educação Não Formal: espaços de educação não-formal da sociedade civil. Universiabrasil.net, v. 3250, p. 1 - 5, 02 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=3250>> Acesso em: Junho de 2008.

_____. Movimentos sociais na América Latina na atualidade. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/Revista_novamerica> Acesso em: Junho de 2008.

_____. Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil. Nuevamerica, Palmas/Paraná, v. 3, n. 3, p. 11-20, 2004. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/Revista_novamerica> Acesso em: junho de 2008.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Antonio Monteiro (Org). DICIONÁRIO. Pensamento marxista do. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1988.

GUIMARÃES, Ivana Cunha. Ocupar, Resistir e Produzir também na educação: Análise do discurso pedagógico do MST. Porto Alegre, Março, 2001. Dissertação de mestrado em teorias do texto e do discurso.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. Diversificação curricular e Educação Integral. 2004, Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurruceducint.doc>> Acesso em: abr. 2007.

HOUAISS, A. Dicionário de Língua Português. 2001.

IÑIGUEZ, Lupicinio (Coord). Manual de análise do discurso em ciências sociais. Petrópolis: Vozes, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Atlas geográfico escolar. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

LEUDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAGALHÃES, L. A análise crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as universidades. Reflexões sobre análise do discurso. Faculdade de Letras UFMG, 2001.

MAKARENKO, A. S. O nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 2002.

MANACORDA, Mário A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. Crítica da educação e do ensino. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Global, 1987.

MAURÍCO. Lúcia Velloso (org). Educação Integral e Tempo Integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. IN:MEURER.J.L. et alii (orgs.). Gêneros : teorias, métodos, debates. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

MORISSAWA, Mitsue: A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NOSELLA, Paolo. Escola de Gramsci. São Paulo: Cortez, 2004.

O MST e a Educação. Setores/Educação Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em 05 maio 2004 e 2008.

Organização e estrutura do MST: Disponível em: <http://www.mstbahia.galeon.com/quegp.htm> Acesso em maio de 2008.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise Crítica do Discurso uma proposta para a análise crítica da linguagem. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm> Acesso em agosto de 2008.

PISTRAK, M. Fundamentos da escola do trabalho. FILHO. Daniel Aarão Reis (trad). São Paulo: Expressão Popular, 2006.

RELIGIÃO. Teologia da libertação: dor de cabeça para o Papa. Disponível em: <http://www.noticias.terra.com.br> Acesso em: 15 jun. 2004.

RESENDE, V.M & RAMALHO, V Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

ROIO, Marcos Del. Gramsci e a educação do educador. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: julho de 2009.

SADER, Emir. (org) . Gramsci: Poder, política e partido. São Paulo: Expressão popular, 2005.

SILVA, Benedicto. (coord geral). Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SILVA, José Gomes da. A reforma Agrária brasileira na virada do milênio p. 114-115. apud MORISSAWA, Mistue: A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

VERGARA, Moema de Rezende , CAZELLI, Sibeles. O passado e o presente das práticas de educação não formal na cidade do Rio de Janeiro. S/D.

ANEXO 01 – CADERNO DE EDUCAÇÃO DO MST nº 8