

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

NAIRA ESTELA ROESLER MOHR

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO CONTEXTO DO  
MST**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC)

ORIENTADORA:

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> CÉLIA REGINA VENDRAMINI

Florianópolis

2006

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por cada trabalhador e trabalhadora que se fazem referência na luta por uma sociedade melhor.

Ao Coletivo de Educadores e Educandos da Escola Agrícola 25 de Maio e companheiros do setor de educação do MST que tornaram mais apaixonada minha vivência.

À Célia Vendramini, pela orientação dedicada e amiga, pelo respeito às minhas convicções sem perder de vista o caráter educativo deste processo, contribuindo permanentemente com questionamentos e reflexões sobre o tema pesquisado.

Aos professores membros das bancas de qualificação e defesa: Edna Fiod, Edgard Mattiello, Maria Isabel Serrão e Ramon Peña Castro. Excelentes e calorosas contribuições.

A muitos amigos que me incentivaram, de forma carinhosa: Rô, Capela, Sônia, Lúcia Lenzi, Andrea e Sandro.

Aos que possibilitaram financeiramente desenvolver esta pesquisa. Ao CNPQ pela bolsa e à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina pela licença concedida.

Em especial a minha família. Meu pai e minha mãe que sempre incentivaram minhas opções e que no período deste curso me acolheram em sua casa, revivendo momentos de mimos e preocupações.

Aos “maninhos” Arthur e Verônica que compartilharam diversos momentos nesta trajetória assumindo tarefas de irmãos, tios, pais e amigos.

Às minhas irmãs Márcia e Karin, cunhados e sobrinhos que demonstraram sempre afeto e apoio. Ao Samuel que prestigiou o dia da defesa.

Às filhas queridas: Ana Lúcia e Ana Flávia pela compreensão pelas ausências e os abraços reconfortantes.

À meu companheiro de vida, de amores, de sonhos e de escolhas, Matheus.

## RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de Pesquisa Trabalho e Educação. Trata-se do resultado de um estudo sobre formação para o trabalho no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Por meio dela, procurou-se levantar algumas questões relativas à contraditória tarefa de propor formação técnica profissional a partir de um movimento social que busca a transformação, mas que, no entanto, deve relacionar-se com a sociedade de classes. O estudo evidencia a relação entre educação e sociedade, contextualizando a origem e disseminação do pensamento liberal e utópico e suas influências na educação, considerando a sociedade moderna. Observando o contexto educacional do MST, procura situar as propostas e as ações na perspectiva da formação profissional, buscando compreender a concepção de trabalho que predomina nos materiais e cursos existentes. Por fim, pretende compreender a essência da formação defendida pelo Movimento Sem Terra, com base nas entrevistas realizadas, na análise dos documentos e na observação de algumas experiências educacionais já desenvolvidas. Embora muitos cursos de formação profissional tenham surgido com o objetivo de atender necessidades técnicas e produtivas relacionadas à própria sobrevivência dos assentamentos, a proposta de educação defendida pelo MST procura se constituir como um projeto de emancipação, colocando em evidência os princípios de resistência e luta social.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Formação para o Trabalho.

## **ABSTRACT**

This essay is about work and education and is part of the result from a study concerning the formation of the Movement of the Rural Workers Without Land (MST) organization. The research sought to expose the difference between the social movement and the professional organization of the MST. The proposal is to examine the contradictory mechanisms of the social movement and looks for the transformation, and links with the society of classes. The study evidences the relationship between education and society, contesting the origin and spread of the liberal and utopian thought and their influences in the education, considering the modern society. Observing the educational context of MST, it tries to place the proposals and the actions in the perspective of the professional formation, looking for understanding in the conception that prevails in the materials of the current courses. Finally, the intention to understand the essence of the protected formation for the MST was based on interviews, and the analysis of documents and experiences already developed. Although many courses of professional formation have appeared with the objective of assisting technical and productive needs related to their own survival this proposal is protected for RWWL and tries to constitute as an emancipation project, putting in evidence the resistance beginnings and social fight.

Word-key: Work and Education; MST; Formation for the Work.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CPT – Comissão Pastoral da Terra

IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNERA – Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

# SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	v
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - O MST E O MUNDO DO TRABALHO	14
1.1 Gente diferente, histórias semelhantes	16
1.2. Sem terra, sem trabalho	28
1.3. MST - Submissão ou Contraposição?	39
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	47
2.1. Escola e fábrica nascem juntas	52
2.2. Origens iluministas e utópicas da educação	58
2.2.1. O liberalismo de Locke	60
2.2.2 As utopias	65

CAPÍTULO 3 – O MST E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO	76
3.1. O trabalho no contexto e na projeção do Movimento	78
3.1.1. A cooperação	82
3.1.2. A agroecologia	89
3.2. O Ensino Médio e Profissional no MST	95
3.3. A concepção de formação para o trabalho	103
3.4. As experiências de formação profissional	111
3.4.1. A Escola 25 de Maio	113
3.5. Para onde aponta a educação do MST?	124
CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	146



## **MURAL TERRA É VIDA DA ESCOLA 25 DE MAIO**

Assentamento Vitória da Conquista – Fraiburgo SC  
Realização: Educandos e Educadores da Escola  
Coordenação: Dan Baron e Manoela Souza

## INTRODUÇÃO

“Fala-se de idéias que revolucionam uma sociedade; com isso expressa-se apenas o fato de que no interior da velha sociedade se formam os elementos de uma nova, e que a abolição das velhas idéias acompanha a supressão das velhas condições de vida.” (Marx e Engels)<sup>1</sup>

Iniciei este estudo com uma forte motivação: a de observar e buscar compreender o sentido que assume a formação profissional de jovens ligados ao Movimento Sem Terra no atual momento histórico, que nega o trabalho na perspectiva de emancipação humana. Esse desejo, certamente, estava ligado à convivência nos últimos anos na Escola Agrícola 25 de Maio, no Assentamento Vitória da Conquista, em Fraiburgo, Santa Catarina. Essa ligação com a escola teve início em 1999, quando decidi, em conjunto com minha família, não somente atuar como educadora, mas morar na própria escola.

Muitas vezes, essa relação tornou-se mais que profissional, pois o tempo e o espaço não estavam racionalmente divididos e, diferentemente de muitas situações, não sei se privilégio ou não, meu tempo de trabalho era comum com outros momentos de minha vida.

No debate educacional, é comum ouvirmos a crítica de que o professor peca ao desconsiderar a realidade circundante de seu aluno e de que existe uma grande distância entre a escola e a vida. De acordo com essa crítica, a imagem refletida no tempo em que passamos na escola nem sempre é a imagem real e abrangente do ser social.

Mas, por outro lado, dificilmente nos perguntamos se a proximidade exagerada também não nos dificulta o olhar, ou se as minúcias do cotidiano não dispersam nossa observação e tornam fosca nossa visão.

---

<sup>1</sup> Manifesto do Partido Comunista, publicado originalmente em 1848.

Ciente dessa dificuldade, buscar o estudo e a pesquisa por meio do Curso de Mestrado foi uma escolha no sentido de ampliar a perspectiva, refletir sobre a prática e aumentar as possibilidades de desenvolver um trabalho docente mais próximo da realidade, compromisso que cada vez mais tenho procurado afirmar.

Com a intenção de expandir e, ao mesmo tempo, aprofundar minha compreensão sobre a relação entre trabalho e educação, tinha como objetivo inicial analisar o processo de criação e desenvolvimento do curso de nível médio profissionalizante na Escola 25 de Maio, em Fraiburgo, Santa Catarina.

Logo, as perguntas colocadas fizeram-me entender que havia um percurso longo a percorrer e que era preciso ampliar a análise, aprofundar conceitos e trilhar caminhos que não havia previsto.

O problema a ser investigado requeria a compreensão de uma totalidade que o objeto de estudo proposto inicialmente não conseguiria atingir. Diante disso, a investigação vinculada com o processo de vivência e a orientação acadêmica foram determinando uma série de formulações e hipóteses que procurei, além de confirmar, apreender.

Acredito que a formação humana, em sua totalidade, está sempre incompleta. Mas determinados momentos são significativos para promover a organização e reflexão sobre nossos aprendizados. O término deste trabalho é um desses momentos, e esta dissertação, produto final de uma etapa.

Fundamentalmente, ela tem o objetivo de expor de forma organizada algumas análises e conclusões, talvez provisórias, mas que dão sentido ao conjunto de idéias, temas e perguntas que procurei analisar no decorrer de dois anos. Esse período foi dedicado a leituras de livros e textos, bem como a vivências e situações, que emanam diariamente nas relações estabelecidas.

Feitas essas considerações, deixo de expressar-me na primeira pessoa, pois o que está relatado a partir de então reflete uma construção que não é mais pessoal do processo de pesquisa.

É pretensão desta dissertação tratar de elementos que constituem a relação entre ensino e formação para o trabalho no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tendo em vista sua trajetória de mais de duas décadas, em que o referido

Movimento não apenas conquistou terra, mas também direitos, dignidade, educação, e muito mais.

Ao reconhecer que suas conquistas são fruto da união e organização entre pessoas, os sujeitos que formam o MST percebem que podem se organizar para empreender outras mudanças. Para isso, dedicam-se a discutir e implementar propostas que possam avançar em relação à situação anteriormente vivida por eles.

Ao inserir seus integrantes no processo produtivo, o MST aponta para a construção de novas relações entre os seres humanos, e, dentre estas, situam-se as relações de trabalho. O trabalho é necessidade humana, fonte de riqueza e elemento constituinte do ser social. O trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 1876).

No entanto, na sociedade atual, fundada na propriedade privada e no capital, o trabalho assume outra dimensão. Conforme Marx, no capitalismo, o trabalho é fonte de valorização do capital, volta-se contra o trabalhador e o desumaniza. A “força de trabalho” torna-se mercadoria, e o trabalhador se torna alienado e, muitas vezes, desnecessário.

É nessa sociedade que emerge o MST. A preocupação com o trabalho está na raiz de sua formação. Em muitas situações, é justamente a falta de “trabalho” que aglutina as pessoas em torno do Movimento, afinal, a conquista da terra possibilita a inserção dos indivíduos no processo produtivo. Quem quer terra quer trabalho para nela produzir sua existência, porque o trabalho é o único elemento que possibilita a produção de existência daqueles que não possuem os meios de produção.

Porém, a ocupação e o posterior assentamento não significam a resolução dos problemas dos sujeitos que até então estavam privados ou limitados da condição de garantir sua sobrevivência. A ocupação é o primeiro passo para uma série de novas disputas. Para além da terra, o MST reivindica outros espaços que têm sido negados a uma significativa parcela da sociedade.

Ao MST, portanto, não basta a conquista da terra, é necessário construir alternativas no interior da atual ordem (ou desordem) social. Parte das estratégias tem colocado a educação, que no Movimento é entendida para além da escola (CALDART, 2000), como forjadora de novas formas de relações, diferentes daquelas vivenciadas na atual sociedade.

Nessa direção, são levantadas diversas bandeiras de luta que ora se cruzam e ora se opõem. Luta-se por educação, mas não por uma educação utilitária à ordem vigente. Luta-se por um tipo de educação que negue os processos de exploração, mas que ao mesmo tempo possibilite a formação para o trabalho. Luta-se por trabalho num contexto em que este é submetido ao capital, voltando-se contra o trabalhador e privilegiando a manutenção de uma sociedade desigual.

No interior dessas contradições é que o MST tem procurado conceber e estabelecer novas formas de organizar e realizar o trabalho, como por exemplo, a cooperação, e mais recentemente, a produção agroecológica como contraposição ao modelo convencional de agricultura.<sup>2</sup>

Nos documentos sobre a educação lançados pelo MST, o trabalho é um dos componentes que freqüentemente aparece. No caderno que trata sobre os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, são descritas algumas pedagogias que devem nortear a prática nas escolas. Uma delas trata da pedagogia do trabalho e da produção, em que podemos ler:

Brota do valor fundamental do trabalho que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora. As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] No MST, os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai ser conquistado. (MST, 1999, p.8)

Percebe-se nessa concepção a tentativa de negar o trabalho pautado nas relações capitalistas de produção. No entanto, cabe no processo de formulação e reformulação dessas estratégias uma questão central: como é possível, por meio da educação, forjar novas relações de trabalho e/ou produtivas, no bojo de uma sociedade contraditória em que predomina a submissão do trabalho ao capital, ainda mais num tempo em que o capitalismo vem aumentando suas estratégias de incursão no espaço do campo brasileiro?

---

<sup>2</sup> O termo “agricultura convencional” é utilizado para designar o projeto de agricultura implementada nos últimos quarenta anos no Brasil, caracterizada, dentre vários aspectos, pelo alto grau de dependência de insumos externos, como agrotóxicos, adubos químicos, sementes etc.

Considerando o conjunto desses fatos e contradições, pretendemos analisar a proposta de formação para o trabalho formulada pelo Movimento Sem Terra. Nessa perspectiva, buscamos situar os sujeitos, considerar as relações de trabalho estabelecidas e projetadas no contexto do Movimento, compreender a concepção de trabalho presente em sua proposta pedagógica, e, de maneira mais específica, refletir sobre algumas experiências de educação voltadas à formação profissional no MST.

Em relação à metodologia, procuramos desenvolver uma análise qualitativa dos dados, utilizando estratégias de pesquisa de campo e bibliográfica.

Na pesquisa de campo, realizamos entrevistas com a base do MST, utilizando questões semi-estruturadas. Os primeiros entrevistados, dos quais cinco são acampados, dois assentados e um membro da Direção Estadual do MST de Santa Catarina, foram selecionados a partir de diálogos previamente estabelecidos em relação ao processo de participação na luta pela terra. Posteriormente, direcionamos nossa análise sobre a formação profissional pretendida pelo MST. Para tanto, optou-se pelas entrevistas com pessoas diretamente envolvidas na formulação e implementação de cursos profissionalizantes, sendo três educadores, três dirigentes ligados ao Setor de Educação e dois dirigentes do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente. Analisamos, ainda, documentos que orientam a prática pedagógica do MST e outros que trazem indicativos sobre as linhas estratégicas para os acampamentos e assentamentos, principalmente sobre o aspecto da organização da produção. No decorrer da exposição, optamos em utilizar nomes fictícios para caracterizar os entrevistados.

A observação participante foi utilizada como recurso complementar na análise dos dados, tendo em vista as referências e participação anterior da autora em diversas instâncias do cotidiano do MST, principalmente sua atuação no coletivo pedagógico da Escola Agrícola 25 de Maio e no setor de educação do MST em Santa Catarina.

Na pesquisa bibliográfica, foram selecionados textos sobre “Trabalho e Educação”, que, em função da análise pretendida, se desdobraram em questões de maior especificidade. Para compreender a constituição do MST e sua proposta educacional, buscaram-se referências nos fundamentos da economia política, da questão agrária, do mundo do trabalho, da mobilidade social e formação profissional. Procuramos ainda, por meio da leitura, refinar a compreensão sobre o contexto

histórico da sociedade e da escola moderna, sobretudo buscando as origens e influências do pensamento liberal e utópico. Com a intenção de ampliar a análise, utilizamos também estudos sobre experiências educacionais do MST já consolidadas, sobretudo no que se refere à questão do trabalho.

Com a intenção de dar sentido ao conjunto das reflexões, organizamos a exposição desta dissertação da seguinte forma: o primeiro capítulo está voltado para a compreensão do sentido histórico do MST e do significado da luta pela terra na atualidade. Nessa tentativa, focamos nossa atenção sobre a materialidade em que se formam os Sem Terra, ou seja, sobre a sociedade que os produz. Procuramos fazer isso direcionando nosso olhar para “os velhos” e “os novos” militantes do MST, observando a origem e o destino dessas pessoas, suas intenções e ações em busca de uma nova forma de vida.

Tendo em vista que a educação tem sido apontada como uma estratégia do “novo” que o MST quer construir, dedicamos o segundo capítulo à reflexão sobre a relação entre educação e sociedade. A instituição escolar, criada com o advento da sociedade moderna, teve grandes influências do pensamento liberal e utópico. Dessa forma, pretendemos contextualizar a origem e disseminação dessas idéias, sobretudo nas iniciativas que buscavam ou buscam mudanças sociais abrangendo projetos educacionais. Também pretendemos refletir sobre os limites e potencialidades das propostas que defendem essa concepção.

No terceiro e último capítulo, direcionamos nossa atenção à formação para o trabalho no contexto do MST. Pretendemos analisar os debates, as propostas e as ações educacionais na perspectiva dessa formação e discorrer sobre a concepção de trabalho que predomina nos materiais e cursos existentes. Por fim, procuramos compreender a essência da formação defendida pelo Movimento Sem Terra, com base nas entrevistas realizadas, na análise dos documentos e na observação de algumas experiências educacionais já desenvolvidas.

Na conclusão, apresentamos considerações e reflexões que permearam toda a investigação, bem como impressões pessoais em relação ao processo vivenciado durante a pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### O MST E O MUNDO DO TRABALHO

“Oba, viva veio a enchente,  
o Uruguai transbordou,  
vai dar serviço pr’ agente!  
Vou lançar minha balsa no rio,  
vou viver maravilhas,  
que ninguém descobriu ...”<sup>3</sup>

A vida das pessoas, como bem canta o balseiro do Rio Uruguai, é marcada, ou melhor, determinada pela incessante busca de condições que permitam a produção e reprodução da existência. Essa procura, menos ou mais árdua, acaba influenciando na constituição de cada sujeito, bem como refletindo na configuração social de cada local e de cada época.

Não é por acaso que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST existe, e não é por acaso que se manifesta por meio da atuação de um conjunto de pessoas que lutam pelo direito de produzirem e se reproduzirem nesta sociedade.

Nessa direção é que procuraremos neste capítulo, analisar o contexto que faz emergir o MST, não apenas do ponto de vista do momento em que ele foi reconhecido como organização social, ou seja, na data de sua criação<sup>4</sup>, mas também a partir de uma conjunção de fatores latentes e atuais que continuam a demandar pessoas para os

---

<sup>3</sup> Trecho de música do cantor e compositor Cenair Maicá In: Coletivo Nacional de Cultura do MST Seguindo a canção, 2004, p. 44.

<sup>4</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi criado em 1984, no Encontro Nacional na cidade de Cascavel – PR. Esse encontro teve como finalidade articular os diversos movimentos que estavam acontecendo de forma localizada em vários pontos do País. (FERNANDES, 2000)

acampamentos, criando e recriando os Sem Terra<sup>5</sup>. Afinal, o MST continua se constituindo como agente histórico, reformulando seus objetivos e suas estratégias a cada necessidade que surge, tendo como questão central seu caráter contestador e sua luta mais imediata pela inserção social de um conjunto de trabalhadores sem a terra e sem o trabalho.

Pretendemos apontar elementos que determinam ou, pelo menos, contribuem para que os indivíduos se tornem Sem Terra, buscando refletir sobre quem são esses sujeitos, como são mobilizados, o que representa para eles a adesão a um projeto de luta social e o que esperam de todo este processo.

Diante disso, entendemos como necessário, ainda, colocar essa discussão num campo mais abrangente de análise, reconhecendo que a situação vivida pelos sujeitos que participam do MST não é diferenciada daquela vivida pela grande maioria da população. Sabemos que a manifestação de diversos fenômenos pode ser atribuída à forma social em que vivemos. A concentração da riqueza, o desemprego, a miséria, o próprio MST e a sua luta, convivem numa imbricada relação. Assim, procuraremos olhar para tais fenômenos não apenas como ocorrências isoladas, mas como produtos e construções de uma sociedade que já não consegue mais controlar a iminência dessas manifestações.

Em seguida, levantaremos considerações referentes à difusa tarefa de um movimento social que pretende apontar para o novo dentro de uma sociedade corroída pelo velho; que propõe um projeto de transformação, mas precisa se relacionar e sobreviver com um modelo que reproduz cada vez mais a desigualdade entre as pessoas. Buscaremos identificar possibilidades de exercitar novas relações dentro de um contexto não favorável a essas práticas.

Iniciamos essas observações a partir da vivência em um acampamento, que, embora seja realidade específica de um local, representa uma condição similar a diversos outros acampamentos do País. Essa opção foi escolhida pelo significado que tem o ato de “ocupação de uma terra” para as pessoas e, ainda, por supormos que no interior do acampamento poder-se-á melhor compreender o sentimento expresso de

---

<sup>5</sup> Sem Terra, com as iniciais maiúsculas, diz respeito ao sujeito social que participa do MST, que possui uma identidade própria. Está além da condição social de ser um indivíduo que não possui terra, também chamado de sem-terra. (CALDART, 2004)

inúmeros indivíduos que elegeram o caminho da rebeldia contra o conformismo dominante.

### 1.1. Gente diferente, histórias semelhantes

“Ao longo da estrada vemos, pela janela do ônibus, canaviais, canaviais e canaviais. Homens, mulheres e crianças cortam a cana vestidos com trapos que algum dia tiveram cor. Agora têm um desbotado cuja cor o dicionário não consegue registrar: é uma cor de miséria.”<sup>6</sup>

Na noite de 21 de agosto de 2005, cerca de 150 pessoas deslocaram-se a um ponto comum nas proximidades de Fraiburgo, em Santa Catarina. Elas vinham de diversas formas: caminhões, ônibus, carros, motos e foram se aglomerando próximas a uma fogueira e uma bandeira vermelha, localizadas em uma área que, outrora, abrigara um pomar de maçãs e que, a partir daquele momento, passou a constituir um novo espaço de convivência social, denominado Acampamento Norilda da Cruz<sup>7</sup>.

Foi uma noite semelhante a muitas outras, nestas duas décadas em que o MST vem utilizando a estratégia de realizar ocupações como forma de pressão para que se efetive a distribuição de terras no País.

Conforme Fernandes:

A ocupação de terra tornou-se a forma mais eficaz de pressão para a implantação de assentamentos rurais. Essa prática, intensamente desenvolvida pelo MST, tornou-se nos últimos anos atividade muito

---

<sup>6</sup> GONÇALVES, 1984. p. 49.

<sup>7</sup> Nome escolhido pelos integrantes do acampamento em homenagem a uma militante do MST cuja colaboração em acampamentos e assentamentos é reconhecida em toda região, bem como sua presença em ocupações e mobilizações. Norilda, vítima de um câncer fulminante, faleceu em 2002.

utilizada pelos movimentos sociais que surgiram na luta pela terra. Na inexistência de um plano da reforma agrária, as ocupações representam uma agenda que dão o tom e o tempo ao Incra, na realização de uma política de assentamentos. É a ocupação que tem viabilizado esta política. (2000, p.82)

A movimentação de veículos e pessoas se fez de forma lenta, mesclando-se a um sentimento de apreensão, pois a qualquer momento poderiam surgir a polícia ou seguranças da própria fazenda, resultando numa situação de confronto.

Ao amanhecer, com uma melhor visualização do espaço, já se iniciou a montagem do acampamento. Lonas, fogões, varas, colchões, sacos e as mais diversas “tralhas”, no linguajar próprio dos acampados, se misturam aos sujeitos de diversas idades, provenientes de muitos locais.

Quem são essas pessoas? De onde vieram? Como foram mobilizadas para a ocupação? Por que estão dispostas a enfrentar uma situação conflituosa, incerta e desconfortável? O que esperam ingressando no Movimento?

Sem a intenção de homogeneizar, podemos reconhecer dois grupos de pessoas na montagem do acampamento: o pessoal de apoio e os acampados.<sup>8</sup> O grupo de apoio é formado por lideranças e colaboradores, geralmente assentados, que já passaram pelo mesmo processo e que estão disponíveis para contribuir com a organização do referido acampamento. Esse grupo tem a missão de acompanhar os primeiros dias, principalmente no que se refere à formação dos núcleos de base, da coordenação e dos diversos setores que são necessários para a vida do acampamento.<sup>9</sup>

O outro grupo, o dos acampados, é formado por aqueles que pretendem ficar por mais tempo no local, constituindo uma comunidade de lonas. Desse grupo fazem parte crianças, mulheres e homens. São sujeitos dispostos a conquistar um espaço de terra para morar, plantar, colher, criar animais, comercializar produtos, adquirir diversos

---

<sup>8</sup> Divisão citada pela coordenação do acampamento.

<sup>9</sup> Essa estrutura faz parte do método de organicidade desenvolvido pelo MST tanto para acampamentos como para os assentamentos. As famílias são divididas em grupos constituindo os núcleos de base. Cada núcleo possui um representante para cada setor que, nos acampamentos, geralmente, são os seguintes: saúde, educação, trabalho, finanças, segurança, alimentação, higiene e animação. Nos assentamentos, essa configuração é alterada/mantida conforme as diferentes demandas.

objetos e realizar várias coisas que hoje não lhes são permitidas<sup>10</sup>. Enfim, são pessoas mobilizadas em busca da produção de sua existência, da satisfação de suas necessidades, do estômago à fantasia.<sup>11</sup>

Sobre os dois grupos que se misturam, “os velhos e os novos”, é possível identificar que, em determinado momento, ambos passaram por um sentimento comum: o de se sentirem deslocados da sociedade, que traz como valor mais importante ser proprietário de alguma coisa que possa ser produzida e/ou comercializada no mercado. Como não possuem nada além de sua força de trabalho, a qual já há algum tempo não é uma mercadoria de venda certa, parecem “seres estranhos” neste mundo, como bem definiu Forrester (1997): “indivíduos sem função para sociedade”.

Embora seja visível o caráter político do Movimento, sua gênese está profundamente entrelaçada às condições e necessidades econômicas enfrentadas pelas pessoas. Muitas ocupações de terra acompanham a escassez de postos de trabalho de cada época e região.

Os Sem Terra mais antigos, muitos deles provenientes das primeiras ocupações de Santa Catarina, ocorridas em 1985, trazem as lembranças de como se deu o processo de acampamento e posterior assentamento por eles vivenciado. Relatam a influência que tiveram a igreja<sup>12</sup> e os sindicatos durante o período de mobilização ao realizarem encontros de formação e discussão sobre a situação político-econômica do País e do campo. Alguns comentam como foi dura a saída da casa dos pais; outros, por sua vez, explicitam como era incerta e sem perspectiva a forma como viviam, alguns como “agregados”<sup>13</sup>, outros como “meeiros”<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> A razão de as pessoas estarem no acampamento relaciona-se à intenção de conseguir prover sua vida, porém mais do que simplesmente sobreviver, em depoimentos, diversas pessoas associam a chegada ao assentamento com a realização de muitos sonhos.

<sup>11</sup> MARX, K. O Capital, 1982. p.45. Original publicado em 1867.

<sup>12</sup> Os Sem Terra mobilizados para as ocupações na década de 1980 no Oeste de Santa Catarina participavam fundamentalmente das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), articuladas por setores da Igreja Católica e Luterana.

<sup>13</sup> Agregado se refere a lavrador pobre, que se estabelece em terras alheias, mediante certas condições. (Dicionário Globo, 1995, p.221).

<sup>14</sup> Meeiro é um termo utilizado para caracterizar o agricultor que planta em terreno alheio, e com o qual o proprietário divide o resultado das plantações. (Dicionário Aurélio, 2001, p.486)

Conforme depoimento de assentado que participou dos primeiros momentos da organização do MST em Santa Catarina, o processo de discussão em muitas comunidades iniciava com os pais:

O pai discutia isso na comunidade, ele sabia que tinha, por exemplo, uma colônia de terra, mas ele não podia dar pra cinco filhos, pra seis filhos, pra dez filhos. Muitos eram jovens que saíram da casa dos pais, eram pessoas que tinham uma participação da comunidade, mas tinha também parceiro, meeiro e arrendatário. Assalariado no oeste nós não conhecíamos naquela época. (Antônio - Assentado)<sup>15</sup>

Essa informação coincide com o perfil dos assentados de Matos Costa – SC, conforme pesquisa realizada por Paulilo: “Quanto à origem social, a grande maioria era de arrendatários, sendo que muitos combinavam a parceria com trabalho esporádico, o que confirma informações do INCRA”. (1998, p.125)

Os acampados comentam ainda sobre a importância de terem resistido sob a forma de acampamento/assentamento no decorrer dos anos. Embora reconheçam que as dificuldades econômicas não foram eliminadas por completo quando conquistaram a terra, em geral, os sujeitos consideram ter avançado em relação à antiga condição. Recordam de alguns companheiros que acabaram por abandonar o assentamento, tendo alguns se tornado assalariados agrícolas, e outros, deixado o campo para buscar oportunidades na cidade.

Já o grupo dos “novos”, que participam da ocupação pela primeira vez, é formado por jovens filhos de assentados, trabalhadores temporários de empresas agrícolas<sup>16</sup> e por muitas famílias provenientes do meio urbano.

Ao questionarmos as famílias provenientes das cidades sobre a sua última atuação profissional ou atividade remunerada, encontramos as mais diversas funções, dentre as quais se destacam: balconistas, pedreiros, carpinteiros, motoristas, professores, empregadas domésticas, atendentes de bares e restaurantes, vendedores ambulantes, guarda de banco e estudantes do ensino médio e superior<sup>17</sup>. Em geral, os membros

---

<sup>15</sup> Em relação aos entrevistados foram utilizados nomes fictícios.

<sup>16</sup> Situação bastante encontrada na região de Fraiburgo, SC, que é conhecida por sua produção de maçãs. Também se encontra grande número de trabalhadores volantes no plantio de alho, tomate e pinos.

dessas famílias afirmam ter uma identidade com o trabalho do campo, principalmente ao se referirem às gerações anteriores, pois muitos são filhos ou netos de agricultores.

Hoje muitos desses trabalhadores e suas famílias estão excluídos da condição de trabalho, moradia, educação etc. Diante dessa realidade, a volta ou a ida para a terra é uma alternativa ao desemprego. A perspectiva de voltarem a ser ou se tornarem camponeses é um fato construído na luta organizada pela terra. (FERNANDES, 2000, p.75)

Nas últimas três décadas, os empregos industriais, que num passado recente eram a grande promessa modernizadora do País, começam a apresentar claros sinais de queda no que concerne à sua oferta. Como afirma Aued: “O advento do MST no final dos anos oitenta, evidencia uma quebra de paradigma da indústria como fonte de absorção do êxodo no campo”. (1999, p.249)

Observamos, portanto, um novo perfil de pessoas no interior dos acampamentos. Se em meados da década de 1980, quando ocorreram as primeiras ocupações em Santa Catarina, muitas das famílias que foram para as ocupações eram, na sua maioria, pessoas que viviam no campo, os acampamentos atuais têm uma grande parcela de pessoas provenientes da cidade.

Essa informação é confirmada por membro da Direção Estadual do MST, referindo-se à realidade dos acampamentos em todo o País:

A principal condição para elas terem vindo a ingressar no Movimento é a situação econômica. Pois hoje este público que está vindo pro Movimento é de pessoas desempregadas, que geralmente estão nas favelas, que possuem baixo grau de formação e escolaridade e são enjeitadas pelas empresas. Dentro do mercado de trabalho estão fora pessoas que não são necessárias para as empresas, que não atendem a demanda que as empresas têm. Então o único trabalho que eles teriam nas cidades ainda são alguns biscates, alguma coisa neste sentido, e que não resolve o problema deles. Então a alternativa é eles ingressarem no Movimento, até porque muitas delas tem ainda um vínculo no passado com a terra, senão eles os pais, alguma coisa assim, aí eles buscam uma saída, uma alternativa junto com o Movimento Sem Terra. (Marcos - Dirigente Estadual)

---

<sup>17</sup> Questionários de cadastramento do acampamento.

Ao ser indagado sobre a razão que levou um dos acampados a abandonar a cidade, este respondeu:

Não tem mais lugar pra gente como eu, não tenho estudo e já passei dos trinta; esses dias fui tentar uma vaga de frentista num posto de gasolina. Para uma vaga tinha mais de vinte pessoas, e o gerente primeiro perguntou quem tinha experiência e depois falou que quem tinha mais de trinta anos podia ir embora, porque é mais fácil ensinar quem é mais novo. Nós que já tamos perto dos quarenta é muito difícil conseguir alguma coisa. Então eu vim para o acampamento vamos ver no que é que dá. Eu nunca trabalhei na roça, mas acho que não é uma coisa impossível, eu vejo pessoas que moram no sítio e que vivem muito melhor que os que estão na cidade. (Pedro - Acampado).

Também nos chamou a atenção o grande número de jovens solteiros<sup>18</sup>. Esse grupo é representado principalmente por filhos de assentados e pequenos agricultores. Indagado sobre a razão de estar no acampamento, um dos jovens comentou:

Quero tirar um pedaço de terra, meu pai também foi assentado, também passou pelo acampamento, me incentivou bastante. Hoje tá difícil, até eu ia trabalhar, tinha um serviço da cidade, só que o salário era baixo, não tinha lugar para ficar. A identidade sempre tem que conservar. Hoje em dia se tu ir pra cidade tá difícil, todo mundo tá vendo que tá difícil, eu acho que tem muito latifúndio ainda, muito gente sem terra, tem que organizar pra conseguir ficar nos assentamentos, produzir. Conheço alguns que ainda nem têm família, mas que têm casa, seu terreno, suas vacas, plantam, têm a produção, produz bem. No acampamento que eu tô 60 a 70 por cento são jovens, tudo solteiro que tão participando, uns tão começando agora, outros já têm um pouco da luta, já ajudou no acampamento. (Lauro - Acampado)

Embora se perceba o cunho militante do discurso, próprio de filho de assentado e por ter estudado em uma escola vinculada ao MST<sup>19</sup>, fica explícita que a opção pelo

---

<sup>18</sup> Utilizamos essa denominação para identificar as pessoas de até vinte e cinco anos que não constituem família.

<sup>19</sup> É significativo o número de jovens que concluíram a 8ª série na Escola Agrícola 25 de Maio de Fraiburgo e que se encontram acampados, se considerarmos que em 12 anos foram concluintes 76 educandos/as nesta escola e no acampamento registrou-se a presença de 17 jovens que nela estudaram.

acampamento se deu por uma necessidade material. Ao ser questionado sobre a vida dos jovens no campo, revelou:

O jovem gosta de morar lá, só que lá tem dificuldades, porque hoje em dia tá difícil, desde o trabalho, dinheiro e também não tem muito divertimento... Antes de eu vir pro acampamento, eu tinha vontade de ir pra cidade, tinha arrumado serviço, mas daí eu pensei bem, vi que ia ser mais difícil ainda, desisti. Tô no acampamento, vou lutar pra conseguir a terra, estudar e continuar ajudando no movimento, na luta, e produzir no meu terreno, sustentar do meu terreno, do meu serviço. (Lauro - Acampado)

Durante os últimos anos, o percurso predominante entre os jovens do campo foi e continua sendo o meio urbano como acesso à formação acadêmica e/ou emprego. O sonho de tornar-se uma pessoa bem sucedida economicamente perpassa diretamente pela necessidade de migração para centros maiores. Essa lógica continua se expressando em grande parte do território brasileiro, embora se perceba um reconhecimento do aumento das dificuldades na vida urbana por parte de algumas pessoas. Em alguns casos percebemos que a inserção no próprio MST também reflete essa expectativa, principalmente pela oportunidade de frequência em cursos de formação e escolarização oferecidos cada vez em maior número a seus militantes<sup>20</sup>. Em uma das falas, uma jovem acampada comentou:

Hoje em dia tá muito difícil, eu acho que sem o estudo está mais difícil ainda, e o pessoal não tá conseguindo. E eu acho que uma forma de conseguir o estudo é pelo Movimento, as faculdades, e outros cursos. Muita gente hoje tá estudando, se formando, antes não era fácil de conseguir. (Ana - Acampada)

---

<sup>20</sup> O MST tem desenvolvido em maior número cursos de formação e escolarização. Os cursos de nível médio com formação profissional aumentaram significativamente nos últimos cinco anos. O Instituto de Educação Josué de Castro, em Veranópolis – RS é a escola que tem se destacado na oferta dos cursos com formação em Magistério, Técnico em Administração de Cooperativas, Técnico em Saúde Comunitária, Técnico e Comunicação. Os anos de 2004 e 2005 marcaram a criação de diversos cursos de nível médio com habilitação em Agropecuária, convênio com escolas técnicas por meio do PRONERA – Programa da Reforma Agrária. É também nos últimos cinco anos que diversos cursos de nível superior em convênio com Universidades Brasileiras têm sido disponibilizados para integrantes dos movimentos sociais. Em 2004, foi inaugurada a Escola Nacional Florestan Fernandes, com a oferta de cursos de formação e integrando cursos de nível superior e de pós-graduação – especialização. FONTE: Setor de Educação, Relatório Síntese da reunião da Coordenação Nacional de Educação, Goiânia, 07 de julho de 2005.

As condições que configuram o espaço brasileiro tiveram grande influência na construção de um ideário generalizado de que as pessoas que vivem no campo, em geral, são consideradas atrasadas e menos qualificadas em relação aos moradores urbanos; afinal, no campo, havia e há uma maior carência em termos de estrutura básica, como escolas, hospitais ou espaços culturais. É preciso, no entanto, considerar que a maioria da população urbana também não tem acesso a todos os bens materiais e culturais produzidos pela humanidade e que a possibilidade de desfrutar de determinados “benefícios” está além de uma mera referência espacial.

Entendemos que existe uma sobreposição do urbano sobre o rural, sobretudo nos meios de comunicação, em obras literárias e nas opiniões de muitas pessoas. Outro exemplo que pode ser citado trata-se da organização de livros didáticos, que em geral, não tratam das especificidades do campo. Em certa medida, observamos uma propaganda que afirma o contexto urbano em detrimento do espaço rural. No entanto, o que se torna determinante para a saída em massa de jovens do campo é muito mais que os encantos das grandes cidades.

A afirmação de que os imigrantes vêm para a cidade devido aos atrativos que ela oferece, deve ser melhor investigada. Na verdade, antes de ser uma dentre várias opções, a migração é quase sempre a única opção. Na prática, é a única saída. Os migrantes são concretamente expulsos pelo dono da terra ou saem simplesmente porque o que podem obter, nas condições que possuem, não dá para manter a família. A migração tem sido, portanto, um “desanviador” de tensões nas áreas rurais, e como estas não estão desvinculadas da sociedade global, essas tensões acabam por se concentrar em outros pontos. Nas grandes cidades, por exemplo. (GONÇALVES, 1984. p. 70)

Diversos estudos demonstram a mobilidade de pessoas no Oeste catarinense. Embora, em relação ao espaço do campo, essa região se caracterize pela expressiva quantidade de pequenas propriedades, nos últimos anos verifica-se um aumento no processo de urbanização.

Renk (1999) observa alterações significativas nos processos migratórios dos pequenos agricultores, ressaltando, sobretudo, o grande fluxo de jovens que saem do campo:

Classicamente a migração representava uma mobilidade geográfica e era o preço para permanecerem na condição de colono. Era constitutiva da reprodução camponesa, permitindo aos deserdados da propriedade originária o acesso à terra. Ou seja, era uma migração para colonização. Hoje, a mobilidade espacial é perceptível mais evidentemente em dois segmentos, entre os idosos, já aposentados, e entre os jovens. Neste último caso, pode ser avaliada como negação do projeto camponês. (p. 43)

Essa realidade também é apresentada por Alves e Mattei (2006), ao abordarem o dinamismo demográfico no Oeste catarinense:

De qualquer forma, é importante destacar que a região Oeste de Santa Catarina, apesar de sua ocupação datar de meados do século XX, apresentou elevados índices de crescimento populacional somente até a década de 1970. Para corroborar esta afirmação podemos observar a participação da região Oeste em relação à população total de Santa Catarina. No ano de 1970 aquela região atinge sua maior participação relativa no total do estado, com 26,3% da população de Santa Catarina, diminuindo paulatinamente sua participação nas décadas seguintes: 24,4% em 1991 e em 2000 atingindo apenas 20,93% do total do estado. Estes números não constituem fruto apenas de uma diminuição relativa da taxa de fertilidade desta região, pois os dados demográficos demonstram o contrário, que esta diminuição é fruto de movimentos migratórios em direção a novas áreas. Quando analisada de forma agregada, a mesoregião Oeste apresenta uma dinâmica demográfica inferior a do estado de Santa Catarina. Seu crescimento populacional foi da ordem de 3,08%, no período de 2000 a 2004, caracterizando-se pela evasão populacional de 28.026 habitantes no decorrer destes anos. Chama a atenção o fato de que até o fim da década de 1970, a tendência demográfica do Oeste catarinense era expansiva, sendo que a inversão do fluxo ocorreu no início da década de 1980. (p. 7)

Os autores afirmam que essa mobilidade está diretamente relacionada às transformações na estrutura produtiva regional, principalmente pelo advento das agroindústrias de suínos e aves. A agricultura familiar, que era a principal fonte de renda e emprego na região, progressivamente, foi perdendo essa característica, o que provocou um contínuo fluxo de migrantes para as cidades maiores:

Quando analisamos a distribuição populacional na região Oeste de Santa Catarina podemos visualizar que esta apresenta uma maioria absoluta de municípios de pequeno porte. Dos 110 municípios desta mesoregião, 50% são formados por populações inferiores a 5.000 habitantes. Em contrapartida, estes municípios só representam 15% do total populacional. Por outro lado, a concentração populacional nos dez municípios mais populosos é bastante clara, atingindo o patamar de 46% do total da população mesoregional, no ano de 2004. Esta desigualdade se faz presente na orientação dos fluxos migratórios, pois observa-se que o conjunto dos dez

maiores municípios do Oeste, centralizam cerca de 70% dos fluxos que se destinaram a esta mesoregião. Podemos ilustrar a tese de concentração nos pólos, isolando a participação dos quatro municípios mais populosos no total da população mesoregional: Chapecó (15%), Caçador (6%), Concórdia (6%) e Videira (4%). Nestes municípios, o patamar de concentração de 31% é superior àquele encontrado nos 4 maiores municípios mais populosos de Santa Catarina. De todas as formas, é válido observar a importante concentração na cidade de Chapecó, que além de reunir cerca de 15% da população mesoregional, foi o município que recebeu o maior aporte de migrantes no período de 2000-2004: cerca de 50% do fluxo que se dirigiu a cidades do Oeste catarinense. (ALVES e MATEI, 2006. p.8)

Conforme Renk (1999), a saída dos jovens demonstra claro direcionamento para centros maiores em busca da condição de assalariamento. Em relação ao destino escolhido, sua pesquisa revela alguns locais específicos:

O circuito de migrações apontará cidades regionais que contam com indústrias e também para outras regiões, como Blumenau, São Paulo, o Vale do Rio dos Sinos, no setor calçadista do RS. Para este, dirigem-se solteiros e recém-casados. Implica num retorno às *colônias velhas*, fazendo o percurso avesso ao da *enxamegem* anterior. De modo geral, deslocam-se os filhos que, posteriormente, buscam os pais. Estes, eventualmente, podem ser engajados no mercado de trabalho, em atividades menores ou cuidando da casa e dos netos.

O grande mercado de trabalho dos jovens da colônia tem sido São Paulo, para trabalhar em restaurantes. Em alguns municípios, como Romelândia, há estimativa que mais de quinhentos jovens se deslocaram para aquele centro. (p. 46-47)

Vendramini (2004), ao discutir a escola no espaço rural, tendo como foco principal também a realidade do Estado de Santa Catarina, reflete sobre o principal motivo da mobilidade populacional:

O que leva as pessoas a migrarem para a cidade ou outras regiões agrícolas é o trabalho ou a falta dele, ainda que o acesso à saúde, educação, lazer sejam extremamente precários. A população catarinense que se constitui como processo migratório, nacional e internacional, continua a migrar ao ver impossibilitada a condição para sua sobrevivência. Muitas mulheres e jovens procuram as cidades submetendo-se ao trabalho precário e instável e à vida nas favelas. Há também os que coletivamente buscam uma saída, enfileirando-se no MST. (p. 160)

Com o acirramento das contradições no campo, o movimento migratório continua nos dias atuais, porém o que é mais sério é que, por algum tempo, os empregos industriais absorviam parte da população que migrava para os centros urbanos, e em alguns casos jovens saídos do campo conseguiam ter acesso aos níveis mais elevados de ensino para disputarem empregos de maior remuneração.

No entanto, podemos verificar, no estudo realizado por Pochman (2004), que os jovens representam uma parcela significativa na população desempregada. As informações trazidas pelo autor revelam que, de cada duas pessoas sem trabalho no Brasil, uma possui menos de 25 anos de idade. Segundo dados tratados nesse estudo:

Em pleno limiar do século XXI, a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da **população economicamente ativa** é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional. Ao passo que a taxa de desemprego aberto dos jovens gira em torno dos 18%, a taxa média nacional esteve em 9,4% do total da força de trabalho, segundo o IBGE (PNAD) no ano de 2001. (p. 37)

Analisando o grau de escolaridade dos jovens integrantes do acampamento encontramos: doze com o ensino fundamental incompleto, dezessete com o ensino fundamental completo, treze freqüentando o ensino médio, cinco com o ensino médio completo, sete freqüentando o ensino médio supletivo, um freqüentando o ensino superior e um com o ensino superior completo.<sup>21</sup> Esses dados demonstram uma modificação do perfil dos acampados atuais em relação aos participantes das ocupações da década de 1980.

Em informações obtidas com assentada que participa da organização desde 1986, foi revelado que:

Das primeiras oitenta famílias que vieram para cá, muitos eram analfabetos, outros tinham estudado dois ou três anos. Lembro de apenas três pessoas que tinham a 8ª série. Em 1988 foi criada uma turma de supletivo, na Escola

---

<sup>21</sup> Dados recolhidos no cadastro do Acampamento Norilda da Cruz, Fraiburgo - SC em novembro de 2005.

Agrícola, onde várias pessoas tiveram a oportunidade de estudar. E até hoje tem as turmas de EJA, que atuam com estas pessoas. (Mariana - Assentada)

Conforme podemos constatar ainda, entre os acampados, mesmo trabalhadores que possuem maior formação educacional têm enfrentado o problema do desemprego. Essa relação entre desemprego e escolaridade é tratada por Pochman (2004):

Quanto à questão da escolaridade, percebe-se que as taxas de desemprego se elevaram a um ritmo mais rápido justamente para os níveis de maior escolaridade entre 1992 e 2002. Para os segmentos com 14 anos de estudo, a desocupação cresceu 76,9%, 3 vezes a mais que o ritmo de crescimento do desemprego para os segmentos educacionais com até 3 anos de estudo. (p. 39)

Durante muito tempo, foi nos apresentada a idéia de que o certificado escolar era garantia segura para emprego; no entanto, atualmente, evidencia-se um grande número de pessoas concluintes do ensino médio desempregadas. Por outro lado, percebe-se que muitas vezes o grau de instrução tem sido critério de desempate para a disputa de alguns postos de trabalho. Ou seja, o nível de ensino de alguns trabalhadores aumentou, porém, aumentou também a precariedade dos empregos.

As agroindústrias da região, por exemplo, ao disporem de empregos com carteira assinada, exigem o certificado de nível médio para as funções de menor qualificação e remuneração. Há dez anos atrás a exigência era a quarta série do ensino primário.

Já as empresas de cultivo de frutas, que empregam trabalhadores temporários, como é o caso da colheita da maçã, não possuem como exigência o grau de instrução, porém utilizam o critério de produtividade, ou seja, os trabalhadores são remunerados pela quantidade de frutas colhidas por dia. Além disso, aplicam o chamado “banco de horas”, cuja principal finalidade é maximizar a produção. Ao mencionar as atividades nos pomares de maçã, um acampado que trabalhou nas colheitas revela: “Em dia de chuva não precisava trabalhar, mas também não recebia.” (Josué - Acampado)

O acampamento Norilda da Cruz constitui-se como um espaço de agregação de diversas pessoas da região, indivíduos com idades, procedências e – por que não? –

sonhos diferentes. No entanto, embora demonstrem origens diversas daqueles que foram os primeiros indivíduos a integrarem o MST, essas diferenças não implicam outra realidade, ou seja, não são produtos de um problema “novo”, mas sim continuam a revelar o modo como as contradições emanam na sociedade em que vivemos.

Assim, embora de diversas procedências, os Sem Terra que ali se reúnem, jovens ou velhos, mulheres ou homens, são antes de tudo aqueles trabalhadores “ininterruptamente repelidos e atraídos, jogados de um lado para outro, variando constantemente o recrutamento deles em relação ao sexo, à idade e à habilidade” (MARX, 1983, p.516)<sup>22</sup>.

## 1.2. Sem terra, sem trabalho

“Porque é possível ser emigrado, imigrado no próprio lugar. Ser exilado, pela pobreza, em seu próprio país.”<sup>23</sup>

Comprendemos que a origem do Movimento está associada a algumas circunstâncias próprias do modo de produção social. A primeira diz respeito à situação em que os trabalhadores não tenham a posse dos meios de produção, nesse caso, a terra. Como já previa Marx: “A primeira condição da produção capitalista é que a propriedade do solo já esteja arrancada das mãos da massa.” (1977, p. 128).

Esse é um dos fatores apontados pelo MST como principal causa material que leva à organização/luta de seus integrantes. É essa característica que lhe dá identidade e que lhe atribui seu nome: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No entanto, outra circunstância tem incitado as ocupações de terra e outras ações neste sentido<sup>24</sup>: trata-se do evidente quadro de desemprego que assola o País.

---

<sup>22</sup> O Capital, publicado em 1867.

<sup>23</sup> FORRESTER, 1997.

<sup>24</sup> Nos últimos anos temos presenciado outras formas de organização e ações que se relacionam à necessidade popular de buscar estratégias no sentido de resoluções de problemas. Podemos citar o caso do Movimento Sem Teto, que agrega pessoas sem condições de moradia e ocupa prédios que não cumprem

Quando distinguimos essas duas circunstâncias, o fazemos para facilitar a exposição sobre o tema. De forma alguma estamos afirmando que ambas não tenham contracenado em toda a história do Movimento, afinal são conseqüências de um mesmo modelo de sociedade.

O que pretendemos considerar é que, se a transformação dos camponeses em proletários já se constituía em uma dificuldade para estes, tendo em vista a exploração emanada da própria relação capitalista, o que se dirá daqueles que nem mais se incluem na condição de explorados? Será possível responsabilizá-los pela sua condição de sem-terra ou de sem-emprego?

Além disso, torna-se necessário ponderar que o processo de desenvolvimento econômico e social no Brasil deu-se de forma diferenciada, nas diversas épocas e regiões. Conforme Ianni (2005): “A transformação do camponês em proletário não ocorre rápida nem repentinamente, nem é um fenômeno igual ou generalizado em toda sociedade agrária. É um processo lento, e com muitas contradições.” (p. 132)

O mesmo autor, em seus escritos de 1971, ressalta a necessidade de compreensão do trabalhador rural brasileiro, considerando o conjunto de transformações nas relações econômicas, sociais e políticas ocorridas no País. Observa ainda que, como categorias políticas, o processo de transformação dos “camponeses” em “proletários” envolve as seguintes condições:

- a) o desenvolvimento das forças produtivas, tais como capital, tecnologia, força de trabalho e divisão social do trabalho. Esse desenvolvimento está diretamente relacionado com os movimentos do mercado nacional e internacional de produtos tropicais, gêneros alimentícios e matéria-prima para fins industriais;
- b) a transformação das relações de produção, conforme essas relações se manifestam nas atividades de trabalhadores como o colono, morador, meeiro, parceiro, empreiteiro, assalariado, peão, diarista e outros;
- c) a transição do messianismo e do banditismo pela liga camponesa e do sindicato rural, como formas de organização e compreensão da existência social do trabalhador rural. (IANNI, 1971. In: STEDILE, 2005, p.144-145).

Destaca-se, ainda, que a diversidade que caracteriza o desenvolvimento histórico das forças produtivas exerceu uma influência profunda na ocupação do território brasileiro. A industrialização no Sudeste, a agricultura camponesa familiar no Sul, ou os posseiros no Centro-Oeste são exemplos característicos de alguns períodos e locais que repercutem na forma como se comporta e se organiza o trabalho no campo e como se movimentam os trabalhadores em busca de condições de sobrevivência.

É, pois, no bojo dessa articulação entre o processo de expansão desigual do trabalho assalariado no campo, na expansão do também desigual processo de expropriação, e no dominante processo histórico da concentração fundiária do país, que vamos encontrar contraditoriamente a origem dos conflitos e da luta pela terra no Brasil com sua marca histórica: a violência. (OLIVEIRA, 2002, p.67)

Diante desse contexto, torna-se difícil simplificar a compreensão sobre a identidade dos Sem Terra. No entanto, a opinião pública a respeito do MST frequentemente revela um preconceito ao retratar a procedência dos sujeitos que realizam ocupações. Assim, muitas pessoas consideram justa a reivindicação daqueles que moravam em áreas rurais, mas possuem resistência em relação aos trabalhadores urbanos que ingressam no MST. Os meios de comunicação acabam por reforçar essa idéia: “ Separando no MST os desempregados urbanos e os oportunistas, ainda sobra um importante contingente de trabalhadores rurais que a tecnologia continua a varrer do campo.” (*Jornal do Brasil*, 20.04.1998, apud COMPARATO, 2000, p.198).

Demonstrar vínculo com o campo é uma preocupação que aparece também nas falas dos acampados. É preciso demonstrar desejo pela terra, vontade de produzir, no sentido de superar a condição em que se encontram por algum erro cometido no passado. Ao falarem de sua origem, alguns condenam a si ou a seus pais pelo fato de não estarem em uma situação mais favorável, alguns porque saíram do campo, outros por não terem estudado, outros ainda por não terem aceitado uma oportunidade de emprego em um local distante. Como descreve Forrester (1997):

Eles se acusam daquilo que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam, olhar esse que adotam, que os vê como culpados, e que os faz em

seguida perguntar que incapacidade, que aptidão para o fracasso, que má vontade, que erros puderam levá-los a essa situação?” (p.11-12)

Diversos estudos demonstram a mobilidade dos trabalhadores rurais. Uma pesquisa empreendida por Silva (2004), sobre as condições dos trabalhadores de canaviais em Ribeirão Preto-SP, por exemplo, revela o grande contingente de pessoas provenientes de diversas regiões do País nos períodos da safra da cana, muitas das quais não conseguem nem ser absorvidas por essa atividade. É nesse mesmo estudo também que a autora cita o exemplo de jovens que seguem um roteiro de deslocamento em busca de trabalho nas lavouras. O grupo, oriundo de São Paulo, de janeiro a abril, era encontrado em Campos Novos – SC, na colheita de feijão; de maio a junho, deslocava-se para São Paulo para a colheita do café; de julho a agosto, seguia para Nova Muçum – MT, para a colheita do feijão, e de setembro a outubro, retornava a São Paulo também para a colheita do feijão. (p.61)

A migração tem sido uma constante na história brasileira. Desde o período colonial, essa movimentação é determinada pela forma como a sociedade vem se estruturando. Mais especificamente nas últimas décadas, tem-se presenciado um grande deslocamento de pessoas para os chamados pólos industriais, que também apresentam mobilidade. Ou seja, as indústrias também se deslocam para novas regiões, que oferecem condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Aliada a essa situação, a partir da década de 1980, iniciou-se no Brasil, o processo de reestruturação produtiva, que foi se intensificando nos anos posteriores. Por meio da automação industrial e das inovações tecnológicas introduzidas em alguns setores, assistem-se a expressivas modificações nos processos produtivos. Antunes (2004), referindo-se a essas mudanças expressa:

Inicialmente, ainda nos primeiros anos da década de 1980, a reestruturação produtiva caracterizou-se pela redução de custos através da redução da força de trabalho, de que foram exemplo os setores automobilístico e o de autopeças e, posteriormente, os ramos têxtil e bancário, dentre outros. De modo sintético pode-se dizer que a necessidade de elevação da produtividade ocorreu através da reorganização da produção, redução do número de trabalhadores, intensificação da jornada de trabalho dos empregados, surgimento dos CCQ's (Círculos de Controle de Qualidade) e

dos sistemas de produção *just-in-time* e *kanban*, dentre os principais elementos.

[...]Foi nos anos de 1990, entretanto, que a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se intensamente em nosso país, através da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, do sistema *just-in-time*, *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho. Do mesmo modo, verificou-se um processo de descentralização produtiva, caracterizada pela realocação industrial, em que empresas tradicionais, como a indústria de calçados ou a indústria têxtil, sob a alegação da concorrência internacional, iniciaram um movimento de mudanças geográfico-espaciais, buscando níveis mais rebaixados de remuneração da força de trabalho, acentuando os traços de superexploração do trabalho. (p.17)

O espaço social vai, assim, se configurando seguindo as determinações do mundo produtivo, provocando mais e mais um panorama adverso para a classe trabalhadora. A partir de 1980 o desemprego e a precariedade do trabalho passam a ser problemas constantes no Brasil. Referindo-se ao período de 1980 à 2000, Pochmann (2003) constata:

O país registrou uma significativa elevação tanto nas ocupações precárias (assalariados sem registro em carteira, autônomos, ocupados não remunerados) como no desemprego. Este cresceu a uma taxa média anual de mais de 13%, enquanto as ocupações informais aumentaram, em média, 2,4% anualmente. A brutal perda de participação dos salários na renda nacional revela também a clara presença do movimento de desestruturação do mercado nacional. (p.38)

Em se tratando dos trabalhadores agrícolas brasileiros, a situação é ainda mais calamitosa. Embora o capitalismo tenha se desenvolvido de maneira diferenciada no campo, formas muito rudimentares de trabalho são ainda encontradas, nas quais trabalhadores são submetidos a grande intensificação do trabalho<sup>25</sup>, condições insalubres, falta de garantias sociais e, em casos mais extremos, trabalho em regime de escravidão.

---

<sup>25</sup> Diversos meios de comunicação divulgaram em outubro de 2005 a morte de trabalhadores no corte de cana submetidos à jornada extenuante.

A precariedade do trabalho não é um fenômeno recente. Em estudo sobre as relações de trabalho na agricultura brasileira, Silva (2004) comenta:

A formalidade e a estabilidade do trabalho nunca existiram de fato, a não ser em momentos intermitentes. Pode-se dizer que esse trabalhador, na sua vertente inicial de volante, já nasce enquanto precário, contingente, eventual, inconsistente. No momento em que surgiu a legislação trabalhista, em 1943, os trabalhadores rurais não foram beneficiados, uma vez que, na maior parte do país continuaram vigendo os contratos particulares entre empregados e patrões – como os contratos de colonos – ou ainda as formas híbridas de trabalho, como parceria, arrendamento, posse, dentre outras. (p.41)

A condição em que se deu a ocupação do espaço brasileiro e, conseqüentemente, a organização da vida dos povos do campo, muito mais do que uma tendência natural explicada por sua “vocação agrícola”, veio em resposta ao movimento que dava forma   divisão internacional do trabalho, tendo em vista a necessidade de expansão do capital.

Na segunda metade do século XIX, por influência direta da Revolu o Industrial na Europa, a agricultura brasileira foi requisitada como um dos pilares de sustentac o para o capitalismo que se estruturava internacionalmente. E para que cada região pudesse ser incluída no processo de expansão, além da disponibilidade dos recursos naturais, era necessário o preenchimento de outros requisitos, como contingente de pessoas transformadas em força de trabalho e estrutura social adequada a esse fim.

Um claro exemplo dessa tendência pode ser observado na Lei de Terras, de 1850, data oficial de cria o da propriedade privada da terra, antecedendo a aboli o dos escravizados, que se “tornaram livres” para escolher a quem vender a sua força de trabalho. Muitos retornaram aos desígnios de submissão aos antigos escravizadores, os quais haviam assumido a posi o de latifundiários, tendo a clara desvantagem de que seus corpos já não valiam mais como a mercadoria de outrora, mas apenas como peça descartável a qualquer momento, caso reclamassem, por exemplo, por melhores condi oes de trabalho. As filas de espera por assalariamento já não eram pequenas.

Posteriormente, intensificou-se a coloniza o por imigrantes europeus, vindos de diversos países, cada qual com uma ponta de esperança por dias melhores. Muitos destes, sem-terra, já na origem, enfrentaram inúmeras dificuldades, migrando por

diversas regiões deste País continental. Como exemplo, citamos os filhos, netos e bisnetos das famílias que inicialmente colonizaram o Rio Grande do Sul, em seguida, o Oeste de Santa Catarina e, posteriormente, o Norte brasileiro. Aued e Fiod (2002), ao escreverem sobre as “Origens dos movimentos rurais em Santa Catarina”, afirmam:

Do lado do espaço nacional brasileiro, graças à migração, também se viabiliza a industrialização. São Paulo e Rio de Janeiro são os carros-fortes deste processo, mas, além destes, Santa Catarina chama a atenção por sua trajetória industrializante e singularizada pelos imigrantes que trabalham. Aqui o quase mito do “eldorado americano” vira realidade. (p. 27)

A década de 1930 foi marcada por novas mudanças, substituindo-se o antigo modelo agro-exportador por um projeto de desenvolvimento dependente, com um processo acelerado de urbanização. De acordo com essa tendência, a modernização, além de trazer o desenvolvimento esperado para o País, poderia beneficiar a população crescente, que encontraria na indústria sua nova base de sustentação.

Essas soluções, no entanto, não se efetivaram plenamente, tendo em vista que a força de trabalho excedente é uma necessidade do capital. Conforme Mészáros (2004), outra teoria muito utilizada, segundo a qual o setor de serviços absorveria os trabalhadores dispensados pela indústria, também se mostrou infundada. O autor pontua diversas notícias de jornais (*The Economist* e *The Sunday Times*) comprovando a contínua diminuição de postos de trabalho nos países desenvolvidos. (2004, p.327)

Portanto, o desemprego não é de forma alguma um fenômeno isolado, pertencente apenas à realidade dos países subdesenvolvidos:

O desemprego invade hoje todos os níveis de todas as classes sociais, acarretando miséria, insegurança, sentimento de vergonha em razão essencialmente dos descaminhos de uma sociedade que o considera uma exceção à regra geral estabelecida para sempre. Uma sociedade que pretende seguir seu caminho por uma via que não existe mais, em vez de procurar outras. (FORRESTER,1997. p. 125)

Muito mais que um período atípico e momentâneo, evidenciamos há um bom tempo os sinais de uma crise estrutural, em que as contradições, emanadas universalmente da sociedade, crescem em escala cada vez maior.

Se de um lado, temos o avanço técnico-científico com uma capacidade produtiva nunca antes vista, de outro, apresentam-se inúmeras pessoas consideradas descartáveis e, portanto, sem acesso aos meios de subsistência. Desta forma, é comum conceber esses dois elementos como fato e consequência de uma ordem natural das coisas, mascarando os verdadeiros motivos dessa situação:

O problema é que, ao mesmo tempo em que se projetam (e se adiam) pseudo-emergências e catástrofes determinadas pela natureza, “a explosão populacional” realmente ameaçadora – a tendência irresistível de desemprego crônico em todos os países – é ignorada e completamente deturpada. É deturpada como se fosse devida apenas a desenvolvimentos tecnológicos e às descobertas científicas básicas, e portanto, como se fosse devida à “aparência de leis naturais”. Assim, uma vez que se ignoram os parâmetros estruturais dados e as limitações do sistema sob o qual operam as forças produtivas humanas e materiais (inclusive, evidentemente, as forças produtivas científicas e tecnológicas), os únicos remédios aceitáveis – no caso de se reconhecerem os perigos da instabilidade – são, mais uma vez, os que puderem ser considerados *externos* à dinâmica social real, com o que se tenta prender a tampa da panela enquanto se atíça o fogo responsável pelo aumento da pressão. (MÉSZARÓS, 2004. p.320)

Responsabilizar o avanço tecnológico como causa específica para o aumento do desemprego não é um comportamento inédito. Preocupações e reações semelhantes já se evidenciavam na Inglaterra do final do século XVIII, em plena Revolução Industrial. Naquele momento, também se tinha a impressão de que a evolução tecnológica tinha avançado a tal ponto que a própria máquina se tornara inimiga do trabalhador. Foi sob este espírito que se deflagrou o conhecido “movimento luddita”<sup>26</sup>. Trabalhadores voltavam-se contra as máquinas, por considerarem o desenvolvimento científico e mecânico a causa de sua condição de desempregados.

---

<sup>26</sup> A enorme destruição de máquinas nos distritos manufatureiros ingleses durante os primeiros 15 anos do século XIX, provocada principalmente pelo emprego do tear a vapor, conhecida pelo nome de movimento luddita, proporcionou aos governos antijacobinos de Sidmouth, Castlereagh e quejandos o pretexto para as mais reacionárias medidas de violência. (MARX, 1983, p.489. Versão original publicada em 1867.)

Marx, ao analisar o desenvolvimento da maquinaria da indústria moderna e suas conseqüências sobre o trabalhador, já evidenciava o equívoco daqueles que atribuíam o problema à maquinaria, e não sobre o emprego capitalista que dela fazia uso:

É incontestável que a maquinaria em si mesma não é responsável por serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência. Ela barateia e aumenta o produto no ramo de que se apodera e, de início, não modifica a quantidade de meios de subsistência produzidos em outros ramos. Depois de sua introdução, possui, portanto, a sociedade a mesma ou maior quantidade de meios de subsistência para os trabalhadores despedidos, não se levando em conta a enorme porção do produto anual dilapidada pelos que não são trabalhadores. E este é o ponto nevrálgico da apologética econômica. Para ela, as contradições e os antagonismos inseparáveis da aplicação capitalista da maquinaria não existem, simplesmente porque não decorrem da maquinaria, mas da sua aplicação capitalista. A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho; facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio de forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores. (1983, p.503)<sup>27</sup>

Em diferentes épocas, o investimento em tecnologia, assim como as estratégias aplicadas para intensificar o setor produtivo, não pode ser visto como algo que se desenvolve desinteressadamente, mas a partir da relação social de produção na qual esses mecanismos se aplicam. No capitalismo, o aprimoramento da ciência e da técnica está a serviço da necessidade geral do capital: a extração da mais-valia. Portanto, não é a tecnologia em si, mas sua apropriação, que está diretamente ligada à relação de exploração entre capitalistas e trabalhadores.

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto-expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a à habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta de aplicação estritamente especializada. Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor-de-troca de força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de-uso. O trabalhador é posto fora do mercado como o papel-moeda retirado da circulação. A parte da classe de trabalho que a maquinaria transforma em

---

<sup>27</sup> O Capital, 1867.

população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto-expansão do capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo de seu valor. (MARX, 1983, p. 491)<sup>28</sup>

Estudos indicam que as operações e técnicas constantemente empreendidas nos métodos de produção ao longo do tempo tinham e têm como propósito, ou melhor, como necessidade, a intensificação do processo de trabalho a fim de que as empresas capitalistas possam competir no mercado.

A mesma intenção podia ser vista em meados do século passado, por meio da introdução da gerência científica, ou do que se chamou de taylorismo<sup>29</sup>, observável nos programas de reestruturação produtiva<sup>30</sup> nas últimas duas décadas.<sup>31</sup>

De qualquer forma, essa é a maneira como o atual sistema opera, desenvolvendo uma interação complexa entre o consumo e a dispensa de sua mercadoria mais valiosa, a força de trabalho. Essa é uma condição extremamente contraditória, mas perfeitamente coerente com a lógica do capital, pois como afirma Mészáros (2004), desde as suas menores células, o sistema é estruturado de forma mutuamente antagônica.

Assim, exploração da força de trabalho e desemprego são os dois lados da mesma moeda, constatação que já fazia parte da análise empreendida por Marx (1977), ao descrever a origem do capital – a acumulação primitiva: “A suprema beleza da produção capitalista consiste em que não somente ela reproduz constantemente o assalariado como assalariado, mas também que, proporcionalmente à acumulação do capital, forma sempre assalariados *extranumerários*”. (p.129-130).

---

<sup>28</sup> O Capital, 1867.

<sup>29</sup> BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista – A Degradação do Trabalho do Século XX, 1987.

<sup>30</sup> ANTUNES, Ricardo. O avesso do trabalho, 2004.

<sup>31</sup> Embora possamos reconhecer diferenças nos processos de trabalho da atualidade em relação aos evidenciados por Taylor, é importante considerar que os objetivos de intensificar o controle sobre o trabalhador e a produção permanecem em evidência. Ou seja, os princípios do Taylorismo assumem outras formas, mas continuam sendo aplicados atendendo às necessidades do capital e negligenciando os interesses do trabalhador .

Na agricultura, a situação não poderia ser diferente, sobretudo a partir dos anos 80 do século passado, quando houve um aumento significativo da mecanização agrícola, que liberou grande parte da força de trabalho no campo. Essa realidade é constatada por Silva (2004), tendo como parâmetro a mecanização do corte de cana nas usinas da região de Ribeiro Preto – SP:

A partir de meados dos anos de 1980, elas começaram a utilizar as máquinas para a atividade do corte, que exigia em torno de cem mil trabalhadores, boa parte dos quais era constituída por migrantes temporários, provenientes das regiões mais pobres do país, como o vale do Jequitinhonha/MG e os Estados do Nordeste. Desde então, a cada ano, o espectro das demissões e do desemprego passou a atingir milhares de pessoas. Aliada a esse fato, as fazendas de café dessa região, que também utilizam grande quantidade dessa mão-de-obra, vêm sistematicamente suprimindo a oferta de emprego em razão do emprego de colhedoras mecânicas. (p. 72)

Resumidamente, a forma como o capitalismo tem se desenvolvido no campo brasileiro apresenta diversas faces: 1) diferentemente de outros países, apresenta uma concentração cada vez maior de terras; 2) encontra-se num acelerado processo de modernização com o avanço das agroindústrias e, mais recentemente, do agronegócio; 3) como consequência dessa modernização, tem transformado camponeses em proletários, trabalhadores volantes e, cada vez em maior número, desempregados; 4) por outro lado, parte desses trabalhadores aglutina-se junto aos movimentos sociais do campo visando se constituírem como camponeses.

Em locais e épocas diferenciadas, com diferentes formatos, o capital tem se expandido. E sob essas condições que surgiu o Movimento Sem Terra, um movimento social que busca combater o que de mais injusto há na forma social do capital, mas sem poder ignorar que, ele próprio, é fruto dessa mesma forma social.

### 1.3. MST - Submissão ou Contraposição?

“Um homem se humilha se castram seu sonho, seu sonho é sua vida e a vida é trabalho. E sem o seu trabalho um homem não tem honra e sem a sua honra se morre, se mata [...]”<sup>32</sup>

Como visto anteriormente, o número de pessoas desprovidas dos meios de produção e/ou sem condições de venderem sua fora de trabalho vem aumentando, seguindo a lógica do próprio sistema. Poderíamos supor, então, que, diante do atual quadro, o MST poderia ser uma alternativa para os que nada mais possuem, ou seja, que a agudização da crise incentiva a mobilização das massas e, em sendo assim, o Movimento terá um número cada vez maior de adeptos. O desemprego e a precarização dos postos de trabalho, portanto, seriam os principais condicionantes para que as pessoas cansadas e sem esperanças engrossassem os acampamentos em busca de uma perspectiva melhor, ou, em outras palavras, quanto maiores as dificuldades, maiores as probabilidades de massificação das ocupações.

Essa equação, no entanto, não é tão proporcional como se imagina. Afinal, ao aumentarem os motivos que levam as pessoas a uma atitude de revolta e subversão da ordem, crescem também as dificuldades de empreender essas ações de forma organizada.

Ao focarmos nossa atenção novamente sobre o acampamento Norilda da Cruz, podemos observar famílias que se deslocaram para a ocupação com toda sua mobília, revelando não ter nenhum lugar para voltar, caso ocorra alguma mudança de estratégia; outras, por sua vez, não dispunham de lona para montagem do barraco, nem de recursos para o deslocamento, ao passo que algumas não possuíam sequer os mantimentos para os primeiros dias. As despesas iniciais do acampamento foram cobertas pela arrecadação de alimentos e dinheiro realizada nos assentamentos da região.

---

<sup>32</sup> Gonzaga Junior, cantor e compositor brasileiro.

Também ficam evidentes as dificuldades da própria organização (MST) em realizar suas ações. Embora, historicamente, o Movimento tenha conseguido apoio de diversos segmentos da sociedade, como a igreja e os sindicatos, e uma significativa parcela da população considere sua causa justa, por outro lado, tem sentido inúmeras dificuldades, ocasionadas por ataques constantes promovidos pelos setores mais conservadores da população.

Os meios de comunicação e o próprio Estado, ambos, evidentemente, atuando a serviço da classe dominante têm se utilizado de mecanismos que buscam a difamação do Movimento e das pessoas que o constituem<sup>33</sup>. O MST movimenta-se, mas o capitalismo, por também estar vivo, constantemente renova suas estratégias de ação e coerção.

Mesmo assim, entre muitas adversidades, o Movimento Sem Terra tem conseguido reunir e organizar uma massa expressiva de trabalhadores. É justamente a falta de “trabalho”, ou de *terra de trabalho*,<sup>34</sup> que aglutina pessoas em torno da causa do MST. Afinal, a conquista da terra possibilita a inserção dos indivíduos no processo produtivo. Quem quer terra quer trabalho para nela produzir sua existência, pois o trabalho é o único elemento que possibilita a consecução de tal objetivo para aqueles que não possuem os meios de produção.

O Movimento tem se constituído como alternativa para os integrantes das ocupações, pois aponta para a reinserção dos sujeitos na esfera da produção. A posse da terra pode viabilizar a produção de alimentos e outros cultivos que viabilizem o sustento das famílias assentadas.

Diante de tais constatações, emergem algumas questões: podemos considerar que a luta do MST é por trabalho? Em caso positivo, por qual tipo de trabalho? Quais relações de trabalho são estabelecidas a partir da conquista da terra?

Em geral, como se tem verificado, os assentados acabam reproduzindo ou até mesmo reforçando as formas capitalistas de produção e de inserção no mercado,

---

<sup>33</sup> Sobre esse tema, ver COMPARATO, Bruno Konder. A ação política do MST. São Paulo, 2000. Nessa obra o autor analisa, a partir de uma pesquisa em material jornalístico, a relação do MST com o Governo, com o Congresso, com a imprensa, com a igreja e a com a opinião pública.

<sup>34</sup> No texto Igreja e problemas da terra, documento aprovado pela 18ª Assembléia da CNBB, em Itaici, 14 de fevereiro de 1980, faz-se uma distinção entre “terra de exploração” e “terra de trabalho”. In: STÉDILE, 2005, p.298.

principalmente porque, como outros pequenos agricultores, “[...]sua produção está subordinada ao capital, como comprador de suas mercadorias e fornecedor dos meios de produção de que eles necessitam, e ainda pela venda direta da força de trabalho” (VENDRAMINI, 2004. p. 151).

Desta forma, para os Sem Terra, a chegada na terra significa continuar convivendo num espaço de disputa em que se luta por trabalho, ainda que esse trabalho seja subsumido pelo capital, voltando-se contra o trabalhador e privilegiando a manutenção de uma sociedade desigual.

É no interior dessa contradição que o Movimento vem se constituindo, apontando para a cooperação, que pressupõe a superação do trabalho individual/familiar, e, mais recentemente, para a produção agroecológica como contraposição ao modelo convencional de agricultura.<sup>35</sup>

Essas questões têm sido discutidas no âmbito dos diversos setores do Movimento, o que pode ser observado, por exemplo, nas modificações feitas nas linhas políticas do setor de produção nos últimos anos. Até 2002, este era denominado de SCA (Sistema Cooperativista dos Assentados). Atualmente, passou a ser chamado de Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, demonstrando o desenvolvimento de novas estratégias. Essas linhas apontam, principalmente, para um projeto de desenvolvimento sustentável dos assentamentos e vêm sendo insistentemente discutidas nas diversas instâncias do MST<sup>36</sup>.

Entretanto, por mais que seja aceita a idéia de que o modelo convencional de agricultura só tem trazido problemas para os assentamentos, existem sérias resistências no abandono dessas práticas. É comum vermos assentados em regime de integração com empresas capitalistas, como é o caso da produção de fumo. Observam-se, ainda, lotes com monocultivos, com dependência exagerada de insumos químicos e utilização de técnicas que contribuem para a degradação do solo e o seu conseqüente esgotamento, e mais tarde, para a incapacidade produtiva.

---

<sup>35</sup> O termo agricultura convencional é utilizado para designar o projeto de agricultura implementado nos últimos quarenta anos no Brasil, caracterizada, dentre vários aspectos, pelo alto grau de dependência de insumos externos: agrotóxicos, adubos químicos, sementes industrializadas etc.

<sup>36</sup> Síntese do Seminário de Planejamento do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente, Chapecó – SC, 2004.

Assim, embora sabendo que essas práticas e manejos contribuíram para que muitas famílias se tornassem “sem terra”, elas acabam sendo novamente utilizadas por essas famílias quando conquistam a terra e precisam produzir de acordo com lógica da competitividade, que é a lógica do mundo atual.

Essa situação também é encontrada em locais cujas relações produtivas são coletivas. Diversas pesquisas realizadas em assentamentos<sup>37</sup> apontam para as dificuldades em romper com as relações de exploração tipicamente capitalistas, mesmo quando se trata de experiências de cooperação. Ribeiro (2002) aponta para essa contradição quando aborda o trabalho cooperativo dentro do modo capitalista: “de um lado coloca-se como via para superação das relações sociais de produção capitalista; de outro, mantém-se presa destas relações pela necessidade de relacionar-se com o mercado, no qual vende e compra seus produtos”. (p.93)

Nessa perspectiva, Vendramini (2004) refere-se às críticas apontadas por estudos realizados sobre a forma cooperativista adotada pelo MST:

Com diferentes abordagens e enfoques, indicam as possibilidades e os limites das experiências cooperativistas e as contradições entre a pedagogia que o movimento propõe e as relações de trabalho nos assentamentos que se organizam de forma cooperativa. Observam, essencialmente, descompassos entre as velhas relações de produção que querem se perpetuar e o novo que os trabalhadores sem-terra querem construir a partir de suas experiências coletivistas. (p.246)

Essas preocupações têm feito parte dos estudos desenvolvidos nos assentamentos e também da discussão interna dos setores do MST, principalmente, como citado anteriormente, na área de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, e também no setor de Educação.

Quando dispõe sobre o desenvolvimento sustentável nos assentamentos, o setor de produção visa propor alternativas viáveis de redução da dependência do mercado, praticando uma agricultura ecológica e de subsistência. Para tal, estabelece algumas estratégias: 1. mudança do modelo tecnológico e produtivo; 2. construção de novas

---

<sup>37</sup> Estudos realizados por Dalmagro, Ribeiro e Ruschel, que compõem obra organizada por Vendramini (2002), tratam sobre essa temática.

formas de assentamento rural; 3. elevação do nível político e cultural dos assentados; 4. qualificação do trabalho de apoio técnico aos assentamentos; 5. desenvolvimento da cooperação agrícola em novos patamares e novos formatos; 6. organicidade do setor de produção e do conjunto do MST nos assentamentos.<sup>38</sup>

Especificamente sobre a mudança do modelo tecnológico e produtivo, as orientações são bem definidas: implantação de sistemas agroecológicos, promoção da agrobiodiversidade, internalização da pesquisa e qualificação técnica em agroecologia. No entanto, o setor demonstra clareza de que, isoladamente, essas ações são insuficientes para a mudança do modelo geral da agricultura:

A mudança do modelo agrícola pressupõe mudanças amplas na política econômica e social para todo país, e não apenas uma mudança localizada na agricultura. Portanto, não deve ser vista apenas como fruto de uma ação concreta do MST junto aos assentamentos, mas com certeza tem muito a ver com a nossa prática do dia a dia.

Para o novo modelo ser construído, é essencial que sejam mudadas as políticas públicas para a agricultura. E para alcançar essas mudanças, somente com alteração na correlação de forças das classes sociais no campo em particular, e na sociedade como um todo. Como este cenário não está claro no horizonte, seguimos pressionados por duas necessidades básicas: de um lado a busca para sobreviver à ofensiva do capitalismo em sua forma mais avançada no campo, representado pelo agronegócio, e de outro a necessidade de criar ensaios sobre como poderia ser o novo modelo para a agricultura em seus diversos componentes (tecnológicos, organizativos, jurídicos, econômicos, etc.). (MST, 2004, p.6)

Como apontado acima, o MST tem se proposto a criar “ensaios” do que pretende ser um novo modelo para a agricultura. Não poderia ser diferente, afinal a elaboração de uma proposta, por mais avançada que seja, não será suficiente para modificar a materialidade na qual se estrutura a sociedade.

Marx e Engels (2005)<sup>39</sup>, ao combaterem a visão idealista de transformação defendida por alguns filósofos, explicitavam na obra *A ideologia alemã*:

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos

<sup>38</sup> Síntese do Seminário de Planejamento do Setor em Santa Catarina, 2004.

<sup>39</sup> *A ideologia alemã* foi escrita entre 1845 e 1846, porém publicada em 1932.

outros para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim dos homens em sua atividade real, e, a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital. (p.51-52)

Além disso, quando afirmavam na mesma obra que “o primeiro pressuposto de toda existência humana é a satisfação das necessidades humanas, e que satisfeitas as primeiras necessidades a ação de satisfazê-las e o instrumento já adquirido conduzem a novas necessidades” (2005, p.44), estavam asseverando que essas necessidades são produzidas socialmente, próprias de uma época e da forma como se organizam os processos produtivos.

Na atual forma social, é importante considerar que, no campo ou na cidade, para a satisfação das necessidades, é primordial que os indivíduos produzam mercadorias que possam ser vendidas. Para vender, é preciso entrar num processo de competição, oferecendo uma mercadoria que possa interessar a um comprador. Sabe-se também que o valor de uma mercadoria é determinado pela força média de trabalho social despendida na sua produção, e que uma das imposições do mercado é a diminuição permanente do valor das mercadorias:

A mesma lei da determinação do valor pelo tempo de trabalho, que se fez sentir ao capitalista com o novo método na forma de ter que vender sua mercadoria abaixo de seu valor social, impele seus competidores, como lei coercitiva da concorrência, a aplicar o novo modo de produção. (MARX, 1983, p.253.)<sup>40</sup>

Isso indica que o trabalho artesanal, familiar e até mesmo a forma cooperativada têm sérias limitações em “competir livremente” com empresas capitalistas, já que estas possuem meios de produção muito mais eficientes e formas de extração de sobretrabalho. A incursão do agronegócio no campo brasileiro, mediante a mecanização e o uso da biotecnologia, tem elevado cada vez mais seus índices de produtividade.

---

<sup>40</sup> O Capital, 1867.

Em que medida, portanto, é possível se contrapor à lógica do capital por essa via? Como o MST, um movimento que rejeita intensamente a forma como operam as relações do sistema capitalista, tem impulsionado suas ações?

No prefácio da edição brasileira da obra “Para além do capital” (2002), Mészáros reconhece o MST como experiência de contraposição ao modelo imposto:

O primeiro exemplo é o Movimento dos Sem-Terra no Brasil, que continua a afirmar seus objetivos com grande rigor e coragem, gerando ecos em diferentes partes do mundo.

[O MST] está abrindo caminhos no campo da produção material, desafiando o modo de controle sociometabólico do capital por meio da empresa cooperativa dos sem-terra, e já começando indiretamente a exercer influência no processo político brasileiro. (p.33)

No entanto, ao indicar essas experiências, o autor deixa explícito que, isoladamente, elas são insuficientes para alterar o sistema hegemônico, considerando que:

Ao mesmo tempo, não há dúvidas de que o sucesso dos movimentos radicais alternativos vai depender em grande parte da solidariedade internacional socialista e de sua capacidade de inspirar também a esquerda organizada tradicional de seus países a se unir à luta. Pois somente um movimento socialista de massas tem condições de enfrentar o grande desafio histórico que nos espera no século decisivo à nossa frente. (MÉSZÁROS, 2002, p.33)

No bojo dessas contradições, o MST vem buscando enfrentar os problemas de integração ou re-integração ao mundo produtivo; afinal, os sujeitos assentados precisam responder a essa necessidade histórica. Simultaneamente, o mesmo MST, com seu caráter contestador, quer dar sentido a essas relações, buscando avançar para uma nova forma de organização do trabalho e da produção, e nessa direção vem reformulando suas estratégias.

Parte das estratégias tem contemplado também a educação, que no Movimento é entendida como algo para além da escola<sup>41</sup>, como forjadora de novas formas de relações, diferentes daquelas vivenciadas na atual sociedade.

Embora se perceba e reconheça os limites que a educação e o próprio MST possuem para se constituir como algo novo, no interior de uma sociedade em que as relações de exploração são predominantes, existem expectativas e ações para que o novo possa se constituir.

Nessa direção é que pretendemos, a partir dos próximos capítulos, focar a atenção sobre as potencialidades e os limites da educação, mais especificamente, sobre as expectativas em relação à formação para o trabalho.

Antes, porém, de adentrarmos na especificidade da formação profissional do MST, entendemos como primordial discutir a imbricada relação entre educação e meio social. Com o advento da sociedade moderna a partir do século XVIII, consolidou-se também um conjunto de estruturas e idéias. É objetivo do próximo capítulo buscar as origens da escola, suas características e fundamentos, colocando em evidência a funcionalidade de sua forma para as exigências da nova estrutura de classes que emerge a partir desse período.

---

<sup>41</sup> CALDART, 2000.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

“Não vou sair do campo pra poder ir pra escola  
Educação do campo é direito e não esmola!

Cultura e produção, sujeitos da cultura,  
A nossa agricultura pro bem da população.  
Construir uma nação, construir soberania,  
Pra viver um novo dia, com mais humanização!”<sup>42</sup>

Desde as primeiras ocupações promovidas pelo MST, a educação tem sido uma preocupação das famílias que constituem os assentamentos. Chegando a terra, criam-se novas necessidades de convivência, dentre elas a escola para as crianças. Ao retratar o surgimento do Setor de Educação no MST, Caldart (2000) comenta:

As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 80, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST. (p.145)

Em meados da década de 1990, intensificaram-se os debates e as elaborações teóricas sobre as escolas nos acampamentos e assentamentos. É importante ressaltar que essas primeiras discussões tratavam especificamente das escolas de ensino fundamental,

---

<sup>42</sup> Trecho da canção de Gilvan Santos, CD- Educação do Campo

sobretudo das séries iniciais, devido ao grande número de crianças presentes nos assentamentos.

Ao analisarmos os textos sobre educação produzidos pelo MST, percebemos desde o início a preocupação com a construção de uma “escola diferente”<sup>43</sup>. Uma escola que não perpetue as desigualdades e injustiças, que possa articular os conhecimentos à vida das pessoas e da comunidade, que desenvolva valores humanistas e socialistas em vez de estimular a competição entre os educandos. Em suma, uma escola que possa contribuir com a transformação social.<sup>44</sup>

Aponta-se, portanto, para mudanças profundas na forma de se organizar a escola, almejando a construção de novos sujeitos e de novas relações, que possam intervir na sociedade e mudá-la.

A forma como é colocada essa questão deixa margens a algumas preocupações, pois deve haver maior cautela no sentido de se evitar atribuir responsabilidades demasiadamente amplas para a educação. Numa análise primeira, corre-se o risco de depositar uma grande esperança de que a construção de um novo modelo de escola formará novos sujeitos, que por sua vez serão capazes de transgredir a ordem e implementar uma nova sociedade.

De forma alguma estamos negando a concepção de que a escola possui um caráter excludente e elitista, que tem servido à reprodução da ordem vigente, porém, o que nos intriga é pensar a perspectiva de transformação social exclusivamente a partir da experiência educacional. Qual a potencialidade da escola no que concerne à promoção dessas mudanças? A experimentação de novas metodologias, a socialização de outros conhecimentos, o exercício diferenciado de relações no interior da escola e o desenvolvimento da consciência crítica serão capazes de alcançar um objetivo tão complexo – o da transformação social?

Não há como escapar da crítica à educação. A escola é reprodutivista, mas isso não pode causar tanta estranheza, afinal sendo parte da sociedade, é justamente esse o

---

<sup>43</sup> Sobre os documentos que norteiam a proposta educacional do MST, ver o Caderno de Educação nº 13 – Edição Especial - Dossiê MST Escola, 2005, que reúne documentos e estudos realizados entre 1990-2001 pelos Coletivos e Setor de Educação.

<sup>44</sup> Essas elaborações podem ser encontradas principalmente nos seguintes materiais do Setor de Educação do MST: Boletim nº 1 - “Como deve ser uma escola de assentamento”, de 1992, e Caderno de Educação nº 8 - “Princípios da Educação no MST”, publicado em 1996.

seu papel. Ela está comprometida com modelo de organização dessa sociedade. Essa função é explicitamente descrita por Sader no prefácio do livro “A educação para além do capital”:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER In: MÉZSÁROS, 2005, p.15)

Não se trata simplesmente de naturalizar essa condição, referendando a escola e sua função. O que pretendemos é discorrer brevemente sobre a relação entre escola e sociedade na tentativa de colocarmos em discussão as possibilidades e o alcance de um projeto educacional rumo à mudança.

Como ponto de partida para essa reflexão, tomamos como referência o texto, anteriormente citado, de István Mézsáros, redigido especialmente para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em 2004 em Porto Alegre.

O autor inicia com a citação de três epígrafes relacionadas à educação, de Paracelso, José Martí e Marx, respectivamente:

1ª A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender. (Paracelso)

2ª Se viene a la tierra como cera, - y el azar nos vacía en moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera[...] Las redenciones han venido siendo formales; - es necesario que sean esenciales[...] La libertad política no estará asegurada, mientras no se asegura la libertad espiritual.[...] La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre. (José Martí)

3ª A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só

pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (Marx) (In: MÉZSÁROS, 2005, p.22)

Mézsáros (2005) toma essas citações para evidenciar a compreensão consensual sobre a imbricada relação existente entre a sociedade e a educação, que não é específica de nossa era: “[...] de alguma forma todas as três, durante um período de quase cinco séculos, enfatizam a urgência de se instituir – tornando-se ao mesmo tempo irreversível – uma radical mudança estrutural.” (p. 25)

Além disso, o autor também dá ênfase a uma compreensão bem mais ampla acerca do conceito de educação, pensando-a não apenas no sentido pedagógico/escolar, mas como algo que nos acompanha em todos os momentos de nossas vidas.

Já nas suas primeiras reflexões, aponta para o que se configura como a idéia central do texto, ou seja, a de que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (MÉZSÁROS, 2005, p.25)

Prossegue alertando para a tendência de utilizar modelos que objetivam o efeito de “correção” de alguns “defeitos” na ordem social ou, mais especificamente, de alternativas que possam provocar reformas dentro do sistema, cuja regra geral, a sobreposição do capital, seja imutável:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉZSÁROS, 2005, p.27)

Nessa direção, suas análises continuam recuperando proposições históricas em relação às tentativas de reformulação do sistema. O caminho percorrido por Mézsáros aponta como é difícil, ou melhor, impossível, por mais bem intencionados que possamos estar, projetar um ideal futuro crendo na possibilidade de mudança apenas pela quantidade de educação ou pela elevação da consciência. Segundo ele, a concepção

de mundo não pode ser ditada por alguns poucos “políticos automeados e educadores.” (MÉZSÁROS, 2005, p.50).

Para uma melhor compreensão do significado dessa análise, optamos por procurar as origens da escola moderna, em qual sociedade emergiu, e, sobretudo, refletir sobre as tendências iluministas liberais e o pensamento utópico que estão presentes ainda no interior das escolas e nas reflexões sobre a educação.

Entender a história tem sido sempre um grande desafio, tendo em vista que os indivíduos são frutos das circunstâncias em que vivem. Olhar para o passado requer sempre uma elaboração intelectual que nem sempre pode sintetizar ou ao menos considerar todas as determinantes que influenciaram os fatos; afinal, a história não trata de homens agindo isoladamente, mas das classes que se defrontam, conscientemente ou não, por interesses divergentes.

Com essa preocupação, pretendemos neste capítulo situar rapidamente a Europa dos séculos XVII e XVIII, onde se presenciavam as contradições decorrentes do processo de decomposição da ordem feudal e da ascensão da burguesia. Também procuraremos considerar as características e tendências que se manifestam na educação, principalmente na criação das escolas, por serem locais específicos para tratar da formação humana.<sup>45</sup>

Pensamento e ação sempre estiveram em profunda consonância; o próprio pensamento não pode ser visto como uma elaboração meramente passiva. Assim, movida por diversas circunstâncias, uma sociedade se configura de uma determinada maneira, em uma determinada época. Ao mesmo tempo, são construídas teorias que explicam e/ou procuram modificar essa ordem.

Muitas outras considerações poderiam/deveriam fazer parte desta análise, porém, como referência, pretendemos discorrer sobre dois principais aspectos, que são expostos da seguinte forma: o surgimento de escolas após a Revolução Industrial e o advento do pensamento liberal e utópico.

---

<sup>45</sup> Sabe-se que até a Era Moderna a educação era preocupação apenas do clero e da realeza, que mantinham preceptores para educação de seus filhos. Pode-se dizer que a escola como a conhecemos foi uma necessidade da burguesia em ascensão.

## 2.1 Escola e fábrica nascem juntas

As palavras são testemunhas que muitas vezes falam mais alto que os documentos. Consideremos algumas palavras que foram inventadas, ou ganharam seus significados modernos, [...] Palavras como “indústria”, “industrial”, “fábrica”, “classe média”, “classe trabalhadora”, “capitalismo” e “socialismo”. Ou ainda “aristocracia” e “ferrovia”, “liberal” e “conservador” como termos políticos, “nacionalidade”, “cientista” e “engenheiro”, “proletariado” e “crise” (econômica). “Utilitário” e “estatística”, “sociologia” e vários outros nomes das ciências modernas, “jornalismo” e “ideologia”, todas elas cunhagens ou adaptações deste período. Como também “greve” e “pauperismo”.<sup>46</sup>

As transformações ocorridas na sociedade nunca acontecem de forma tão repentina como costumamos demarcar. A nova estruturação de classes que se organizou primeiramente na Europa estava relacionada com diversos fatos e condições. Foram séculos de conflitos e disputa de poder. A ultrapassagem da supremacia aristocrática da nobreza feudal em direção a um mundo que passou a se orientar a partir de valores burgueses não ocorreu sem resistências e tensões, muito menos de forma generalizada em todos os lugares.

Mas se é possível localizar os protagonistas dessas mudanças, certamente a França e a Inglaterra são reconhecidas como palco da movimentação emergente na chamada Era das Revoluções.

Segundo Hobsbawn (2002):

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas sócio-econômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas idéias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem se tornado o

---

<sup>46</sup> Hobsbawn, Eric J. “A era das revoluções – 1789-1848”. (2002. p.15)

emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política européia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. (p.83)

Como bem observado, a Inglaterra é o *locus* do desenvolvimento industrial, mas essa superioridade não se deu por acaso. Foi o primeiro país a destituir a monarquia absolutista, em 1689, e a conceber o desenvolvimento econômico como objetivo de política governamental.

Foi também pioneira na transformação da questão agrária. No final do século XVIII, percebia-se que a agricultura inglesa já havia se modificado, no sentido de exercer duas funções principais: por um lado, tinha aumentado significativamente sua produção para alimentar uma população não agrícola em rápido crescimento e, por outro, liberava continuamente força de trabalho no campo, aumentando o fornecimento de trabalhadores em potencial para as indústrias.

Como afirma Teixeira (2002):

Talvez o primeiro acontecimento a colocar em tela de juízo as instituições do *ancien regime* tenha acontecido na Inglaterra com a 'Revolução Gloriosa' do século XVII, um movimento político que pode ser tipicamente caracterizado como uma *revolução burguesa*." (p.13)

O desenvolvimento do capitalismo, com a nova configuração do mundo do trabalho, foi acompanhado pelo avanço de técnicas de produção, pelo advento das máquinas e o desenvolvimento do sistema fabril em grande escala. Deu-se também uma revolução nos meios de transportes, com o surgimento das locomotivas e dos navios a vapor. Novas fontes de energia como o petróleo e a eletricidade foram descobertos, assim como foram criadas muitas outras invenções nas mais diversas áreas.

Se essas mudanças levaram a um grande desenvolvimento das ciências naturais, da mecânica, da física e da química, provocaram também a cristalização de um pensamento predominante nesse período: o de que a ciência e a filosofia deveriam dar

ao homem o conhecimento e o domínio da natureza e da sociedade. São dessa época também as iniciativas dos enciclopedistas visando classificar o saber<sup>47</sup>.

A concepção de ciência puramente contemplativa desvinculada de seu valor prático/funcional começou a dar lugar ao método científico associado à técnica. A técnica deveria ser aplicada ao desenvolvimento do trabalho, pois o burguês fundara seu prestígio na capacidade de trabalho, ao contrário das classes dominantes anteriores, que desprezavam o trabalho manual, atributo dos escravos e servos.

O Iluminismo colocou em crise o Humanismo, o latim foi perdendo seu caráter de língua universal, e o critério da fé e da revelação deixaram de ser únicos. Pensadores assumiram uma postura polêmica em relação à tradição do mundo feudal, buscando a laicização do saber, e passaram a lutar contra os preconceitos e a intolerância.

Outras condições de vida provocaram mudanças nas exigências da instrução humana. O aprendizado nas corporações dos artesãos cedeu lugar a uma nova instituição: a escola:

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios e, também, da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas).(MANACORDA, 1992, p.249)

Diante do novo quadro social, tornou-se necessária a criação de estruturas (escola) e mecanismos que promovessem a formação de trabalhadores. Assim, o próprio Estado se organizou para que a instrução fosse implementada na nova sociedade, de forma cada vez mais ampla. As leis fabris começaram a controlar a entrada das crianças nas fábricas, exigindo a frequência nas escolas:

---

<sup>47</sup> São conhecidos como mais influentes enciclopedistas os filósofos Diderot, D'Alembert, Voltaire, Rousseau e Helvetius.

Apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia freqüência escolar, aprendiam mais que os alunos regulares que tinham a freqüência diária integral. (MARX, 1983, p.549)<sup>48</sup>

O crescimento das manufaturas provocou alterações significativas nas formas de organização do trabalho. A classe trabalhadora aumentou em função do processo de deslocamento da população do campo para as cidades. Os artesãos de produção doméstica perderam seus instrumentos de trabalho e, reunidos nos grandes galpões, começaram a receber salário. Vale ressaltar que essa nova configuração social não se refletia apenas na proliferação de escolas, mas também no tipo de formação almejada, antes de tudo, recusando o velho estilo de instrução feudal. Assim: “A moderna instituição escolar profissional nasce em oposição à aprendizagem das mãos habilidosas justamente com a ruptura do ensino do mito fundado nas verdades reveladas”. (FIOD, 1999, p. 84).

Simultaneamente à transição do modelo feudal para o capitalismo, ocorreram modificações na natureza do processo educativo. A aprendizagem no modo de produção feudal implicava uma relação quase pessoal entre o artesão e o aprendiz. O aprendiz sabia que os elementos mais relevantes que o separavam da posição do mestre eram o conhecimento e a experiência. Tendo obtido o conhecimento e a experiência, ele se transformava num mestre.

O capitalismo mudou essa situação radicalmente. Com a divisão técnica do trabalho, tornou-se necessário expropriar o conhecimento do sujeito que executava determinada tarefa para que esse conhecimento auxiliasse no processo de exploração do próprio trabalhador. Operou-se, assim, uma divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, passaram a existir pessoas especialistas em planejar e pessoas destacadas a fazer. Essa outra forma de relação que separou o trabalho intelectual do trabalho manual transformou a relação de aprendizagem. Quem estava no campo do trabalho manual não necessariamente chegaria ao campo do trabalho intelectual apenas

---

<sup>48</sup> O Capital, 1867.

por conhecimento e experiência. Em outras palavras, a experiência não possibilitaria a ascensão hierárquica das funções e nem definiria a responsabilidade pelos papéis de coordenação ou de subordinação.

Braverman (1987), em seu estudo sobre o desenvolvimento do modo capitalista a partir da evolução da gerência e seu papel, ressalta que a existência de controle de trabalhadores antecede ao período burguês, porém, a grande diferenciação é que nos processos de trabalho da Antiguidade as relações de produção eram escravistas. O capitalista, ao precisar lidar com trabalho assalariado, teve que criar novas formas de administração. Necessitou reunir muitos trabalhadores sob o mesmo teto e lançar mão de mecanismos de coerção. Embora sob a ótica de um contrato livre de trabalho, ficava evidente o antagonismo entre os sujeitos que administravam e aqueles que executavam as tarefas.

É assim que Manacorda (1992) descreve as transformações ocorridas nesse período:

Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tornando possível a acumulação de grandes capitais, graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber mas também para o fazer, traduz-se, do ponto de vista do artesão das corporações, num longo e inexorável processo de expropriação. Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos; mas, simultaneamente, foi libertado de toda sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. (p.271)

A introdução da maquinaria revolucionou o modo de produção e, cada vez mais, passou a requerer o desenvolvimento das forças produtivas. A qualificação da força de trabalho era imprescindível para que esta também colaborasse para a ampliação da capacidade produtiva. A educação, componente orgânico dessa sociedade, adaptou-se às

novas exigências. Os segredos dos ofícios começaram a dar lugar a outro tipo de formação, pois, no conjunto dessas “mudanças”, modificaram-se também os parâmetros de qualificação: “Ser qualificado, quando a produção da riqueza se torna social, significa ler, escrever, dominar conteúdos gerais. A aprendizagem de habilidades intelectuais é fruto do trabalho simples, forma de produzir a vida moderna.” (FIOD, 1999, p. 95)

A escola tornou-se necessária para essa nova condição, pois permitia reunir várias pessoas num só espaço sob a responsabilidade de um mestre-escola, incumbido de transmitir o acervo cultural, técnico e científico aos alunos, bem como imprimir noções de comportamento e disciplina aos cidadãos livres.

Discorrendo sobre as modificações ocorridas na rotina dos trabalhadores na era industrial, principalmente enfocando a questão da medição do tempo, antes condicionada pelo processo de trabalho (tanto para artesãos como para camponeses), Thompson (1991) verifica a promoção de novas estratégias que impeliam a uma disciplina do trabalho e, conseqüentemente, do tempo. A escola aparece como elemento capaz de corroborar esse anseio:

Há uma outra instituição externa a fábrica cujo auxílio teria de ser pedido para se inculcar a noção de ‘economia do tempo’ – a escola. Clayton queixava-se de que as ruas de Manchester estavam cheias de garotos ‘esfarrapados e desocupados’, ‘que não andavam apenas a perder tempo, mas iam também adquirindo hábitos de jogo’ etc. Ele recomendava que as escolas ensinassem ofícios, frugalidade, ordem e pontualidade: ‘os escolares são obrigados a levantar-se cedo, e a observar horários com grande pontualidade’ [...]

[...]Powell, em 1772, também via a escolaridade como uma formação nos ‘hábitos de trabalho’; ao atingir os seis ou sete anos de idade, a criança deveria ‘estar habituada’, para não dizer identificada, com o trabalho e a fadiga. (p.70-71)

Isso não ocorreu de forma espontânea e sem contradições: diversas eram as intenções que moviam as discussões sobre a instrução, mas na correlação de forças entre a pedagogia realista e o ensino conservador dos jesuítas, o ensino subordinou-se cada vez mais à nova classe: a burguesia.

Foi a classe burguesa, com seu caráter revolucionário, que imprimiu novas exigências para educação. Na concepção liberal, a instrução do povo tornou-se necessária para que este pudesse corresponder às expectativas colocadas pela nova sociedade. Começaram as discussões sobre a universalidade, gratuidade e estatização do ensino. Segundo Saviani (2005):

A constituição dos chamados ‘sistemas nacionais de ensino’ data de meados do século XIX. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolida no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. (p.5-6)

É sobre essa base material que o ideal de homem livre, que acreditava na força do poder da razão para transformar e trilhar seu próprio caminho, encontrou terreno fértil para se proliferar. Teóricos, filósofos, políticos deram vida à expressão dessas idéias, as quais se estenderiam até a modernidade. E como outras instituições modernas, a escola foi organizada no sentido de responder às necessidades impostas pelo novo modo de produção.

## **2.2 Origens iluministas e utópicas da educação**

A sociedade moderna, nos séculos XVIII e XIX, configurou-se contraditoriamente. Por um lado, houve um avanço técnico-científico de grande envergadura; por outro, tornava-se cada vez mais visível a emergência de novos problemas sociais.

Teixeira (2002) coloca a Inglaterra, com suas crescentes cidades, como o principal cenário dessa realidade. Segundo o autor:

O despovoamento dos campos e a reestruturação das classes sociais acarretaram condições verdadeiramente desumanas de vida, em termos de habitação, alimentação, vestuário e condições de trabalho, nas quais jornadas de 16 a 18 horas diárias, em locais infectos e mal iluminados, contra salários baixíssimos, era a norma. E, junto com isso, a precarização das situações familiares, com o ingresso de mulheres e crianças no mercado de trabalho que, em algumas fábricas, chegavam a 2/3 do total de empregados. (p.20)

Foi na Inglaterra que se evidenciaram em maior número atividades de resistência por parte dos trabalhadores. Organizações de sindicatos, movimentos de destruição de máquinas e o cartismo<sup>49</sup> são exemplos dessas manifestações. Foi também na Inglaterra, assim como na França, que se manifestou um conjunto de idéias que pretendia superar o velho e ultrapassado estilo feudal.

Nosso objetivo, nesse particular, é perceber como o ideário liberal e utópico serviu como resposta a um determinado contexto social de grandes transformações, bem como mostrar como essas concepções estão vivamente presentes nas idéias e práticas educativas atuais.

Dessa forma, optamos pelas idéias de John Locke, filósofo considerado como um dos mais expressivos teóricos do pensamento liberal burguês, ou como chamou Mézsáros (2005), “o grande ídolo do liberalismo moderno” (p.39), cujas obras serviram muito bem para justificar a supremacia burguesa que se instalou na era iluminista.

No que concerne às utopias, selecionamos algumas situações e obras literárias consideradas utópicas, mas de forma especial, pretendemos localizar esse pensamento a partir da Idade Moderna, sobretudo refletindo a respeito da experiência de Robert Owen, considerado como uma das principais referências do que ficou conhecido como socialismo utópico.

---

<sup>49</sup> O Cartismo foi um movimento de trabalhadores deflagrado na Inglaterra. Em 1838 foi divulgada a “Carta do Povo”, onde eram apresentadas reivindicações relativas à representação do proletariado no parlamento, em 1840 realizou-se o Congresso Nacional em Manchester e em 1842 foi redigida uma petição subscrita por três milhões de pessoas e encaminhada ao Parlamento, onde se reivindicava sufrágio universal, redução da jornada de trabalho, supressão da lei dos pobres e fichamento das *working houses* (asilos destinados aos pobres). (TEIXEIRA, P.22 E 23)

### 2.2.1 O liberalismo de Locke

John Locke (1632-1704), por fundar seu pensamento a partir do questionamento da legitimidade do poder real, é considerado o principal filósofo do liberalismo clássico<sup>50</sup>. Locke viveu em uma época conturbada, em que diversos conflitos se davam em função da disputa pelo poder político da Inglaterra, marcada pelo antagonismo entre a monarquia absolutista e o parlamento defendido pela burguesia em ascensão.<sup>51</sup>

Formado em medicina, atuou como médico, conselheiro e preceptor na família do lorde Shaffesbury. Ambos acusados de conspiradores políticos durante o período da Restauração, viram-se obrigados a deixar o país, exilando-se na Holanda.

O retorno de Locke à Inglaterra coincidiu com o término da Revolução Gloriosa, que confirmou o triunfo do liberalismo sobre o absolutismo monárquico. Após sua volta, publicou suas principais obras: “Cartas sobre a tolerância”, “Ensaio sobre o entendimento humano” e os dois tratados sobre o governo civil.

Sua doutrina pregava a legitimidade da resistência ao exercício ilegal do poder, não podendo haver teoria mais propícia para justificar moral, política e ideologicamente os fatos ocorridos na Inglaterra à época.

Conforme Mello (1989):

*O Segundo tratado é uma justificação ex post facto da Revolução Gloriosa, onde Locke fundamenta a legitimidade da deposição de Jaime II por Guilherme de Orange e pelo Parlamento com base na doutrina do direito de resistência. Segundo o autor, seu ensaio estava destinado ‘a confirmar a*

---

<sup>50</sup> O liberalismo na sua forma tradicional ficou conhecido a partir do século XVIII como um movimento que refletia os interesses da burguesia frente ao domínio exercido pelo regime feudal. No campo político as idéias liberais procuram assegurar que o povo, como um todo, não fique sujeito a um governo arbitrário, mas que, em sua vida privada, seja protegido pela lei e, em questões públicas, possa controlar o Executivo por meio de um Poder Legislativo livremente eleito. Já no campo econômico, liberalismo implica na resistência ao controle estatal da economia, enfatiza a iniciativa individual e a concorrência entre os diversos agentes de mercado.

<sup>51</sup> De 1640 a 1649, a Inglaterra vivenciou uma guerra civil que culminou com a vitória das forças parlamentares, com a execução do rei Carlos I e implantação da República. Oliver Cromwell (Lorde Protetor), apoiado pela burguesia e pelo exército, governou o país até sua morte em 1658. O período de 1660 a 1688 é conhecido como o da Restauração, estabelecendo-se novamente a monarquia absolutista dos Stuart, representada pelos irmãos Carlos II (1660-1685) e Jaime II (1685-1688). Em 1689, Guilherme de Orange, casado com Maria II, filha de Jaime II, necessitando de recursos para sua luta contra Luís XIV(França), aceitou a proposta dos defensores do parlamento e tomou o poder. Esse fato é conhecido como Revolução Gloriosa.

entronização de nosso Grande Restaurador, o atual rei Guilherme; a justificar seu título em razão do consentimento do povo, pelo que, sendo o único dos governos legais, ele o possui de modo mais completo e claro do que qualquer outro príncipe da cristandade' (p.82)

Locke assentava essas idéias no princípio da liberdade individual, que devia, contudo, se conciliar com a noção de liberdade econômica, religiosa e nacional. Partiu da noção de que o homem em “estado de natureza” vive em liberdade e independência, porém com grandes riscos, pois sendo cada um juiz de sua causa própria, pode, em função da parcialidade, tornar a vida comum impossível. Para superar essas dificuldades, as pessoas consentem em instituir o corpo político por meio de um “contrato social”, um pacto originário que funda o Estado. Os direitos naturais do homem não desaparecem em consequência desse consentimento, subsistem para limitar o poder do soberano. Em última instância, justifica-se até o direito à insurreição<sup>52</sup>, caso o soberano não atenda o interesse público. Daí a importância do legislativo, poder que controla os abusos do executivo.

Anterior à Locke, outro filósofo havia discorrido sobre o “estado de natureza” e o “contrato social”. Trata-se de Thomas Hobbes, que formulou a idéia de que o contrato social seria um pacto de *submissão* em que os homens, visando à preservação da vida em sociedade, “transferem a um terceiro (homem ou assembléia) a força coercitiva da comunidade, trocando voluntariamente sua liberdade pela segurança do Estado-Leviatã.” (Mello, 1989, p.86). Para Locke, entretanto, o contrato nada mais é do que um pacto de *consentimento* no qual os homens transferem “livremente” parte de seu poder à sociedade civil para preservação e consolidação de seus direitos naturais.

Todavia, Locke também se diferencia de Hobbes em sua noção de propriedade. Se, para Hobbes, a propriedade não existe no estado da natureza, tendo sido instituída pelo Estado após a formação da sociedade civil, Locke parte da definição do direito natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a sobrevivência. A propriedade, portanto, é um direito natural, já existe no estado da natureza e não pode ser violada pelo Estado. Essas garantias são conseguidas por meio do trabalho.

---

<sup>52</sup> Como foi o caso da Revolução Gloriosa, que já havia ocorrido na Inglaterra, servindo de inspiração para a Revolução Francesa e as lutas de emancipação colonial nas Américas, todas amplamente relacionadas com o ideário liberal.

Ao referir-se à propriedade em seus dois tratados sobre o governo civil, ele afirma:

Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma “propriedade” em sua própria “pessoa”; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. Podemos dizer que o trabalho do seu corpo e a “obra” das suas mãos são propriamente seus. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. Desde que esse “trabalho” é propriedade indiscutível do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que foi por ele incorporado, pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para terceiros.

[...] É o trabalho, portanto, que atribui maior parte do valor a terra, sem o qual dificilmente ela valeria alguma coisa; é a ele que devemos a maior parte de todos os produtos úteis da terra; por tudo isso a palha, farelo e pão desse acre de trigo valem mais do que o produto de um acre de terra igualmente boa mas abandonada, sendo o valor daquele o efeito do trabalho.

[...] De tudo isso, é evidente que, embora a natureza tudo nos ofereça em comum, o homem, sendo o senhor de si próprio e proprietário de sua pessoa e das ações ou do trabalho que executa, teria ainda em si mesmo a base da propriedade; e aquilo que compôs a maior parte do que ele aplicou ao sustento ou conforto do próprio ser, quando as invenções e as artes aperfeiçoaram os confortos materiais da vida, era perfeitamente seu, não pertencendo em comum a outros. (LOCKE, apud MELLO, 1989, p.90)

Nenhuma teoria poderia ser mais adequada para autenticar o estado burguês que vinha procurando se afirmar. A burguesia possuía o grande mérito de que, por meio de seu esforço e trabalho, ela se tornava proprietária, diferente dos reis e nobres que não passavam, conforme acusação dos burgueses, de parasitas da sociedade.

Para Chauí (2001):

De fato, embora o capitalismo estivesse em vias de consolidação e o poderio econômico da burguesia fosse incontestado, o regime político permanecia monárquico e o poderio político e o prestígio social da nobreza também permaneciam. Para enfrentá-los em igualdade de condições, a burguesia precisava de uma teoria que lhe desse uma legitimidade tão grande ou maior do que o sangue e a hereditariedade davam à realeza e à nobreza. Essa teoria será a da sua propriedade privada como direito natural, e sua primeira formulação coerente será feita pelo filósofo inglês Locke, no final do século XVII e início do século XVIII. (p. 401)

Mas se, por um lado, o aspecto progressista do liberalismo em relação ao feudalismo refere-se à origem democrática e parlamentar do poder político, determinado pelo voto e não mais pelas condições de nascimento como na nobreza feudal, por outro, corrobora o processo de elitização dos interesses da burguesia.

Como a propriedade é um direito natural, fruto do trabalho, que está disponível a todos, dependerá da capacidade individual a possibilidade de se tornar um proprietário. Sendo assim, na sociedade, somente aqueles que têm propriedade, no sentido restrito da fortuna, podem exercer plenamente sua cidadania.

A superioridade da classe burguesa, portanto, não se dava apenas em relação à nobreza feudal, mas também – e principalmente – em relação aos desprovidos de bens. Eram então necessárias estratégias diferenciadas para cada situação:

Obviamente, então, as medidas que tinham de ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que os ‘homens da razão’ consideravam adequadas para si próprios. No final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista, independentemente da forma como elas eram racionalizadas nos ‘primeiros anais da economia política’, conforme as palavras de Marx. (MÉZSARÓS, 2005, p.42)

Indubitavelmente, essa dicotomia repercutiu na esfera da instrução humana. Para os filhos dos burgueses, Locke “propõe o tríplice desenvolvimento físico, moral e intelectual, característico do *gentleman*, o gentil-homem. Por isso aconselha escolher com cuidado os preceptores que, dentro de casa, cuidarão da educação da criança, evitando-se a escola, onde poderia não ser bem acompanhada ou vigiada nos menores passos.” (ARANHA,1996, p.109). No entanto, para os filhos dos pobres, o mesmo filósofo recomenda instituições reformatórias. De caráter moralizante e disciplinar, as *workhouses*<sup>53</sup> cumpriram uma importante função, tendo em vista que :

---

<sup>53</sup> Espécie de asilos destinados aos desempregados, esta expressão foi utilizada por Marx no texto O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Eram em sua essência casas de trabalho forçado, de castigo, uma espécie de prisão

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes*, em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade*[...] devem ser *obrigados* a freqüentar. (LOCKE, 1876, p. 383 apud MÉZSARÓS, 2005. p.41-42)

Embora diversas correntes divergissem e buscassem a formação de um novo homem e uma nova sociedade por meio de outro tipo de educação<sup>54</sup>, em síntese, o que predominou foram as soluções convenientes à manutenção da ordem, próprias de uma sociedade de classes. Afinal, como encontramos na obra “A ideologia alemã”:

As idéias [Gedanken] da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as idéias de sua dominação. (MARX & ENGELS, 2005, p.78)

Mas, se por um lado, a dualidade entre a educação do povo e a da burguesia foi aceita por não ferir os preceitos do ideal revolucionário da doutrina liberal predominante na época, havia aqueles que se incomodavam com a condição miserável em que viviam significativas parcelas da população. E se a escola apareceu como fruto das condições objetivas de uma época, também surgiram teorias visando à superação das relações

---

<sup>54</sup> Após o Renascimento, proliferaram pensadores que, de alguma forma, contribuíram na construção das teorias pedagógicas e que revelavam o pensamento e a crítica da época. Resumidamente, podemos citar Comênio (1592-1670), que propôs, em sua “Didática Magna”, um receituário que almejava ensinar tudo a todos, e Rousseau (1712-1778) e a educação pela natureza proposta no conhecido romance “Emílio”. Posteriormente, essas duas obras foram consideradas referências na batalha entre a pedagogia da essência e da existência, respectivamente.

desumanizantes do capital, embora, na maioria das vezes, intrinsecamente submetidas a ela. Nesse contexto, emergiu o pensamento socialista utópico, que propunha a solução dos problemas originados pela exploração capitalista, por meio da educação.

### 2.2.2. As utopias

Eles têm em comum as casas, os dormitórios, os leitos, todas as coisas necessárias. Mas depois de seis meses, os mestres escolhem os que devem dormir neste ou naquele lugar: quem no primeiro quarto, quem no segundo, etc., tudo indicado pelos alfabetos existentes no alto das entradas. Homens e mulheres se aplicam em comum a todas as artes mecânicas e especulativas, com a diferença de que as artes que requerem fadiga e marcha são exercitadas pelos homens, como arar, semear, colher as frutas, trabalhar na eira, fazer a vindima, etc., ao passo que as mulheres se dedicam a ordenhar o gado e fazer o queijo, além de se dirigirem às hortas vizinhas das muralhas da cidade para cultivar e colher legumes.

[...] Belíssima de ver-se é essa juventude, sucintamente vestida, prestar aos seus maiores, com grande oportunidade, toda espécie de serviços. É um imenso conforto observar como vivem em comum, em perfeita harmonia, com extrema modéstia, decoro e amor, tantos amigos, irmãos, filhos, pais e mães. Cada um recebe um guardanapo, um prato e uma porção de alimento. Incumbe aos médicos dar aos cozinheiros no dia das instruções sobre a qualidade dos alimentos que devem ser preparados indicando os que convêm aos velhos, aos jovens e aos doentes. (CAMPANELLA, 1983, p.255)

É assim que, ao contar sobre sua viagem, o Almirante descreve ao seu Grão-Mestre<sup>55</sup> como vivem as pessoas na “Cidade do Sol”. Esse título refere-se a mais conhecida obra literária de Campanella, padre que viveu entre 1568 e 1639.

Suspeito de heresia, devido ao teor de suas primeiras obras<sup>56</sup>, Campanella foi preso pela Inquisição, permanecendo na prisão durante 24 anos. Foi nesse período que

---

<sup>55</sup> O Almirante e o Grão-Mestre são os personagens que travam o diálogo da obra de Campanella. O primeiro trata-se de um explorador genovês que, nas suas viagens marítimas, descobriu no oceano Índico uma ilha onde se encontrava edificada a Cidade do Sol. Ao retornar, encontra-se com o Grão-Mestre dos Hospitalários a quem descreve, com riqueza de detalhes, a estrutura e o funcionamento da cidade.

<sup>56</sup> Segundo Petitfils, as primeiras obras de Campanella aproximavam o método experimental de Bacon e visões iluministas e astrológicas, o que caracterizava no mínimo uma conduta herética frente às proposições da igreja católica.

esquemmatizou a sua “cidade do sol”, uma cidade ideal, que teria a vida organizada segundo a ordem da natureza, com a finalidade primeira de promover a virtude de seus cidadãos. Conforme Petitfils (1977):

Trata-se de uma cidade fabulosa, construída em degraus sobre uma alta colina dominando uma imensa planície. Está dividida em sete planetas do sistema solar, e dotada de quatro portas, nos quatro pontos cardeais. O plano desta cidade é, portanto, um verdadeiro microcosmos da configuração planetária na abóbada celeste. Este simbolismo místico traduz o desejo do monge astrólogo de construir sua cidade ideal de acordo com a ordem cósmica, de modo a orientá-la totalmente para a divindade. Tudo é belo e harmonioso na Cidade do Sol. Há grandes palácios, esplanadas, terraços, passeios. No centro da cidade, em seu ponto culminante, ergue-se um templo circular sustentado por colunas cobertas de pedras e dotado de uma cúpula majestosa. (p.22)

Para Campanella, o conhecimento e a vontade seriam os atributos fundamentais de todo e qualquer ser, portanto, estes seriam capazes de projetar uma sociedade perfeita, uma comunidade. Uma república governada pela razão, por isso utópica.

Trazemos essa referência para lançarmos luzes sobre as diversas compreensões a respeito do que seja a utopia. Qual o conteúdo desse conceito que freqüentemente aparece nas formulações de pensadores, cientistas, filósofos? O que caracteriza uma utopia?

“Literalmente, ‘utopia’ significa ‘sem-terra’ ou ‘em nenhum lugar’. Contudo, o termo serviu para designar comunidades ideais” (SANTIAGO, 1998. p.35)

A “Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios”, de Diderot e D’Alembert, conceitua o termo da seguinte forma:

A utopia é o lugar que não existe em parte alguma; mais estritamente, é o tipo de sociedade que não se estabeleceu em nenhum lugar. Uma utopia é, portanto, uma construção mental a que se poderia aplicar também o termo ‘ucronia’, i.e.. o que não se produziu em nenhum tempo. O termo foi usado pela primeira vez por T. More, chanceler de Henrique VIII e grande amigo de Erasmo. Esse é o termo que designa a sua cidade utópica. (1989, p. 1284-1285)

Conforme essa conceituação, as utopias tratam de uma forma de vivência que não é reconhecida em tempo presente em nenhum local. No entanto, o fato de representarem algo que não exista, para muitos pensadores<sup>57</sup>, não significa algo inatingível, impossível de se realizar. Pelo contrário, muitas vezes, a idéia de utopia foi utilizada como objetivo a ser perseguido. Não são poucos os esforços empreendidos na elaboração de planos e estratégias que orientassem o caminho para se chegar a uma nova forma de estruturação social. Nesse sentido, outra característica bastante presente nas utopias é a preocupação com o ordenamento da sociedade, com a racionalização da vida.

A idéia de buscar a organização de uma sociedade pela consciência e racionalização não pertence a uma única época, pois diversas obras podem ser consideradas utópicas. O próprio Campanella teria se inspirado na “Utopia” de Thomas More (século XVI) e na “República” de Platão (Antigüidade).

Os projetos utópicos tinham a intenção de promover mudanças comportamentais nos indivíduos, e por esse motivo incluíam a organização de sistemas e métodos de formação e instrução. Essa perspectiva que toma a “educação” como meio de forjar indivíduos para uma nova sociedade também não é recente. Do século XII, encontram-se registros de Ugo de São Vitor, que projetava uma escola ideal, e Boncompagno de Signa, que sonhava com o edifício escolástico perfeito. (MANACORDA, 1997, p.157-158).

Outra característica atribuída às utopias é o sentimento de inconformidade com as injustiças e o desejo de mudanças. Para Santiago (1998), que trata das utopias latino-americanas, muitas das intenções e experiências revolucionárias de transformar a realidade são consideradas utópicas.

Neste sentido as utopias manifestam-se como negação do domínio presente e no imaginário social, propondo alternativas de mudança. Ao contestarem o presente real e elaborarem o imaginário (idealizando de certa maneira o futuro), as utopias visam livrar a comunidade da instabilidade em busca de uma estrutura social perene e justa. (p. 36)

---

<sup>57</sup> Utilizamos essa terminologia para caracterizar o conjunto de pessoas que são conhecidas como formuladores de utopias, dentre eles, escritores, filósofos, políticos, industriais etc.

Coelho (1980), no entanto, fala da imaginação utópica, não no sentido de um sonho abstratamente utópico, mas de uma imaginação utópica concreta, que aponta para as possíveis mudanças. Para ele:

A imaginação utópica é, assim, inerente ao homem; sua presença nas sociedades históricas, uma constante. Não se trata, portanto, de um componente da estrutura psíquica do homem cuja existência e aparecimento tenham sido provocados por circunstâncias desta ou daquela época, por características insatisfatórias das sociedades deste momento ou de uma ou outra ocasião do passado. Não: esteve sempre presente, pelo menos, como se disse, sob a forma de um excedente utópico, uma vez que o realizado nunca está à altura do projeto humano; e, se por descuido estiver, de imediato surge um complemento ou um suplemento por realizar. (p.14)

Já o sociólogo Karl Mannheim (1986), ao focar a atenção na distinção entre ideologia e utopia, define o termo “utopia” como o tipo de orientação que transcende a realidade e que, ao mesmo tempo, rompe com as amarras da ordem existente, o que não ocorre com a ideologia. O autor estabelece a seguinte distinção:

As ideologias são as idéias situacionalmente transcendentais que jamais conseguem *de facto* a realização de seus conteúdos pretendidos. Embora se tornem com frequência motivos bem intencionados para a conduta subjetiva do indivíduo, seus significados, quando incorporados efetivamente à prática, são, na maior parte dos casos, deformados [...]

[...] As utopias também transcendem a situação social, pois também orientam a conduta para elementos que a situação, tanto quanto se apresente em dada época, não contém. Mas não são ideologias na medida e até o ponto em que conseguem, através da contra-atividade, transformar a realidade histórica existente em outra realidade, mais de acordo com suas próprias concepções. (p. 218-219).

No entanto, Mannheim (1986) alerta que, em geral, numa visão estreita, se tem compreendido a utopia como “algo irrealizável”. Por essa análise, a classificação do que seja considerado utópico ou não dependerá de uma perspectiva relativa, do pensamento e da valoração que cada pessoa ou grupo apresentar. Tal compreensão pode encerrar um juízo prévio de cada sujeito em relação à realidade e, frequentemente, determinar sua posição política. Segundo o referido autor:

Não é por acaso que um observador que, consciente ou inconscientemente, tenha assumido uma posição a favor da ordem social prevalecente, deve possuir uma concepção ampla e indiferenciada do utópico; isto é, uma concepção que suprime a distinção entre a inviabilidade absoluta e relativa. Desta posição, é praticamente impossível transcender os limites do *status quo*. Esta relutância em transcender o *status quo* tende para a posição de encarar algo inviável em qualquer ordem dada, como se fosse totalmente inviável em qualquer ordem, de tal forma que, ao se obscurecerem estas distinções, se possa suprimir a validade das pretensões da utopia relativa. Chamando de utópico tudo o que ultrapasse a presente ordem existente, afasta-se a ansiedade que poderia ser provocada pelas utopias relativas, viáveis em outra ordem. (p.220-221)

Delimitar, portanto, o que seja utopia, não é uma tarefa muito fácil. Se, por um lado, tais projetos parecem representar situações suspensas no espaço e no tempo (utopia e ucronia), por outro, não podem ser compreendidas apenas como produto da imaginação, uma vez que a própria imaginação não se constitui paralelamente, mas entrelaçada à materialidade que se apresenta. Também, como veremos mais adiante, com características nem sempre similares, muitos projetos considerados utópicos foram difundidos numa amplitude capaz de mobilizar centenas de pessoas. Alguns, apenas como desejo de seus idealizadores, outros vivenciados em experiências localizadas.

Outra consideração importante é que nem todas as utopias se apresentam unicamente com idéias de projeção de um futuro melhor. Ao contrário do ideário iluminista da modernidade, muitos pensadores do século XIV buscavam reencontrar sua suposta felicidade perdida nos tempos passados. Parte da obra de Rousseau pode servir como exemplo dessa visão. Outra referência foi o Padre Mably, que colocava a propriedade privada como causa das misérias e vícios da sociedade, assim como Restif de La Bretonne e sua veneração às comunidades agrárias de outrora, e Morelly, que embora preconizasse o advento de uma sociedade futura pelo estabelecimento de leis fundamentais, lamentava a perda da inocência humana, a qual teria conduzido ao lastimável estado em que se encontrava a sociedade. (PETITFILS, 1977, p. 27-32).

Nos séculos XVII e XVIII, podemos encontrar inúmeras obras, principalmente narrativas de viagens, destacando cidades igualitárias e o mito do “bom selvagem”, este influenciado pela colonização das Américas<sup>58</sup>.

Também no século XVIII, encontramos os precursores das utopias anárquicas, principalmente nos manuscritos do beneditino Dom Deschamps e na obra do pastor Willian Godwin. Para eles, as regras normativas, o sistema jurídico, o Estado, a igreja e todas as formas de poder deveriam ser suprimidos para permitir ao ser humano integrar-se novamente a sua natureza.

Contudo, as utopias também podem ser fruto de uma visão negativista da sociedade, as chamadas contra-utopias (PETITFILS, 1977), ou distopias (COELHO, 1980). São exemplos dessas obras “1984”, de George Orwell, e “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley.

O objetivo de pontuar algumas de obras e referências utópicas, antes de classificá-las, é exemplificar como confluem os pensamentos e a realidade de cada período e local. Segundo Coelho (1980):

Até fins do século XVIII, as utopias eram vistas ou como discussões filosóficas (no caso da república) ou como gênero literário, isto é, como divertimento culto, como no caso das obras de More, Rabelais (*As Granes e Inestimáveis Crônicas do Grande e Enorme Gigante Gargântua*) e Cyrano de Bergerac (*O Outro Mundo*). A partir da Revolução Francesa, porém, os projetos de reforma social surgem cada vez mais sob a luz da possibilidade de sua realização efetiva, desde que os indivíduos, grupos e classes estivessem dispostos a tentá-la. Neste momento, a utopia deixa de ser um caso de literatura e transforma-se em questão, hipótese e caminho da política. Uma outra palavra, senão um outro projeto, surgirá ao lado da utopia: revolução. (p.50)

O que nos interessa neste estudo é a profusão das idéias utópicas gestadas na sociedade capitalista já consolidada, para então analisar as idéias e experiências do socialismo utópico.

---

<sup>58</sup> Os EUA representaram um local propício para o desenvolvimento de experiências utópicas; no Brasil existem registros de colônias alternativas, como a Colônia Cecília, no Paraná, e a Colônia Cosmos, em Santa Catarina. (PETITFILS, 1977, p.154)

Segundo Teixeira (2000), os socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier e Owen foram assim designados por Engels e constituíam a primeira leva de críticos à sociedade da época. Sobre o conceito de socialismo utópico, o autor considera o seguinte:

A palavra *socialismo* surgiu quase que simultaneamente na França e na Inglaterra, na década de 30 do século XIX, com um significado pouco preciso, mas em geral usada em oposição a individualismo; posteriormente, passou a ser associada ao movimento de formação de cooperativas, só mais tarde adquirindo seu conteúdo atual, para designar um sistema social contraposto ao capitalismo. Já *utopia* tem como referência o livro de Thomas Morus, publicado em 1516, com esse título. Morus fazia uma pesada crítica ao antigo modo de vida, em que o feudalismo em desagregação se mesclava ao mercantilismo em ascensão, imaginando uma ilha, por ele denominada de *Utopia*, onde se organizava uma sociedade, sem as mazelas da sociedade real existente. A partir daí, a palavra passou a designar projetos sociais, concebidos de forma quimérica, sem atenção aos aspectos políticos, práticos e concretos, de sua construção, sendo por isso não só irrealizáveis como incapazes de superar inteiramente as instituições e a ideologia da sociedade que recusam. (p.27-28)

O contexto que propiciou o surgimento do socialismo utópico, como já relatado anteriormente, é marcado por profundas contradições. A moderna sociedade industrial, que, de um lado, criou condições materiais inigualáveis, por outro, fez proliferar um grande número de miseráveis.

Conforme descreve Marx (1977), nos seus escritos sobre a origem da acumulação primitiva:

A criação do proletariado sem lar nem pão – despedido pelos grandes senhores feudais e cultivadores, vítima de repetidas e violentas expropriações – era necessariamente mais rápida que a sua absorção pelas manufaturas nascentes. Por outro lado, estes homens, bruscamente arrancados de suas ocupações habituais, não se podiam adaptar prontamente à disciplina do novo sistema social, surgindo, por conseguinte, deles, uma porção de mendigos, ladrões e vagabundos. Daí a legislação contra a vadiagem, promulgada nos fins do século XVI, no oeste da Europa. (p.57)

É bem verdade que a prosperidade das manufaturas absorveu paulatinamente parte da população ociosa, mas não sem antes passar por uma situação de miséria

extrema, sendo que muitos foram condenados à morte por vadiagem.<sup>59</sup> As décadas que se seguiram não representaram melhores condições de vida para os trabalhadores. Ao contrário, foi com o desenvolvimento da maquinaria que se intensificou o emprego da mão-de-obra infantil e feminina. Essa mudança trouxe como consequência a desvalorização da força do trabalho, aumentando a quantidade de trabalho excedente e, portanto, o grau de exploração. Além disso, subverteu a regra de trabalho livre, uma vez que o chefe da família podia “comercializar” a força de trabalho da mulher e dos filhos.

O século XIX iniciou-se marcado pelas profundas contradições na identificação entre os termos *riqueza nacional*, *pobreza do povo* (Marx, 1977, p. 36). Aos trabalhadores que haviam perdido seus ofícios, restava a fábrica com seu caráter alienante, ou somarem-se ao crescente número de miseráveis que perambulavam pelas ruas.

Logo ficou evidente a lacuna deixada pela antiga forma de instrução. Se a princípio bastava a mera execução de tarefas junto às máquinas, o desenvolvimento contínuo dos processos de produção começou a exigir pessoas disponíveis às mudanças tecnológicas:

Em vista disto, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. (MANACORDA, 1997, p.271)

Com tantos avanços científicos, creditavam-se grandes méritos à capacidade humana em transcender seus limites pela racionalização. Por que não formular um projeto capaz de edificar um mundo novo, realizando a igualdade e a harmonia entre as pessoas?

Para os socialistas utópicos, a classe trabalhadora era percebida como despossuída, oprimida e geradora da riqueza social sem dela desfrutar. Nesse sentido, os

---

<sup>59</sup> Conforme Marx & Engels (2005), somente o Rei Henrique VIII da Inglaterra mandou enforcar 72.000 vagabundos. (p.90)

pensadores planejavam uma sociedade na qual a exploração e a desigualdade deixassem de predominar.

De fato, os socialistas ‘utópicos’ (seguidores de Saint-Simon, Owen, Fourier e outros) tratavam de mostrar-se tão firmemente convencidos de que a verdade bastava ser proclamada para ser instantaneamente adotada por todos os homens sensatos e de instrução, que inicialmente limitaram seus esforços para realizar o socialismo a uma propaganda endereçada em primeiro lugar às classes influentes – os trabalhadores, embora indubitavelmente viessem a se beneficiar com ele, eram infelizmente um grupo retrógrado e ignorante – e, por assim dizer, à construção de plantas piloto do socialismo – colônias comunistas e empresas cooperativas, a maioria delas situada nos espaços abertos da América, onde não havia tradições de atraso histórico que se opusessem ao avanço dos homens. (HOBSBAWN, 1977, p.338)

Robert Owen é conhecido como um dos principais representantes dessa corrente.<sup>60</sup> Proprietário de fábrica em New Lanark, buscou testar seus princípios por meio de uma experiência real. Conforme Manacorda (1997), ele pretendia instituir um sistema de instrução e de organização do trabalho, visando restituir dignidade humana e cultura aos operários e aos seus filhos, corrigindo os efeitos desumanizantes da divisão do trabalho. Owen deixa explícita essa pretensão:

[...] Mas, bem cedo a realidade revelará que esta divisão do trabalho e essa divisão de interesses são somente outros elementos para pobreza, ignorância, desperdício de todo tipo, total contraposição na sociedade inteira, delitos, miséria, grande fraqueza física e mental. Para evitar estes males que, enquanto persistem, prendem necessariamente a humanidade num estado de extrema degradação, cada criança receberá, em seus primeiros anos de vida, uma instrução geral que a tornará apta para os fins da sociedade, será muito útil a ela e lhe permitirá usufruir de seus benefícios. (OWEN apud MANACORDA 1997, p. 274)

Ele desejava instituir coletivos, em que as famílias deveriam se associar para substituir o velho sistema pelo novo: “Não só a motivação pelo lucro seria substituída pela cooperação, os vícios do individualismo pelas virtudes do mutualismo, como todos

---

<sup>60</sup> Também são considerados socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier, Proudhon e Louis Blanc.

os arranjos sociais existentes dariam lugar às federações de aldeias agrícolas e industriais mistas”. (THOMPSON,1987, p. 390).

Também acreditava que todos indivíduos são formados pelas circunstâncias, e é a ignorância que impede a transposição do individualismo. Segundo ele, ricos e pobres, governadores e governados, todos têm apenas um interesse: formar uma nova sociedade cooperativa. Portanto, o caminho adequado seria o da conscientização, sem prática revolucionária. Por meio de procedimentos gradativos, o que Mészáros (2005) caracterizou de ‘passo a passo’.

Suas idéias, a princípio, motivavam muitos interessados. Embora tivesse espírito de filantropo, que buscava aliar o utilitarismo à benevolência, estabeleceu uma significativa aproximação com os movimentos populares e sindicais. Segundo Thompson (1987), suas experiências ocorreram antecipada e independentemente de seus escritos, mas foi “[...] a própria imprecisão de suas teorias que ofereceu, porém uma imagem de um sistema alternativo de sociedade, e fê-las adaptáveis a diferentes grupos entre os trabalhadores.” (p.391).

O que imprime caráter utópico as teses Owen é o crédito atribuído à multiplicação da razão pela propaganda e pela educação. Aliás, para ele a educação tinha uma tarefa bastante utilitária: “devia ‘imprimir no jovem idéias e hábitos que contribuirão para a felicidade futura do indivíduo e do Estado; e isso só pode ser alcançado instruindo-os para se tornarem seres racionais’”. (THOMPSON, 1987. p. 382)

Conforme Petitfils (1977):

Proibiu, inicialmente, que os pais enviassem os filhos de pouca idade para trabalhar nas fiações. Em seguida, construiu escolas onde colocou em prática métodos educativos que ainda hoje parecem bem modernos: o ensino não tinha mais o objetivo de impor às crianças um amontoado de conhecimentos livrescos, mas de despertar seu caráter e sua personalidade, dando-lhes o máximo de liberdade. [...] Em suma, o objetivo era sempre o de modelar, pelo meio ambiente, esse ‘ser racional que Robert Owen havia descrito em seus discursos e em suas obras. (p.75)

Porém, por mais bem intencionado que estivesse, ignorando a força da história, o projeto de Owen de difundir uma nova sociedade a partir da conscientização não conseguiu se consolidar. O grande limite do alcance de seu projeto estava na crença de que bastaria um sistema de instrução para modificar a sociedade corrompida e desigual. Para ele, a luta de classes era desnecessária.

Além da crítica explícita de Marx e Engels a Owen na obra “A ideologia alemã”, já referida anteriormente<sup>61</sup>, esses autores, em 1848, no Manifesto do Partido Comunista, fazem uma crítica severa a Owen, Saint-Simon e Fourier:

Na própria sociedade dominante, os inventores desses sistemas reconhecem, sem dúvida, o antagonismo de classes e os efeitos de seus elementos desagregadores. Contudo, não atribuem ao proletariado qualquer autonomia histórica, qualquer movimento político próprio. Como a evolução do conflito de classes acompanha o desenvolvimento da indústria, os socialistas e comunistas utópicos não encontram tampouco as condições materiais para a libertação do proletariado e procuram uma ciência social, leis sociais, que crie essas condições. No lugar da atividade social, aparece necessariamente sua atividade inventiva, pessoal; no lugar das condições históricas da libertação, apenas condições fantasiosas; no lugar da organização paulatina do proletariado até se constituir em classe, apenas uma sociedade inventada por eles. A história futura no mundo resume-se a pura propaganda e a execução prática de seus planos sociais. (MARX e ENGELS, ano 2005, p. 120-121)

Para Mészáros (2005), Owen “[...] tenta conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital”. (p.31)

Owen no entanto, não foi o único defensor dessas idéias. Tal concepção pode ser percebida em muitas tendências, de projetos de sociedade a experiências educacionais. A reformulação da sociedade, gradativamente, a partir do desenvolvimento da consciência, da educação e da razão é o caminho apontado em muitos discursos e formulações, inclusive na atualidade.

---

<sup>61</sup> Também referida por Mészáros em “A educação para além do capital”.

## CAPÍTULO 3

### O MST E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

“A escola refletiu sempre o tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.”<sup>62</sup>

De acordo com as reflexões feitas no primeiro capítulo, fica evidente que o Movimento Sem Terra tem representado uma possibilidade de inserção das pessoas na esfera produtiva, no mundo do trabalho.

Ao empreender a luta por condições de vida, os Sem Terra colocam em evidência a dualidade da estrutura social: de um lado, os despossuídos dos meios de produção, e de outro, a concentração da riqueza. Mas o MST não tem apenas cumprido a tarefa de desvelar a realidade. Embora sua atitude de mobilização e enfrentamento enfatize a luta por direitos, o MST tem feito muito mais. Tem buscado, por exemplo, discutir e apontar para outro projeto de vida social, para uma nova forma de organização.

Compreendendo-se como vítimas de um processo excludente estabelecido pela forma capitalista de produção, os Sem Terra negam, ou pelo menos condenam, essa forma de relação. A condição tipicamente capitalista, onde o trabalho serve fundamentalmente para acumulação de capital, não é compartilhada pelos trabalhadores que lutam por justiça e igualdade.

Assim, o Movimento procura, nos espaços conquistados, experimentar outras formas de relação entre as pessoas, apontando para o exercício da participação e da organização coletiva. Em conformidade com essa intenção, o processo de formação é

---

<sup>62</sup> PISTRAK, 2000, p. 29.

colocado como estratégia para o desenvolvimento dos assentamentos, de acordo com aquilo que se pretende construir.

Nessa direção, podemos arriscar que a educação, principalmente dos jovens do MST, não está somente comprometida com o processo de socializar o conhecimento. Está vinculada também a um processo de consolidação de um projeto diferenciado no que tange à organização do trabalho. E, para isso, há uma investida na proposição de cursos profissionalizantes.

Recentemente, houve uma expansão na quantidade e diversidade de cursos de profissionalização para os jovens e adultos do MST<sup>63</sup>:

Cursos na área da agricultura: técnico agrícola, técnico em agroecologia, agronomia, na área da produção de leite. Na área da saúde: técnico em saúde comunitária, enfermagem. Educação: normal (magistério), pedagogia, especializações na área da educação (educação do campo). São oferecidos por escolas estatais ou privadas (ITERRA) ligadas ao MST. Também são disponibilizados por convênios com governos, na esfera estadual ou federal. Destaque para o PRONERA, em convênio com Universidades ou Escolas Técnicas. Estes cursos, na sua maioria, são na modalidade de alternância, com tempo escola e tempo comunidade. Na maior parte dos casos, são organizados (concebidos) pelo próprio MST, em conjunto com as entidades parceiras e de acordo com a legislação vigente. Também há os cursos de medicina, oferecidos pelo governo cubano e, em breve, medicina e agronomia pelo governo venezuelano. (Regina - Dirigente do Setor de Educação)

Feitas essas considerações, ressaltamos que o objeto de nossa investigação se refere à formação profissional de nível médio, procurando identificar e discutir a concepção de formação para o trabalho presente nas propostas, nos discursos e nas ações que envolvem tais cursos.

Sendo assim, optamos pela seguinte linha de análise: num primeiro momento, pretendemos localizar e compreender o trabalho na perspectiva do MST, situando a proposta do Movimento para a realização e organização do trabalho, principalmente sob o enfoque da agroecologia e da cooperação.

---

<sup>63</sup> Conforme dados fornecidos pelo Setor Nacional de Educação do MST, em janeiro de 2006, haviam sido cadastrados 48 cursos de Ensino Médio Profissional e 24 cursos de Nível Superior nas diversas regiões do País.

Em seguida, pretendemos direcionar nossa atenção para o contexto educacional do Movimento, com destaque para o nível médio e profissionalizante. Procuraremos refletir sobre o que fundamenta a proposta de educação para o trabalho nos cursos do MST e como isso se apresenta em seus documentos, bem como nas falas dos educadores.

Pretendemos, ainda, discutir a concepção de formação para o trabalho nas experiências educacionais do MST já existentes, sobretudo com base no Curso Técnico em Agroecologia, realizado no assentamento Vitória da Conquista, no município de Fraiburgo - SC.

Finalmente, tencionamos analisar o direcionamento do conjunto dessas propostas, tendo em vista o caráter político do MST. No atual momento, percebe-se um acirramento da crise econômica e social, com reflexos diretos na esfera do trabalho. Os assentamentos, como componentes dessa sociedade, também necessitam lidar com os limites e as dificuldades próprios do sistema vigente. Dessa forma, pretendemos observar como tem se articulado a proposta de formação para o trabalho, com a perspectiva de luta social que, historicamente, tem sido o caminho escolhido pelo Movimento.

### **3.1. O trabalho no contexto e na projeção do Movimento**

A questão do trabalho coloca-se como central no debate político e econômico do MST. Afinal, encontra-se no cotidiano de seus integrantes como necessidade. É preciso, portanto, investigar quais os significados e as interlocuções presentes nas discussões sobre esse tema. Qual a concepção de trabalho que constitui a lógica da luta social empreendida pelo Movimento? Será possível indicar outra direção, diante de um quadro social no qual predominam as relações capitalistas? Quais são os caminhos apontados na tentativa de superar ou transgredir a ordem imposta e determinante?

É fato que o contato com o mundo do trabalho das pessoas engajadas ao MST não se inicia no assentamento. Na sua grande maioria, o povo que se aglutina junto ao

Movimento, desde a tenra idade, já se depara com a necessidade de trabalhar, conforme comprova o relato abaixo:

Quando eu era pequeno, minha mãe não tinha como me criar, e então, quando eu tinha oito anos, ela me deu para uma mulher que morava lá perto. Ela tinha bastante gado e eu cuidava do gado, em troca de comida. Se não fosse ela, talvez eu não tivesse me criado, mas era muito difícil a vida naquela época, às vezes eu tinha que ir longe atrás dos bicho e nem comer eu não comia. Mas eu aprendi fazê muita coisa lá. Hoje eu penso que nós aqui no acampamento temo lutando por uma vida melhor, Ter terra pra não precisa viver de favor. (Josué – Acampado)

Depoimentos desse tipo são freqüentes nos acampamentos do MST. Ao se abordar o trabalho e a forma como viviam anteriormente, são usualmente relatadas as grandes dificuldades enfrentadas por estas pessoas, que necessitavam se submeter a situações incertas e precárias na corrida pela sobrevivência.

Como em outros locais do Brasil, o interior catarinense tem revelado um aumento significativo no número de trabalhadores desempregados, assim como a precarização dos postos de trabalho.

Aued e Fiod (2002), ao investigarem o Estado de Santa Catarina, revelam a contradição que aponta, por um lado, um território considerado desenvolvido e, por outro, um número cada vez maior de indivíduos em condições de pobreza:

Na década de 90, do século XX, esse estado torna-se o quinto maior exportador de riqueza do Brasil detendo mais de 1% do Produto Interno Bruto. Em solo catarinense, encontra-se o maior pólo têxtil do país, a maior fábrica de motores elétricos do mundo, os maiores produtores de azulejos e de pisos nacionais e uma agricultura altamente produtiva, dentre outros ramos. Entretanto, de acordo com os dados do IPEA (1993), um terço da população catarinense é de indigentes. Aproximadamente 664.375 são obrigados a viver com uma cesta básica por mês. Por conseguinte, Santa Catarina contribuía na década de 90 do século passado, com 2,1% de um total de 32 milhões de indigentes existentes no país. (p.30)

Essa realidade tem, conforme as evidências demonstram, influenciado indivíduos a se engajarem na luta pela terra. Como aponta um determinado dirigente: “Muitas das vezes esta é uma das poucas coisas que resta, as pessoas são ‘empurradas’

para o MST, porque vêem ali uma possibilidade de continuar a sobreviver ou viver com um pouco mais de dignidade”. (Marcos Membro da Direção Estadual do MST)

Mas o engajamento na luta pela terra tem se demonstrado, como muitos estudos indicam, um diferencial. Caldart (2000) trata o próprio movimento social como sujeito pedagógico. Além disso, como afirma Vendramini (2002), o processo vivido nos acampamentos permite “a experimentação de algo novo e a perda das ilusões”.

Os Sem Terra, ao se desiludirem com a sociedade, esforçam-se para projetar e realizar uma dinâmica sob outro ponto de vista, contra o processo de exploração e em favor de sua classe. “Terra para quem nela trabalha” foi um dos primeiros lemas da organização MST.

Esse debate vem sendo realizado em praticamente todas as instâncias organizativas, dos núcleos de base às coordenações, dos coletivos dos setores à direção nacional, dos acampamentos aos assentamentos.

Os encontros realizados pelo MST seguem uma determinada lógica, com espaços de estudo, momentos de motivação e sensibilização, por meio da mística, bem como espaços destinados às discussões gerais e específicas, visando obter encaminhamentos e decisões. No espaço dedicado ao estudo, qualquer momento de encontro inicia-se com uma “análise de conjuntura”, em que são discutidos os problemas políticos e econômicos, buscando situar o MST no contexto da sociedade atual. Nesses estudos, não faltam críticas ao modo capitalista de produção e aos seus reflexos sobre o povo brasileiro.

Outro espaço considerado como formador de militantes apresenta-se na forma de mobilizações populares. As marchas, as ocupações de prédios públicos e empresas privadas, as panfletagens e as manifestações, entre outras atividades, promovem um enfrentamento direto com o poder instituído, representado pelo Estado ou, diretamente, pelos grupos econômicos dominantes. Dessa forma, a experiência do acampamento, os encontros de formação e as jornadas de lutas contribuem com o processo de politização dos militantes que, em geral, almejam contrapor o modelo capitalista.

Entretanto, embora se perceba um processo de conscientização dos indivíduos que ingressam num movimento social como o MST, pensar na contraposição, na negação do sistema, pressupõe a investida na experimentação de algo diferente.

Assim, durante o período em que as pessoas ficam nos acampamentos, já são propostas e indicadas algumas questões, linhas e encaminhamentos, a fim de que se desenvolva o “novo” nos assentamentos, local considerado como espaço de construção permanente da vida dos Sem Terra. É nos assentamentos que as famílias iniciarão uma nova etapa em suas vidas. Além da conquista territorial, se reintegrarão ao mundo do trabalho, por meio do cultivo de alimentos e outros produtos que lhes garantam a sobrevivência. Portanto, é vontade dos integrantes do MST que este “novo” seja experimentado também nas relações de trabalho.

A forma como será organizada e planejada a ocupação das áreas que formam os futuros assentamentos vem sendo permanentemente discutida. Pautado em concepções que se contrapõem criticamente ao sistema capitalista, o conjunto do MST tem buscado desenvolver um projeto com a finalidade de organizar a vida dos sujeitos, principalmente na esfera da produção.

Conforme análise histórica dos primeiros momentos de existência do MST, empreendida por Gorgen e Stédille (1991), fica visível o desenrolar de um debate realizado acerca da necessidade de mostrar uma resposta econômica dos assentamentos, da “obrigação de produzir”. Segundo eles, na ocasião das primeiras ocupações (1980-1985), as lutas eram isoladas. Nessa fase, defendia-se a proposta de que o objetivo final do Movimento era a conquista da terra, sendo que, após esse processo, cada trabalhador poderia buscar resolver, individualmente, a sua situação.

Com o crescimento do Movimento e por ocasião do I Congresso Nacional realizado em 1985, outros desafios surgiram. O maior deles foi a necessidade de enfrentar as forças reacionárias organizadas, como a UDR<sup>64</sup> e a TFP<sup>65</sup> (GORGEN e STÉDILLE, 1991, p.150). Conforme os autores, “Este enfrentamento fez com que o MST aumentasse a preocupação em torno da produção nos assentamentos, para demonstrar à sociedade que a Reforma Agrária é viável e que só através dela se poderá resolver grande parte dos problemas sociais ora existentes”. (GORGEN e STÉDILLE, 1991, p.150).

---

<sup>64</sup> União Democrática Ruralista

<sup>65</sup> Tradição Família e Propriedade

No entanto, foi a partir de 1988 que se intensificaram e se aprofundaram as discussões sobre a questão da produção. O lema da organização, nesse período, passou a ser: “Ocupar, Resistir e Produzir”, com um claro direcionamento para a organização interna dos assentamentos.

Não pretendemos recuperar aqui, detalhadamente, toda a trajetória empreendida pelo Movimento, no desenvolvimento de suas linhas político-econômicas<sup>66</sup>, mas pontuar que, com a consolidação de diversos assentamentos, a produção passou a ser tema central, pois a organização dos Sem Terra continua para além da ocupação.

Nessa direção, almejamos levantar apontamentos e reflexões sobre as estratégias que se relacionam aos aspectos produtivos com base nas orientações do MST. A primeira trata mais especificamente do processo de organização do trabalho, traduzida pela cooperação, e a segunda está relacionada às técnicas e formas de produção representada pela agroecologia.

### **3.1.1 A cooperação**

Uma das primeiras diretrizes discutidas no interior dos assentamentos foi a de que a produção deveria ser organizada de forma cooperativada, sendo que essa discussão faz parte das propostas e materiais de estudos que orientavam e ainda orientam os militantes do MST. A criação do Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA), assim como de diversas cooperativas na década de 1990, reforça essa tese.

O crescimento expressivo do número de assentamentos e acampamentos exigiu um maior esforço por parte das lideranças do Movimento, seja na questão do acompanhamento como na discussão das linhas estratégicas dos setores. O que se quer com os assentamentos? Essa é uma pergunta que, cada vez mais, surgia nas diversas instâncias da organização.

---

<sup>66</sup> Sobre esse assunto, podemos citar, dentre outros, Gorgen e Stédile (1991), Vendramini (2000), Fernandes (2001) e Menezes Neto (2003).

Para compreendermos melhor esse debate, optamos por buscar referências na obra “Construindo o caminho” (MST, 2001), que aborda as reflexões realizadas pelos coletivos dos setores e que são apresentadas de forma sintética e organizada, com o intuito de orientar a base do MST<sup>67</sup>.

No item que se refere à organização dos assentamentos, encontramos indicações explícitas sobre a estratégia da produção, de forma cooperada:

Estas propostas de cooperação na produção deverão estar presentes no plano de produção do futuro assentamento e na proposta do parcelamento da fazenda desapropriada. O importante é compreender que as condições foram criadas para induzir a cooperação para solucionar os limites da subsistência à produção mercantil. [...] As possibilidades de ações conjuntas (cooperação) são muitas e devem ser introduzidas como elemento educativo de nosso povo. Podemos partir de forma simples, caminhando para formas de cooperação mais complexas, mas temos que começar aproveitando o nosso povo reunido e vivendo próximo uns dos outros. (p. 89)

Essa compreensão também é apresentada pelos entrevistados. Ao os questionarmos a respeito de qual o tipo de trabalho defendido pelo setor de educação e pelo conjunto do MST, encontramos:

Trabalho cooperado, coletivo, onde os resultados apropriados do trabalho sejam divididos. (José – Dirigente do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente)

Deve-se pensar em garantir ao máximo, estratégias que garantam a permanência dos jovens no campo, motivados a lutarem por seus direitos de desenvolvimento também no campo, contribuindo nas cooperativas, agroindústrias, escolas do MST e outros. (Marlene – Educadora)

Para o MST, a cooperação aparece como um princípio político que busca, entre outros objetivos, romper com o isolamento típico do camponês, além de estabelecer relações mais solidárias entre os cooperados. Para isso, orienta que sejam implementadas formas simples de colaboração, até experiências mais complexas.

Conforme Menezes Neto (2003):

---

<sup>67</sup> Essa publicação, conforme sua apresentação tem a finalidade de levar a síntese de discussões e orientações dos setores, de forma organizada e didática, para estudo de toda militância do MST. É recomendada para estudo de todos os núcleos de base de acampamentos e assentamentos.

O MST propõe o desenvolvimento da consciência política na base, a construção da organicidade, a articulação com outros setores da sociedade, a vivência de novos valores e um novo cooperativismo, fora da lógica do capitalismo, capaz de fazer frente ao neoliberalismo e ao cooperativismo tradicional. (p. 87)

No entanto, a intenção de desenvolver formas cooperadas está ligada, muito mais, ao processo de resistência e permanência das famílias na terra do que à capacidade de superação do sistema capitalista. Mais do que uma aspiração ideológica, a criação das cooperativas está atrelada às necessidades dos assentados. Essa constatação é confirmada em estudo empreendido por Ruschel (2000) nos assentamentos de Fraiburgo:

A adoção e o desenvolvimento da cooperação agrícola do MST e nos assentamentos de Fraiburgo é um processo que surgiu da necessidade concreta dos assentados de cooperarem para resistirem na terra, e para continuarem lutando pela reforma agrária. As formas de cooperação são frutos das condições objetivas e subjetivas de cada momento histórico e, portanto, adaptadas conforme as necessidades e possibilidades existentes. (p.19)

Se por um lado, a cooperação vem no sentido de atender a uma necessidade, isso não significa que seja adotada em todos os assentamentos. Embora faça parte da estratégia política do MST, existem limites na implantação dessa forma de organização.

Em Santa Catarina existem, atualmente, 20 mil pessoas em 130 assentamentos espalhados em 49 municípios, equivalendo a 10% da agricultura familiar catarinense.<sup>68</sup> Desses assentamentos, apenas quatro são organizados de forma totalmente coletiva.<sup>69</sup>

A maioria das cooperativas está voltada para a função única de comercializar a produção. Portanto, se a cooperação aparece como agente potencializador de novas

---

<sup>68</sup> Dados do Incra-SC. *Diário Catarinense*, 07-06-2006.

<sup>69</sup> Informações do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente.

práticas, essas iniciativas representam ainda muito pouco, considerando a totalidade dos territórios conquistados pelo Movimento Sem Terra.

Segundo avaliações realizadas pelos próprios dirigentes do MST, existe muita resistência por parte dos assentados no sentido de organizar os processos de trabalho de forma coletiva, conforme aponta Christoffoli (2004), no Caderno de Cooperação Agrícola nº11:

Os grupos de produção coletiva em assentamentos da Reforma Agrária no Brasil, em geral, têm surgido a partir do agrupamento de famílias de trabalhadores rurais com base em discussões desenvolvidas nos períodos de acampamento (fase inicial da luta pela terra). Nesta fase as pessoas geralmente discutem o coletivo mais como um sonho, uma idealização, e não a partir de uma situação ou existência reais. As poucas iniciativas de trabalho coletivo nos acampamentos resumem-se a hortas e lavouras comunitárias, geralmente com sérios problemas organizativos (que deixam marcas e impressões negativas por muitos anos em seus participantes e até mesmo fomentam a geração de preconceitos contra a forma coletiva de trabalho) (p. 74).

Outro limite apontado nesse mesmo estudo refere-se à manifestação de uma “contradição entre o comportamento ideológico artesanal e as exigências objetivas para o funcionamento de processo de trabalho coletivo” (CHRISTOFFOLI , 2004. P.84). Segundo o autor, o grupo social predominante nos assentamentos é formado por trabalhadores oriundos da produção artesanal, tais como parceiros, posseiros e filhos de pequenos agricultores. A maneira como esse grupo concebe a organização do trabalho acaba por entrar em conflito com a tentativa de colocar em funcionamento os processos coletivos:

O que ocorre com os coletivos relaciona-se a um longo processo evolutivo em que um grupo social geralmente inserido em processos produtivos únicos, originados de pequenas empresas de produção simples, com gestão familiar ou de caráter pessoal, submetem-se a relações de produção de complexidade crescente como exigência objetiva em que, necessariamente, entram em choque os reflexos psíquicos formados não apenas ao longo de toda uma vida, mas também pela influência das gerações anteriores e as estruturas produtivas em que o mesmo se insere. (CHRISTOFFOLI , 2004. P.84)

Além disso, as experiências cooperativas consolidadas nos assentamentos apresentam outros limites de abrangência. Muitas delas deparam-se com a impossibilidade de estabelecerem relações diferenciadas em seu interior. Conforme Vendramini (2002):

As cooperativas, ao constituírem-se como empresas que visam a produção para o mercado, ao transformarem a cooperação em cooperação no trabalho e pelo trabalho, não atingindo a vida dos assentados em outras dimensões, ocupando-os integralmente com o trabalho, caso contrário não sobrevivem, reduzem as possibilidades de construir um coletivo de trabalhadores coeso com capacidade de construir experiências de cooperação e, conseqüentemente, de formação e consciência de classe. (p.72-73)

Essa é uma dificuldade cuja superação não depende apenas da vontade dos cooperados. Por uma necessidade histórica, os assentados, ao constituírem a cooperativa, têm como finalidade o prover de sua existência. Para isso, necessitam vender seus produtos, competindo com e no mercado. Para essas cooperativas conseguirem se manter na lógica competitiva do mercado, necessitam empreender vários esforços, situação que requisita disponibilidade de tempo, dedicação, atividades repetitivas e, em algumas situações, condições de auto-exploração por parte dos trabalhadores. O trabalho sob a ótica do mercado, diga-se, do capital, encontra-se continuamente em oposição à perspectiva de trabalho que o MST deseja construir:

As cooperativas de produção construídas nos assentamentos do Movimento dos Sem Terra buscam desenvolver experiências em que a cooperação seja o centro da organização, no sentido de formar novos homens e mulheres. Tais experiências, no entanto, realizam-se no interior das cooperativas agrícolas, que produzem essencialmente para o mercado, portanto dentro da sua lógica que acaba por definir o que plantar, como plantar e para quem vender seus produtos, com trabalho assalariado e intenso que ocupa a vida das pessoas. (VENDRAMINI, 2002, p.81)

Essa constatação confere com análise realizada por Mendizabal no texto intitulado “Autogestão e Mercado”, no Caderno de Cooperação Agrícola do MST, nº 11. O autor, referindo-se à dimensão política das empresas de economia social<sup>70</sup>, comenta:

---

<sup>70</sup> Segundo o autor, empresas de economia social referem-se a organizações econômicas desenvolvidas pelos trabalhadores sob diversos formatos: cooperativas, associações, grupos de trabalho coletivo etc.

As relações laborais se transformam também nas empresas de economia social. Assim, a relação capital-trabalho existe também nas empresas de economia social, porém se manifesta no interior das mesmas pessoas, configurando a figura do sócio-trabalhador com base e essência das relações trabalhistas nestas empresas. Esta se manifesta como uma contradição no seio dos próprios trabalhadores/as, entre seus interesses como empresários/as e seus interesses como trabalhadores/as. Dito de outra maneira, o sócio/a autogestionário cooperativista é trabalhador/a e empresário/a ao mesmo tempo e isso se manifesta como uma contradição de interesses no interior das mesmas pessoas. Na medida em que os sócios/as defendem seus interesses como empresários/as, têm a tendência a antepor os interesses de sua empresa particular (lutando em um mercado com o restante das empresas) sobre tudo mais, e ao contrário, na medida em que os/as sócios/as defendem seus interesses como trabalhadores/as têm a tendência a antepor o projeto de transformação social e política da classe operária sobre os interesses de sua empresa particular. Isso coloca novas potencialidades à economia social e um mundo de antagonismos específicos. (Mendizabal *in*: CHRISTOFFOLI , 2004, p. 91)

Ribeiro (2004), à luz de autores do pensamento socialista e de pesquisas atuais sobre o cooperativismo, discorre sobre os limites e possibilidades da organização cooperativada do trabalho, indicando a difícil tarefa de rompimento com o capital :

Nas pesquisas sobre trabalho cooperativo, no debate feito pelos pensadores socialistas, como nos estudos atuais que avaliam o associativismo ou a *economia solidária*, há concordância sobre a importância das cooperativas, principalmente no âmbito da produção, embora desde o início do cooperativismo fosse possível perceber que, quanto mais sofisticada tornava-se a tecnologia empregada na produção, mais distante a possibilidade de os trabalhadores organizarem-se de maneira competitiva em relação às empresas capitalistas. Isso até foi possível no início do capitalismo, mas, na atualidade, os custos das máquinas e a tecnologia nelas embutida dificultam em muito, sem uma revolução nas relações sociais de produção e de governo, apropriar-se dos meios de produção e colocar em prática os princípios do que identifiquei como *economia solidária popular*. (p.177)

Existe, então, a compreensão de que romper com o sistema do capital por meio da cooperação seja algo inatingível, uma vez que a reprodução da vida no momento atual depende das relações mercantis que seguem suas leis e imperativos. Acreditar que o capitalismo possa ser superado a partir de experiências isoladas é, no mínimo, uma ingenuidade. Como verificado no capítulo anterior, o pensamento socialista utópico já esbarrou nesse equívoco, pretendendo, a partir das cooperativas, gradativamente,

modificar a consciência dos sujeitos e humanizar as relações. Esse caminho, conforme afirma Mészáros (2005), é incompatível com a lógica do capital.

No entanto, observamos que o MST conhece e compreende os limites de tais ações. Essa conflituosa relação entre produção, resistência e mercado está aparente na afirmação de um membro do setor de produção:

Mais na linha do setor de produção nós temos discutido que precisamos buscar formar as pessoas em busca de alternativas de produção possíveis dentro do próprio sistema. Para saber propor coisas novas frente às dificuldades, isso é extremamente difícil, pois as pessoas se movem a partir da questão econômica, por necessidade, e só vai trocar o que já faz por algo que ele percebe que pode lhe dar respostas. Por exemplo, a cooperação, nas cooperativas nem sempre se consegue fazer grandes alterações na vida dos assentados, mas pelo menos as pessoas sabem que não se está acumulando capital às custas da exploração do trabalho, tenta-se trabalhar numa lógica de distribuição. Isso não é fácil, é preciso que as pessoas conheçam as regras do jogo e esse também é o papel da formação discutir a conjuntura, entender a lógica do sistema e por que as estratégias de produção são pensadas de um jeito ou de outro. (José – Dirigente do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente)

Essa compreensão também fica explícita no depoimento de uma dirigente, ligada ao setor de educação:

É fato que o trabalho na atualidade é fonte de exploração, miséria e alienação e ao lutar pelo trabalho esta contradição está presente no MST, porque de certa forma ele reintroduz o sem-terra na sociedade capitalista, expondo-o a estas relações. Mas também é fato que o MST tem buscado construir outras bases para a produção agrícola, para a comercialização e para outra forma de sociedade como um todo, ensaiando assim novas relações. Portanto também pretende anunciar outra forma de trabalho. Mas é no seio destas contradições: necessidade – exploração, velho – novo que vai construindo outras relações de trabalho e de produção. (Regina – Dirigente do Setor de Educação)

Tal contradição é entendida e apontada em diversos estudos realizados sobre as experiências desenvolvidas no MST, como em Ribeiro (2002), Vendramini (2002) e Christoffoli (2004). A expressão do duplo caráter do trabalho não é, portanto, restrita aos ambientes reconhecidos especialmente como locais de reprodução do capital, como as fábricas nas cidades ou as empresas agrícolas, com seus bóias-frias.

Até mesmo no interior dos assentamentos coletivos, observamos relações semelhantes às negadas pelo MST. No entanto, em certa medida, são consideradas

menos prejudiciais do que àquelas praticadas nas experiências individuais. Conforme pesquisa empreendida por Dalmagro (2002):

O estudo que realizamos no Assentamento Conquista na Fronteira, cujas relações produtivas são totalmente coletivas, buscando viver de uma forma mais humana, justa, democrática, revela as dificuldades de eliminar o caráter de exploração do trabalho. Por outro lado, os elementos deseducativos do trabalho nesse assentamento são amenizados à medida que àquelas pessoas são trabalhadores e também coordenadores, capazes de decidirem sobre o que realizam (ainda que parcialmente), possuem controle (também parcial) das atividades e adquirem maior nível de especialização. (p.139)

Assim, a cooperação é indicada nos documentos e nas ações do MST como forma superior de organização do trabalho. Porém, tendo em vista a materialidade que ora se apresenta, essas propostas e experiências enfrentam dificuldades para se consolidarem.

Nesse sentido, percebe-se que é restrita a capacidade de as formas cooperativadas sobreviverem frente às pressões do capital, sem lançarem mão de grande sacrifício por parte de seus associados. É limitada também a tentativa de superação da forma capitalista de produção somente por essa via. Por outro lado, essas experiências articuladas com o processo de luta social podem representar o embrião de uma nova sociedade.

O MST possui como tarefa histórica a continuidade de luta, relacionando-se com os limites, mas apontando para o novo. Conforme fala de dirigente: “Nós temos clareza que não vamos derrubar o sistema, nem podemos competir com ele, mas nós temos compromisso de buscar alternativas, de resistir e de procurar sempre incluir as pessoas nessa luta.” (José – Dirigente do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente)

### **3.1.2 A agroecologia**

Além da cooperação, outras questões são apontadas no desenvolvimento dos projetos de produção para os assentamentos da reforma agrária.

No documento de orientação “Construindo o caminho” existem outros indicativos para um bom planejamento dos assentamentos. Segundo este documento, a aplicação dos recursos provenientes do crédito agrícola e o papel da assistência técnica são exemplos de temas que deverão ser aprofundados. Porém, o aspecto que tem recebido muita atenção nos últimos debates se refere ao “jeito de produzir”.

Em relação à forma, ao manejo, ou às técnicas de produção, o mesmo documento aponta para o desenvolvimento de uma nova matriz tecnológica, a agroecologia:

Quanto ao aspecto tecnológico, deveremos dar destaque ao aspecto dos insumos industriais tradicionalmente utilizados (veneno, adubo, sementes híbridas) que encarecem a produção, envenenam as pessoas e a natureza. Também devemos destacar os aspectos do trabalho moto-mecanização, que nos acomoda, deteriora os solos e nos torna dependentes das empresas multinacionais.

Deveremos revelar aos acampados que o modelo da monocultura mecanizada e química só serviu aos interesses dos capitalistas e não é adaptada às nossas características. As nossas famílias possuem grande número de pessoas para o trabalho e têm pouco capital. A lógica da monocultura é justamente o inverso: poupa mão-de-obra e é intensa em capital (precisa de muito dinheiro para pagar hora máquina, comprar veneno, adubo, semente etc).

Assim, a agroecologia deverá orientar as nossas atividades produtivas. Devemos buscar condições para que os (as) assentados (as) se qualifiquem e dominem os princípios e as práticas agroecológicas, buscando construir um novo modelo de produção, que nos ajude na edificação de um novo ser social. (MST, 2001, p.90)

A perspectiva agroecológica tem tomado maior força nos últimos anos e entrado na agenda de discussão dos setores do Movimento. Por ocasião do 4º Congresso Nacional do Movimento Sem Terra, realizado em Brasília, em agosto de 2000, aprovou-se a agroecologia como definição política. Essa opção aparece como atividade estratégica também na fala de membros do setor de educação:

O movimento tem buscado um novo jeito de trabalhar, como os grupos coletivos, a cooperação, buscando primeiro a subsistência das famílias, a agroecologia, tentando outras linhas de produção que não exijam tanta dependência do mercado que nem a monocultura. (Luís – Educador)

O modo como vem se desenvolvendo a agricultura brasileira nos últimos anos tem deixado explícito o propósito primeiro de atender aos interesses de grupos econômicos. Principalmente pela utilização dos chamados pacotes tecnológicos que incentivam a utilização de máquinas, sementes, e produtos químicos como fertilizantes, herbicidas, inseticidas e outros, muitos provenientes de grandes corporações.

No que tange à pequena agricultura, a implantação do modelo tecnológico conhecido como Revolução Verde<sup>71</sup> trouxe resultados dramáticos. Embora alguns poucos agricultores tenham conseguido, num processo de diferenciação, ampliar sua produção e produtividade, na grande maioria dos casos houve o endividamento e abandono do campo. Segundo essa avaliação, a adoção desse modelo foi responsável pela degradação ambiental e pelo aniquilamento de pequenas propriedades rurais. Em nome da “modernização”, assistiu-se a mudanças significativas também nos hábitos culturais dos camponeses, que passam a se tornar extremamente dependentes do mercado.

Segundo Carvalho, a produção para o autoconsumo foi drasticamente reduzida entre os camponeses e povos indígenas, que adotaram nos últimos anos a posição de consumidores massivos de produtos industrializados, enquanto seus produtos eram destinados ao mercado. Apesar dessa adoção, a maioria não ampliou seus rendimentos líquidos. (2003. P.103)

As pesquisas e o trabalho de extensão rural desenvolvidas pelas equipes de assistência técnica no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, tiveram um importante papel na difusão das técnicas da Revolução Verde. Mas é importante ressaltar que essas mudanças não ocorreram de forma isolada. Tratava-se de um conjunto de ações que vinham no sentido de afirmar o modo capitalista de produção no campo brasileiro. Conforme Gregolin (1999):

A Extensão Rural no Brasil, em sua história de quase 50 anos, teve uma trajetória de ascensão que durou praticamente três décadas, e um período de

---

<sup>71</sup> Revolução Verde trata-se do conjunto de tecnologias implantadas na agricultura a partir da década de sessenta como o objetivo de ampliar a produção e, segundo seus defensores, resolver o problema da fome no mundo. Conforme Primavesi (1997): “No início da década de 60, o presidente Kennedy lançou a ‘Revolução Verde’, sob o lema ‘alimentos para a paz’. E a partir de 1961 rolava a primeira onda desenvolvimentista sobre o Terceiro Mundo”. (p.164)

crise que se prolongou por quase vinte anos. Em seu período de ascensão foi clara portadora do projeto de modernização da agricultura, tendo em sua primeira fase um papel mais educativo e na Segunda fase, um papel essencialmente difusionista de tecnologias. Em toda sua trajetória, porém, a Extensão Rural contou com outros instrumentos de política agrícola para viabilizar tal projeto, como o crédito rural e a pesquisa agropecuária. O crédito rural foi preponderante, especialmente na Segunda fase, a partir do final da década de 60. (p. 204)

Ou seja, não foi apenas um processo de propaganda e convencimento dos agricultores para modificarem seus hábitos e aderirem às novas tecnologias. Aliadas ao programa de extensão estavam, entre outras, as linhas de crédito para financiamento de insumos (sementes, adubos, agrotóxicos, máquinas e outros), e indiretamente a criação de mercado para empresas multinacionais. Além disso, havia também a segurança da compra garantida dos produtos, pelas empresas em regime de integração, como é o caso das produtoras de frangos e suínos, e das de fumo.

Conforme depoimento de assentado, os primeiros créditos conseguidos por meio do PROCERA (Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária)<sup>72</sup> estavam consignados à aquisição de insumos:

Os recursos do PROCERA tinham uma exigência para gastar com adubo, sementes e tratamentos. Era preciso apresentar a nota da agropecuária junto com o projeto do técnico. Não é à toa que em Fraiburgo antes tinha apenas uma casa agropecuária, depois que veio os assentamentos apareceram mais cinco. (Antônio – Assentado)

Motivadas muito mais do que pela simples vontade de empreender mudanças no modo de produção, as pessoas movem-se a partir das condições materiais que se apresentam em determinada época e local.

Mas, se as condições objetivas influenciam na opção por determinadas práticas, também podem ocasionar um posicionamento crítico em relação a elas e à própria mudança de atitude. Em muitos casos, o abandono de algumas atividades ligadas à agricultura convencional tem se dado a partir das experiências mal-sucedidas em termos

---

<sup>72</sup> Esse programa foi extinto em 1999. Atualmente, os assentados possuem outra linha de crédito: PRONAF (Programa Nacional da Agricultura Familiar).

de retorno financeiro. Nesse caso, a opção por plantar agroecologicamente e para a subsistência aparece como alternativa mais viável.

Nos últimos anos, alguns assentados têm percebido, concretamente, a inviabilidade de algumas linhas de produção. Comparando alguns casos, um dirigente de cooperativa comenta:

No último ano quem plantou milho apenas pro gasto levou vantagem. Veio a seca e teve gente que financiou semente e adubo e agora está endividado, o que colheu não dá nem pra pagar as agropecuárias. Aqueles que plantaram para o gasto também colheram pouco, mas não devem nada e podem criar um bicho para o consumo, Ter uma vaca que dá uma renda de leite pra pagar a luz e outros pequenos gastos. (Paulo – Assentado)

Diante dessa situação, a forma cooperada e a agroecologia aparecem como alternativas de resistência dos trabalhadores. Em tese, essas propostas visam diminuir a dependência do mercado na aquisição dos insumos externos, desenvolver o cuidado com a terra como meio necessário para a sobrevivência das pessoas, promover uma maior autonomia e participação dos associados e, fundamentalmente, humanizar as relações de vida entre as pessoas.

Mas quais são os mecanismos utilizados pelo MST para difundir cada vez mais a estratégia da produção ecológica e cooperada? Uma delas refere-se ao processo de formação. Ainda no documento de orientação da base do MST, são indicadas estratégias para multiplicação dessas propostas para o interior dos assentamentos, por meio de processos de formação e de acompanhamento. Discorrendo sobre a maneira de realizar essas metas, apontam-se a escola, como ponto de difusão dessas idéias, e a criação de cursos específicos:

Por fim, seria importante que o MST articulasse um curso estadual ou mesmo regional para formação da juventude assentada. O curso teria como objetivo, além de qualificar a consciência social dessas pessoas, qualificá-los com habilidades para os aspectos organizativos internos dos assentamentos, na agropecuária, na tecnologia de alimentos, para a promoção do esporte e da cultura. Enfim, um curso que combine atividades de estudo, práticas de campo, convívio com a comunidade que, ao longo de um ou dois anos, adquira-se tais habilidades transformando-se em nossos futuros “Técnicos de Pés no Chão”. (Construindo o Caminho, MST, 2001. P. 93).

Essa formulação também se encontra nas entrevistas sobre o perfil dos profissionais que o Movimento deve formar em seus cursos profissionalizantes:

A assistência técnica que tem nos assentamentos às vezes não consegue trabalhar com a realidade dos assentados, muitos técnicos vêm trabalhar e nem se identificam com a luta dos trabalhadores, não tem compromisso. Por isso é importante que o movimento comece a formar seus próprios técnicos. (Carlos – Educador)

Dessa forma, podemos perceber a educação como potencializadora de uma forma superior de organização do trabalho. Quando indagados sobre a perspectiva dos cursos profissionalizantes, membros do setor de educação afirmam:

Pensamos que a perspectiva é exatamente uma formação para o trabalho voltada para a resistência no campo e o fortalecimento do projeto que vem sendo chamado de “agricultura camponesa”, e que inclui como pilares a cooperação e a agroecologia. (Helena –Dirigente do Setor de Educação)

É importante compreender, entretanto, que o desenvolvimento de uma proposta não depende apenas de intenções. No caso da agroecologia, existem limites que nem sempre são considerados.

Em relação aos assentamentos, a realidade não é diferente daquela encontrada nos locais onde vivem os pequenos agricultores. Conforme já mencionamos anteriormente, a utilização das técnicas e dos produtos difundidos pela Revolução Verde encontrou, no Brasil, um terreno propício para o seu desenvolvimento. A agricultura em grande escala e com alta tecnificação, aliada às pressões exercidas pelos grandes grupos econômicos nas políticas agrícolas, tem cada vez mais exercido influência na produção da pequena agricultura.

Embora se presenciem iniciativas pontuais de produção agroecológica, na sua materialidade, elas apresentam dificuldades em se afirmarem como experiências que gerem renda, principalmente porque a comercialização do produto depende muito mais

do preço do que da qualidade. Em diversas situações, observa-se que o produto ecológico atinge consumidores com maior poder aquisitivo.

Entretanto a agroecologia, para o Movimento, tem sido apontada como estratégia para a produção da subsistência das famílias, de certa forma, deslocando o foco da comercialização. Essa é uma proposta que, se tomada parcialmente, terá dificuldades em consolidar-se, tendo em vista que, mesmo para as pessoas que vivem no campo, o mercado continua exercendo o papel central para a produção da vida.

Diante dessa contradição, o MST tem buscado apresentar respostas para o problema da produção, como necessidade de sobrevivência, mas também no sentido de buscar mudanças que alterem a forma estreita de produção imposta pelo capital.

Sobre essa base, os cursos profissionalizantes recebem direcionamento para o trabalho cooperado e para a produção agroecológica, e, nessa direção, pretendemos focar a atenção sobre o contexto educacional, prioritariamente sobre o ensino médio e profissional.

### **3.2 O ensino médio e profissional no MST**

Para situar o contexto do qual falamos é preciso resgatar alguns elementos importantes que identificam as escolas e os sujeitos do MST. Em primeiro lugar, não se pode perder de vista que a maioria dos assentamentos é formada por pessoas com raízes no campo<sup>73</sup>, que trazem nas suas histórias de vida o trabalho na agricultura e a convivência em pequenas comunidades.

Por outro lado, estes mesmos sujeitos, ao vincularem-se ao MST, passam por um processo particular de vivência: o acampamento. Essa experiência coletiva possui uma significativa relevância na formação desses sujeitos. Lá, se exercitam a participação e a organização de todos os seus momentos diários, incluindo formas de garantir a segurança do acampamento, de providenciar e distribuir a alimentação, de

---

<sup>73</sup> Estamos explicitando nessa afirmação a realidade dos assentamentos já consolidados em Santa Catarina. Conforme observamos no 1º capítulo, a base atual dos acampamentos tem revelado uma grande quantidade de pessoas provenientes do meio urbano.

como encaminhar os problemas de saúde, como as crianças irão para a escola ou, mais recentemente, como a escola virá até eles.

Providenciar a escola para as crianças é uma medida tomada logo em seguida ao processo de ocupação. A experiência de escolas nos acampamentos iniciou-se na década de 1980, mas foi no Estado do Rio Grande do Sul, em 1996, que a partir de um amplo processo de reivindicação, se conseguiu a aprovação do projeto de “Escola Itinerante”, reconhecido pela Secretaria Estadual de Educação.<sup>74</sup> A Escola Itinerante tem como principal característica o caráter de mobilidade, ou seja, a escola acompanha o deslocamento das famílias.

Desde a sua concepção, a Itinerante foi pensada para ser assumida e planejada pela comunidade acampada, que ao ter em sua companhia muitas crianças em busca da terra, também queria vê-las na escola, em busca do conhecimento, considerado pelo MST, necessário e importante para um movimento social que faz história e tem projeto de futuro. (CAMINI, 1998. P. 33-34)

Esse processo de participação e envolvimento da comunidade tem sido um aspecto importante na Pedagogia do MST.

Em geral, observa-se nas escolas de acampamentos e assentamentos uma relativa inserção da comunidade: pais, professores e lideranças locais. Essa articulação entre comunidade e escola se dá, justamente, pelo caráter de reivindicação do direito à educação, além do processo organizativo que se tem buscado construir ao longo dos anos. Pela estrutura orgânica atual do MST, cada assentamento e acampamento deverão constituir coletivos, relativos aos setores existentes.

Especificamente, o coletivo de educação é formado por um grupo que pensa e organiza, junto aos núcleos de base, as ações que venham atender às demandas de cada acampamento ou assentamento. Com os representantes desses vários grupos são formados coletivos regionais<sup>75</sup>, que abrangem um certo número de acampamentos e assentamentos. Destes, se compõem os setores estaduais e, por fim, o nacional. Esses últimos são formados, na sua maioria, por educadores que atuam direta ou indiretamente

---

<sup>74</sup> Conforme dados da cartilha Escola Itinerante em Acampamentos do MST, da Coleção Fazendo Escola (1998), organizada por Isabela Camini.

<sup>75</sup> Em Santa Catarina, a região é conhecida como “Brigada”.

na educação, de forma institucional por meio das escolas municipais e estaduais, ou de forma organizada pelo próprio Movimento, como é o caso das “Cirandas Infantis”, a Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA<sup>76</sup>.

A orientação geral é de que os coletivos e setores possam ter articulação permanente, para que a educação seja discutida em todos os níveis. As sínteses dessas discussões são levadas para os encontros e estudos, resultando na elaboração dos documentos que norteiam a proposta pedagógica. Assim, as escolas em assentamentos e acampamentos estarão mais “afinadas” com a proposta de acordo com a forma de organização do assentamento ou acampamento, ou seja, conforme o maior ou menor grau de inserção do próprio MST na sua realidade.

Podemos afirmar que, em grande medida, a existência de experiências educacionais nos assentamentos se deve à capacidade de mobilização dos Sem Terra e pelo reconhecimento de que a conquista da terra desencadeava novas necessidades, dentre elas a escola.

Primeiro, quando iniciamos a luta no MST (porque a luta pela terra sempre existiu), nós tínhamos a visão que a terra era suficiente, chegando nela nós íamos resolver nossos problemas. E então se percebeu que não, que tinha que avançar em outras questões, principalmente na mobilização em busca de políticas públicas, na busca de formação técnica, política, capaz de nós melhorar o entendimento sobre a situação que nós estávamos vivendo. (José – Dirigente do Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente)

Mas, se por um lado, as escolas dos assentamentos possuem essa característica de conquista e de participação da comunidade, em muitos aspectos não diferem das outras escolas. Em termos de estrutura e manutenção, de maneira geral, são escolas públicas, estaduais e/ou municipais e revelam uma condição similar às demais escolas do campo. Como as outras, não têm merecido muita atenção no que se refere a investimento de recursos públicos. Na maioria das vezes, continuam sendo aquelas

---

<sup>76</sup> Fazem parte do ITERRA a Escola Nacional Florestan Fernandes, em São Paulo, e o Instituto Josué de Castro, em Veranópolis, Rio Grande do Sul.

caracterizadas pela pequena estrutura física e de pessoal, conhecidas como “escolas isoladas”.

É interessante observar que o surgimento dos assentamentos vinculados ao MST em Santa Catarina coincide justamente com o momento em que tomava força uma política de urbanização dos estudantes, ou seja, o fechamento das escolas isoladas. Essa política incluía a municipalização das escolas de séries iniciais estaduais, o investimento em projetos de nucleação de escolas e o aumento significativo do programa de transporte escolar. A justificativa para que essas mudanças fossem implementadas se baseava na necessidade de qualificação dessas escolas, por meio da racionalização dos investimentos. O quadro que se apresentava era de escolas com uma ou duas turmas, contendo duas à quatro séries reunidas (escola multisseriada), caracterizadas ainda pela precária estrutura física, pelo baixo nível de qualificação dos professores, entre outros aspectos.

No entanto, apesar das mudanças implementadas nos sistemas educacionais públicos, por meio do fechamento de muitas escolas do campo, as que permaneceram se encontram muito próximas da condição anterior. Conforme Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) realizada em 2005, das 7.508 escolas de ensino fundamental em áreas de Reforma Agrária do Brasil, 70,5% continuam sendo escolas multisseriadas. Obviamente, não estamos afirmando que o fato de as escolas serem organizadas de forma multisseriada indica necessariamente baixa qualidade de ensino, mas comprova, de certa forma, a falta de interesse por parte dos órgãos públicos em tratar efetivamente dos problemas educacionais, colocando sempre em primeiro plano a contenção de gastos.

Além disso, a mesma pesquisa (PNERA) revela as péssimas condições estruturais das escolas pesquisadas. Apenas 60,3% possuem rede elétrica. Em relação aos meios de comunicação, 16,6% possuem telefone; 9%, acesso ao correio convencional; 1,1%, rádio transmissor; 5,9%, aparelhos de fax; 0,7% possuem conexão com a Internet, e 75,2% não possuem nenhum tipo de comunicação. Quanto à estrutura física, 48,3% das escolas possuem uma única sala; 22,8% possuem duas salas; 6,1% dispõem de quadra de esportes; 7,6% possuem refeitório, e 22,7% não têm sequer banheiro. Quanto à disponibilidade de equipamentos, 25% não possuem fogão; 73,4% não têm geladeira; 47,3% não possuem mimeógrafo; 94,3% não possuem retroprojeto;

77,3% não têm televisor; 78,8% não têm aparelho de som, e 97,6% não possuem copiadora.

Conforme podemos observar, o discurso de que os programas de nucleação escolar viriam no sentido de garantir melhor atendimento dos estudantes, por meio de uma melhor estruturação física, não se confirmou. A precariedade das escolas rurais é uma constante na história da educação brasileira, bem como o descaso dos órgãos públicos em relação a essa temática.

A fim de discutir a situação da educação do campo, em 1998, realizou-se a 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO, organizada por MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB. Essa iniciativa afirmou a criação de um movimento organizado dos povos do campo, com caráter de denúncia e mobilização. Segundo avaliação realizada na Conferência, as políticas públicas, principalmente as educacionais, têm tratado o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, além de, constantemente, ignorarem os conflitos pela posse da terra no País. Esse movimento ganhou força e visibilidade em todo o Brasil<sup>77</sup> e colocou em foco a seguinte concepção de educação do campo:

[...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta Ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (KOLLING, NÉRY, MOLINA, 1999, p. 29)

Mas, se de um lado, os movimentos sociais do campo conseguiram mobilizar-se na direção de provocar reflexões e ações, inclusive com a implementação de políticas públicas antes negadas, como é o caso da escolarização no campo, de outro lado, essa

---

<sup>77</sup> Essa Conferência coloca a educação do campo no debate educacional, desencadeando a partir daí outras conferências e seminários estaduais e mobilizando diversas entidades e governos. Uma das reivindicações culmina com a provação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002.

discussão parece insignificante, tendo em vista que, em conformidade com o projeto de modernização para o Brasil, as escolas no campo devem desaparecer.<sup>78</sup>

Chama atenção, também, a repercussão que a Educação do Campo teve junto aos órgãos governamentais. Em 1999, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), principalmente com a criação de cursos de escolarização de jovens e adultos e de profissionalização nas áreas de assentamentos.

Em 2004, foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação. Dentre suas várias funções, essa Secretaria estimula a constituição de fóruns estaduais para proposição de estratégias para a educação do campo. Esse fórum aglutina diversas organizações que se relacionam com a população do campo, representações governamentais, instituições privadas e movimentos sociais.<sup>79</sup>

Outra conquista associada a essa movimentação foi a aprovação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Conforme o que consta em seu artigo 2º:

Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (MEC, 2004)

---

<sup>78</sup> VIEIRA (1999, p. 45).

<sup>79</sup> Em Santa Catarina, fazem parte do Fórum da Educação do Campo: Secretaria Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S. A. (EPAGRI), Centro Vianei, Casa Familiar Rural, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e MST.

Foi também nesse período que se evidenciou um aumento no investimento de recursos públicos em cursos de formação profissional, por meio de convênios e programas especiais.

Podemos afirmar, portanto, que as reivindicações dos movimentos sociais do campo, buscando estender a escolarização para o nível médio e a qualificação profissional, culminou em algumas ações governamentais, ou seja, na oferta dessas modalidades de ensino para essa parcela da população, principalmente por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Essas medidas vieram, de certa forma, a compensar uma grande deficiência de atendimento do nível médio e profissional nas áreas de assentamentos. Em 2005, apenas 4,3% das escolas regulares em áreas de reforma agrária ofereciam o ensino de nível médio, e 0,3%, de nível médio profissionalizante<sup>80</sup> (PNERA).

Isso não significa que o MST não vinha oferecendo cursos de nível médio. Essa oferta, na maioria das vezes, vinha sendo feita em centros de formação, como é o caso do Instituto Josué de Castro, em Veranópolis, que proporciona o Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), o de Magistério-Normal de Nível Médio, o de Técnico em Saúde Comunitária e o de Nível Médio com Qualificação Profissional em Comunicação Social.<sup>81</sup>

Em diagnóstico realizado pelo Grupo de Trabalho de Educação Média e Profissional do Setor de Educação do MST, constatou-se que: “o MST está mais envolvido nos Centros de Formação e nas turmas/cursos, do que nas Escolas Públicas”.<sup>82</sup>

Como se observam nos cadernos do setor de educação, a elaboração e publicação dos documentos que orientam a ação pedagógica para o conjunto das escolas do MST iniciaram em 1990<sup>83</sup>. Nesses materiais, observamos a indicação de linhas e

---

<sup>80</sup> Embora os dados da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária realizada pelo INEP se refiram a todas as áreas de reforma agrária e que os assentamentos vinculados ao MST representem 25% dessas áreas, o percentual dos dados referente ao ensino médio e profissional coincide com o levantamento realizado pelo Setor Nacional de Educação.

<sup>81</sup> Cadernos do ITERRA N°5, p.5.

<sup>82</sup> Relatório Síntese da reunião da Coordenação Nacional de Educação, Goiânia, 07 de julho de 2005.

<sup>83</sup> O Setor de Educação reuniu os principais materiais sobre educação em um único caderno intitulado “Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990-2001”.

princípios gerais, mas quando referem-se à prática pedagógica sobre o cotidiano escolar, o foco é o ensino fundamental. Não há, ainda, um documento do setor que oriente a prática do ensino médio e profissional para escolas.

Em geral, como já afirmado anteriormente, as escolas em assentamentos contemplam os anos iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série). Em menor número, encontram-se aquelas que oferecem os anos finais (5ª à 8ª série), e são raras as escolas que possuem o nível médio e, mais ainda, o médio profissionalizante.<sup>84</sup> Essa informação coincide com o balanço relativo à área da educação realizado em dezembro de 2004 pelo MST:

A existência das escolas de ensino médio em áreas de assentamento é muito recente. Demoramos muito para compreender que temos direito a este nível de ensino no próprio campo. Ainda são pouquíssimas, cerca de 25, mas já nos permitem enxergar este horizonte. Nesse sentido, um desafio fundamental é o de assegurar escolas deste nível de ensino no próprio campo e comprometida com seu desenvolvimento e o de sua população. Um segundo aspecto é o de possibilitar acesso ao ensino médio nas escolas próximas, onde não há condições de tê-las nos assentamentos. A preocupação com esses educandos passa a existir porque muitos de nossos jovens param de estudar no campo e possam, no campo, praticar os conhecimentos que acumularam.

Junto ao ensino médio aparece a possibilidade de profissionalização dos jovens. E este se constitui em outro desafio que temos: discutir se nos interessam, quais e como seriam os cursos técnicos que necessitamos. Os cursos profissionalizantes que temos acesso ainda não se constituem em política pública de educação do campo. São de caráter regional, estadual e alguns nacionais, mas eles precisam ser infinitamente multiplicados para darem conta de capacitar todos os nossos jovens. Devemos, portanto, pensar com mais carinho na criação de escolas técnicas em diferentes áreas do saber, localizadas em nossos assentamentos ou que atendam à juventude Sem Terra. (MST, 2004, p.40-41)

Embora já se discutia necessidade anteriormente, à partir de 2004 o aumento de escolas de nível médio e/ou cursos profissionalizantes passou a ser uma das metas empreendidas pelo conjunto da organização.

---

<sup>84</sup> Atualmente em Santa Catarina funcionam apenas três cursos de nível médio em assentamentos: dois em Abelardo Luz e um em Fraiburgo.

### 3.5 A concepção da formação para o trabalho

Conforme já descrevemos, ao MST importa muito o processo de formação e conscientização de seus integrantes. Esse interesse, a partir da organização e reivindicação, tem desencadeado a conquista de escolas e cursos por todo o País.

Os cursos definidos como estratégicos ao MST são aqueles que possam formar pessoas capazes de contribuir no processo organizativo da luta social e responder às necessidades colocadas pela vida nos acampamentos e assentamentos.

Foi assim com o curso de magistério, que buscava, fundamentalmente, capacitar educadores para atuar nas escolas de assentamentos e acampamentos. Foi também com o curso técnico de administração de cooperativas, o qual objetivava atender às necessidades das cooperativas que estavam sendo criadas, em grande número, na década de 1990. E esse objetivo parece estar presente nas intenções dos cursos atuais de nível médio. Quando indagados sobre que tipo de trabalho cuja formação se pretende encaminhar nos cursos técnicos e de nível médio, as respostas dos educadores entrevistados foram bastante específicas:

Para assistência técnica nos assentamentos desenvolvendo uma nova forma de produzir e viver a vida. (Luís –Educador)

Os cursos que têm aparecido são na linha da produção, na saúde, na educação. Para tratar das necessidades que se tem no campo. (Carlos - Educador)

Por outro lado, esse direcionamento que visa atender somente a realidade dos assentamentos e acampamentos tem provocado preocupações de alguns dirigentes do setor de educação do MST. Ao responder para qual trabalho estão sendo encaminhados os cursos, um deles comenta:

Para o trabalho ligado às áreas de assentamento e acampamento, ligado ao MST e a partir de sua proposta, aqui vejo uma limitação, porque acho que é focado demais ou quase exclusivamente para esta realidade. Ou seja, se penso em formar um bom educador (professor) ele deve ser bom em contextos distintos (ainda que possa não ser bom para o projeto de educação burguês, para uma escola privada etc.), mas não o posso formar visando unicamente o contexto do MST, mas o contexto da educação e da luta de

classes na educação na perspectiva dos trabalhadores. Se não, tornamos muito estreita a formação deste profissional. Acho que neste aspecto os cursos do Movimento precisam avançar. Isso tem a ver com o fato da dimensão profissional e técnica não ter a devida compreensão no Movimento, por isso fica limitada à política maior, sem ver que as técnicas em si vinculam-se a uma concepção política, expressam-na. (Regina – Dirigente do Setor de Educação)

Outra dirigente comenta a necessidade de aprofundar a temática sobre a concepção de trabalho, ressaltando: “Certamente, esta será uma discussão a ser retomada a propósito da entrada da educação média e profissional na agenda do setor de educação”. (Helena – Dirigente do Setor de Educação)

Mas, se por um lado parece um tema recente, desde suas primeiras elaborações, o trabalho tem aparecido nos materiais que orientam a proposta pedagógica do MST.

No Boletim de Educação nº 4, denominado “Escola, trabalho e cooperação”, aparece a orientação do trabalho como princípio educativo. Segundo ele: “o trabalho educa formando a consciência das pessoas; [...] produzindo conhecimentos e criando habilidades; [...] provocando necessidades humanas superiores”.

Outra formulação presente nesse material é a de que todo *trabalho* pode ser educativo, educando o sujeito pelo menos em uma dimensão. “O que acontece é que muitas vezes o trabalho é ao mesmo tempo educativo e deseducativo, quer dizer, educa num lado e deseduca no outro”. (2005, p.92). Esta também é a concepção de alguns educadores entrevistados:

Segundo o que entendo o trabalho na proposta do MST, o trabalho é um princípio educativo, porque através dele as pessoas refletem sobre como é produzida a vida, que as coisas não são por acaso. Também porque é preciso conhecer os diversos tipos de trabalho que fazem parte da sociedade e que a exploração existe quando um grupo se apropria dos frutos do trabalho dos outros, por isso o MST insiste no trabalho coletivo. (Carlos – Educador).

Dalmagro (2002), ao discutir o trabalho na pedagogia do MST, traz como primeira afirmação, a idéia do trabalho como uma necessidade. Segundo a autora, antes de ser educativo ou não, o trabalho é necessário para o conjunto das pessoas que

integram o MST. Em sua pesquisa realizada no Assentamento Coletivo Conquista na Fronteira, em Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, os investigados revelam que na cultura do campo se atribui um grande valor ao trabalho, um sentido moralizante, o que é reafirmado em alguns materiais do Movimento.

No mesmo estudo, ao analisar mais profundamente o significado educativo do trabalho, a autora traz uma importante constatação. Quando o MST, em seus documentos, alega que todo trabalho é educativo, está se referindo ao trabalho concreto. Essa afirmação é confirmada em entrevista feita com dirigente do setor de educação:

O MST leva em conta o trabalho concreto e não abstrato, forma determinante segundo Marx. Quero dizer que às vezes simplifica, deixando de analisar suas contradições sob o capitalismo. Às vezes incorre em ingenuidade, compactuando com a ideologia do trabalho e deixando de fazer a crítica de forma devida. (Regina – Dirigente do Setor de Educação)

Menezes Neto (2003), ao realizar seu estudo no Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) no ITERRA, também reconhece o caráter contraditório do trabalho na atual sociedade:

Se, por um lado, pelo trabalho o homem imprime sua marca no mundo, será pelo mesmo trabalho que as relações de exploração e extração de mais-valia irão realizar-se. O trabalho não pode ser visto apenas de forma positiva, pois, historicamente, ele está se dando de forma perversa para os sujeitos. E, no capitalismo, o trabalho serve à reprodução do capital. É o império do trabalho abstrato. A vida, produzida e recriada pelo trabalho humano, torna-se submetida à reprodução do capital. Corpo e inteligência dos seres humanos tornam-se peças alienadas na engrenagem capitalista. O próprio saber do trabalhador torna-se limitado ao mundo do trabalho, da produção. Limitado por contradições, alienações e explorações diversas, no capitalismo, o trabalho é mercadoria, é ganha-pão, é alienação. É, talvez, *tripalium*. Cumpre ao trabalhador, a partir dessas contradições, romper as relações intrínsecas ao trabalho capitalista, construindo novas relações sociais. (p. 94-95)

Para o autor, é preciso atuar no sentido de construir novas relações sociais por meio do trabalho consciente e criativo, o que não parece ser uma missão fácil.

Trabalhos mais educativos e/ou menos educativos podem ser considerados se observarmos a produção de valores de uso, isto é, trabalho concreto. Mas, na sociedade atual, em que predomina o trabalho como produção de “valor”, ou seja, o trabalho abstrato, parece não ser possível reconhecer um sentido educativo no trabalho.

Essa análise é profundamente discutida por Tumolo (2005), ao questionar o *trabalho como princípio educativo* como proposta de uma estratégia político-educativa numa perspectiva emancipadora, tendo em vista a atual forma social. O autor, após considerar as categorias fundantes do trabalho, segundo Marx, coloca em evidência as seguintes questões:

O trabalho poderia ser considerado princípio educativo de uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não-propriedade dos meios de produção, que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por conseguinte, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, porque teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não seria o prazer o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver? De qualquer forma, tanto a respeito desta questão como de outras referentes a tal hipotética sociedade, não é possível, neste momento, oferecer “receitas para as cozinhas do futuro”. Enquanto os seres humanos produzirem suas vidas sob a égide do capital e de seu modo de produção, o capitalismo, a pergunta persiste: O trabalho poderia ser princípio educativo de uma concepção de educação que pretenda a emancipação humana? Ou então, ao contrário, o princípio educativo não deveria ser, dentro da compreensão aqui arrolada, a *crítica radical do trabalho*, que implicaria a *crítica radical do capital e do capitalismo*? (p. 256)

Outro limite que pode ser pontuado em relação ao caráter educativo do trabalho na pedagogia do MST é a sua relação entre o processo de experiência feito nas escolas e aquele pertencente ao mundo das necessidades, ou seja, o trabalho na produção agrícola desenvolvido nos lotes das famílias.

A elaboração de uma pedagogia que conceba o trabalho como elemento formador parece ser bastante viável quando discutido a partir do que se vivencia dentro da escola. Mas, quando se pensa nas relações estabelecidas na sociedade, nem sempre parece compatível a transposição do que se experimenta na escola para o mundo produtivo dos assentamentos. Por mais inserida que a escola esteja no contexto do campo, seu ambiente pedagógico continua sendo diferente, principalmente por que sua finalidade não é a de garantir, pelo trabalho, a sobrevivência das pessoas. Assim, pode haver dissonância entre o que se desenvolve na escola e aquilo que se depara nas casas das famílias.

Essa contradição é apontada por Ruschel (2002) quando analisou a cooperativa dos estudantes da Escola 25 de Maio:

Instituiu-se uma cooperativa dos estudantes para que eles aprendessem a cooperar entre si, mas a realidade ao seu redor nega a cooperação: os pais trabalham nos seus lotes individuais e as cooperativas dos assentados passam por dificuldades econômicas. Assim sendo, os alunos estão aprendendo, na CEPRA, para o futuro, para serem futuros trabalhadores cooperados. Pretende-se que a educação dê conta de criar homens e mulheres novos. No entanto, como criar uma educação diferenciada em um meio que não propicia isso? (2002, p.125)

A mesma contradição também é apontada na pesquisa de Menezes Neto (2003) sobre o TAC:

O mundo do trabalho está articulado à teoria, no TAC, pelo significado real que este mundo tem para os alunos. O trabalho é sua condição de subsistência, mas é também a sua identidade social. A administração de cooperativas é um fato concreto para os alunos, e eles desejam conhecer cada processo de trabalho, com todas as suas contradições. Um dos maiores problemas enfrentados pela proposta de uma escola unitária e crítica situa-se no âmbito da inserção desta escola em uma sociedade já marcada pela divisão de classes e, conseqüentemente, pela divisão social do trabalho. (p.149-150)

Mas embora a educação não possua todas as condições de empreender mudanças radicais na sociedade, não pode, numa perspectiva transformadora, continuar reproduzindo valores burgueses como o individualismo e a competitividade.

Se por um lado, como apontado anteriormente, observamos que novas relações praticadas nas escolas possuem dificuldade de se materializar no contexto social, num sentido inverso, existem análises que remetem às dificuldade de avanço enfrentadas pelas cooperativas, pela inexistência de formação para a cooperação. Ribeiro (2004) realiza uma crítica a algumas escolas, por não estarem realmente voltadas a esses fins:

As pesquisas e os estudos feitos sobre as organizações cooperativas têm apontado para a impropriedade da formação oferecida pela educação escolar básica e profissional, que, ao longo da história, tem tido como eixo a preparação para o mercado de trabalho. Nesta preparação tem predominado princípios, ensinamentos, valores e práticas voltados para a subordinação, a obediência e a competição, incompatíveis com a autogestão, a cooperação e a solidariedade, valores estes que se devem constituir nos fundamentos das organizações efetivamente cooperativas de trabalho. (p. 186)

Essa discussão não é de fácil resolução e, se não tomarmos cuidado, estaremos novamente adentrando numa análise circular, em que a escola não consegue construir o novo porque a configuração social não permite experimentá-lo, e o novo não se consolida porque os sujeitos não estão preparados adequadamente pelo processo de formação.

Em geral, as expectativas em relação à educação são muito grandes, atribuindo-se ao processo educacional uma responsabilidade bastante abrangente: a de formar indivíduos produtivos, capazes de interagir ativamente na sociedade. Essa intenção nem sempre é correspondida, tendo em vista o quadro social que se apresenta. Como já discorremos anteriormente, integrar o mundo produtivo não depende apenas da qualificação dos sujeitos; isso se observa na quantidade de profissionais habilitados que compõem as filas do desemprego.

Além disso, de acordo com as evidências, a precariedade dos postos de trabalho oferecidos atualmente não condiz com o perfil divulgado pela diversidade de cursos oferecidos.

Essa situação é confirmada por Castro (2004):

Contudo, parece evidente que a relação do sistema de escolarização com o volume e a estrutura do emprego é hoje mais complexa que no passado, como demonstra o fato de que a escolaridade dos desempregados vem aumentando sem que isso provoque uma redução significativa das elevadas taxas de desemprego. Em razão disso, resulta ilusório supor que o problema do desemprego possa ser amenizado por meio do aumento dos índices de escolarização. (p. 84)

Compreendemos que, em diversos momentos históricos, houve um investimento em cursos profissionalizantes para atender a demanda do mercado, e não faltam críticas em relação ao caráter funcionalista dessas medidas, principalmente na esfera do ensino médio<sup>85</sup>. O exemplo mais conhecido trata-se do que se chamou de “ensino tecnicista”, que visava, primordialmente, atender a demanda industrial, nas décadas de 1960 e 1970.

Numa época mais recente, assistimos às mudanças empreendidas inclusive na legislação educacional, sobretudo na LDB 9.394/96 e no Decreto 2.208/97, que regulamentava a separação entre o Ensino Médio e Profissional. Após uma forte movimentação por parte de profissionais e pesquisadores da área, que pressionaram o atual Governo, o Decreto 2.208/97 foi substituído pelo Decreto 5.174/2004, que no entanto, não conseguiu reverter completamente a situação:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam

---

<sup>85</sup> Referimo-nos ao ensino médio por ser essa terminologia atualmente adotada. No entanto, queremos considerar toda a discussão acerca da identidade desse nível de ensino, o aspecto da dualidade presente: formação propedêutica ou profissional, educação dos dirigentes ou dos dirigidos.

ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.51)

O que se apresenta no momento atual reflete uma agudização da crise do trabalho, como diversos estudos já evidenciaram. Dentre eles Frigotto (1999) , Antunes (2004).

Conforme Castro (2004), novamente procura-se dissimular as verdadeiras razões da crise, num discurso que denota que o problema do desemprego é a falta de qualificação dos trabalhadores e o excesso de rigidez da legislação trabalhista. Segundo esse autor:

Não há dúvida de que as transformações históricas (tecnológicas, econômicas e sociológicas) têm como epicentro o trabalho produtor de mercadorias e é, justamente, por isso que as relações de trabalho assalariado estão sofrendo profundas mutações, tanto do lado da força de trabalho como do lado do capital. Do lado do trabalho, precarizam-se as formas de contratação da força de trabalho, intensificam-se a sua utilização (exploração), individualizam-se e degradam-se as formas de remuneração e privatizam-se, cada dia mais, as condições de reprodução da força de trabalho. Do lado do capital, mudam-se as estruturas tecnológicas e organizacionais da produção capitalista sob o comando de grandes grupos financeiros globalizados que, para garantirem elevados lucros financeiros, dispõem de uma série de instrumentos técnico-organizacionais e políticos que, operando em escala planetária, garantem a redução dos “custos do trabalho” e o subsequente aumento do valor excedente (mais-valia). (p.86)

Diante desse quadro, torna-se cada vez mais complexo tratar da formação profissional. O MST, embora se construindo como agente histórico, continua atrelado à forma social, portanto, também se defrontará com essas contradições.

Tendo a compreensão dos limites enfrentados na consolidação de projetos educacionais, pretendemos situar a experiência do MST na formulação de propostas de educação profissional.

### 3.4. As experiências de formação profissional no MST

No contexto do MST, as primeiras ofertas para cursos de nível médio e profissionalizante foram em centros de formação, como é o caso do ITERRA, que articula a Escola Nacional Florestan Fernandes, localizada na cidade de Guararema, Estado de São Paulo, e o Instituto Josué de Castro, em Veranópolis, no Estado do Rio Grande do Sul.

Os princípios defendidos pelo MST se encontram de forma diferenciada em cada realidade. Em se tratando de formação de trabalhadores, conforme estudos indicam, o Instituto Josué de Castro representa uma referência importante.

Menezes Neto (2003) analisa a relação entre educação geral e formação profissional no curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) no Instituto Josué de Castro. Nesse estudo, embora pontuando os limites enfrentados, o autor reconhece a proposta pedagógica como inovadora, na medida em que:

É possível observar que mesmo situada na sociedade capitalista, a escola Josué de Castro busca articular o trabalho de forma coletiva desenvolvido pelos alunos como processo real de produção e gestão. Apesar da precariedade financeira, que impede que a escola seja melhor equipada, observa-se que nem o academicismo, nem a teoria pela teoria e nem o trabalho como adestramento, para servir à reprodução do capital e para o “ganha-pão do trabalhador”, estão na base do projeto educativo da escola. Ao contrário, os alunos e a direção estão conscientes de que o seu conhecimento serviria para o desenvolvimento das cooperativas de assentados e que a possibilidade de o projeto político do MST prosperar depende, em grande parte, da viabilidade dessas cooperativas. (2003, p.149).

Dal Ri e Vieitez (2004), por sua vez, também pontuam importantes considerações sobre o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, trazendo elementos diferenciais da proposta pedagógica desenvolvida nesse Instituto em comparação com outras escolas:

A articulação entre o ensino e o trabalho real é uma outra modificação importante. A categoria de *estudante*, típica da escola capitalista, tende a

dissolver-se dando lugar à categoria de *estudante-trabalhador*. Concomitantemente, as organizações econômicas do Movimento, sobretudo os vários tipos de cooperativas, afastando-se do economicismo da empresa tradicional, passam a partilhar com a escola a responsabilidade pela educação. [...] Outra mudança diz respeito às funções sociais da escola. Uma das funções mais significativas da escola oficial é a habilitação da *força de trabalho* que compõe o mercado capitalista. O IEJC não habilita a força de trabalho para compor o mercado porque, no âmbito da economia do MST, não existem essas categorias. O trabalhador-estudante, uma vez terminado o seu curso, deverá ser trabalhador associado e não força de trabalho disponível no mercado. A intersecção entre a escola e as organizações econômicas não se dá pela mediação do mercado de trabalho, mas sim por meio do estabelecimento de relações diretas e orgânicas entre elas. (p.46)

A prática da auto-gestão tem sido uma característica marcante da prática desenvolvida no Instituto Josué de Castro, cujo método foi sendo desenvolvido a partir das necessidades colocadas no decorrer da própria existência da escola. A forma como vem sendo discutida e gestada essa experiência contribui no sentido de colocá-la como uma das mais citadas dentre as experiências do MST.

A partir de 2002, conforme mencionado anteriormente, foram criados outros cursos de nível médio profissionalizante, em vários Estados brasileiros.

Conforme dados fornecidos pelo Setor Nacional de Educação do MST, havia, em janeiro de 2006, quarenta e nove turmas cadastradas<sup>86</sup>: três turmas de Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos, dezessete turmas de Magistério, e oito na área de Saúde Comunitária. Em relação à área produtiva, as turmas estão assim divididas: duas em Administração de Cooperativas (TAC); oito em Agropecuária; seis em Agroecologia; duas em Produção Animal; uma em Agroindústria; uma em Gestão de Assentamentos, e uma em Controle Ambiental.

Na região Sul<sup>87</sup>, os cursos de Agropecuária e Agroecologia são, em sua maioria, desenvolvidos em parceria entre o INCRA, escolas agrotécnicas, universidades e MST, por meio do PRONERA.

---

<sup>86</sup> A tabela de cursos encontra-se anexa. Conforme informações do Setor de Educação, essa tabela não contempla todos os cursos existentes no País, mas existe a iniciativa de que estes dados sejam atualizados em breve.

<sup>87</sup> Mencionamos somente a região Sul por termos a oportunidade de contato com organizadores dos cursos que estamos nos referindo.

No Paraná, existem seis turmas organizadas por meio de convênio entre a Universidade Federal do Paraná (UFPR), Escola Técnica da UFPR e MST. Três turmas são desenvolvidas na escola Milton Santos, em Maringá; duas turmas no CEAGRO, no município de Canta Galo, e uma turma no ITEPA, em São Miguel do Iguaçu.

No Rio Grande do Sul, além do Instituto Josué de Castro, destaca-se a experiência desenvolvida no município de Pontão, com o Curso Técnico em Agroecologia.

Em Santa Catarina, a Escola Agrícola 25 de Maio de Fraiburgo também criou, em 2005, um curso Técnico em Agroecologia, pelo Convênio entre Universidade Federal de Santa Catarina, INCRA e MST, do qual trataremos em seguida:

### **3.4.1 A Escola 25 de Maio**

A Escola Agrícola 25 de Maio, localizada em área de assentamentos do município de Fraiburgo, na região Meio-Oeste de Santa Catarina, possui grande identidade com o MST.

Essa identidade se expressa, inclusive, na escolha de seu nome. Foi no dia 25 de maio de 1985 que ocorreu uma grande ocupação de terras em Santa Catarina, no município de Abelardo Luz, com a participação de 2.300 famílias. Essa ocupação assinalou o início do Movimento Sem Terra no Estado, embora outras ocupações já houvessem sido organizadas anteriormente.

Do conjunto das famílias acampadas, oitenta e cinco foram destinadas para Fraiburgo, no ano de 1986, constituindo os dois primeiros assentamentos desse município: União da Vitória e Vitória da Conquista. Na década de 1990, constituíram-se três novos assentamentos em Fraiburgo: Rio Mansinho, Contestado e Chico Mendes. Esses cinco assentamentos estão geograficamente instalados na abrangência da escola e são compostos por cerca de 150 famílias.

Em 1987, foram criadas duas escolas de séries iniciais, sendo uma para cada área dos dois primeiros assentamentos. A construção das escolas fazia parte do projeto de assentamentos desenvolvido pelo INCRA. Inicialmente, essas escolas pertenciam à rede

estadual de educação, passando posteriormente para a rede municipal, por meio do programa de municipalização do ensino.

Em 1989, foi oficializada a Escola Agrícola de 1º Grau 25 de Maio. O projeto inicial tinha como meta oferecer educação integral e profissionalizante buscando a auto-sustentabilidade por meio da produção agrícola.<sup>88</sup>

Nos anos que se seguiram, muitos foram os problemas que dificultavam a implementação total do projeto, pois as organizações responsáveis afastaram-se do objetivo proposto.<sup>89</sup>

O conjunto das dificuldades enfrentadas pela escola promoveu o empenho e a mobilização de grande parte da comunidade escolar. Mesmo em períodos de maiores conflitos, a escola contou sempre com uma representatividade de pais, lideranças comunitárias, educadores e educandos, no chamado Conselho<sup>90</sup>.

O Conselho tem lugar de destaque na vida escolar. Ele cumpre a tarefa de articular a escola junto aos núcleos de base dos assentamentos, e também, é responsável pelo planejamento e pela execução das ações realizadas na escola. O Conselho tem um papel importante, na medida em que define os princípios da escola e acompanha a inserção dos educadores no coletivo, muitas vezes contribuindo para o seu processo de formação política.

O coletivo de educadores da Escola Agrícola 25 de Maio, embora apresente uma alta rotatividade entre seus componentes, tem buscado, constantemente, o estudo e a implementação da proposta pedagógica do MST.

Em 1998, foi criada a Cooperativa dos Estudantes pela Reforma Agrária – CEPRA, visando, principalmente, qualificar e fortalecer as idéias de cooperação e auto-

---

<sup>88</sup> Projeto de Criação do Curso.

<sup>89</sup> Consta do projeto inicial o envolvimento da Secretaria Estadual da Educação, Prefeitura Municipal de Fraiburgo, Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina – ACARESC, Fundação Nacional de Bem Estar do Menor – FUNABEM, e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA .

<sup>90</sup> É chamado de Conselho o grupo representativo dos vários segmentos da escola. Em 1988, era denominado Conselho Comunitário Rural, sendo responsável pela administração do Centro Comunitário Rural, do qual a escola era uma esfera. Com o abandono do projeto do centro, a escola continua escolhendo, a cada dois anos, conselheiros para discutirem a coordenação da escola. Em 1999, o Conselho passou a ser chamado de Conselho Deliberativo, a fim de cumprir uma determinação da legislação estadual de ensino.

organização dos educandos, consideradas matrizes pedagógicas básicas para formação dos sujeitos do MST.<sup>91</sup>

Essa iniciativa colocou a escola num patamar de visibilidade e conseguiu aglutinar um maior número de envolvidos, tanto na comunidade local como fora dela. Foi a partir desse período que foram desenvolvidos diversos estudos e pesquisas sobre a proposta da escola.<sup>92</sup>

Em 2000, por imposição da Secretaria de Estado da Educação, a escola teve sua grade curricular reduzida ao modelo estadual existente. Essa decisão desagradou a comunidade local de pais, educandos e educadores, que realizaram inúmeras tentativas de recuperar sua especificidade agrícola, a fim de manter coerência com sua finalidade de criação.

A partir de mobilizações e constantes justificativas, conseguiu-se, ano após ano, garantir a manutenção dos conteúdos diversificados por meio do desenvolvimento de “Projetos Especiais”, que contemplavam conhecimentos e práticas voltados à realidade do campo e do conhecimento agroecológico. Nesse modelo, a cada ano, fazia-se necessário justificar sua particularidade agrícola, embora constasse em seu Projeto Político-Pedagógico.

Assim, no decorrer da vida escolar, aconteceram amplas discussões sobre os objetivos que essa escola deveria Ter em relação aos assentamentos e, essencialmente, sobre o trabalho do campo. Muitos jovens concluintes do ensino fundamental saíram das casas dos pais em busca de complementação dos estudos e/ou oportunidades de trabalho em outros locais. O ensino fundamental, conforme entendimento da comunidade, era insuficiente para responder às expectativas das famílias. Iniciou-se, então, um processo de reivindicação de uma escola de nível médio.

É importante ressaltar que a Escola 25 de Maio tinha e tem significativa importância junto ao MST, não se restringindo ao local em que está instalada. Considerada como experiência de resistência, essa escola era vista como uma possibilidade de formação para os jovens de assentamentos e acampamentos de outras

---

<sup>91</sup> RUSCHEL, Vanderci, 2002.

<sup>92</sup> Estamos fazendo referências somente às pesquisas cujos relatórios foram encontrados nos registros da escola. Do período de 1999 a 2005, foram encontradas duas monografias de conclusão de curso de graduação, duas de curso de especialização, cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Durante o período de 1997 a 2005, foram desenvolvidas práticas de ensino pelos cursos de pedagogia e educação física da UFSC. Entre 1998 a 2003, foram realizados projetos artístico-culturais comunitários que resultaram em dois murais comunitários.

regiões, muitos deles em situações ainda mais desfavoráveis em relação aos do município de Fraiburgo<sup>93</sup>.

A implementação do nível médio começou a fazer parte da pauta de reivindicações do MST<sup>94</sup> por meio de diversas estratégias. Além de várias manifestações públicas, citamos como exemplo a denúncia feita em um canal de televisão.<sup>95</sup>

Em agosto de 2002, foi criada a 1ª turma de Ensino Médio da Escola Agrícola 25 de Maio. Essa turma iniciou em regime de extensão de uma escola urbana e, ao contrário da vontade da maioria dos pais, a turma foi criada no período noturno devido à insuficiência de salas de aula durante o dia<sup>96</sup>. Naquele momento, havia a promessa, por parte do governo estadual, de implementação de um curso técnico profissional.

Em 2003, em virtude da mudança de mandato governamental, fez-se necessário um novo processo de reivindicação junto à Secretaria de Estado. Em audiência realizada nesse período, houve um acordo de que a escola apresentaria o projeto de criação e que uma turma profissionalizante iniciaria em 2004.

O coletivo escolar elaborou uma proposta curricular de formação agroecológica, encaminhou o projeto à Secretaria e levantou junto aos assentamentos e acampamentos do Estado os nomes dos interessados com disposição em frequentar o curso.

Em março de 2004, foi realizada uma etapa preparatória com os estudantes matriculados, tendo como principal objetivo discutir o processo que se iniciava. Essa

---

<sup>93</sup> Conforme Dados do Setor Estadual de Educação até o ano 2000, em Santa Catarina, havia apenas seis escolas com o ensino fundamental completo e nenhuma escola de ensino médio em área de assentamentos.

<sup>94</sup> A criação do Curso de Ensino Médio na Escola Agrícola 25 de Maio fez parte da pauta de reivindicações junto ao Governo do Estado de Santa Catarina, nas Jornadas de Lutas de Abril de 1999, com 2000 pessoas acampadas na praça dos Três Poderes, em Florianópolis – SC, e ainda, na Mobilização de Abril de 2002, na Assembléia Legislativa de Santa Catarina, com a presença de 1000 assentados e acampados.

<sup>95</sup> Em junho de 2002, o Conselho, o coletivo de educadores e o Setor Estadual de Educação do MST, promoveram um curso de capacitação de jovens egressos do ensino fundamental, convidando a reportagem de uma emissora de televisão para cobrir o evento. O curso é realizado em uma sala improvisada na antiga pocilga da escola e dele participam 42 jovens da região do Planalto Central. Em entrevista, jovens relatam as dificuldades vividas no campo e manifestam o desejo de frequentarem um curso de Ensino Médio, sendo que não o fazem pelas dificuldades de acesso.

<sup>96</sup> A Escola contava, nessa época, com apenas duas salas de aula onde funcionavam a 7ª e 8ª séries no período matutino, e 5ª e 6ª séries, no período vespertino.

turma era composta por 20 educandos, sendo 15 destes provenientes dos assentamentos locais, e cinco, de outras regiões do Estado.

Ressalta-se que, na época, havia diversos estudantes interessados. Porém, a escola não possuía estrutura adequada para recebê-los. Não havia alojamento, salas de aula, refeitório amplo e nem recursos financeiros para a alimentação.

A etapa preparatória foi um momento importante para pontuar a decisão de que, embora sem a oficialização por parte dos órgãos públicos, o curso seria realizado. O MST e a comunidade local assumiram, juntos, a coordenação da turma, desenvolvendo diversas estratégias para a sua manutenção. Cinco famílias receberam os educandos de fora, a alimentação foi angariada no próprio assentamento, e a Coopercontestado – Cooperativa de Produção da região, efetuou um empréstimo para as demais despesas, além de ceder o espaço de uma cozinha industrial, localizada na área da escola, para as aulas. Em março de 2004, a Secretaria de Estado da Educação informou que o projeto não estava aprovado e o curso não poderia ser reconhecido.

Nesse período, o coletivo escolar reivindicou apoio ao INCRA. Entendendo as dificuldades enfrentadas pela escola e reconhecendo a urgência do assunto, uma vez que os estudantes já estavam mobilizados, a Superintendência do INCRA sugeriu que a escola iniciasse o curso técnico por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

É importante ressaltar que, nas discussões anteriores, o conselho da escola entendia que era preciso exigir que o curso fosse assumido pelo Estado de Santa Catarina, dentro de uma perspectiva de política pública. Já o PRONERA era visto apenas como um programa paliativo e frágil, podendo cessar sua continuidade a qualquer momento. No entanto, diante das circunstâncias, o conselho decidiu que era preciso garantir a certificação dos educandos que já estavam matriculados e freqüentando o curso.

Iniciou-se, desta maneira, um novo processo de discussão com outras entidades. Os envolvidos na elaboração do projeto junto ao PRONERA foram: Coletivo de educadores da Escola Agrícola 25 de Maio, INCRA e Universidade Federal de Santa Catarina<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Comissão já existente na universidade, que mantinha o projeto de alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos (EJA), nos assentamentos e acampamentos vinculados ao Movimento Sem Terra.

Assim, o ano de 2004 foi caracterizado pela negociação paralela de dois projetos e com a realidade concreta de uma turma de educandos e educandas que já freqüentavam a escola.

O ensino médio permaneceu vinculado à rede estadual, por meio da extensão da Escola de Educação Básica Gonçalves Dias, de Fraiburgo, dando continuidade ao processo que se iniciara em 2002. Entretanto, decidiu-se que essa turma funcionaria concomitantemente ao curso técnico criado pelo PRONERA. Isso implicou o reconhecimento do “Método da Alternância”<sup>98</sup> pela própria Secretaria de Estado, uma vez que, na proposta do curso, a escola desenvolveria seus conteúdos em tempos presenciais e também a distância.

Elaborou-se o currículo que seria desenvolvido em seis etapas, divididas em três anos, sendo encaminhado o projeto para o INCRA, o qual foi aprovado em agosto de 2004. No entanto, os recursos financeiros só foram liberados em janeiro de 2005.

Uma das ressalvas para a aprovação do curso foi a de que a turma deveria ser formada por, no mínimo, cinquenta educandos. Assim, a escola teve que remanejar novamente sua ação, buscando a matrícula de mais um grupo de alunos para complementar essa meta, recebendo, em março de 2005, mais trinta e cinco educandos, provenientes de diversos municípios das regiões do Estado.

Assim, dois grupos de educandos passaram a freqüentar as disciplinas profissionalizantes em uma única turma, e o nível médio foi dividido em duas turmas, uma vez que o primeiro grupo já tinha iniciado suas atividades, um ano antes.

O ensino médio ficou subordinado ao Sistema Estadual de Educação, sendo os educadores contratados pela escola sede, via extensão. O profissionalizante, vinculado ao PRONERA, contou com a contratação de dois professores das Ciências Agrárias que já atuavam na escola, além de estudantes bolsistas da UFSC e com os profissionais componentes da equipe técnica do Setor de Produção do MST, que prestam atendimento aos acampamentos e assentamentos de Estado.

Embora o coletivo escolar tenha, por diversas vezes, questionado a segmentação entre as duas modalidades de ensino, não foi possível uma maior articulação entre

---

<sup>98</sup> Dá-se a denominação de “Método da Alternância” às experiências que consideram dois momentos educativos: o Tempo Escola (TE,) realizado presencialmente na escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam, avaliam e planejam as atividades. Além deste, existe o Tempo Comunidade (TC), onde os educandos realizam atividades de pesquisa de sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitam a troca de conhecimentos, acompanhados por pessoas de sua localidade (acampamento, assentamento ou comunidade). (CALDART, 2001, p. 60)

ambas. Em depoimentos dos próprios educadores, fica evidente essa ruptura. Alguns professores acompanharam todos os momentos, desde a criação do curso até a elaboração das ementas das disciplinas. Outros, porém, foram se incorporando ao curso no decorrer do processo e revelam sentirem-se inexperientes em relação a essa proposta diferenciada.

Como a estratégia utilizada para mobilizar a comunidade e os órgãos públicos foi a de trazer os alunos para a escola, demonstrando a real necessidade de criação do curso, nem sempre foi possível seguir a ordem costumeira dos projetos educacionais, ou seja, aquela que prevê, primeiro, o planejamento e, depois, a execução. Assim, muitas das ações estão sendo discutidas e implementadas quase que ao mesmo tempo.

Além disso, os educadores possuem atividades que extrapolam os limites da sala de aula. Muitos atuam no ensino fundamental, participam das instâncias organizativas do MST e de tantas outras tarefas junto aos assentamentos. O desafio de sustentar um projeto de Ensino Médio com qualificação profissional requer uma certa dose de ousadia, ainda mais diante de todas as expectativas que se colocam: dos jovens e de seus pais, dos educadores, da comunidade local, regional e estadual, bem como pela intervenção de outros parceiros como o INCRA, UFSC-PRONERA, a Secretaria de Estado da Educação.

A construção da proposta do curso profissionalizante promoveu um grande debate. Dentre as pessoas mais envolvidas com a discussão do projeto, ou seja, o conselho da escola e o coletivo de educadores, havia o entendimento comum de que o curso deveria promover formação profissional para que os educandos pudessem atuar nos assentamentos e acampamentos, contribuindo com as linhas políticas delineadas pelo MST.

O grupo que discutia essa proposta estava inserido organicamente nas discussões políticas que o MST empreendia regularmente e, portanto, tinha uma determinada concepção acerca da conjuntura agrícola brasileira. Compreendia que o modelo de modernização da agricultura implantado nas últimas décadas, principalmente pelo que se chamou de “Revolução Verde”, havia contribuído em grande parte com o empobrecimento dos pequenos agricultores e com o processo migratório para as cidades.

Essa análise vem ao encontro da exposição feita por alguns autores que têm se dedicado ao estudo dos assentamentos em Santa Catarina. Como explicita Paulilo (1998):

Foram instituídas, a partir de 1965, linhas de crédito subsidiado para a agricultura e a extensão rural cobriu todos os Estados da nação. Houve incentivo ao uso de máquinas e outros insumos modernos: adubos químicos, agrotóxicos e outros. Esse processo foi também um mecanismo de seleção. Os agricultores que não acompanhavam a mudança tiveram que deixar o campo. (p.113)

Havia ainda, entre o grupo da escola, uma grande crítica em relação à maioria dos cursos técnicos em agropecuária, atribuindo-se aos profissionais dessa área grande responsabilidade pela implementação do modelo atual da agricultura. Professores e pais que tiveram a oportunidade de estudar ou conhecer escolas agrotécnicas<sup>99</sup> avaliavam que o tipo de formação desenvolvida na maioria dos cursos agropecuários era restrita aos interesses do mercado. O destino de muitos formandos dessas escolas era trabalhar em agroindústrias ou em casas agropecuárias, como vendedores de insumos químicos ou tecnologias convencionais.<sup>100</sup>

Imbuídos dessa crítica, os articuladores do projeto entendiam que a Escola 25 de Maio deveria preocupar-se com uma formação mais ampla e condizente com a vida dos assentados. Essa discussão fazia parte de todas as reuniões do conselho, nas quais se buscava permanentemente discutir o perfil do curso a ser construído.<sup>101</sup>

Assim, definiu-se que a formação técnica deveria ser em agroecologia. Essa discussão, no entanto, se desdobrou em muitas outras. Havia, dentre os sujeitos que pensavam o projeto, diversos entendimentos do que significa agroecologia.

De um modo geral, poderia ser identificado um primeiro grupo que entendia a agroecologia como uma alternativa futura, que deveria ser implantada gradativamente, defendendo a idéia de que a mudança no modo de produção deveria passar por um

---

<sup>99</sup> Dos educadores da escola, três possuem formação de nível médio em agropecuária. Até o ano de 2004, a escola foi informada que, dos alunos que concluíram o ensino fundamental, oito frequentaram cursos de nível médio com habilitação em agropecuária, sendo que dois desistiram antes do término.

<sup>100</sup> Como exemplo, pode ser tomado o relato de um ex-aluno da escola, que frequentou, entre 1998 e 2000, um curso técnico em Fraiburgo, que habilitava para agropecuária. Esse curso era particular, no período noturno, não possuía área de terra e a única atividade experimental era realizada nos pomares de maçã das empresas locais, parceiras da escola.

<sup>101</sup> O conjunto dessas discussões pode ser encontrado nas atas de reuniões do Conselho Deliberativo e também nos relatórios de planejamento do Curso Técnico em Agropecuária.

processo de transição, saindo da agricultura convencional para o cultivo orgânico. Essa posição deveria ser transposta também para a forma de produção desenvolvida na escola.

Outro grupo pensava que, por ser a escola um projeto pedagógico, não poderia haver concessões, pois toda ação é um exercício educativo. Argumentavam que, se o princípio geral da agroecologia era a defesa da terra e da vida e a condenação das práticas de destruição do meio ambiente, era preciso adotar uma postura coerente imediata e permanentemente, pelo menos na escola.

Havia, ainda, aqueles que oscilavam entre essas duas posições, ora assumindo o discurso da defesa da agroecologia, ora priorizando objetivos mais imediatos, como por exemplo, a produção de milho a partir da compra de sementes híbridas, junto à utilização de adubos químicos.

Essa última postura demonstrava uma antiga preocupação de que a escola mostrasse eficiência à comunidade por meio de suas áreas plantadas. Ruschel (2002), ao empreender estudo sobre a Cooperativa dos Estudantes da Escola 25 de Maio nos anos de 1999 e 2000, identificava: “Há um conflito entre a visão dos professores e a visão dos pais, que querem ver todas as capacidades produtivas e a infra-estrutura da escola serem aproveitadas.” (p.123).

Essa situação reflete o dilema pelo qual muitas das famílias assentadas também têm se defrontado. A proposta do MST prevê a defesa da produção ecológica e cooperativa, como forma alternativa para a condição de desenvolvimento dos assentamentos, mas quais são as reais possibilidades de implementar essa proposta numa base material de vida que tem dificuldades em se constituir dessa forma?

No interior dessa contradição, o curso técnico foi iniciado propondo-se a se constituir como um elemento de mudança, tendo a formação agroecológica como diferencial. Entretanto, seus interlocutores compreendem os limites de alcance de um projeto educacional frente à materialidade que o determina.

Quando consultado sobre a responsabilidade da escola, o setor de educação do MST aponta para a experimentação de pedagogias que busquem diferentes formas de relações, mas compreende que, por si só, a escola não tem possibilidade de transformação da sociedade. Ao falar sobre o lugar da escola nos processos de transformação social, Caldart (2000) assinala:

Se materializarmos estes processos em uma questão bem específica como a da Reforma (ou Revolução) Agrária, fica fácil perceber como seria ingênuo acreditar na escola como sendo o lugar da libertação dos sem-terra da exploração do latifúndio, ou mesmo da solução dos problemas da agricultura brasileira que impedem a viabilização econômica dos assentamentos. Ao mesmo tempo, em que seria pouco realista considerar que a escola simplesmente não tem nada a ver com isto, ou então que somente pode trabalhar contra esta luta, dados os seus vínculos institucionais com a ordem social que é contrária à realização da Reforma Agrária no Brasil. (p.240)

Essa maneira de conceber a realidade é que aponta a necessidade de reforçar a “luta social” e a “resistência” como elementos primordiais nas linhas políticas e práticas do MST. O Movimento aponta para o novo, mas entende que suas relações estão entrelaçadas pela maneira que se consolida a sociedade, diga-se do capital.

Diante do relato acima exposto, percebe-se que a experiência da Escola 25 de Maio tem se constituído num diferencial. Fica evidente que a inserção da comunidade escolar, por meio da representação do conselho e das lideranças do MST, tem sido fundamental, principalmente pelas ações de mobilização, pressão e denúncia perante os limites burocráticos impostos pelos órgãos públicos. Revela, ainda, o árduo esforço empreendido pela comunidade na busca de alternativas que viabilizassem a continuidade do projeto, muitas vezes assumindo responsabilidades que seriam de competência do Estado, afinal, educação pública é um direito.

O PRONERA, no formato que ora se apresenta, para a realidade da Escola 25 de Maio, revela algumas condições desfavoráveis. No que se refere à questão financeira, o Projeto prevê a aplicação dos recursos no pagamento de professores e funcionários, alimentação, deslocamento de professores e alunos e material didático básico. Por outro lado, não permite a discussão e o planejamento para outros gastos que se mostram necessários. A escola, como muitas escolas do campo, possui deficiência no que tange à questão material, tem deficiência de salas de aula, biblioteca, laboratório e outros espaços físicos. Não possui telefone e acesso à Internet, além de outros equipamentos. O projeto não contempla a utilização de recursos para ampliação e reformas da rede física, nem para serviços de comunicação ou aquisição de equipamentos permanentes.

Esta situação condiz com muitas ações governamentais implantadas em diferentes momentos, pressupondo que bastam diretrizes, programas e boas intenções para resolver problemas como o caso da qualificação profissional.

Kuenzer (2001), ao tratar dos desafios de formação do Ensino Médio, considerando a dualidade que historicamente existiu nessa modalidade de ensino, pontua a necessidade de articular projeto pedagógico com investimentos:

Uma concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação. Uma proposta que pretendesse garantir Ensino Médio tecnológico para todos, atendendo a diferentes demandas individuais e sociais, exige vultoso investimento em espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação. (p. 37)

Retornando à especificidade do curso desenvolvido em Fraiburgo, apontamos outro limite em relação à aplicação financeira. Os recursos do Programa também não podem ser aplicados em instrumentos de utilização no setor produtivo, tais como ferramentas, animais, materiais para manutenção e desenvolvimento de experiências e outros. Esse fator tem sido constantemente discutido pelos educadores e educandos. Embora as práticas agroecológicas pressuponham a utilização mínima de recursos externos, muitas das atividades que poderiam ser desenvolvidas são limitadas pela questão econômica, e mais, acabam por criar contradições internas. Por exemplo, em uma avaliação realizada pelos educandos, foi criticado o fato de que a escola compra no comércio formal alimentos que poderiam ser produzidos na escola ou, pelo menos, pelas cooperativas do MST. Algumas vezes são adquiridos alimentos contendo agrotóxicos e/ou feitos à base de produtos transgênicos, o que contraria totalmente a proposta do próprio curso.

Mas, por outro lado, podemos apontar que a própria conquista do curso tem constituído um avanço, resultado da luta e da resistência, em busca de conhecimento e justiça social. Afinal, em termos de resultados, é significativo que um grupo de jovens do campo têm a possibilidade de freqüentar um curso historicamente negado a essa parcela da população. Ainda mais quando realizado dentro de um assentamento, intimamente ligado ao espaço do campo<sup>102</sup>.

Outro aspecto que consideramos importante é a experiência de planejamento e implementação das atividades produtivas por meio da prática de auto-gestão. Essa experimentação tem permitido criar situações de aprendizagem, inclusive quando

---

<sup>102</sup> Conforme dados da Pesquisa Nacional, atualmente 4,3% das escolas em áreas de da Reforma Agrária no Brasil oferecem o Ensino de Nível Médio, e 0,3% oferecem a modalidade de Educação Profissional de Nível Técnico.<sup>102</sup> (PNERA)

apresenta e coloca em pauta situações problemas que envolvem o cotidiano dos alunos, a realidade do MST e da sociedade em geral.

Também podemos observar, no interior da escola, novas relações humanas e produtivas, baseadas na solidariedade e no espírito de coletividade. Não podemos afirmar em que medida essas relações continuarão a se desenvolver exteriormente, após a saída dos educandos da escola. No entanto, associadas a outras estratégias, podem representar a gênese do “novo” que se quer construir.

Embora apontado anteriormente como um limite, a escola tem conseguido avançar numa perspectiva de curso integrado. Contrário a atual política que, ao longo dos últimos anos tem tentado desvincular a educação profissional do ensino regular, a escola tem conseguido articular os níveis médio e profissional, subvertendo a própria ordem. Isso também pode ser observado quando a escola garante o reconhecimento de seus tempos e espaços educativos, principalmente no que se refere ao método de alternância.

Quanto ao alcance da formação almejada em busca de uma nova sociedade, reafirmamos que a forma como vivemos atualmente não é apenas fruto do modelo educacional, mas parte de uma condição histórica. Se não podemos confiar simplesmente na escola, também não podemos negá-la. A socialização do conhecimento e a compreensão da realidade são necessários numa prática de transformação. Essa é uma das tarefas da escola, mas não somente dela. Por isso, assume especial importância o vínculo orgânico estabelecido entre a escola e a luta de classes vivenciada pelo/no MST, e, em grande medida, a experiência desenvolvida pela Escola Agrícola 25 de Maio revela esse vínculo.

### **3.5 Para onde aponta a educação do MST?**

Observando os últimos anos é possível evidenciar o considerável aumento de cursos, programas, parcerias, convênios que vêm se incorporando no atendimento da educação do campo. Em certo sentido, isso revela uma grande conquista, pois oferece oportunidades de acesso à escolarização e capacitação a essa parcela da população.

Tratando da especificidade da formação profissional, pretendemos apontar algumas reflexões em relação ao caráter desses cursos. Para isso, optamos em levantar alguns aspectos gerais, uma vez que não nos foi possível analisar a especificidade de cada curso.

Como já exposto anteriormente, a quantidade de cursos veio em resposta à pressões realizadas pelo próprio Movimento. Profundamente voltados à questão produtiva nos assentamentos, os cursos que se expandiram nos últimos três anos possuem explícito direcionamento para o desenvolvimento técnico da produção no campo. Essa concepção condiz com afirmação de dirigente:

Os cursos ligados ao Movimento devem educar para um trabalho que fortaleça relações de sociais de cooperação, vinculando as mais diversas técnicas debatidas com a ecologia, a realidade social, as relações de trabalho e a forma com que estas técnicas se inserem no meio do agricultor, fortalecendo seu vínculo com a terra e rompendo com o modelo de exploração/ dominação, seja este visto do homem com o homem ou do homem com a terra. (André – Membro do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente)

O MST tem clareza de que precisa, no processo de resistência, se relacionar continuamente entre a disputa contra o modelo social, mas ao mesmo tempo qualificando os processos produtivos nos assentamentos, possibilitando a vida das pessoas a partir do seu trabalho.

Diante disso, muitos dos cursos oferecidos se enquadram na perspectiva de desenvolver o trabalho no campo. O MST tem procurado evidenciar cursos que qualifiquem a produção agrícola.

Essa é uma pretensão que merece ser mais bem investigada. Do que se trata essa qualificação? Qualificação para competir e resolver a situação econômica que a maioria dos assentamentos enfrenta, ou para compreender a totalidade a que estão atrelados e que precisam transformar?

De acordo com as linhas estratégicas defendidas pelo Movimento, o modelo tecnológico da agricultura implantado nas últimas décadas no Brasil, que tinha como propaganda a modernização, só serviu para gerar concentração da riqueza de um lado e miséria e exclusão de outro, não servindo para a causa do próprio Movimento.

Por isso, a defesa da agricultura ecológica e cooperativa que visa, além dos aspectos ambientais, reduzir a dependência do mercado, tanto dos meios de produção como dos alimentos que a família utiliza. Porém, a defesa da produção para o autoconsumo suscita outras questões. É possível no momento atual, produzir completamente tudo o que é preciso para satisfazer as necessidades humanas?

Uma vez que as necessidades são históricas, estas são próprias de uma sociedade, de uma época e de um local. As relações de produção predominantes na atualidade são capitalistas, dando-se no mercado, e essa condição não pode ser negada.

Quando questionado sobre a forma e o tipo de produção, o Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente aponta para diferenciadas estratégias:

O MST tem defendido uma proposta de agricultura ecológica, cooperativa, de subsistência e com algumas linhas específicas para cada região. Por exemplo na Brigada do Contestado, além da produção para auto-sustentabilidade, como é o caso das sementes orgânicas e os produtos de consumo da família, na nossa região se coloca como alternativas de renda a produção do leite e do feijão. (José – Dirigente do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente)

Nesse conjunto de linhas estão indicadas, por um lado, aquelas que visam diminuir o poder do capital sobre as pessoas, como a agricultura de subsistência, a produção agroecológica e de sementes. Mas por outro, tendo clareza de que, no atual momento histórico, as pessoas necessitam de uma renda monetária, aponta linhas estratégicas para comercialização, de preferência na forma cooperada. Essas linhas se darão de acordo com o potencial de cada região. A necessidade de se relacionar com o mercado parece não ser a estratégia principal, mas conforme o setor de produção, precisa ser considerada.

Nessa direção, existe a expectativa de que os cursos qualifiquem pessoas que pensem na produção cooperada, ecológica e de subsistência, mas ao mesmo tempo, que implementem atividades produtivas para comercialização, ou seja, sob a ótica do capital. Essas exigências suscitam alguns questionamentos: como poderá ser feita essa “dosagem” entre produzir para a vida e produzir para o mercado? Em que medida os cursos existentes e os próximos a serem criados conseguirão atender essas exigências?

Outro aspecto a ser analisado é em relação ao formato dos cursos. Em algumas situações, observam-se propostas visando qualificações específicas e com alto grau de especialidade, como é o caso de técnicos em produção de leite<sup>103</sup>. Também se verifica a oferta de cursos rápidos, sem uma conexão maior com a formação geral. Alguns têm como meta formar uma única turma, associando-se ao objetivo de qualificar rapidamente para atender uma necessidade imediata, em geral de caráter mercantil.

Em certa medida, isso conota uma situação similar às últimas tendências verificadas nas políticas em relação à educação, em busca de uma formação rápida e flexível. Como em outros períodos, são colocados atributos ao sistema educacional, ditados pelos setores econômicos.

Castro (2004), ao analisar as relações entre educação, qualificação e emprego no capitalismo globalizado, comenta as mudanças ocorridas:

[...] as classes dominantes procuram a transformação da escola em uma empresa “flexível”, produtora de trabalhadores dotados de competências. Termo ambíguo destinado a naturalizar a autocracia empresarial que define a seu bel prazer aptidões (técnico-profissionais) e atitudes (comportamentais psico-sociais e gestuais).

Isso supõe um sistema de ensino regido pelos princípios de eficiência, competitividade e flexibilidade, em um processo taylorista de formação acelerada de operadores multifuncionais, disciplinados, estandardizados e facilmente recicláveis, isto é, disponíveis para serem utilizados de forma fluida, conforme a demanda variável (em tempo e lugar) do empregador. Eis o papel que o mercado onipresente atribui à escola: formar, ou melhor, “formatar” um tipo de trabalhador adequado ao modelo de produção fragmentada de valor excedente, assente na redução dos custos, tanto do trabalho vivo, como do trabalho pretérito, incorporado nos meios de produção (*hard* e *soft* ou tangíveis e intangíveis). (p.81)

Mais adiante, o mesmo autor, evidenciando a incompatibilidade entre a desvalorização do trabalho e a valorização da educação, comenta sobre as novas tarefas atribuídas à escola:

Para ser funcional à nova estratégia de pleno controle do capital sobre o trabalho produtor de valores de troca e a necessária dissimulação ideológica desse domínio, hoje totalitário, o sistema de ensino é convocado a fornecer formação continuada ou educação permanente de novas “competências”. Trata-se, a rigor, de pacotes de formação *profissionalizante* sob encomenda, isto é, formação acelerada e utilitária para o desempenho de postos de

---

<sup>103</sup> Curso criado com o objetivo de atender uma demanda produtiva atual e regional.

trabalho, continuamente redesenhados pelas empresas, em função da sua estratégia competitiva variável. (CASTRO, 2004, p. 82)

A possibilidade de criação de cursos profissionalizantes no contexto do MST tem sido muito importante. No entanto, é preciso considerar que, mesmo pensados a partir dos anseios dos assentamentos, possivelmente trarão as tendências predominantes do atual momento histórico.

Como discutido no capítulo anterior, a expressão das idéias e das tendências pedagógicas está relacionada à forma como se estrutura a sociedade de cada época e local. As influências do capital, representadas pelo mercado, não deixam de estar presentes nos espaços destinados à educação dos trabalhadores.

Essa é uma situação condizente com a atual política para o ensino médio e profissionalizante implantada nas últimas décadas e comentada anteriormente. A forma como se configuram as escolas e os cursos evidenciam o modelo das “competências” e da “flexibilidade” para a educação, bem como a tendência de parceria e articulação com os setores produtivos, diminuindo o compromisso do Estado.

Embora o MST tenha conseguido, em alguns momentos, convocar o Estado a cumprir seu papel, no que se refere à oferta de oportunidades educacionais, muitas vezes, esse cumprimento se dá de forma parcial.

O PRONERA, na modalidade de qualificação profissional, por exemplo, é um programa que se destina a atender algumas demandas pontuais e temporárias, não se trata de uma política pública.

Essa forma de oferecer cursos nos remete a outra questão: em que medida alguns cursos não estão vindo na direção de acomodar uma aflição imediata em relação às respostas econômicas, e podem assim comprometer às outras matrizes que historicamente têm sido defendidas pelo MST?

De acordo com sua própria história de luta social, o conteúdo político de sua causa sempre foi colocado em evidência. Em depoimento de membro da assistência técnica, aparece a preocupação com o vínculo entre as questões técnica e política:

A percepção da proposta, apesar de não conhecê-la solidamente, é de que existe preocupação de que esta seja técnica sem perder de vista o conteúdo político da técnica. Me parece que em alguns casos, por deficiência no aprofundamento político ideológico, há uma percepção por parte dos educandos das mais diferentes escolas ligadas ao MST de uma certa neutralidade política da técnica, o que pode acarretar uma visão distorcida da sociedade e dos instrumentos de trabalhos (teóricos e práticos) que devemos ou não usar. (André – Membro do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente)

Essa é uma inquietação que pode se intensificar a partir do momento em que existam novos envolvidos nos projetos em andamento, como é o caso das parcerias identificadas anteriormente. Em que medida é possível o Movimento continuar afirmando seu viés de luta, tendo que, ao mesmo tempo, se relacionar com outras exigências colocadas?

Entretanto, segundo depoimento de dirigente, esse direcionamento em busca do aperfeiçoamento técnico foi também uma necessidade colocada pelo momento histórico:

Hoje a idéia de que é preciso formar (capacitar) os assentados para o trabalho agrícola (até porque a origem deles vem se alterando) e capacitá-los para novas formas de produção, tem uma força que anteriormente não estava posta. Até então os cursos técnicos tratavam bem mais da formação de militantes do que de técnicos, profissionais. Então agora é que a dimensão técnica aparece com mais força porque a política depende dela para avançar. (Regina - Dirigente do Setor de Educação)

Essa é uma discussão que o Movimento deverá enfrentar. Qualificar seus integrantes tecnicamente, a fim de que possam resistir na condição de trabalhadores na terra, é um desafio importante, mas não suficiente.

De forma bastante penosa, os trabalhadores têm percebido que a formação profissional pura e simplesmente não lhes têm garantido melhores condições de vida. Além da expansão das oportunidades educacionais, é preciso a universalização do trabalho, o que parece estar em refluxo.

Apostar todas as cartas na educação significa correr o risco de perder o jogo. Conforme percebemos no decorrer desse estudo, acreditar somente na formação educacional como processo de mudança é corroborar a visão idealista e utópica.

No caso do Movimento, além da qualificação técnica, outros aspectos são importantes para a continuidade de seu projeto. Foi pela organização e reivindicação dos trabalhadores que se conquistaram terra, créditos, políticas públicas, condições de trabalho e sobrevivência. Nesse sentido, a formação dos sujeitos por meio de cursos profissionalizantes faz-se necessária, mas não é capaz de “substituir” o caráter de luta que o MST tem assumido em suas décadas de existência. Por esta razão, que na proposta pedagógica desenvolvida pelo MST e sistematizada por Caldart (2000), é apontada como primeira matriz educativa *a pedagogia da luta social*.

O processo de mudança social não pode estar atrelado apenas a uma condição de mudança de compreensão dos indivíduos, e isso não pode ser atribuição apenas da educação. Como afirma Mézsáros (2005):

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. É por isso que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar “completamente as condições da sua existência e política e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*”. (p. 59)

Conforme a própria história já nos deu exemplo, é insuficiente pensar mudanças educacionais com o propósito de corrigir os efeitos do capital. Por outro lado, o espaço da educação não pode ser negado, pois é de fundamental importância como estratégia articulada às ações de transformação.

Nessa direção, selecionamos as palavras de Mézsáros (2005) para finalizar esta reflexão:

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...] E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a *nós todos* – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixa-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (p. 76-77).

## CONCLUSÃO

“A morte voltou para a cama, abraçou-se ao homem e, sem compreender o que lhe estava a suceder, ela que nunca dormia, sentiu que o sono lhe fazia descair suavemente as pálpebras. No dia seguinte ninguém morreu.” (José Saramago)

Finalizar é uma atividade complexa. Primeiramente, porque é difícil demarcar um ponto como referência, a fim de tecer comentários conclusivos sem correr o risco de interromper um entendimento importante ou de desconsiderar o processo de continuidade.

Concluir é difícil, ainda, tendo em vista as pretensões que carregamos na fase inicial de nossos projetos. Especificamente sobre a pesquisa, compreendo que muito ainda teria que ser investigado para aprofundar todas as questões colocadas e incluir outros aspectos que, por limites individuais, não foi possível abarcar. Além disso, a cada descoberta, quer seja pelas leituras, entrevistas, diálogos e constatações, novas perguntas se colocavam no processo investigatório, gerando inquietações para as quais não consigo visualizar respostas, pelo menos agora.

Difícil também foi organizar o texto. A exposição expressa na redação deste “produto final” trouxe-me momentos de muita apreensão e algumas incertezas.

Mas nem tudo foram dificuldades. No decorrer desse período de pesquisa e elaboração do texto, muitos foram os aspectos importantes no processo de desenvolvimento e formação pessoal.

Em termos metodológicos, foi significativa a aprendizagem obtida, proporcionando saltos qualitativos em relação à análise e compreensão dos fatos que, anteriormente, por muitas vezes, eram tratados de forma superficial e/ou com posicionamento tendencioso.

Em relação aos referenciais teóricos e às categorias utilizadas no processo da investigação, percebo que permitiram entender melhor o movimento contraditório que

se manifesta em vários momentos e locais. Como não podia deixar de ser, essas contradições estão presentes também no projeto e na “vida” do Movimento Sem Terra. Se, por um lado, essa constatação me inquietava profundamente em função das críticas contundentes que não podiam deixar de ser feitas, por outro, desencadeava reflexões interessantes, considerando que, mesmo reproduzindo o velho, o MST tem procurado contrapor o modelo atual de organização social e “fazer diferente”.

Feitos esses primeiros apontamentos ou desabaços, pretendo indicar algumas considerações sobre a temática estudada.

Iniciei a pesquisa de campo em agosto de 2005, no Acampamento Norilda da Cruz, com o propósito de perceber as razões e intenções que levam as pessoas a se engajarem na luta do Movimento Sem Terra. Como diversas vezes afirmei, a falta de terra para trabalhar e/ou oportunidade de trabalho nos mais diversos locais tem sido determinante para que algumas pessoas ingressem no MST.

Dez meses depois, ao procurar os sujeitos investigados, encontro alguns em nova situação. Embora tenham ocorrido diversas desistências, os que permaneceram no acampamento estão sendo assentados, parte no município de Rio Negrinho, Santa Catarina, e outros em Correia Pinto, também em Santa Catarina. Cerca de 90 famílias estão iniciando uma nova etapa de suas vidas, inserindo-se na esfera produtiva, a qual exigirá a continuidade da luta junto ao MST, discutindo produção, saúde, educação, moradia e outras necessidades.

Afirmar que essa nova etapa irá transformar a vida das pessoas e possibilitar que não estejam mais sujeitas às relações de exploração próprias do capital seria uma falácia. Não podemos nem ao menos garantir que todas essas famílias permanecerão nas áreas dos assentamentos.

Entretanto, o ingresso das pessoas no Movimento Sem Terra tem permitido o acesso a condições muitas vezes negadas para a maioria da população. Isso pode ser observado quando, a partir do assentamento, percebem-se oportunidades na esfera produtiva e na garantia de alguns direitos, como saúde, educação, moradia, e outros. Além disso, percebe-se um sentido formativo no próprio ato de “engajar-se na luta”. Para muitas pessoas, o MST tem desencadeado processos de participação e de tomada de consciência.

Sobre a educação escolar, suas conquistas são significativas, considerando que possibilita nos diversos locais, por meio de mobilizações, denúncias e pressão sobre o Estado, efetivar a educação pública. Em muitas ocasiões, além da escola, o Movimento tem conseguido implementar a sua proposta pedagógica, sobretudo no que se refere aos processos de gestão participativa, aos conteúdos da realidade do campo e à defesa dos princípios baseados na cooperação, resistência e luta social. Parte desse processo de luta por educação tem resultado, também, no aumento de cursos profissionalizantes de nível médio, embora ainda em número insuficiente para a demanda existente.

Conforme pudemos observar nas entrevistas e análises de materiais do Movimento, existe a intenção e alguns encaminhamentos para que a formação para o trabalho esteja voltada aos interesses dos Sem Terra, ou seja, que possa contribuir para o processo organizativo do MST, nos seus acampamentos e assentamentos. Nesse sentido, os cursos profissionalizantes oferecidos encontram-se na área da saúde, educação, nos processos de gestão e de produção agrícola.

Acompanhando o debate e as diretrizes desenvolvidas na área da produção, percebemos um direcionamento dos cursos para a cooperação e para agroecologia. Essas matrizes, embora reconhecidas como importantes no processo de resistência, não são as que predominam nas relações produtivas no interior dos assentamentos, nos quais o que pesa é a necessidade de produzir para o mercado, seguindo a lógica do modelo atual de sociedade.

O MST, ao apontar a formação em agroecologia e para a cooperação, está colocando a qualificação técnica de profissionais como estratégia de implementação de uma nova forma de produzir e organizar o trabalho no campo. Essas propostas pretendem negar as relações preconizadas pela forma capitalista de produção, construindo relações mais solidárias, justas e coerentes com a perspectiva dos produtores.

Em certa medida, essa posição revela tendências utópicas e idealistas, atribuindo à educação uma função redentora, com potencial de superar os problemas econômicos e sociais de ordem estrutural, o que depende de mudanças muito mais profundas, ou como diria Mészáros, *para além do capital*.

As propostas de alguns cursos revelam intenções que a qualificação, única e exclusivamente, não terá condições de garantir, como por exemplo, a permanência dos

jovens no campo. Conforme ressaltamos anteriormente, a classe trabalhadora, incluindo os jovens, depende das condições materiais de produção e reprodução na sociedade, pelo trabalho.

O fluxo migratório de trabalhadores, inclusive de jovens, em muitos locais continua apresentando-se como única garantia de emprego. A saída do campo para as cidades, mais do que uma opção, era e continua sendo uma necessidade.

Entretanto, migrar nem sempre significa a resolução dos problemas. Na atualidade, por modificações nos setores produtivos, presencia-se uma precarização do trabalho. É bem verdade que, no Brasil, essa precarização sempre existiu. No entanto, evidenciamos um aumento de trabalhadores desempregados e em condições de trabalhos temporais e/ou informais. Os jovens representam um segmento bastante atingido por essas condições e, como uma das alternativas, estão buscando a inserção nos acampamentos do MST.

Diante dessa realidade, colocam-se inúmeros desafios aos processos educacionais. Mais do que preparar os indivíduos tecnicamente para o trabalho no campo, o MST também propõe formar criticamente os sujeitos para intervenção na sociedade. Para isso, é preciso entender profundamente a configuração atual do mundo do trabalho e a forma como se manifestam as contradições da sociedade.

O projeto educativo do campo defendido pelo Movimento situa as práticas sociais, entre elas, especialmente, as relações de trabalho, como práticas que “conformam (formam ou deformam) os sujeitos” e, nesse sentido, pode-se afirmar “[...] que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações”. (CALDART, 2002, p.32).

Esse é um desafio bastante audacioso, considerando a materialidade que se apresenta no momento e as relações que permeiam a vida das pessoas, dentro e fora dos projetos educacionais. Ainda mais se considerarmos que muitos projetos e cursos, no contexto do MST, têm sido desenvolvidos em forma de convênios e parcerias com órgãos governamentais e/ou outras instituições.

A concepção de trabalho para o MST e sua articulação com os cursos que estão se consolidando não apresentam uma definição única, e nem poderiam apresentar, tendo

em vista que, como outros espaços sociais, agregarão tendências multiformes de uma sociedade contraditória.

O MST tem enfrentado um processo contínuo de disputa entre a possibilidade de fazer-se diferente e a imposição de um modelo que aliena e destrói. Em seu projeto de educação, também podemos identificar a existência de forças antagônicas entre o necessário, o ideal e o transformador. Para qual sentido se pretende formar?

Diversas são as matrizes fundantes de sua proposta de educação para o trabalho: a agroecologia, a cooperação, a resistência, o desenvolvimento crítico, a transformação. Essas matrizes revelam aspirações mescladas à concretude do tempo e espaço em que se realizam.

As idéias utópicas e liberais, que aspiram realizar mudanças por meio da elevação da consciência e da razão, proliferaram no início da modernidade e continuam com força; afinal, a dinâmica social permanece a mesma, respeitadas as transformações históricas.

Em diversos momentos identificamos essas idéias, inclusive em alguns projetos educacionais organizados e comprometidos com a classe trabalhadora, apresentando-se também no contexto do MST. Entretanto, com essa afirmação, não estamos descartando o papel da escola e dos cursos, e muito menos, retirando a importância da educação.

Conforme propõe Mézsáros (2005), a educação deve ser entendida num sentido amplo, vinculada a um objetivo de mudança da ordem social:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (p.65)

Como discutimos e constatamos no decorrer deste trabalho, a formulação de propostas, por mais radicais que sejam, não garantem sua materialidade, tornando-se necessária uma intervenção ativa em todas as esferas da sociedade.

A articulação entre educação e luta social tem sido não somente apontada pelo MST, mas exercitada em muitas das suas ações, em distintos momentos e locais, de maneira diversa. Afinal de contas, a participação de cada pessoa neste Movimento contribui para sua própria construção enquanto sujeito histórico, ou seja, as pessoas se transformam enquanto transformam a realidade.

Muitos dos projetos educacionais do MST têm refletido a articulação entre formação técnica e política. As escolas e cursos para jovens, sobretudo a experiência da Escola Agrícola 25 de Maio, demonstram uma preocupação com as necessidades concretas, ou seja, com o desenvolvimento dos acampamentos e assentamentos em sua amplitude, sem perder de vista a formação crítica em defesa da transformação social, inserida no processo cotidiano de luta do Movimento. Para tanto, buscam priorizar conceitos e conteúdos socialmente produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo em que procuram desenvolver experiências que respondam às demandas imediatas da produção da vida, muitas vezes atreladas às contradições que a sociedade apresenta.

O MST não consegue realizar transformações em sua plenitude. Entretanto, não deixa de constituir-se como um embrião, uma semente do novo que se constitui a partir do velho. Para isso, entende que necessita atuar na esfera dos limites impostos pela realidade sem perder de vista a necessidade de modificar radicalmente as relações sociais. Nessa tarefa, a educação tem um papel fundamental.

Coerente com a história de luta e resistência do MST, a formação profissional deverá estar vinculada ao desenvolvimento de trabalhadores conscientes de seu tempo e engajados na luta social. Mas, o caminho para esta construção vai além do processo de tomada de consciência, passando necessariamente pelo processo de intervenção ativa na realidade, como o MST em muitas ocasiões tem realizado.

Mais que indivíduos aptos para o trabalho, são convocados sujeitos que se reconheçam como classe trabalhadora e estejam dispostos a transformar as relações existentes. O MST tem procurado se constituir como elemento potencializador destas mudanças, e sua proposta de educação, articulada ao processo de luta social, faz parte deste necessário projeto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Pedro Assumpção; MATTEI, Lauro Francisco. Migrações no Oeste catarinense: história e elementos explicativos. *XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais*. Caxambu-MG, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

----- (Org). *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

----- *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes.(Orgs). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Peres, 1999.

AUED, Bernardete W. (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salet. *Projeto popular e escolas do campo: por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

BEZERRA NETO, Luiz. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOGO, Ademar. (Org). *Teoria da organização política: escritos de Engels – Marx – Lênin – Rosa – Mão*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado para o meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

CAMINI, Isabela. (Org.). *Escola Itinerante em acampamentos do MST*. Coleção Fazendo Escola, São Paulo: Peres, 1998.

CALDART, Roseli S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

----- *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

----- *O MST e a Formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo*. In.: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada, políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPANELLA, Tommaso. *A cidade do sol*. In: BRUNO, GALILEU e CAMPANELLA - Coleção Os Pensadores. 3 ed.. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 22, n.1, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins (org.). *Sementes patrimônio do povo a serviço da humanidade*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CASTRO, Ramón Peña. *A questão do Trabalho*. São Carlos: Programa de Pós – Graduação em Educação da UFSCar, 1988.

----- *Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia*. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 22, n.1, 2004.

CERIOLI, Paulo Ricardo. *Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico*. Cadernos do Iterra nº 9. Veranópolis, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan.(Org.) *A constituição e o desenvolvimento de formas coletivas de organização e gestão do trabalho em assentamentos da reforma agrária*. Caderno de cooperação agrícola – CONCRAB, São Paulo, n. 11, 2004.

- COELHO NETO, José Teixeira. *O que é utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COMPARATO, Bruno Konder. *A ação política do MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- DALMAGRO, Sandra. *25 de Maio: vida e luta de uma escola do campo*. In: Alternativas de escolarização dos assentamentos e acampamentos do MST. Veranópolis: Cadernos do Iterra, 8, 2003.
- O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia R (Org.). *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis: UFSC-CED, 2002.
- DAL RI, Neusa Maria; VIETEZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. *Educação & Sociedade*. Campinas, V.25, n. 86, 2004.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org). *A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, Benardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FERRETI, Celso (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FIOD, Edna G.M. Crise da Educação e sociedade do trabalho. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 14, n.26, 1996.
- Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED. B. W. *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- *Comunicação ou Extensão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*. Campinas, V.25, n. 86, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

----- *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. Campinas, V.26, n. 90, 2005.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Paixão da Terra: ensaios críticos de ecologia e geografia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

GORGEN, Sergio A.; STÉDILE, João Pedro. *A luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

----- *Assentamentos: A resposta econômica da reforma agrária*. Petrópolis: Vozes, 1991.

GREGOLIN, Altemir. *Municipalização da Agricultura*. Chapecó – SC: Grifos, 2000.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro séculos de latifúndio*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOBBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 16 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IANNI, Octavio. A formação do proletário rural no Brasil – 1971. In: STÉDILE, João Pedro. *A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda - 1960-1980*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas: por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KUENZER, Acácia Z. (Org). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília. O “modelo” de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte: UFMG – NETE, n.4, 1998.

MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara S.A, 1986.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, Vol. I, tomo 1, 1983.

----- *A origem do capital – a acumulação primitiva*. São Paulo: Global, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: BOGO, Ademar. (Org). *Teoria da organização política: escritos de Engels – Marx – Lênin – Rosa – Mão*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

----- *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

MELLO, A. John Locke. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política nº 1: Maquiável, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rosseau, “O Federalista”*. São Paulo: Ática, 1989.

MENEZES NETO, Antonio Julio. *Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

----- Os princípios unitários na escola técnica do MST. *Trabalho & Crítica- Anuário do GT trabalho e educação*. Florianópolis, n. 3, 2002.

MÉSZARÓS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

----- *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo; Campinas: Unicamp, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Agricultura Camponesa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Org). *A questão agrária hoje*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/URGS, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. *Trabalho & Educação*. Revista NETE. Jan/junho 2001.

OLIVEIRA, Ramon. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. *Trabalho & Crítica - Anuário do GT trabalho e educação*. Florianópolis, n. 3, 2002.

PAULILO, Maria Ignez Silveira. *Terra à vista ... e ao longe*. 2 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

PETITFILS, Jean-Crhrstian. *Os socialismos utópicos*. São Paulo: Círculo do livro S.A., 1977.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PINHEIRO, Sebastião. *A agricultura ecológica e a máfia dos agrotóxicos no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Juquira Candiru, 1998.

POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25 n.87, maio/ago. 2004.

POCHMANN, Márcio. In: CAMPOS, André [et.al.] (Org). Atlas da exclusão social no Brasil, volume 2: dinâmica e manifestação territorial. São Paulo: Cortez, 2003.

PRIMAVESI, Ana. *Ecosfera, Biosfera e Tecnosfera*. Petrópolis ,RJ :Vozes, 2000.

RENK, Arlene. *Migrações: de ontem e de hoje*. Chapecó: Grifos, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia R (Org.). *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis, SC: UFSC-CED, 2002.

----- Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativada. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 22, n.1, 2004.

----- Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene. (Orgs). *Trabalho, Educação Lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001.

ROMERO, Daniel. *Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861-1863*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RUSCHEL, Vanderci Benjamim. *Pedagogia da organização coletiva: a cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola 25 de Maio*. In: VENDRAMINI, Célia R (Org.). *Educação em Movimento na Luta pela Terra*. Florianópolis, SC: UFSC-CED, 2002.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. *As utopias latino-americanas: em busca de uma educação libertadora*. Campinas: Alínea, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. *Se eu pudesse, eu quebraria todas as máquinas*. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. Moraes.(Orgs). *O avesso do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

STÉDILE, João Pedro (Org). *A questão agrária hoje*. 3 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/URGS, 2002.

STÉDILE, João Pedro (Org). *A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro (Org). *A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda –1960 - 1980*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TEIXEIRA, Aloísio. *Utópicos, heréticos e malditos*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E.P. *O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo*. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* *Educação & Sociedade*. Campinas, V.26, n. 90, 2005.

VENDRAMINI, Célia R (Org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis, SC: UFSC-CED, 2002.

-----*Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed.Unijuí, 2000.

----- A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 22, n.1, 2004.

VIEIRA, Josimar A. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. *Revista Pedagógica*. Chapecó, v. 1, n. 2, Grifos, 1999.

WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política nº 1: Maquiável, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rosseau, "O Federalista"*. São Paulo: Ática, 1989.

## DOCUMENTOS

BRASIL, MEC. Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, MEC. Decreto 2208/97 de 17/04/97. Regulamenta o parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 à 42 da lei 9.394 de 20/12/96.

BRASIL, MEC. Lei 9.394/96 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CEB n.1 de 03/04/02. diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

CENTRO de Apoio e Desenvolvimento Comunitário Rural de Fraiburgo. *Projeto de ampliação do espaço físico do projeto rural de Fraiburgo*, Florianópolis, 1989 (mimeo)

CONSELHO Comunitário Rural da Escola Agrícola de 1º grau 25 de Maio. Livro de Atas. Fraiburgo 1989 à 1994.

CONSELHO Deliberativo da escola 25 de Maio. Livro de Atas. Fraiburgo, 1999 à 2005.

COLETIVO de educadores da escola 25 de Maio. Livro de registro reuniões pedagógicas. Fraiburgo, 2000 à 2005

ESCOLA de Ensino Fundamental 25 de Maio. *Projeto de Implantação do Ensino Médio*. Fraiburgo, 2003 (mimeo).

ESCOLA de Ensino Fundamental 25 de Maio. Projeto Político Pedagógico, 1999 (mimeo)

ESCOLA Agrícola 25 de Maio. Projeto Político Pedagógico, 2004. (mimeo).

ESCOLA Milton Santos. Projeto Político Pedagógico, Maringá PR, 2004.

MST. Dossiê MST Escola. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial, 2005.

MST Síntese do seminário de Planejamento do Setor de Produção Cooperação e Meio Ambiente: Chapecó, 2004.

MST, Educação no MST: Balanço 20 anos. Boletim da Educação n. 9, 2004.

Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA). MEC- INEP - MDA – INCRA – PRONERA. Brasília, 2005.

Projeto de Criação do Curso Técnico em Agroecologia na Escola 25 de Maio. Fraiburgo/SC, 2004.

Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Curitiba/PR, 2003.

Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Cantagalo/PR, 2004.

Projeto de Curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária e Desenvolvimento Sustentável- UnB, 2004.

## ANEXO I IMAGENS



Turma de 1º ano do Curso  
Técnico em Agroecologia  
Escola 25 de Maio - Fraiburgo SC  
2006



Participação da comunidade  
escolar em atividade cultural  
desenvolvida pelos educandos.  
Escola 25 de Maio - Fraiburgo SC  
2006



Marcha Dos Sem Terrinha,  
em pauta a Educação do  
Campo.

Florianópolis, 2003.



Atividade de Campo  
Turma de 1º ano do Curso  
Técnico em Agroecologia

Escola 25 de Maio -  
Fraiburgo SC  
2006



Visita pedagógica aos educandos  
do Curso Técnico de Fraiburgo  
durante o Tempo Comunidade.  
Assentamento Conquista na  
Fronteira – Dionísio Cerqueira - SC  
Agosto de 2006



Atividade de Campo  
Turma de 2º ano do Curso  
Técnico em Agroecologia

Escola 25 de Maio  
Fraiburgo SC  
2006

## ANEXO II

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA** PARA INTEGRANTES DO MST

NOME:  
FORMAÇÃO:  
PROFISSÃO:

1. Quais os fatores que influenciaram sua vinda para ocupação?
2. Como você tem percebido a inserção das pessoas no MST, como são mobilizadas, de onde vem?
3. Como era sua vida anterior ao ingresso no Movimento? Onde morava, como era o trabalho, educação, e outros.
4. Qual foi/é seu principal objetivo em participar nas atividades do MST?
5. Qual a forma de trabalho que considera importante desenvolver nos assentamentos?
6. Como você considera que deva se desenvolver estratégias para enfrentar as dificuldades crescentes de sobrevivência da pequena agricultura?
7. Você considera que a educação é responsável pela permanência dos jovens nos assentamentos e pela continuidade da luta junto ao MST?

**ANEXO III**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**SETOR DE EDUCAÇÃO**

NOME:

FORMAÇÃO:

PROFISSÃO:

ATUAÇÃO NO MST:

1. Como tem percebido a inserção dos sujeitos junto ao Movimento? Quais os fatores que levam as pessoas a se mobilizarem na luta pela terra?
2. Em relação às pessoas que se aglutinam junto ao MST: Quem são? São provenientes de onde? Existem semelhanças/diferenças entre o tipo de sujeitos dos acampamentos atuais com os das primeiras ocupações?
3. Como o MST tem considerado o atual momento brasileiro em que as contradições são aguçadas pela crise se refletindo principalmente no aumento do desemprego e a destruição da pequena agricultura?
4. Como tem sido pensada e discutida a “educação do campo” diante do atual momento histórico?
5. Quais os atuais cursos de formação técnico-profissional destinados aos assentados do MST? Quem os oferece e de que forma?
6. Qual a concepção de “trabalho” presente na formulação da proposta pedagógica do MST?
7. Qual a proposta de formação para o trabalho defendida pelo setor de educação e pelo conjunto do MST ?
8. Para exercer que tipo de trabalho pretende-se encaminhar a formação nos cursos técnicos e de nível médio?
9. Como avaliar e encaminhar a formação para o trabalho diante do aumento do desemprego, das formas precárias de realização do trabalho e das dificuldades crescentes de sobrevivência da pequena agricultura?
10. Você considera que a educação é responsável pela permanência dos jovens nos assentamentos e pela continuidade da luta junto ao MST?

**ANEXO IV**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**SETOR DE PRODUÇÃO COOPERAÇÃO E MEIO AMBIENTE**

NOME:  
FORMAÇÃO:  
PROFISSÃO:  
ATUAÇÃO NO MST:

11. Como tem percebido a inserção dos sujeitos junto ao MST? Quais os fatores que levam as pessoas a se mobilizarem na luta pela terra?
12. Em relação às pessoas que se aglutinam junto ao MST: Quem são? São provenientes de onde? Existem semelhanças/diferenças entre o tipo de sujeitos dos acampamentos atuais com os das primeiras ocupações?
13. Como o MST tem considerado o atual momento brasileiro em que as contradições são aguçadas pela crise se refletindo principalmente no aumento do desemprego e a destruição da pequena agricultura?
14. Na sua opinião qual o papel da educação/formação diante do atual momento histórico?
15. Como você tem percebido a proposta de formação para o trabalho defendida pelo setor de produção e pelo conjunto do MST ?
16. Para exercer que tipo de trabalho pretende-se encaminhar a formação nos cursos técnicos e de nível médio?
17. Como avaliar e encaminhar a formação para o trabalho diante do aumento do desemprego, das formas precárias de realização do trabalho e das dificuldades crescentes de sobrevivência da pequena agricultura?
18. Você considera que a educação é responsável pela permanência dos jovens nos assentamentos e pela continuidade da luta junto ao MST?

**ANEXO V**  
**QUADRO DOS CURSOS FORMAIS DO MST**  
**JANEIRO 2006**

Nome e descrição do curso	UF	Data de Início	Data de Término
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>			
EJA: Ensino Fundamental	MT	2006	2007
EJA: Ensino Fundamental - cento e cinquenta turmas	PE	Nov/2005	Novo/2007
EJA: Ensino Fundamental (seis turmas)	RS	Jul/2004	Jun/2006
EJA: Ensino Fundamental (três turmas)	MG	-	-
EJA: Ensino Médio	MT	2006	2007
EJA: Ensino Médio	PE	Dez/2005	Dez/2007
EJA: Ensino Médio - ITERRA	RS	Nov/2004	Nov/2006
<b>ENSINO MÉDIO</b>			
Médio em Controle Ambiental	RN	Mai/2005	Mar/2007
Médio em Enfermagem	RN	Fev/2006	-
Médio em Magistério	MA	Dez/2002	Nov/2005
Médio em Magistério	MA	Dez/2005	-
Médio em Magistério	RN	Out/2004	Out/2007
Médio em Magistério	SE	Jan/2006	Dez/2008
Médio em Magistério - Canindé	CE	Jan/2006	Jan/2009
Médio em Magistério - Canindé	CE	Jan/2006	Jan/2009
Médio em Magistério - Cratêus	CE	Jan/2006	Jan/2009
Médio em Magistério - duas turmas	MS	2005	2008
Médio em Magistério - Fortaleza	CE	Jan/2006	Jan/2009
Médio em Magistério - Itapipoca	CE	Jan/2006	Jan/2009
Médio em Magistério	BA	Mai/2005	-
Médio em Magistério - Quixeramobim	CE	Jan/2006	Jan/2009
Médio em Saúde	MA	Nov/2005	-
Normal Médio - duas turmas	PI	Out/2004	2007
Normal Médio - ITERRA	RS	Fev/2006	Fev/2009
Normal Médio - Pós Médio (MAG 11) ITERRA	RS	Ago/2004	Fev/2006
Médio em Agroecologia	RS	2005	-
Técnico em Admin. de Cooperativa (TAC 10) ITERRA	RS	2005	2008
Técnico em Admin. de Cooperativa (TAC 9) ITERRA	RS	2003	2006
Técnico em Agroecologia	PR	2004	2007
Técnico em Agroecologia	PR	Dez/2005	Dez/2008
Técnico em Agroecologia Fraiburgo ( 2 turmas)	SC	2004	
Técnico em Agroecologia	PR	Jan/2006	Jan/2008
Técnico em Agroecologia	PB	Nov/2005	-
Técnico em Agroindústria - Pós-Médio	PB	Nov/2005	
Técnico em Agroindústria - Pós-Médio	PB	Nov/2005	-
Técnico em Agropecuária	ES	Fev/2004	Mar/2007
Técnico em Agropecuária	MA	Dez/2005	-
Técnico em Agropecuária	RN	Fev/2006	-
Técnico em Agropecuária (turma 3)	PB	Nov/2005	-
Técnico em Agropecuária (turma 2)	PB	Mar/2004	-
Técnico em Agrop. com ênfase em agroecologia	PR	Ago/2003	Dez/2005
Técnico em Agrop. com ênfase em agroecologia	PR	Nov/2005	Jul/2007
Técnico em Agrop. com ênfase em produção animal	PR	Mai/2004	Fev/2006

<b>ENSINO MÉDIO</b>			
Técnico em Enfermagem	PE	-	-
Técnico em Saúde Comunitária	SE	Jan/2006	-
Técnico em Saúde Comunitária	RS	2003	2007
Técnico em Saúde Comunitária	PR	Set/2005	Set/2009
Técnico em Saúde Comunitária	PE	Out/2005	2006
Técnico em Saúde Comunitária	BA	Ago/2005	-
Técnico em Agropecuária	BA	Set/2005	-
Técnico em Gestão de Assent. de Reforma Agrária	BA	2006	-
Pós Médio em Agroecologia e Criação Animal	RS		
Pós Médio em Emfermagem	MA	Jan/06	2008
<b>ENSINO SUPERIOR</b>			
Agronomia com ênfase em agroecologia	MT	Ago/2005	Ago/2009
Agronomia com ênfase em agroecologia	SE	Mar2004	Dez/2007
Agronomia com ênfase em agroecologia	PA	2003	2008
Tecnólogo em Agroecologia	PR	2005	2008
Ciências Agrárias	PB	Ago/2004	-
Gestão e Desenvolvimento Rural-FUNDEP (2 turmas)	RS	2003	2007
História	PB	Ago/2004	-
Letras	BA	2006	-
Letras	PA	Jan/2006	-
Pedagogia	SE	Jan/2006	Dez/2009
Pedagogia	PA	Jan/2006	-
Pedagogia	MS	Jul/2006	-
Pedagogia da Terra	ES	Jan/2003	Jul/2006
Pedagogia da Terra	MG	Nov/2005	Dez/2010
Pedagogia da Terra	CE	Nov/2004	Nov/2008
Pedagogia da Terra	PR	Jul/2004	Jul/2008
Pedagogia da Terra	RN	Jul/2003	Jul/2006
Pedagogia da Terra	RO	Dez/2003	2007
Pedagogia da Terra	BA	Dez/2004	2008
Pedagogia da Terra – (2 turmas)	PE	Novo/2004	2007
Pedagogia da Terra	BA	Nov/2004	-
Pedagogia da Terra - ITERRA	RS	2003	2007
Licenciatura em Ciências Agrárias UFPB	PB	-	-
Gestão de Org. Sociais e Cooperativas	SP	Jul/2005	-
<b>PÓS GRADUAÇÃO</b>			
Especialização em Educação do Campo	PR	Dez/2005	Dez/2007
Especialização em Educação e Saude do Campo	RS	2006	
Especializaçãõ em Agroecologia UFSC	SC	julho 2005	
Especialização em EJA - UFSC	SC	jun/06	
Especialização em Estudos Latinoamericanos	MG		
Especialização em Economia Política (UFES)	ES		