



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA PROPOSTA
POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURIS SEM TERRA.

Marcos Epifanio Barbosa Lima

SALVADOR – BA

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA PROPOSTA
POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURAIS SEM TERRA.

Monografia a ser apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a conclusão do curso de Graduação em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Nair Casagrande.

SALVADOR – BA

2009

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS EPIFANIO BARBOSA LIMA

EDUCAÇÃO SOCIALISTA NA PROPOSTA
POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES
RURALS SEM TERRA

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia,
Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Nair Casagrande – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sandra Maria Marinho Siqueira _____

Doutora em Educação Brasileira Pela universidade Federal do Ceará

Marize Souza Carvalho _____

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Salvador, 29 de junho de 2009.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre e por tudo.

A meus pais e irmãos pelo amor incondicional.

A Companhia de Jesus pelo cuidado e pela confiança.

Aos todos os companheiros e companheiras de luta do NEPPA.

Aos integrantes do MST, em especial aos que me ensinaram que viver e lutar são coisas de todo dia.

Ao LEPEL, na pessoa de Celi Taffarel, pela gênese de minha história na FACED – UFBA.

Ao LEPEJA/LEMARX, na pessoa de Sandra Marinho, pela força e apoio no crepúsculo de minha história na FACED-UFBA.

A minha amiga e orientadora Nair Casagrande.

Aos colegas que me acompanharão por onde eu for, em especial Paulinha, Camila, Simone, Linda, Alfa Naira, Thiago, Jack, Daiane, Marta, Valéria, Lara, Suzane, Ana Carolina, Tânia, Lourdinha, Vera, Jô, Fernanda, Carol, Stéfani, Michele, Márcio, Isis, Geane, Gabi, Verônica, Izabel, Laila, Mariana, Irmã Rita, e todos que marcaram minha vida pelos corredores, pátios e salas da FACED.

A minha mãezona Dora.

Aos professores que, a cada semestre, compartilharam comigo os êxitos desses mais de três anos de graduação.

A Helena por sua amizade e por me mostrar sempre que hoje é dia de ser feliz.

RESUMO

Essa monografia buscou responder a questão sobre como ocorre a educação socialista na proposta e na prática do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – como fator colaborador na transformação sócio-histórica do campo. Buscamos identificar quais as evidências de educação socialista, discutida por diversos autores, se encontram na proposta político-pedagógica do MST, através de algumas de suas publicações textuais. Ao investigar os limites e possibilidades da educação camponesa em um movimento social de resistência e enfrentamento à ordem capitalista, o presente trabalho monográfico tenta ainda compreender o pensamento e o trabalho pedagógico e educativo desenvolvido no Movimento. Outra proposição ora realizada é agregar um novo conhecimento no que tange à análise dos princípios norteadores da educação dos Sem Terra e sua co-relação com a proposta pedagógica socialista.

Palavras-Chave: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Pedagogia Socialista; Pedagogia do MST.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8	
CAPÍTULO 1		
<i>MST: um fruto da questão agrária brasileira que faz germinar reflexões e práticas pedagógicas críticas</i>	13	
1.1 – Caracterização do MST	13	
1.2 – Princípios filosóficos e pedagógicos do MST	21	
1.3 – Relato e análise de experiências com oficinas no MST	27	
CAPÍTULO 2		
A PEDAGOGIA SOCIALISTA –		
<i>Possibilidades e limites históricos da educação socialista</i>	35	
2.1 – Gênese e caracterização da Pedagogia Socialista	35	
CAPÍTULO 3		
<i>Imbricações da proposta educacional do MST com a pedagogia socialista</i>	44	
3.1 – Diálogos e aproximações entre a Pedagogia do MST e Pedagogia Socialista		44
3.1.1 – Educação em Marx e no MST: aproximações possíveis	45	
3.1.2 – Pedagogia socialista em Suchodolski e no MST: <i>princípios filosóficos norteadores</i>	49	
3.1.3 – A escola do trabalho em Pistrak e no MST	52	
·		
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56	

ANEXO 01	
<i>Carta de agradecimento do LEPEL ao ACC 456 em 2006.1</i>	59
ANEXO 02	
<i>Memorial das Atividades Com o MTD</i>	60
ANEXO 03	
<i>I Encontro de Qualificação Pedagógica – Brigada Paulo Freire – NEPPA</i>	63
ANEXO 04	
<i>Oficina é Lendo que se entende</i>	66
ANEXO 05	
<i>A História da Cigarra e da Formiga</i>	68
Anexo fotográfico	
ANEXO FOTOGRÁFICO 01	
<i>Oficina “É lendo que se entende”</i>	70
ANEXO FOTOGRÁFICO 02	
<i>I Seminário Sobre Criminalização dos Movimentos Sociais</i>	72
ANEXO FOTOGRÁFICO 03	
<i>II Seminário Sobre Criminalização dos Movimentos Sociais</i>	73
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

Universidade: espaço privilegiado para o estudo, a pesquisa e a extensão. Esta frase, que ouvi reiteradas vezes quando de minha chegada à graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Bahia, ajudou a alicerçar minha experiência na academia. De modo particular, corroborou com esse processo as minhas propensões, subjetividade, consciência crítica, e de modo universal, minhas motivações se encaminhavam para produzir conhecimento socialmente útil, colaborar de modo prático e metódico com o avanço do enfrentamento, desde o campo educacional, para a construção de uma outra realidade social, política, econômica. Enfim, intencionava ajudar a criar novas relações em que o capital não se imponha, de modo perverso e alienador, como a principal referência na vida das pessoas. No início do ano de 2006, essas eram as bandeiras que eu trazia, ainda que de forma pangéica, para a Universidade.

A extensão universitária ajudou-me a definir melhor uma organização, conceitual e prática, para as ações que desenvolveria dentro e fora da faculdade. Em especial, destaco a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) 456 – Ações interdisciplinares em Áreas de Reforma Agrária – que tem como foco conteúdos na educação, saúde, meio ambiente, produção, esporte e lazer referentes às problemáticas significativas da questão agrária no Brasil e das comunidades localizadas em áreas de reforma agrária.

A apresentação da referida ACC ajuda a compreender desde onde se situa as inquietações que estão presentes nesse trabalho e como ‘problemáticas significativas’, ‘prática científica’, ‘ações superadoras’ etc. deixam de ser meras palavras e tornam-se diretrizes sistemáticas de intervenção social e política para ajudar na construção de outra realidade:

O projeto da ACC EDC 456 – Ações interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária, nasce com o propósito de aproximar o conhecimento científico apreendido na Universidade do conhecimento popular acumulado com a experiência histórica da construção do trabalho em Assentamentos Rurais do MST. Desta forma, busca ampliar a formação acadêmica dos alunos no momento que propõe a prática científica aplicada junto à comunidade como principal forma de construção do conhecimento. Tratando de problemáticas significativas das áreas de reforma agrária e através da elaboração de oficinas, cursos, palestras, debates entre outras formas de troca de experiências, conseguimos ampliar o processo de aprendizagem e formação dos envolvidos no projeto: alunos, professores e comunidade. Trabalhando desde 2003 na comunidade, a interação entre Universidade e Comunidade se dá de forma plena, baseada na confiança com o trabalho desenvolvido, conquistada com atuações práticas e sinceras construídas coletivamente. Assim, o acúmulo de atividades é largo, possibilitando a comparação com atividades anteriores para assim avaliar o

funcionamento destas e propor novas ações. Com esse acúmulo, formar a base que permitirá a realização do Estágio de Vivência, principal atividade da ACC EDC 456. A ACC EDC 456, segundo avaliação dos próprios alunos e da comunidade é uma atividade fundamental de integração ensino-pesquisa e extensão, o que caracteriza uma concepção de universidade pautada na construção de conhecimento socialmente útil pautada na realidade e em suas problemáticas significativas. (LEPEL, 2006)

A ACC-456 configura-se com uma perspectiva de atividade semestral na realidade dos graduandos, sendo oferecida pelo LEPEL como atividade de extensão e pesquisa na graduação. Entendendo que já estava posta as condições para o avanço dessa prática, que une universidade e comunidade, um grupo de estudantes auto-organizados deliberou pela construção de um coletivo que tomasse para si a identidade dos oprimidos no campo e concretizasse as atividades de extensão na universidade em relações transformadoras e interpenetrantes da realidade campesina e do mundo acadêmico. A carta de agradecimento do LEPEL para este grupo de estudantes inseridos na ACC naquele semestre 2006.1, constante no ANEXO 01, ajudou a reforçar a continuidade das atividades desenvolvidas agora em um núcleo permanente de estudos e práticas.

As escolhas, deliberadas e intencionais, que fiz desde o início da graduação implicaram em renúncias de outras tantas possibilidades abertas ao pedagogo, contudo elas ajudaram-me a achar espaços ricos e efervescentes de vida, de luta, de referência libertadora: a educação no campo e os movimentos sociais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse sentido, as opções tomadas com o engajamento através da luta no campo, reforçaram positivamente o meu modo de ser e estar no mundo.

Assim, na intenção de otimizar as práticas realizadas na ACC-456 de modo sistêmico e desvinculado da semestralidade característica das ACC's, surge o Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (Neppa), que é um núcleo interdisciplinar permanente de pesquisa e extensão em áreas de reforma agrária, de conflitos no campo e em movimentos camponeses de confronto. Este Núcleo foi formado por estudantes auto-organizados, de diversas áreas de formação, que desde o ano de 2007 realiza atividades em acampamentos¹ e assentamentos² do MST.

¹ Grupos de famílias integrantes do MST que moram em agrovilas e que já foram assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

² Grupos de famílias integrantes do MST que ainda lutam pela desapropriação de latifúndios e pela conquista da terra para a realização de novos assentamentos.

Referenciado teoricamente no materialismo histórico dialético, o NEPPA visa: a) produzir conhecimentos socialmente úteis, que permita as massas avançarem no processo de conscientização e possibilite mais acesso aos meios de produção, à educação, à cultura, à riqueza, a terra, ao lazer, ao esporte etc; b) realizar atividades práticas, intervenções concretas de construção e realização de projetos, que além dos mesmos avanços citados anteriormente, promovam alterações reais nas condições de vida e nas relações sociais nas mais diversas estâncias; c) promover eventos como cursos, palestras, seminários, estágios de vivência etc. que aproximem os estudantes do povo, do campo e dos movimentos sociais, para romper os “muros” ideológicos da Universidade, intensificando a sua atuação enquanto instituição pública.

Ainda outra atividade ligada à extensão universitária, que se tornou marco referencial para minha caminhada dentro da universidade, diz respeito ao Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) que objetiva a construção de uma identidade nacional para a organização através da união dos desempregados em torno de bandeiras comuns, acreditando no potencial revolucionário do trabalhador desempregado. Pude dialogar com esse Movimento através do seu setor de educação atuando como orientador pedagógico (vide Anexo 02 – Memorial das atividades com o MTD).

Essa foi a construção histórica que acumulei quando das intervenções pedagógicas da quais participei. Tais atividades impulsionaram-me a ver, julgar e agir no mundo de uma forma crítica e libertadora.

Com isso a escolha do objeto dessa pesquisa monográfica está assim colocada: a educação socialista na proposta do MST como fator colaborador na transformação sócio-histórica do campo. A pergunta de pesquisa que decorre deste objeto está posta nesses termos: quais as evidências de educação socialista, discutida por diversos autores, se encontram na proposta político-pedagógica do MST?

Para responder tal problema de pesquisa, delimitamos quatro publicações centrais realizadas pelo Setor de Formação e pelo Setor de Educação do Movimento, especificamente os que tratam sobre ‘Escola, trabalho e cooperação’(1994); ‘Princípios da Educação no MST’ (1999); ‘Construindo Caminho numa Escola de Assentamento do MST’(2000) e ‘Funcionamento das brigadas e setores’(2005). Este recorte de análise foi delimitado pela análise de que tais publicações apresentam os elementos centrais da proposta pedagógica e organizacional do MST.

Já a delimitação dos autores referenciados em relação à proposta da educação socialista, ou pedagogia socialista, realizamos um recorte em três autores fundamentais quanto à esta proposição sendo estes Karl Marx (1818-1891), Bogdan Suchodolski (1903-1992) e M. M. Pistrak (1888-1940).

Como elemento para responder a essa questão também tomamos com referência a análise da prática pedagógica no Movimento através de intervenções realizadas a partir de oficinas pedagógicas por estudantes de graduação universitária.

Desse modo, o presente trabalho monográfico justifica-se por contribuir na compreensão do pensamento e o trabalho pedagógico e educativo desenvolvido no MST e por investigar os limites e possibilidades da educação camponesa em um movimento social de resistência e enfrentamento à ordem capitalista. Justifica-se ainda por ter a perspectiva de agregar um novo conhecimento, seja no que tange à análise dos princípios norteadores da educação no Movimento, seja pela reflexão sobre a investigação da prática pedagógica em assentamentos e acampamentos do MST no Estado da Bahia.

Como metodologia, valer-nos-emos da pesquisa bibliográfica com análise de informações contidas no aparato teórico que fundamenta a prática educativa no MST e da educação socialista. Faremos, ainda, uma breve apresentação e análise de uma experiência pontual ocorrida através de oficinas pedagógicas com os Sem Terrinha.

Desse modo, o objetivo do estudo se direciona no sentido de verificar como a proposta de educação socialista está presente no MST, tomando como base a sua prática pedagógica, para contribuir na implantação de uma nova ordem social.

No capítulo um, apresentamos a origem e a caracterização do MST e uma exposição reflexiva acerca dos princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento. Encerrando o capítulo temos o relato crítico de oficinas pedagógicas ministradas em assentamentos. Esses três momentos se complementam e se interpenetram na medida em que ajudam a explicar as origens do MST. Eles mostram também a base geral do que se entende por educação em um movimento social libertador no campo e a possibilidade de aplicação dos conceitos e teorias que apontam o que é a educação para os Sem Terra.

O capítulo dois especifica e analisa a pedagogia socialista que é um dos eixos de nosso trabalho. Tal apresentação quer validar a base de investigação que é proposta nessa pesquisa.

No capítulo três aprofundamos o estudo de nosso objeto de pesquisa onde analisamos a possibilidade de aproximações entre a pedagogia socialista e a pedagogia do MST.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, anexos e apêndices que permitem maior aprofundamento da compreensão do estudo.

CAPÍTULO 1

MST: UM FRUTO DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA QUE FAZ GERMINAR REFLEXÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRÍTICAS

O presente capítulo pretende concatenar algumas questões prévias sem as quais o estudo realizado tornar-se-ia lasso. Situando o MST no conjunto das práticas históricas de luta pela terra, começaremos apresentado brevemente o contexto em que se encontra a questão agrária no Brasil desde o século XIX.

Este século foi marcado pela implantação da Lei de Terras, em 1850, que como normatizou a propriedade privada, excluindo, desse modo, o ex-trabalhador escravizado que continuaria a mercê dos fazendeiros, como assalariados. Vejamos a seguir.

1.1 – Caracterização do MST

Para conhecermos melhor a formação do MST, é importante realizar aqui um resgate histórico dos principais enfrentamentos ocorridos até chegarmos à estrutura que hoje caracteriza o Movimento como uma organização dos trabalhadores rurais que lutam por vida digna e que querem romper com o cativeiro da terra.

As lutas camponesas sempre estiveram presentes na história do Brasil. Tais enfrentamentos contra o capitalismo ajudam a compreender tanto o processo de intensificação da concentração fundiária, quanto à luta pela terra e a formação camponesa nos cinco séculos de latifúndio que marcam o Brasil (FERNANDES, 2000, p.25).

Nos séculos XVI e XVII, 350 mil índios foram escravizados pelos colonizadores e forçados, em sua maioria, a trabalhar na terra. A resistência se deu com a Confederação dos Tamoios e a Guerra dos Potiguaras (ao norte do país). Também dessa época são datadas as reduções jesuíticas (ao sul do país), que tiveram resistência até à exaustão em 1756, com a morte do indígena Sapé Tiarajú, seu principal líder.

Quando da substituição dos escravos índios pela escravidão negra, Zumbi dos Palmares foi o grande símbolo de resistência ao sistema de escravidão e de exploração selvagem do homem e da terra.

É de 1597 a primeira referência a um quilombo na região de Palmares, no Estado de Alagoas. Tratava-se de um conjunto de povoados socialmente organizados que formou a ‘União dos Palmares’. Em 1670 havia 20 mil pessoas tendo Ganga Zumba e Zumbi como seus principais líderes. Palmares resistiu de 1602 até 1694, quando Domingos Jorge Velho, jagunço histórico, destruiu o exército de Zumbi. Foram três séculos de revolta contra o escravismo (FERNANDES, 2000, p.26).

A ocupação da terra, característica também presente nas ações do MST, torna-se uma ação histórica da resistência camponesa. Citamos agora alguns casos em que essas ações mostraram a possibilidade de uma relação com a terra com modos de produção coletiva: 1. Canudos de Antonio Conselheiro, em 1893, na cidade de Belo Monte, Estado da Bahia; 2. Guerra do Contestado no Paraná e Santa Catarina, no início do século XX, foi encabeçada por Monge José Maria; 3. O Cangaço, simbolizado por Lampião no Nordeste nas primeiras décadas do século XX.

A luta pela posse da terra passa, aos poucos a ser entendida como uma luta pela reforma agrária. Já em meados do século XX as Ligas Camponesas defendiam a reforma agrária radical e tiveram seu principal expoente em Pernambuco. Parte da Liga pernambucana tentou organizar grupos guerrilheiros e foram dispersos pelo exército e aniquilados em 1964 pelos militares.

Para indicar o retrocesso que ocorreu no Regime Militar (1964-1984) citamos ainda outros grupos e ações de luta pela terra e pela reforma agrária que foram debelados pelo Golpe Militar de 1964 e seus desdobramentos: a) União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) fundado em 1954 pelo PCB era uma aliança política entre operários e camponeses; b) Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) surgiu no fim dos anos de 1950 com 300 famílias de posseiros. Em 1961, o MASTER, juntamente com Leonel Brizola, começou a organização de acampamentos que se aproximaram das cercas do latifúndio. Tinham um grande acampamento em ‘Sarandi’, cidade do Estado do Rio Grande do Sul; c) Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG) que foi de grande ajuda na criação de sindicatos que eram defendidos pelo Governo Federal (FERNANDES, 2000. p.34-35).

A eclosão da luta camponesa ocorreu quando os camponeses começaram a romper as cercas da repressão da ditadura militar. Entre meados de 1960 e fins de 1970 as lutas camponesas eclodiam e o governo determinou a militarização do problema da terra. Em 1985, quando do fim do Governo Militar, os jagunços dos latifundiários e a polícia assassinavam um trabalhador rural a cada dois dias. Isso significou o limite da repressão e os militares e capitalistas foram engolidos pelos problemas políticos que eles mesmos criaram (ibidem, p. 43-44).

Para contextualizar o surgimento e a caracterização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é importante depreender que sua localização histórica se dá como um desdobramento da questão agrária até aqui abordada. Para Stedile, “o conceito ‘questão agrária’ pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária” (2005, p. 17). Ele ressalta ainda como tal conceito pode ser utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento como na Literatura Política, na Sociologia, na Geografia, na História (STEDILE, 2005, p. 17).

Posicionamos o MST no bojo das lutas contra o latifúndio, pois concordamos ainda com o posicionamento de Stedile frente à questão agrária que por ele é tida como “o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (Ibidem, p.18).

Segundo Fernandes (2000, p.47) e Stédile (2005), temos três momentos históricos que marcam o surgimento do MST. O primeiro momento, em 1979, no dia 07 de setembro, decorreu quando 110 famílias ocuparam a gleba Macali, no município de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Essa ocupação inaugurou o processo de formação do MST.

O segundo momento se deu no início da década de 1980, quando as experiências com as ocupações de terra nos Estados do Sul, em São Paulo e no Mato grosso do Sul reuniram os trabalhadores que iniciaram o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Já o terceiro momento se caracterizou com o I Encontro Nacional do MST, realizado em Cascavel, Estado do Paraná, em janeiro de 1984, e foi o marco de fundação do MST como movimento social.

O MST, por ser uma organização social de resistência e enfrentamento ao sistema capitalista, tal como este se apresenta nas últimas décadas de acirramento neoliberal e

liofilizante³ tem, dentre outros, como objetivos gerais, “(...) lutar para construir uma sociedade sem explorados nem exploradores; lutar pela reforma agrária para garantir que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha e a serviço de toda a sociedade; difundir os valores socialistas nas relações sociais e pessoais” (MST, 2005, p.62).

Em um espiral intencional, esses objetivos salientam duplamente a luta em seu aspecto geral – uma sociedade sem explorados nem exploradores – e específico – reforma agrária para garantir que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha e a serviço de toda a sociedade. Destaca também uma difusão ideológica socialista no interior de suas relações sociais para a manutenção de suas bases estruturais.

A teoria encontra-se formulada, com uma vertente libertadora e conscientizadora, desde suas bases expressas em documentos clássicos e proponentes de novas relações socioeconômicas derivadas de (e, ao mesmo, tempo impulsionadas por) um processo revolucionário até a elaboração de materiais construídos e utilizados como ferramenta de luta que emergem da ação do próprio MST.

A prática engendrada nas lutas, como resistência e enfrentamento acima mencionados, é uma característica fundamental do Movimento uma vez que o ideal propulsor de suas ações é a construção de uma sociedade socialista eqüitativa que não está posta, mas precisa ser gestada desde dentro das relações humanas, onde todos e cada um tenham o que precisam para uma vida digna.

Diferentemente da sociedade igualitária que coloca todos como iguais em seus diversos aspectos existenciais, uma sociedade eqüitativa provê cada indivíduo segundo suas necessidades e respeita as diferenças subjetivas e particulares não nivelando as pessoas em uma média ilusória e fantasiosa da realidade, mesmo porque as multifacetadas expressões de que composta a humanidade é um empecilho basilar de tal construto social pseudo-igualitário.

Para além de uma visão simplista, arraigada no senso comum e imposta pela grande mídia que atende aos interesses do capital, convém ressaltar que a estruturação organizacional do

³ Liofilização – termo originalmente utilizado na biologia e que significa retirada de toda a água de um organismo, foi relocado para análises econômico-sociais do neoliberalismo em que esse termo passou a significar o ‘enxugamento’ do mercado de trabalho quanto ao número de seus empregados e, conseqüentemente, na diminuição de gastos e aumento dos lucros, sem perdas para o Capitalismo (Cf. ANTUNES, 1999. p. 52).

MST é complexa. Para uma melhor organicidade, o Movimento divide-se em `Brigadas`, ou seja, a soma das partes de uma organização para desenvolver atividades diferentes com o mesmo objetivo e que, no MST, são entendidas também como um número de famílias que moram em assentamentos ou acampamentos próximos.

De acordo com o MST (2005) cada Brigada é composta por:

1. **Núcleos de Base** que são constituídos por mais ou menos dez famílias e que possui uma mulher e um homem escolhidos como coordenadores, uma pessoa para secretariar e duas pessoas responsáveis pelas finanças do núcleo.

Aqui se faz necessário destacar alguns pontos que merecem ser evidenciados: a) a escolha de coordenadores a partir da relação de gênero: uma discussão que está ampla e representativamente colocada nas bases do MST; b) a secretaria funciona como um rico e necessário elemento para a sistematização dos dados e informações, resguardando o valor que tem o registro histórico organizado da luta e da vida dos trabalhadores rurais e nisso encontra-se sua razão de ser; c) a organização das finanças, antes de ser um ponto delicado do processo de gestão, é um meio de por às claras o modo de como lidar com capital para além do capitalismo.

2. **Setores** com coletivos de Frente de Massa, Produção, Educação, Formação, Saúde, Gênero, Juventude, Comunicação e Cultura que discutem, planejam e encaminham questões relacionadas com os problemas do assentamento e do acampamento. Existem ainda equipes que tratam das finanças, da secretaria, da disciplina e dos direitos humanos. A grande diversidade e complexidade etária, cultural, educacional etc dos assentamentos/acampamentos pede uma estruturação não fragmentária, mas seccionada para uma melhor compreensão do processo e das relações interpessoais desde dentro do Movimento.

3. **Direção Coletiva** na qual as pessoas se reúnem periodicamente para encaminhar as decisões sobre toda a brigada um representante de cada grupo de cinco núcleos, entre homens e mulheres. A representatividade na política interna do MST tem como característica o diferencial de ser uma direção coletiva e desvinculada da proposição de um líder único que decida em nome dos demais.

4. **Coordenação da Brigada** que é composta por todos os responsáveis por alguma função. A liderança exercida pelos coordenadores é validada, ou não, pelas suas práticas em função do bem comum e pelo sentimento de pertença de cada um à realidade do Movimento.

Como todo projeto histórico, o MST traz em seu arcabouço teórico um conjunto de elementos norteadores do processo de transformação social a exemplo da Plataforma de Objetivos Gerais⁴ que defende a necessidade de: Lutar pela reforma Agrária; que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha, tirando dela o seu sustento e de sua família; o Movimento dos Sem Terra deve sempre manter sua autonomia política.

O ponto inicial fundamental, em termos educativos, para o enfrentamento da realidade de opressão e miséria da classe trabalhadora campesina é a compreensão de como as pedagogias estão se inserindo historicamente no meio rural no Brasil.

Elas podem se entendidas de duas formas. Na primeira, elas são um apoio ao *status quo* estabelecido desde séculos através do latifúndio e, agora, através do agro-negócio. Na segunda, são mecanismos que auxiliam a libertação conceitual e prática dos povos por gerações expropriados da apropriação, produção e valorização do conhecimento, bem como da reflexão sobre este.

Concordando com Fernandes e Molina (2004, p. 61), verificamos que os povos do campo e da floresta⁵ têm como base de sua existência o território, onde produzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Podemos ainda afirmar que a educação é parte essencial desse processo identitário que para se fortalecer necessita de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental.

Sem esses elementos torna-se materialmente impossível a construção de uma nova perspectiva de vida e conhecimento socialmente útil para a implantação das bases necessárias à mudança sócio-política a que se propõem aqueles que lutam por uma nova realidade, desprendida das amarras que condicionam as relações humanas através da precarização e, em alguns casos, da escravização da força de trabalho.

O movimento de explicitação do caráter libertador, coletivo e universalizado do saber que está presente na base filosófica e atitudinal de algumas pedagogias quer romper com o

⁴ Plataforma política aprovada no I Encontro Nacional do MST, realizado em Cascavel, PR, em janeiro de 1984. In.: STÉDILLE, J. P. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

⁵ Entre os povos do campo e da floresta podemos destacar: os quilombolas, os agricultores, os indígenas, os ribeirinhos etc..

modelo que prega a perpetuação de uma educação rural e não de uma educação *do campo*. Com isso, queremos significar:

01 – *educação rural*: é levado em consideração apenas o aspecto geográfico, sendo válidas intervenções (urbanas) descontextualizadas e com um referencial que é imposto desde fora da realidade educacional campesina;

02 – *educação do campo* que, segundo Fernandes & Molina (2004), compreende o trabalho familiar como essencial para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e que procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local-global-local. Desse modo as propostas e atividades educacionais são levadas a termo pelos próprios autores da realidade agrária, sendo esse último enfoque o que mais ajuda a romper com as referências estranhas à realidade rural.

Isso se dá uma vez que

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca do paradigma rural tradicional [...] que tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES & MOLINA, 2004, p.61).

Assim, a luta travada em todas as instâncias, também na pedagógica, é para que se conceba

(...) o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e as relações sociais. Essa concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses (FERNANDES & MOLINA, 2004, p.63-64).

Uma vez que em linhas gerais já expomos até aqui as condições em que se dá o enfrentamento político e ideológico no campo, deter-nos-emos agora particularmente na composição dos documentos pedagógicos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas imbricações com a pedagogia socialista na formulação de uma educação e sociedade para além do capital. Isso, sobretudo por entender que esse Movimento Social nacional organizado

quer a modificação do campo através da reforma agrária (com suas implicações nos centros urbanos) e oferece sua contribuição para uma desconstrução de paradigmas que obedecem a interesses meramente econômicos.

Ao investigar a presença do caráter pedagógico socialista na educação proposta pelo MST, não podemos deixar de considerar as lutas do campo, o modo de produção e o particular da educação imbricada na vida em sociedade. Por isso, destacamos no que concerne à educação, algumas bandeiras de luta que o MST assumiu em 2007, no seu 5º Congresso Nacional, reiterando e fortalecendo o seu processo histórico: “lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade”; e, “desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora”⁶.

A luta continua como a força motriz da ação do MST no campo da educação, sendo que agora ela é ampliada e as reivindicações crescem quantitativa e qualitativamente à medida que avançam o tempo e a voz do Movimento que se faz ouvir ainda mais longe e mais forte. Como linhas gerais de um programa, a pauta de reivindicações para a educação nos meios rural e urbano não se perde ou modifica a ponto de se descaracterizar. Ao contrário, aglutina-se às lutas anteriores novos e mais desafiadores compromissos. Encontra-se, portanto, posta uma mobilização educacional que se posiciona de modo completo, e pronta para se integrar de forma crítica nas estruturas escolares desde a alfabetização à Universidade.

A partir dessa análise conjuntural do todo que caracteriza o MST no que tange a educação, a escola e o estudo, podemos destacar o envolvimento necessário e causal do processo educativo com os aspectos histórico-críticos e político-econômicos da sociedade na qual ele está inserido de modo transformador. Esse é o ponto de partida do projeto pedagógico dos Sem Terra para todos os seus educandos e educadores que ajudam na construção de um novo modelo social, em contraposição ao modelo vigente posto e imposto.

Assim, o MST desenvolveu, ao longo de seu processo de organização e lutas, uma proposta pedagógica vinculada às suas necessidades organizativas e formativas que passamos expor a seguir.

⁶ Carta do 5º congresso nacional do MST, disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4151>. Acesso em 15 de março de 2008.

1.2 – Princípios filosóficos e pedagógicos do MST

No campo da educação, encontramos no MST uma proposta política pedagógica clara e expressiva da intenção geradora de transformações que perpassam as bases elementares da organização individual e coletiva da produção, apropriação e divulgação do conhecimento socialmente útil e referenciado.

A esse respeito, destaca-se a Proposta Político Pedagógica e Filosófica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, através de seus *Princípios Filosóficos* e de seus *Princípios Pedagógicos*. Os primeiros são entendidos como concepções mais gerais em relação à pessoa humana. Já os princípios pedagógicos são compreendidos como o modo de fazer e pensar a educação para concretizar os próprios princípios filosóficos através de uma reflexão metodológica do processo educativo.

Esta produção está clara e amplamente situada nos Cadernos de Educação do MST, e marcadamente no Caderno de Educação nº 08. Ele compõe parte do material de investigação que ora realizamos, ou seja, como ocorrem as correlações desses princípios com as teorias que fundamentam a pedagogia socialista.

Portanto, vamos agora caracterizar e comentar os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, objetivando o auxílio na elucidação de como a educação do Movimento contribui na perspectiva da construção de uma sociedade socialista.

A proposta pedagógica do MST, que nos interessa particularmente nesse trabalho, se caracteriza, enquanto princípios filosóficos, nos seguintes termos: a educação deve ajudar a fazer a transformação social; estar ligada aos princípios do MST, aberta ao mundo caminhando sempre em busca do novo; a educação deve estar voltada para o trabalho e a cooperação; a educação deve ser entendida como um processo de formação e transformação da pessoa humana; estar voltada e ligada às várias dimensões do ser humano como conhecimento, auto-estima, disciplina, participação, etc; desenvolver valores socialistas; a escola deve integrar a organização e a organicidade do assentamento; desenvolver o sentimento de pertença ao MST entre estudantes e professores (MST, 2005, p.6-10).

Analisando cada termo separadamente para salientar a interpenetração neles contida, temos que:

a) A educação deve ajudar a fazer a transformação social. Aqui não se trata de tecer conjecturas sobre a ‘revolução’, mas, concretamente, buscar a transformação social, ou seja, a base é social, relacional, e o que se busca é uma nova atitude pessoal e coletiva, revista, melhorada, ampliada e atendendo a todos em tudo, algo novo, transformado e transformador. A educação não é a transformação social, mas deve ajudá-la a se materializar sendo, para isso, um de seus sustentáculos, uma vez que tal transformação só se dá nas lutas sociais e isso que implica um redimensionamento das forças produtivas e das bases econômicas excludentes.

É nessa realidade utópica que o MST insere a educação, com o papel de ser um elemento de formação do ser humano, ser uma das dimensões da formação. Por isso não é qualquer educação que serve aos militantes, mas uma que possa verdadeiramente responder às necessidades vigentes, sem, contudo, cair no utilitarismo e pragmatismo, muito menos na mercadorização da educação tão própria do sistema capitalista que se quer abolir. Cabe, sim, atingir a compreensão de educação como cultura, como enraizamento de práticas superadoras da exclusão e precarização da vida;

b) A educação deve estar ligada aos princípios do MST, aberta ao mundo caminhar sempre em busca do novo. Perceber a ligação entre educação e os princípios que regem o MST, antes de ser um pressuposto necessário, é um desafio que chama à responsabilidade todos os envolvidos no projeto político e no projeto pedagógico do Movimento. Mesmo havendo contradições internas nesse processo, as ações superadoras devem ser uma constante, uma prática enraizada no cotidiano.

Outro elemento que merece destaque é a questão da identidade contida no excerto: conclama-se vivenciar o local dentro do global, não perder suas características próprias como agricultores e Sem Terra, mas, ao mesmo tempo, abrir-se ao novo, ao mundo no que ele oferece em exemplos de justiça, conhecimento, cultura e valores. Pois, no dizer de Milton Santos, “sempre é tempo de corrigir os rumos equivocados e, mesmo em um mundo globalizado, fazer triunfar os interesses da nação” (SANTOS, 2001.p.78).

c) A educação deve ser entendida como um processo de formação e transformação da pessoa humana. Entender a educação como um processo é um elemento fundamental para a dinâmica pedagógica libertadora; é contemplar o desligamento axial de uma educação que apenas repete os mecanismos pré-moldados de transmissão do conhecimento; é, por fim,

respeitar os tempos de aprendizagem do educando, o que torna tal característica uma ação pedagógica ímpar e fundamentada na humanização e valorização do indivíduo, sujeito aprendente, em detrimento do conteúdo aplicado. Nesse processo, conseqüentemente, estão implicadas a formação e a transformação como elementos constituintes de um novo ‘saber-ser’ e ‘saber-fazer’;

d) A educação deve estar voltada para o trabalho e a cooperação. A educação voltada para o trabalho ganha um status teórico-prático, retirando-lhe o caráter academicista, burocrático, tradicional e meramente livresco. Assim, o saber pelo saber perde força e dá lugar ao saber socialmente útil e aplicado, um saber-fazer. Também não é qualquer trabalho que completa o sentido maior dos aspectos sócio-educacionais contidos no MST, mas um que se configure em cooperação, entendido em sua raiz como ‘trabalhar com’ (co-operar), voltado para o coletivo como força irradiadora das demais ações. Aí, mais uma vez, a educação é requerida como base coadunante de um todo orgânico e sistêmico;

e) A educação deve estar voltada e ligada às várias dimensões do ser humano como conhecimento, auto-estima, disciplina, participação, etc. Com isso depreende-se que a educação omnilateral é já um pressuposto claro para educação no MST. E isso se explicita nesse aspecto que coloca as várias dimensões do ser humano no foco da ação educativa, não somente voltada para ela, mas ligada a ela inalienavelmente. E, para ser ainda mais explícito, citam-se algumas dessas dimensões, sem a intenção de esgotá-las (veja-se que o ‘etc.’ ao fim da proposição indica que aí cabem ‘et coetera’: ‘e todas as demais coisas’): ação intelectual (conhecimento), ação afetiva (auto-estima), correlação entre proposta e ação individual (disciplina), correlação entre proposta e ação coletiva (participação);

f) Desenvolver valores socialistas. No que tange os objetivos e a característica sobre difundir os valores socialistas nas relações pessoais e sociais, o Movimento faz a opção de tomar a educação como aliada no processo de conscientização da classe trabalhadora sobre a perversidade das políticas de manipulação e opressão presentes no modelo econômico atual. E, relacionando-se com ele dialeticamente, propõe uma outra maneira de compreensão e vivência com relação à realidade campesina;

g) A escola deve integrar a organização e a organicidade do assentamento/acampamento. Nesses termos destaca-se que a educação ocorre não apenas de forma espontânea e sem

métodos e didáticas que a fortaleçam e qualifiquem. Ao trazer a escola com um modelo referencial, mas não único, para o assentamento/acampamento como arquétipo da práxis educacional, o MST valida toda uma caminhada histórica e um acúmulo de saberes científicos na medida em que “as escolas de assentamentos são o início da preparação dos agricultores que lutam e querem preservar a relação com a terra” (MST, 2005, p.21).

Nas palavras de Florestan Fernandes, “ou os estudantes se identificam como o destino de seu povo, com eles sofrendo a mesma luta, ou se dissociam de seu povo e, nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo” (FERNANDES,1989). É com esse estado de coisas que a escola se insere especificamente na estrutura do Movimento, com entendimento que feita a revolução nas escolas o povo não tardará a fazê-la nas ruas, como ainda nos lembra Fernandes.

h) A educação deve desenvolver o sentimento de pertença ao MST entre estudantes e professores. O sentimento de pertença ao MST, ou seja, o entendimento profundo do local dessa classe trabalhadora rural no mundo e na sociedade é algo que vai se tornando explícito, pessoal e coletivamente, na medida em que a alienação deixa de fazer parte das vivências do indivíduo. A educação se insere nesse contexto como o mecanismo que vai apenas desenvolver o que já existe desde fora da escola e, até mesmo, da educação.

Essa interpenetração entre realidade social (pertença ao MST) e educação (responsável pelo desenvolvimento dessa pertença) configura-se como uma característica fundante do Movimento. Merece destaque ainda a posição da educação em relação ao professor e ao estudante: não é o professor que irá transmitir essa pertença ao estudante, no sentido acadêmico da palavra transmissão; muito menos é função do estudante fazer com que, através de sua prática escolar, o professor pertença ao Movimento. Tanto um quanto outro são sujeitos da educação e só um testemunho atitudinal, entendido como ação histórica e fecunda, fará com que esse desenvolvimento aconteça.

Ainda no âmbito educativo, o estudo é uma outra orientação para o funcionamento das Brigadas no MST:

O estudo é tão importante quanto a ação. Age bem, quem pensa bem. Sem o estudo é difícil saber se poderia ter outra alternativa ou se as vitórias poderiam ser maiores.
Estudar não significa só ler livros, mas parar e analisar os problemas. Verificar se o que estamos pensando está certo. Mas é preciso também ler muito. A leitura nos ajuda a perceber

as coisas que por nós mesmos não conseguiríamos. Quando lemos, as idéias se alimentam, ganham força e passamos a agir com mais convicção (MST, 2005, p.39-40).

De uma forma simples, em uma linguagem clara, direta e popular, essa orientação atinge a praxiologia. Embora não utilizada com essa terminologia, mas francamente abordada nesse trecho, ela é um elemento configurador do que se entende por estudo no conjunto de orientações educacionais proposta pelo Movimento. Não há uma hierarquia determinada e imutável para o binômio 'estudo-ação'. O conhecimento é tratado como algo não pronto, e sempre por fazer, no sentido de se tornar uma investigação crítica e metodológica da realidade e o estudo é que vai dar acesso a esse conhecimento para apreendê-lo, condensá-lo, consolidá-lo e (re)elaborá-lo numa perspectiva de transformação contínua.

Em resposta a intenções de trato com o conhecimento que o Movimento quer ter no que concernem os seus princípios pedagógicos temos as seguintes proposições: relação entre prática e teoria, combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação, realidade como base de produção de conhecimento, conteúdos formativos socialmente úteis, educação para e pelo trabalho, vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos, vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos, vínculos orgânicos entre processos educativos e cultura, gestão democrática auto-organização dos estudantes, criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras, atitudes e habilidades de pesquisa, combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 2002, 11-24).

Para aprofundar nossa pesquisa convém nos determos detalhadamente sobre cada ponto que rege os Princípios Pedagógicos dos Sem Terra:

a) Relação entre prática e teoria. Nenhuma ação deve ser implementada sem sua devida reflexão, a junção da teoria com a prática em um todo harmônico indica uma elevação de consciência necessária ao embate travado pelas classes sociais. O MST tem noção de que essa relação é necessária para uma melhor formação humana e militante.

b) Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação. Não é qualquer combinação que é válida para o Movimento, mas sim aquela que acontece com uma metodologia clara e válida. A combinação entre processo de ensino e capacitação deve ser forte, pois ninguém dá o que não tem. Para poder ensinar, capacitar-se é preciso.

c) Realidade como base de produção de conhecimento. Não se aprende ‘no ar’. Para o conhecimento não ser alienado, a realidade é o critério a ser usado.

d) Conteúdos formativos socialmente úteis. A utilidade do conteúdo é um forte indicador se se está ou não fazendo valer o esforço para a aprendizagem. De muito pouco ou de nada vale um conhecimento que não tem perspectiva de utilidade. Se for para estar em formação, que cada pessoa possa usar o que aprendeu em favor da sociedade na qual está inserido, ajudando a crescer.

e) Educação para e pelo trabalho. O trabalho é categoria ontológica. Não há como escapar dele. A educação se põe a favor da prática de trabalho como uma forma muito válida de conhecimento. Não só é posto aqui que se deve educar pelo trabalho, mas também se educar para o trabalho, uma vez que é essa ação que ajuda a nos caracterizar como seres humanos.

f) Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais. Ao tratar dos diversos vínculos orgânicos da educação, o MST quer trazer desencadear o processo de desalienação da ação educativa omnilateral, pois política, educação economia e cultura são partes de um mesmo contexto no qual todos devem caber.

g) Gestão democrática e auto-organização dos estudantes. Os processos de organização da escola e da educação também estão na pauta das orientações pedagógicas do Movimento. Fala-se aqui de gestão democrática e auto-organização dos estudantes, pois todos e cada um são responsáveis pelo bom funcionamento dos diversos espaços em que ocorrem as aprendizagens.

h) Criação dos coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. Tomo como palavras fortes a serem destacadas nesse item: ‘coletivos’ e ‘permanentes’. Na prática que temos de atuação com o MST nas cidades de Mata de São João e São Sebastião do Passé, ambas na Bahia, verificamos que esses dois termos são muito desafiadores para a vida corrente do camponês. Contudo é justamente esse desafio que nos faz progredir na luta e direcionar nossas forças para a construção de uma prática libertadora e justa para todos em todos os momentos.

i) Atitudes e habilidades de pesquisa. Como já dissemos anteriormente, segundo Lênin, ‘não pode haver prática revolucionária sem uma teoria revolucionária’, assim, é de suma importância a pesquisa como forma sistemática de conhecimento, não se contentando com o ‘ouvir dizer’, mas investigar e tirar suas próprias conclusões em relação aos fenômenos existentes.

j) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. As trocas são momentos fecundos de aprendizagem e formação, dessa forma o coletivo e o individual são duas faces da mesma moeda, indissociáveis e complementares.

São esses os princípios filosóficos e pedagógicos que regem o MST em sua organicidade. Importante encerrar esse tópico reforçando a idéia de que cada item analisado é parte de um todo que tem intenção, vontade e ações concretas implementadas para superar a atual sociedade, que tem como base a exploração do homem pelo homem, sob a forma de produção coletiva e apropriação privada dos bens produzidos.

Tendo como base todo esse aparato pedagógico e filosófico, em nossas experiências acadêmicas podemos partir para uma atividade de reflexão da prática dos princípios do MST desde dentro do trabalho pedagógico desenvolvido no Movimento.

Para tanto, tivemos oportunidade de realizar experiências pedagógicas, em forma de oficinas, de onde tomamos uma delas para o relato e análise que passamos a expor a seguir.

1.3 – Relato e análise de experiências com oficinas pedagógicas no MST

Uma das intenções da presente pesquisa é investigar a prática educacional. Nesse sentido, valer-nos-emos das atividades implementadas no ano de 2007 pelo Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA) que ofereceu um aprofundamento da identidade dos Sem Terrinha através de oficinas pedagógicas em Acampamentos/Assentamentos do MST. Para aprofundamento e análise da experiência feita, dialogaremos com as idéias de Freitas (2006) no que concerne a didática utilizada no processo.

O NEPPA, já mencionado na introdução desse trabalho, tem em seu funcionamento orgânico a Brigada Paulo Freire (BPF) que possui como objetivo geral ‘contribuir para a auto-suficiência no tocante as adversidades e carências, encontradas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, em seu processo educacional’. Ainda, tem como objetivo específico ‘colaborar de forma significativa para a melhoria da qualidade metodológica, de conteúdo e de organização em escolas do 1º ciclo do Ensino Fundamental através de oficinas para os Sem Terrinha, filhos dos que pertencem ao MST, e formação militante para os professores do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em acampamentos e assentamentos de reforma agrária do recôncavo baiano’.

Para fazer valer o funcionamento da BPF, no domingo, 26 de agosto de 2007, o NEPPA foi conhecer Assentamentos e Acampamentos do MST em regiões próximas a Salvador – BA para iniciar um contato com o Setor de Educação bem como com todos os assentados/acampados. Outro objetivo dessa visita a campo foi reconhecer as possibilidades e limitações dos espaços e da BPF para o desenvolvimento das oficinas propostas que, a partir dos dados obtidos na visita inicial, passaram por uma qualificação listada no ANEXO 03.

Nos Acampamentos/Assentamentos pudemos ainda organizar uma contextualização da conjuntura dos espaços de intervenção delimitados em três áreas. De modo resumido assim se caracterizam as áreas de atuação a Brigada Paulo Freire na região⁷:

1. Acampamento União – Candeias – BA – localizado na (antiga) Fazenda Estopa. Tem seis meses de vida, com terra boa e cisternas. A Escola possui 10 educandos entre 06 a 12 anos no turno matutino. Além disso, há uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite.
2. Assentamento Recanto da Paz em São Sebastião do Passé - BA. Área de difícil acesso com estrada de barro em quase todo o percurso. Existe há cinco anos, tem roça predominantemente coletiva. Possui cerca de vinte e seis famílias e não possui escola⁸.
3. Assentamento Panema, localizado próximo ao Assentamento Recanto da Paz. Possui vinte e cinco educandos, entre cinco e catorze anos, além de uma turma de EJA no turno noturno.

Uma das experiências pedagógicas que ocorre na modalidade de oficina para os Sem Terrinha, dentro da BPF, é a oficina “É lendo que se aprende” – ANEXO 04. Seu objetivo geral é apresentar e refletir sobre a identidade dos Sem Terrinha através dos vários tipos de textos que são popularmente utilizados para a comunicação. Desse modo, os educandos, conhecendo os textos, podem reelaborá-los, despertando, assim, o interesse em interpretar e transformar textos escritos em não escritos e vice-versa, melhorando sua leitura da palavra e do mundo.

Paulo Freire reforça esse objetivo ao dizer que “escrever um texto é um processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da

⁷ As informações aqui contidas são concernentes ao ano de 2007, momento em que foi realizada a coleta dos dados e a aplicação das oficinas nos três espaços de intervenção.

⁸ Dado atualizado em 2009.

palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1982, p.11) e ainda lembra-nos que “a importância do ato de ler implica sempre na percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido” (Ibidem, p.21).

O objetivo específico é fazer uma releitura da Fábula da cigarra e da formiga para trazer para a discussão como o trabalho e a brincadeira são importantes e devem, andando juntos, ser valorizados de modo proporcional à intenção pedagógica do MST na vida dos Sem Terrinha, conferindo-lhe, assim, uma identidade própria.

Nesse sentido, Freitas (2006) nos ajudar a relacionar os objetivos a serem alcançados na oficina com a prática pedagógica crítica quando nos diz que para a pedagogia histórico-crítica “a emancipação do homem passa, também, pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo essa uma contribuição da escola [...] ao processo mais global da transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista.” (p.28).

A metodologia da oficina dá-se tendo como base o texto “A cigarra e a formiga” de autoria de Marcos Amil⁹ - conf. ANEXO 05 - e um ‘teatro de fantoches’ que retrata a vida de uma cigarra que só sabia brincar e de uma formiga que só sabia trabalhar e ao se encontrarem descobriram que só é possível viver bem, unindo o trabalho e a diversão.

Na oficina realizada no Acampamento União – Candeias – BA – tudo foi simbólico para o grupo: o papel em que estava o texto não era diferente do papel utilizado para se fazer uma cigarra usando a técnica do origami. O barro com que foram feitas as formigas era o mesmo que foi utilizado para construir as paredes das casas no dia anterior. A essas duas atividades – reconstruir o texto de forma não escrita com barro e papel – somou-se uma terceira que era recontar a história de acordo com o referencial deles: utilizando os fantoches da cigarra e da formiga de modo livre e espontâneo. Trouxemos ainda exemplos e situações que se adaptassem à realidade dos Sem Terrinha, buscando reforçar a sua identidade através de falas do que está sendo vivido no assentamento.

Como recurso áudio-visual e tátil utilizamos como material de trabalho: o texto impresso, marionetes (fantoches), papel sulfite, barro e outros elementos que estavam ligados à realidade das crianças e como avaliação destacamos a boa receptividade, colaboração e participação do

⁹ Marcos Amil é o nome de cordelista de Marcos Lima. ‘Lima’ escrito ao contrário vira Amil, pois ele é mesmo ‘um poeta a mil por hora’ e quase sempre quer fazer o contrário do que lhe é imposto e sem pagar imposto por isso!

professor e dos educandos que foram fundamentais para o bom desenvolvimento da atividade. Ouvindo relatos posteriores, verificou-se que a oficina teve uma grande aceitação por parte dos educandos. Desde sua execução, já se percebia nas atitudes e falas dos participantes que estava sendo atingido o objetivo de não separar trabalhos e diversão na vida dos Sem Terrinha.

Percebemos, contudo, uma resistência dos educandos em relação ao professor substituto, devido em parte a sua prática pedagógica muitas vezes bancária-reprodutora. Tanto que, apenas três alunos de um total de dez estavam presentes no dia da oficina. Pensando em tentar ajudar a reverter essa situação, visto o potencial e interesse do professor, é que surgiu a idéia de capacitação dos educadores cujo objetivo é apresentar o projeto pedagógico do MST aos que não fazem parte do Movimento e oferecer material bibliográfico pra que eles possam dar continuidade ao processo educacional de modo mais relacionado com as práticas pedagógicas e filosóficas do MST. Realizando uma breve conversa sobre a base educativa que o Movimento apresenta e intenciona, deixamos como proposta de leitura e aprofundamento para o professor um resumo do Caderno de Educação Número 08 – Princípios Filosóficos e Pedagógicos do MST.

Essa mesma oficina, “É lendo que se entende”, foi também aplicada nos outros dois locais em que o NEPPA, através da Brigada Paulo Freire, se prontificou caminhar junto com os Sem Terra, quais sejam, Assentamento Recanto da Paz e Acampamento Panema – São Sebastião do Passé – BA.

Como momentos fortes da visita ao Assentamento Panema – BA e da oficina “É lendo que se aprende”, em 21 e 22 de outubro de 2007 podemos destacar:

I - ETAPAS DA OFICINA:

1. Apresentação coletiva: conhecer um pouco as crianças, captar algumas de suas características e apresentar os membros do NEPPA.
2. Brincadeiras para entrosamento inicial: Seu mestre mandou, Ciranda e Dança da cadeira.

O objetivo das brincadeiras foi de facilitar a aproximação entre os oficineiro/acompanhantes, professora e as crianças, buscar confiança e perceber a reação delas.

3. Leitura Interpretada da releitura contextualizada do texto: A Cigarra e a Formiga.

Nesse momento, Marcos Lima, Regiane (professora do Panema), Marcos Guimarães e Renata Leal leram e dramatizaram o texto através do ‘Teatro do Improviso’ (técnicas de

interpretação sem aplicação de textos formalizados. Trata do 'ato impromptu', da cena a partir de idéia, com atuação teatral através da improvisação), com o objetivo de passar para as crianças a mensagem proposta pela oficina: a identidade do Sem Terrinha está em equilibrar trabalho e brincadeira.

4. Representação do texto pelas crianças

Essa etapa tem por objetivo: permitir que as crianças reconstruam o texto de acordo com o que entenderam e captaram; estimular a criatividade, a expressão corporal e o raciocínio das crianças; funcionando como retorno para oicineiro/acompanhantes e professora. Mesmo aparentando não prestar atenção em alguns momentos, foi surpreendente o modo como as crianças conseguiram recriar o texto e fazer associações do que ouviram com suas práticas no assentamento, através das 'perguntas-provocações' feitas pelosicineiros.

Freitas (2006, p.28) afirma que a educação tanto é uma exigência de e para o processo de trabalho humano em geral, quanto é, ela mesma, um processo de trabalho. Isso nos remete a alguns momentos da oficina realizada como os pontos 05 e 06, caracterizados a seguir:

5. Construção da cigarra de papel (origami)

Estimula a coordenação motora, raciocínio, criatividade e memorização da mensagem trabalhada.

Com materiais que podem ser facilmente encontrados no local (papel, lápis de cor, tesoura) a construção da cigarra através da técnica do origami foi bem aceita pela maioria. Nessa turma multi-seriada, alguns demonstraram dificuldades em acompanhar os passos e dobraduras a serem feitas no papel, ao passo que outros não fizeram apenas a cigarra, mas também aviões e navios com os papéis que lhe foram dados.

6. Construção da formiga com barro.

Ainda utilizando os materiais disponíveis no local (argila, galhos e folhas) fizemos formigas de barro. Cada um demonstrou sua criatividade produzindo os personagens da história cada um ao seu modo, tendo até aqueles que ultrapassaram o que foi pedido e fizeram além da formiga alguns acessórios como: o formigueiro, mochila de viagem, panela de pressão, etc.

Ainda retomando Freitas, também era nossa preocupação, ao aplicar a oficina “É Lendo que se Entende”, fazer com que os métodos de ensino para a construção de objetos/ferramentas pedagógicas não ficassem

[...] confinados à dimensão do trabalho não-material¹⁰ – ainda que o produto final da atividade pedagógica viesse a ser não material. Uma proposta que passe ao largo dessa questão não consegue dar conta da necessária vinculação entre trabalho pedagógico e produção material. (Ibidem, p.36)

Nesse contexto, essa é uma das intencionalidades da educação no MST: a íntima relação escola-trabalho-cooperação. Assim, podemos vincular a necessidade vital da prática do trabalho com o trabalho pedagógico, quando encontramos no Boletim de Educação Nº 04 do MST que “a relação escola e trabalho será tanto mais educativa se for misturada com a cooperação e com a democracia.” (MST, 1994, p.08)

Durante todas essas etapas pudemos perceber as características (dificuldades) que devem ser trabalhadas nas crianças e as seus aspectos positivos que devem ser estimulados.

7. Encerramento

O fechamento das atividades com o hino do MST e ‘palavras de ordem’ do Movimento ajudaram a reforçar a identidade Sem terrinha e perceber o nível de aproximação e/ou afastamento das crianças com o Movimento. Muito poucos sabiam o Hino e algumas canções do MST tocadas durante a oficina.

II . AVALIAÇÃO DA OFICINA

PONTOS A SEREM MELHORADOS

- Cerca de 15 crianças participaram da oficina e, por isso, tivemos maior dificuldade para controlar a dispersão.
- Algumas crianças se mostraram bem fechadas e tímidas.
- O início da oficina foi um tanto ‘lenta’ e desmotivadora.

PONTOS POSITIVOS

¹⁰ Para o autor, o trabalho não-material é entendido como aquele que não gera algum objeto concreto, socialmente útil.

- Depois do momento inicial desanimado, as crianças se empolgaram e transmitiram enorme energia e motivação
- O maior número de crianças permitiu maiores possibilidades, maior criatividade e maior riqueza nas inter-relações com a proposta da oficina (exemplo: a construção do ‘formigueiro’)
- A integração, participação e entusiasmo da professora Regiane, que falava em trabalhar durante a semana o texto apresentado na oficina nas aulas de história, matemática, português, geografia, ciências, nos remete ainda a Freitas que afirma que a interdisciplinaridade deve ser entendida “como interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo.” (2006, p.91). Nesse caso, o objeto de estudo era a identidade do Sem Terrinha.
- Com esse aspecto anterior sendo dessa forma abordado pode-se captar o objetivo maior da atividade realizada: que aquela oficina não parasse ali, mas tivesse continuidade no cotidiano da prática pedagógica do Assentamento.
- O pensamento de um pequeno coletivo de trabalhar com piscicultura.

Ao fim desse relato/reflexão é importante trazer, ainda, mais um pensamento de Freitas que se torna fundamental para a compreensão da relação pedagógica que os Sem Terra almejam entre os sujeitos e o objeto do processo de aprendizagem. Na proposta tradicional de educação há apenas a articulação entre o professor, o saber e o aluno. Com isso, falta o componente principal, o trabalho material. Uma expressão possível do que seria o restabelecimento da unidade teoria/prática pode ser expressa na relação professor/aluno *versus* saber *versus* trabalho material. Assim, se estabeleceria relações nas quais professor e aluno, juntos, apropriariam/objetivariam o saber mediatizados pelo trabalho material socialmente útil (FREITAS, 2006, p.101-102).

A análise desse ponto do capítulo pode levar a questão: ‘Como um grupo externo ao MST – NEPPA/BPF – pode propor atividades de formação que deveriam constar prioritariamente na pauta interna do Movimento?’. A isso podemos responder com a seguinte argumentação: as oficinas que foram oferecidas pela BPF–NEPPA integram o conjunto de esforços do MST e de grupos e movimentos ligados a questão agrária no que concerne a valorização da identidade Sem

Terra em sua prática libertadora como força política organizada contra o latifúndio e suas implicações no campo e na cidade.

Além disso, temos a clareza de que a luta por uma educação para a emancipação e para a superação da sociedade capitalista não finaliza nas fronteiras que delimitam este movimento de luta social. E, nesse caso, nos colocamos neste campo político pedagógico como agentes e colaboradores.

Em outra visita para a realização da oficina “É lendo que se entende”, dessa vez no Acampamento Recanto da Paz, houve, para além da oficina propriamente dita, nos moldes da que já havia sido aplicada no Acampamento Panema, uma implementação de uma pré-oficina. Nela era proposta a montagem de um jogo de tabuleiro em dois momentos – formato pequeno desenhado em cima de uma mesa da escola e em formato grande com a cerâmica que havia ao redor da escola – foi um 'termômetro' para se pensar a aplicabilidade de uma oficina só com esses jogos no futuro. E assim a história da BPF continua...

Dando continuidade ao estudo, e vistos os limites e possibilidades da proposta pedagógica e filosófica do MST, aprofundar-nos-emos nesse segundo capítulo na investigação mais detalhada do que é a pedagogia socialista.

CAPÍTULO 2

A PEDAGOGIA SOCIALISTA: POSSIBILIDADES E LIMITES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO SOCIALISTA

O marxismo disputa o ambiente educacional, desde seus primórdios, em vistas de um desenvolvimento omnilateral e de uma dimensão socialista da educação, na qual o conhecimento concreto, socialmente útil e referenciado, torna-se um meio para se alcançar à educação socialista.

Para melhor compreensão de como o modelo sócio-educacional socialista não é fragmentado nem fragmentário, resgatamos as elaborações de Tumolo (2007), que afirma que não é possível pensar em uma educação plenamente socialista, a não ser em uma sociedade socialista, pois a escola atual reproduz o sistema atual capitalista no qual ela está inserida.

Em outras palavras: mais notadamente em uma sociedade sem classes – socialista – é que a educação (e a escola) socialista pode se concretizar plenamente. Pois, como pensar uma escola constrangida pela lógica do capital, mas que vá para além do capital, sem pensar em uma sociedade que também esteja para além do capital? (TUMOLO, 2007).

A seguir, apresentaremos alguns elementos que caracterizam o modo de produção capitalista e como se foi construindo historicamente o pensamento pedagógico socialista em contraposição às demandas do capital.

2.1 – Gênese e caracterização da pedagogia Socialista

Na sociedade contemporânea, capitalista e neoliberal, o que globaliza o mundo são as relações econômicas entre as nações. Estas relações contam, dentre seus fatores de maior relevância, com o suporte técnico-educacional a altura de suas necessidades para a manutenção do status quo social.

Nesse sentido, a Educação foi se transformando em uma escolaridade que reproduz os interesses sociais da minoria dominante em detrimento da maioria dominada isso porque a economia ganha hoje uma importância como em nenhum outro momento da história.

No dizer de Machado:

Frente aos períodos anteriores da história, os dois últimos séculos apresentam uma situação de progresso sem precedentes, com um fantástico crescimento das forças produtivas. [...] o mundo experimentou enorme crescimento populacional decorrente da elevação dos padrões de vida, permitida pelas conquistas sociais, nas áreas de saúde e educação (1989, p.15).

Alguns elementos que nos ajudam a esboçar o modo de produção capitalista podem ser expressos conforme a exposição que agora realizamos.

Do século XVI ao XVIII, ocorreu o emprego de famílias camponesas na produção das mercadorias. Essa foi a característica do modo de produção nesse período. Em meados do século XVIII (1760), eclode a Revolução Industrial e o conseqüente crescimento da produção fabril. Ocorreu nesse momento do desenvolvimento do período manufatureiro e a liberação da iniciativa privada nas atividades industriais o que acarretou o denominado liberalismo econômico, que é a base do capitalismo concorrencial (MACHADO, 1989, p.15).

A divisão do trabalho é outro fator característico no modo de produção de capitalista que, em seu desenvolvimento, passa da cooperação simples, ou seja, da realização de tarefas iguais em um mesmo plano, para processos baseados na manufatura (processo mais complexo), até chegar à revolução instrumental através do uso da máquina na grande indústria. Nesse período é que ocorre a divisão entre mão e cérebro, entre o pensar e o fazer.

A mais valia é outra peça fundamental para a engrenagem do sistema capitalista. Em linhas gerais, ela se caracteriza pelo dinheiro acumulado no tempo de trabalho que não é pago ao trabalhador e fica na mão do patrão (ibidem, 1989, p.19).

Já no início do século XX, ainda sobre a temática da produção capitalista, grande destaque deve ser dado à figura de Frederick Taylor (1856-1915) que implantou os princípios fundamentais da administração científica, instituindo regras de administração que rompiam com o empirismo nas empresas (ibidem, p.65).

Antunes (2005) ajuda-nos a entender o que ocorre com o capital e com o modo de produção capitalista na contemporaneidade quando nos fala do 'ideário de Mcdonaldização do mundo', isto é, um modelo que prima pela 'qualidade total' que, bem entendida, torna menor o

tempo de vida útil dos produtos. Tal modelo é típico da fase de superfluidade, do caráter involucral e descartável das mercadorias que hoje caracteriza as relações comerciais. Logo, “dentro desse ideário, as resistências, as rebeldias e as recusas são inaceitáveis, são consideradas atitudes anti-sociais, contrárias ao ‘bom desempenho da empresa’” (ANTUNES, 2005.p.53).

É importante tratar nesse momento algumas dimensões da crise estrutural do sistema capitalista. Os elementos que destacaremos para identificar as inconsistências do sistema vigente ajudar-nos-ão a compreender melhor a urgência de uma outra proposta sócio-econômica e político-educacional, que, ao nosso ver, encontra-se na resistência a tal modelo opressor e na proposição de ações superadoras do capitalismo.

As seis dimensões fundamentais da crise podem ser expressas pela a queda da taxa de juros ocasionada pelo aumento do preço da força de trabalho; pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, causando retração do consumo como resposta ao desemprego estrutural; pela hipertrofia da esfera financeira; pela maior concentração de capitais graças as fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; pela a crise do estado de bem estar social; e pelo incremento acentuado das privatizações, desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho (ANTUNES, 1999. p. 29-30).

Como expressão fenomênica da crise estrutural do capital e suas conseqüências destacam-se a crise do Fordismo e do Keynesianismo¹¹. As conseqüências disso se apresentaram na manifestação do sentido destrutivo da lógica do capital e na incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Desse modo, o processo de reorganização do capital, e de seu sistema ideológico e político de dominação, ocorreu com o advento do neoliberalismo, a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a desmontagem do setor produtivo estatal (Idem, 1999. p. 30-31).

¹¹ Keynesianismo é a doutrina de organização político-econômica, oposta às concepções neoliberalistas, fundamentada na afirmação do Estado como agente de controle pleno ou majoritário da economia. Essa doutrina coíbe a participação ostensiva de agentes financeiros estrangeiros como multinacionais e transnacionais em uma economia nacional, sendo por vezes contrária, portanto, a investimentos externos nesse país. Desse modo, define-se como "keynesiana" aquela pessoa que defende a forma de governo estatocêntrica e é contra a intervenção privada na conjuntura econômica de sua nação.

(Sobre o Keynesianismo, disponível em <http://www.supertextos.com/texto/Argumento/8380> acesso em 20 de maio de 2009.)

Em suma, as mais nefastas conseqüências da crise estrutural do capital encontram-se na destruição e/ou precarização da força humana que trabalha e na degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza.

Esse modo de produção (capitalista) traz consigo uma proposta pedagógica, conhecida como escola unificada e que tem como um dos seus princípios a liberdade de concorrência, ou seja, conseguiria se impor quem se mostrasse mais forte. Dessa forma, na ampla oportunidade educacional para todos e com a livre concorrência entre os estudantes é que os talentos seriam manifestados (MACHADO, 1989. p.76-80).

Quanto à relação trabalho e educação, o pensamento liberal para a formulação de uma pedagogia própria e de reforço aos seus interesses, caracterizava-se tendo o trabalho oras como mero recurso didático, oras como possibilidade de ingresso imediato no mercado ocupacional. Nesse sentido, de forma complementar e, ao mesmo tempo, antagônica,

O movimento socialista da escola única se distingue do liberal, basicamente, por acrescentar às exigências de universalidade, laicidade, gratuidade e modificações curriculares com a incorporação de novas disciplinas científicas, dois outros postulados tipicamente socialistas: união da instrução e do trabalho e a perspectiva do homem completo (MANACORDA, 1978. p.21 apud Machado, 1989.p.85).

Outra característica da escola burguesa que é importante mencionar diz respeito ao modo como o Estado seria o regulador e articulador das diferenças existentes entre os envolvidos no processo educativo, integrando de forma institucional e administrativa os envolvidos em tal processo. Assim “o Estado materializaria tal proposta [educativa] através de mecanismos regulamentadores da competição, formulando normas e leis adequadas à política educacional, a ser observada por dispositivo de fiscalização e inspeção” (MACHADO, 1989.p.107).

Intercalando, dialeticamente, essa assertiva com o pensamento marxiano, há que se perceber que o Estado não é neutro justamente por ser uma instituição criada pelos homens, implicando, portanto, em sua estrutura e atuação, interesses e necessidades nascidas das relações de produção. Ainda dentro desse pensamento, a sociedade civil é que seria uma esfera privilegiada para regulamentar as ações sócio-educativas concernente a um novo modelo político e econômico (Idem, 1989.p.107).

Resta dizer, para apresentar a contento a educação burguesa como modelo a ser rechaçado, que “a forma que define o projeto liberal de escola unificada corresponde ao conteúdo

da dominação burguesa” (Ibidem, 1989.p.108), ou seja, a escola unificada atende aos interesses da burguesia em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

Ainda no campo da educação, a corrente tecnicista¹², desenvolvida no Brasil a partir de 1964, foi a sistematização das idéias do Taylorismo para a educação, com a aptidão para a submissão sendo mais exaltada que os conteúdos culturais para indicar a verticalização e aceitação e seguimento de culturas alienígenas à autóctone.

No âmbito econômico-educacional, mesmo o neoliberalismo levantando a bandeira que o Estado deve ter uma interferência mínima (senão nula) na economia, ele não o priva de fortalecer o seu sistema. Dessa forma, os rankings dos sistemas públicos escolares, que parecem ser algo inovador e moderno, são meramente um alinhamento Estatal com a política neoliberal mundial. E como outra forma de fortalecimento neoliberal na educação o “Estado ainda repassa as suas funções próprias quanto à educação para a comunidade ou para as empresas” (LIBANEO, 2003, p.112), fazendo surgir, assim, um novo paradigma educacional, baseado na capacitação e na produção.

Como referência de uma reeducação, temos, em contra partida a essa visão mercadológica da educação, a existência de tendências que, num movimento dialético, propõem que: 1. a escola não é empresa e que ela “não pode estar subordinada ao modelo econômico neoliberal e a serviço dele; 2. uma vez que a educação escolar oferece respostas concretas à sociedade, ela deve acontecer mediante a universalidade efetiva da escolarização básica e da qualidade de ensino” (LIBANEO, 2003, p. 117). Essa tendência, libertadora, defende que a escola exista para uma formação social, entendida como educação crítica reflexiva, e não para uma formatação social, entendida como educação tecnicista submissiva.

¹² A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. Sobre pedagogia tecnicista, disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm. Acesso em 25 de maio de 2009.

Nesse sentido, temos, ao longo da história, um número qualitativamente expressivo de autores-pensadores que fundamentam teoricamente a prática revolucionária transformadora da sociedade de consumo para uma sociedade humanista, socialista.

Esse movimento se dá como uma contra-ordem e implementação de ações superadoras à verticalidade cultural-educacional do sistema capitalista, que é global. Tais pensadores, usando de uma praxiologia para fortalecer o binômio educação-política, afirmam, quer de uma forma mais contundente, quer de um modo menos enfático, contudo representativo, uma forma de ser no mundo diferente da pregada pelo capitalismo.

Assim, temos que

O pensamento pedagógico socialista formou-se no meio do movimento popular pela democratização do ensino. A esse movimento se associaram alguns intelectuais comprometidos com essa causa popular e com a transformação social. A concepção socialista de educação se opõe à concepção burguesa. Ela propõe uma educação igual para todos. As idéias socialistas na educação não são recentes. Todavia, por não atenderem ao interesses dominantes, tem sido muitas vezes relegadas a um plano inferior (GADOTTI, 2005. p.119).

Neste sentido, Gadotti (2005), nos apresenta uma série desses pensadores que defenderam uma outra sociedade e proposições na defesa da construção concreta, tangível, palpável de uma pedagogia e de um mundo socialista:

01 - “*Thomas Morus (1478-1535)* fez decididamente a crítica da sociedade egoísta e propôs em seu livro ‘Utopia’ a abolição da propriedade, a redução da jornada de trabalho, a educação laica e a co-educação”;

02 - *Graco Babeuf (1760-1796)* reclamava uma escola pública de tipo único para todos, acusando, no seu ‘Manifesto dos Plebeus’, a educação dominante de se opor aos interesses do povo e incutir-lhe a sujeição a seu estado de miséria;

03 - *Etienne Cabet (1788-1850)* defendeu a idéia de que a escola deveria dar alimentação igual para todos, tornando-se um local de desenvolvimento para a comunidade;

04 - *Henry Saint-Simon (1760-1825)* criticava a educação de sua época que distanciava a escola do mundo real;

05 - *Robert Owen (1771-1858)* defendia que a educação deveria ter como princípio básico o trabalho produtivo;

06 - *Victor Considerant (1808-1893)* defendeu uma educação pública com a participação dos estudantes na organização e na gestão do sistema educacional;

07 - *Pierre Joseph Proudhon (1809-1893)* concebeu o trabalho manual como gerador de conhecimento. Afirmava que sob o capitalismo não poderia existir uma educação verdadeiramente popular e democrática e que a pobreza era o principal obstáculo á educação popular;

08 - *Karl Marx (1818-1883), F. Engels (1820-1895) e Vladimir Ilich Lênin (1870-1924)* mesmo não realizando uma análise sistemática sobre educação suas idéias a esse respeito estão disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos;

09 - *Mikhail Bakunin (1814-1876)* propõe a luta contra o elitismo educacional da sociedade burguesa que é imoral;

10 - *Francisco Ferrer Guardia (1859-1909)* defendia uma educação ‘racional’ (oposta à educação mística, sobrenatural), laica, integral e científica;

11 - *M. M. Pistrak (1888-1940)* atribuía ao professor um papel de militante ativo; dos alunos esperava que trabalhassem coletivamente e se organizassem autonomamente;

12 - *Anatoli Lunatcharski (1857-1933)* criador dos sistemas de ensino primário, superior e profissional socialista na Rússia pós-revolucionária;

13 - *Antonio Gramsci (1891-1937)* histórico defensor da escola unitária como o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas nas escolas, mas em toda a vida social;

14 - *Nadja Konstantinovna Krupskaia (1869-1939)*, esposa de Lênin, elaborou o primeiro plano educacional da União Soviética depois da revolução de 1917;

15 - *Pavel Petrovitch Blonsky (1884-1941)* associou as conquistas de Dewey como ideal socialista;

16 - *Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939)* propôs a escola única até os 10 anos alicerçada na ‘autoridade de ajuda’, que era a autoridade do coletivo resultante da participação comum nas decisões;

17 - *Lev Semanovich Vygotsky (1896-1934)* lecionou em uma escola de formação de professores e atribuiu importância fundamental ao domínio da linguagem na educação;

18 - *Mario A. Manacorda (1914-)* dirigente de sindicatos e associações docentes é considerado na Itália e no exterior um dos maiores representantes italianos no campo da pedagogia socialista.

Mesmo cada um dos autores aqui elencados tendo contato, ainda que mínimo, com o pensamento socialista, não seria correto afirmar que todos esses pensadores defenderam um projeto de sociedade e de educação socialista comum. Isso porque, por exemplo, Blonsky se associou à Dewey que, com a proposta da Escola Nova, trabalhou dentro dos marcos do capitalismo. Ainda outros, como Robert Owen, era um socialista, mas de vertente utópica, ou seja, um idealista filosófico estando, portanto, fora do que veio a ser o socialismo científico. Assim, mesmo existindo elementos que aproximam esses autores, existem muitos elementos que os afastam. Destacar isso é necessário para que não coloquemos todos no mesmo contexto, como se todos defendessem as mesmas coisas, sob os mesmos princípios e bases teóricas.

Ainda assim, com o panorama histórico trazido por esse apanhado de autores, podemos averiguar que a educação socialista ajudará na transformação do status quo quando ela for concebida desde o interior da classe trabalhadora. Nesse sentido, Engels nos lembra que “enquanto a classe oprimida não está madura para promover ela mesma sua emancipação, a maioria de seus membros considerará a ordem social (vigente) como a única possível” (Engels, 1975, p.195 apud RUMMERT, 2007, p.93). Esse será o momento em que ocorrerá o desmantelamento do Estado capitalista, logo, da ‘educação capitalista’.

Valendo-nos ainda de alguns autores que ajudaram a caracterizar a pedagogia socialista (inclusive alguns destacados da lista acima), colocamos analiticamente nas próximas linhas alguns aspectos configurativos característicos dessa forma de sistematizar a educação dentro da proposta sócio-política e econômica engendrada pelo projeto histórico socialista.

Suchodolski¹³, ao afirmar que “a atividade pedagógica na época do socialismo deve assumir um caráter tão novo como a própria realidade social dessa época, sem precedentes na história” (SUCHODOLSKI, 1976 apud SAVIANNI, 2007.p.8) nos lembra que a educação pode ser de grande ajuda no processo de transformação social, sendo, ao mesmo, tempo colaboradora e fruto desse processo. O mesmo autor indica que “a pedagogia socialista se distingue de todas as

¹³ Bogdan Suchodolski (1907-1992) nasceu Sosnowiec, na Polônia. Doutorou-se em filosofia pela Universidade de Varsóvia (1925), onde, após algum tempo no ensino secundário, veio a ser, depois da guerra, professor titular de pedagogia geral. Desde 1958, diretor do Instituto de Ciências Pedagógicas da mesma Universidade. Membro de Academias Científicas Polacas, da Academia Internacional da História da Ciência, do Conselho Diretivo da Associação Internacional das Ciências da Educação, foi um dos fundadores da Comparative Education Society In Europe, criada em Londres em 1961. (Sobre Suchodolski, disponível em <http://74.125.47.132/search?q=cache:x6YRz2LCskYJ:www.scribd.com/doc/6992134/Bogdan-Suchodolski-A-Pedagogia-e-as-Grandes-Correntes-FilosOficas+quem+foi+Suchodolski%3F&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-a> acesso em 02 de abril de 2009.)

teorias positivistas e pragmáticas, entre elas, a pedagogia de Dewey, justamente por considerar como elemento propulsor de suas ações a prática revolucionária.”(idem, p.10)

De um modo mais axial, Saviani considera que a

[...] pedagogia socialista, do ponto de vista marxista, só faz sentido como uma orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista com a correspondente pedagogia burguesa e a forma social comunista na qual – e apenas nela – será possível emergir uma pedagogia propriamente marxista, vale dizer, uma pedagogia comunista (SAVIANI, 2007.p.8).

Não sendo o intuito desse capítulo esgotar os pensamentos e características próprios da pedagogia socialista, mas tão somente colocar em evidência a complexidade que envolve esse tema, devemos considerar nesse momento a grande riqueza teórico-prática que essa proposta pedagógica oportuniza.

Justamente por podermos percorrer por pensamentos tão diversos em tempo, em contexto cultural, em espaço geográfico etc. é que encontramos na pedagogia socialista mais que um ‘modismo’ ou ‘possibilidade de escolha irrefletida e inconseqüente’, ou ainda um ‘tábua de salvação’ a qual se agarrar em tempos difíceis de opressão social e econômica. Devemos sim enxergar nela um projeto sólido com possibilidade de aplicação onde quer que sejam necessárias as práticas de libertação e conscientização quanto à equidade que deveria reger as relações sócio-econômicas.

É com esse sentido de luta e superação que o MST dialoga em seu arcabouço teórico-prático com a pedagogia socialista. Dessa forma, na perspectiva de fazer aproximações entre os elementos constitutivos da educação nos assentamentos e acampamentos e o aparato teórico que caracteriza uma educação socialista, debruçar-nos-emos nessa pesquisa bibliográfica na verificação dos indicativos de resposta a essas inquietações.

Especificamente, trataremos daquelas que tragam possibilidades de esclarecimento sobre quais evidências de Educação Socialista se encontram na proposta pedagógica do MST, através de suas publicações textuais, objetivando apresentar a educação socialista como fator colaborativo de transformação sócio-histórica no campo.

CAPÍTULO 3

IMBRICAÇÕES DA PROPOSTA EDUCACIONAL DO MST COM A PEDAGOGIA SOCIALISTA

No presente capítulo, seguiremos nossa pesquisa, que já transcorreu sobre as propostas filosófico-educacionais do MST e sobre a caracterização da pedagogia socialista, apresentando e analisando as relações possíveis entre essas duas formas de vivenciar o processo educativo crítico. Investigaremos também como o MST bebe da fonte socialista para afirmar seu ‘ser no mundo’, no que tange o seu projeto pedagógico.

Recuperamos nesse momento o problema que nos norteia nessa pesquisa – quais as evidências de educação socialista, discutida por diversos autores, se encontram na proposta político-pedagógica do MST. Aqui verificaremos, acerca da pedagogia socialista, os posicionamentos de: Karl Marx, por contribuir imensamente na construção dos referenciais de uma sociedade socialista; e Bogdan Suchodolski e M. M. Pistrak, por terem vivenciado e colaborado no processo de implantação do modelo pedagógico socialista, após a Revolução Russa de 1917.

3.1 – Diálogos e aproximações entre a pedagogia do MST e pedagogia socialista

Valendo-nos de autores como Marx, Suchodolski e Pistrak, traremos agora as possibilidades de diálogo entre a educação socialista e a educação no MST. A escolha dos autores aqui referendados está posta com o critério de tentar evidenciar como a pedagogia socialista e do MST apresentam demandas, possibilidades e limites tanto clássicos quanto historicamente emergentes.

Para tal, convém mencionar alguns aspectos que caracterizam o que é a defesa e construção da pedagogia socialista. Machado (1989) nos ajuda a fazer essa menção quando nos lembra que propostas substancialmente inovadoras, no que concerne a relação trabalho e educação, é o fator que irá caracterizar essa nova relação pedagógica. Por isso a compreensão político-ideológica é claramente definida, possibilitando e pressupondo a integração de todas as

disciplinas sem compartimentar e obstacularizar a integração das ciências estudadas. (1989, p.149-156)

3.1.1 Educação em Marx e no MST: aproximações possíveis

Convém estabelecer claramente, antes de nos enfronharmos nessa pesquisa, o campo epistemológico que nos assessorará no percurso que faremos: falaremos aqui do socialismo nos moldes científicos uma vez que,

(...) como assinalou Engels, era necessário superar o caráter utópico que marcava essa visão do socialismo [utópico]. Para tanto, impunha-se captar o modo de produção capitalista em suas conexões e em sua necessidade histórica pondo em evidência sua estrutura interna, 'seu caráter íntimo' que ainda se encontrava oculto. Essa tarefa foi realizada por Marx que, com a 'teoria da mais-valia', desvendou o segredo da produção capitalista. Por esse caminho foi possível ao socialismo tornar-se científico. Nessa acepção o socialismo, em lugar de ser considerado como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade pondo em prática planos atraentes, era encarado como produto das leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletariado. (SAVIANI, 2007. p.1)

Com esse novo e retificador elemento teórico, podemos assinalar uma mudança no que se compreende por pedagogia socialista, entendida agora dentro da concepção materialista, marxista, da história.

Marx & Engels (1968) e Caldart (2004) nos auxiliam com trechos de seus escritos referentes diretamente à educação para que possamos organizar esforços aproximativos entre algumas menções desses pensadores no que tange a educação e o ensino e a concepção de educação para o MST, evidenciando pontos de intersecção entre um e outro modo de entender e vivenciar e educação.

Marx traz no Manifesto do Partido Comunista, a referência de uma “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc.” (MARX, & ENGELS, 1968. p. 14).

Já Caldart apresenta no ‘Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro’, em seu ponto quatro, que tais educadores lutam “por justiça social! Na educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a

educação infantil até a universidade.” (Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, In: CALDART, 2004, p. 428)

Para a aproximação desses trechos, destacamos que mais de 150 anos separam uma e outra citação. Uma ocorre em meados do século XIX, outra no alvorecer do século XXI; a primeira na Europa Ocidental, burguesa e industrial, a segunda na América Latina, expropriada e (ainda) colonial. Esta inserida numa realidade agrícola e na sociedade neoliberal, aquela em uma sociedade urbanizada e capitalista.

Ainda assim as mesmas reivindicações, com o mesmo vigor e, inclusive, com as mesmas palavras se apresentam de ambos os lados! Toda essa conjuntura antagônica, que poderia se configurar como um elemento dissociante, na verdade expõe a face da exploração aplicada ontem e hoje com um projeto sócio-econômico duradouro e forte, mesmo que perverso e predatório, e unifica passado e presente em uma luta histórica.

Tal luta é também por uma educação que rompa com a sociedade de classes e converta-se em processo que ajude a gerar uma nova realidade sem exploradores nem explorados.

Ao tratar da ‘Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual’, Marx não exclui o trabalho infantil como forma de aprendizado. Na verdade ele é um defensor dessa tese como veremos a seguir, mas denuncia que o modo como essa prática estava acontecendo ultrapassava os limites que justificam a atividade das crianças nas fábricas. O que se questiona é a forma como o trabalho era realizado na época: sem salubridade ou direitos de qualquer espécie, com até 16 horas de trabalho diário, sendo este um trabalho alienado e não vertente da formação humana omnilateral. E, contemporaneamente, esse aspecto da exploração do trabalho infantil ainda é uma constante.

Para o MST, a importância da educação para o trabalho ganha um viés transformador e libertador e tem força organizativa e estrutural, pois ocorre desde cedo quando se insere a escola nesse contexto, fazendo com que tal princípio de educação configure numa das características do Movimento, entendido como

(...) a relação necessária que a educação e a escola devem ter com o desafio de seu tempo histórico. No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela reforma agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. (MST, 1999, p.7)

Na correlação entre ‘Unificação do ensino com a produção material’, esboçada por Marx, e a proposta educacional-metodológica do MST quanto a esse aspecto, destaca-se não simplesmente a junção de teoria e prática como se pode pensar a princípio, mas algo bem mais refinado e elaborado, algo que atinge patamares de imbricação para além da simples fusão entre os momentos pedagógicos envolvendo prática e teoria cada uma a seu turno. Com isso pode-se afirmar que esse pensamento marxista está presente de forma indissociável na combinação metodológica entre processo de ensino e capacitação, que é um dos princípios pedagógicos do MST.

Dessa forma, em uma releitura da unificação ensino/produção material, podemos também entendê-la como uma combinação entre os processos de ensino e capacitação que vise uma produção material. Tal assertiva é encontrada na proposta do MST quando se trata do ensino que tem como a principal característica o conhecimento vindo antes da ação e na capacitação dando-se o seu contrário, a ação antecedendo o conhecimento.

De modo que quem ensina é o educador e o ensino resulta em saberes teóricos, mas quem capacita é a atividade objetiva, mediada pelo educador, e resulta em saberes práticos, entendidos como saber fazer – habilidades, capacidades – e saber ser – comportamentos, atitudes, posicionamentos (MST, 1999, p.12). Especificamente, o MST afirma que “na educação que fazemos sejam combinados os processos de ensino com os de capacitação. Ou seja, ambos são importantes, porque dão conta de dimensões diferenciadas. A questão é de priorizar ora um ora outro, dependendo dos objetivos formativos que estão em jogo” (MST, 1999, p.12-13).

Continuando a relação entre o pensamento marxista e a proposta pedagógica do MST, observamos que

no segundo momento (1866-67), Marx se manifesta, no texto das “Instruções”, sobre o conteúdo pedagógico que, a seu ver, deve constituir o ensino de caráter socialista:

Por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. (MANACORDA, 1991, p.26-27)

A imbricação entre mente (ensino intelectual) e corpo (educação física) é propositadamente colocada nessa citação para lembrar de uma característica vital da pedagogia socialista: a educação ominilateral. Do latim: ‘Omini’ = todo ‘latere’ = lado, educação ominilateral: educação para todos os lados, ou seja, educação que deve atingir o ser humano na sua totalidade e não apenas torná-lo especialista em alguma coisa.

Aqui está posta a possibilidade de interlocução entre as propostas, pois, nesse mesmo sentido, os Sem Terra defendem que a educação no MST

(...) assumo o caráter de ominilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer (MST, 1999, p.8).

O terceiro e último momento destacado por Manacorda quanto aos escritos de Marx referentes diretamente à educação ocorre quando ele faz uma intervenção no Programa de 1875 dos dois partidos operários alemães no que observa:

Educação popular (ou ensino elementar) para todos? O que se quer dizer com essas palavras? Acredita-se, talvez, que na sociedade atual (e apenas dessa se trata) o ensino possa ser igual para todas as classes? Ou, então, pretende-se que as classes superiores devam ficar coativamente limitadas àquele pouco de ensino – a escola popular – única compatível com as condições econômicas, tanto dos trabalhadores assalariados quanto dos camponeses? [...] Ensino geral obrigatório, instrução gratuita [...] O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, pretender escolas técnicas (teóricas e práticas) em união com a escola popular [...] Proibição (geral) do trabalho das crianças [...] Sua efetivação – se fosse possível – seria reacionária porque, ao regulamentar severamente a duração do trabalho segundo as várias idades e ao tomar outras medidas preventivas para a proteção das crianças, o vínculo precoce entre o trabalho produtivo e o ensino é um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual. (MANACORDA, 1991, p.26-27)

Essa é uma análise contundente feita em termos críticos e analíticos que coloca a desnudo como Marx concebe a realidade e, nesta, a realidade da educação. Comentando sobre alguns trechos de Programas partidários alemães, sua intenção é que se encontre um todo harmônico em todas as áreas vitais para a transformação social. Desse modo a educação não poderia ficar de fora. O ponto mais destacado, a nosso ver, se encontra na relação trabalho e infância: em outras palavras, Marx coloca sua crítica em relação à fragmentação trabalho manual e trabalho intelectual em que a criança primeiro aprende sem trabalhar e depois trabalha sem aprender, entender o que está fazendo, tal como na lógica industrial.

É latente, também em relação ao MST (1999), essa não disjunção de trabalho manual e trabalho intelectual quando este afirma que: a) “A própria ação (Trabalho) tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir” (p.07); b) A educação para o trabalho cooperativo é indicador de uma prática real de “uma educação que vise à construção de novas relações sociais”. (p.8); c) O processo nomeadamente entendido pelo MST como trabalho de educação tange exatamente a co-relação aqui proposta trabalho e educação (p.10). Assim, “O que educa/transforma a pessoa não é apenas o discurso, a palavra, a teoria, por melhor que sejam. É sim a vivência concreta do novo” (p.10).

Essas são as análises possíveis que ajudam na compreensão de como o MST possui, no aparato teórico pesquisado, aproximações possíveis com a pedagogia socialista dentro do pensamento marxista da história.

Seguindo o percurso de análise, trataremos agora de investigar como se dão essas aproximações também com um outro teórico que nos ajuda a entender as possíveis relações da proposta pedagógica do MST e da Pedagogia Socialista.

3.1.2 Pedagogia socialista em Suchodolski e no MST: princípios filosóficos norteadores

Bogdan Suchodolski, humanista da carreira internacional como um dos fundadores da UNESCO e organizações educacionais, filósofo, historiador da ciência e da cultura e professor é autor de trabalhos científicos sobre a história da ciência, da filosofia e da pedagogia, em especial a pedagogia socialista¹⁴.

Em seu livro ‘Fundamentos de pedagogia socialista’ (1976), esse autor trata, desde o interior do processo revolucionário ocorrido na Rússia, como é possível a ocorrência da Pedagogia Socialista. É de relevância ainda esclarecer que dada à absoluta originalidade da pedagogia socialista “a atividade pedagógica na época do socialismo deve assumir um caráter tão novo como a própria realidade social dessa época, sem precedentes na história” (SUCHODOLSKI, 1976.p. 219 *apud* SAVIANNI, 2007.p.8); logo toda e qualquer aproximação

¹⁴ Sobre Bogdan Suchodolski, disponível em:

http://translate.google.com.br/translate?hl=ptR&sl=pl&u=http://pl.wikipedia.org/wiki/Bogdan_Suchodolski&ei=ZjD5SbHrOOawtgfF6tGvDw&sa=X&oi=translate&resnum=3&ct=result&prev=/search%3Fq%3DBogdan%2BSuchodolski%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DG. Acesso em 30 de abril de 2009.

possível entre os referenciais abordados têm que passar por esse crivo: o da prática universal como critério da verdade.

Aqui analisaremos alguns trechos dessa sua obra em concomitância com o modelo pedagógico-educacional que o MST possui para identificar as correlações possíveis.

Suchodolski “considerava o meio ambiente como a suprema instância educativa” (Idem, p.8). Nesse pensamento está também incutido, a nosso ver, o modo como a realidade exterior a nós mesmos tem uma função imprescindível para a educação. É na relação homem-natureza (meio ambiente) que o processo de humanização ocorre, através do trabalho. Dessa forma o termo ‘meio-ambiente’ pode ser compreendido também como “ambiente-meio” de ensinamentos e aprendizagem.

No MST, o ambiente em que se encontra o educando sugere que sua prática libertadora e transformadora ocorra na escola através do trabalho, por isso, como elemento norteador da ‘escola do trabalho’ por efetivada pelo Movimento, há o indicativo que

o trabalho produtivo real não acontecerá só fora da escola, na lavoura, na horta ou em uma pequena fábrica. Que se o objetivo é a experiência de uma determinada forma de trabalho, o trabalho socialmente dividido, o espaço da escola é o primeiro que se pode estar, como instrumento pedagógico, nas mãos dos alunos. (MST,1994. p.8)

Mas, ao mesmo tempo em que o ambiente escolar é espaço educativo, há ainda o aprendizado com atividades pedagógicas que acontecem para além da escola, pois os Sem Terra consideram também que “a escola não é o único lugar em que agente se educa” (MST, 2000. p.35). Dessa forma, também os encontros do Sem Terrinha¹⁵, as hortas, os concursos de redação e desenho organizados pelo setor de educação, as marchas, as ocupações, teatros e oficinas tornam-se meio que oportuniza uma educação integral.

Outra consideração de Suchodolski (1976 *apud* SAVIANNI, 2007 p.9) é que a pedagogia socialista raciocina objetivamente, “centrando sua atenção não na unidade dos objetos, concebida como a unidade da substância dissimulada nas diferenças, mas na própria diferença e suas causas reais” (p. 232).

¹⁵ Sem terrinha é o nome designado às crianças Sem Terra, filhas e filhos da luta pela Reforma Agrária. Elas têm uma organização, fazem suas manifestações. Têm Identidade sem Terra (MST, 2000)

Esse elemento troca, de certa forma, a concepção da dialética e em especial a sua dimensão antitética, ou seja, é a diferença-confronto com que já está estabelecido (Antítese) que impulsiona uma nova realidade (Síntese) através do que já está posto (Tese).

De seu lado, o MST caracteriza a vivência concreta do novo e as condições objetivas e reais como elementos que educam e transformam a pessoa e que o processo pedagógico é meio para a realização de mudança e construção de comportamentos, atitudes e valores. Em tempo, o Movimento afirma também que “há toda uma carga social e ideológica que ‘educou’ nosso povo para a inércia, a não mudança; por isso, a educação que pretendemos é cada vez menos um processo ‘espontâneo’ e mais um processo intencionalmente planejado e provocado” (MST, 1999, p.10).

Formação da consciência e transformação da vida é um dos elementos característicos da Pedagogia Socialista para Suchodolski e o MST considera que “se o que pretendemos é transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores (consciência) em nossos educandos, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam durante o processo pedagógico essas mesmas mudanças” (Idem, 1999. p.10).

Encerrando esse ponto de nossa análise, trazemos ainda a idéia que a pedagogia socialista faz da ação transformadora: tal ação deve ser tida como prática revolucionária. E em Marx (1974, p.666 apud Saviani, 2007 p.10) encontramos que “a coincidência entre a mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida e entendida racionalmente como prática revolucionária”.

Dentre seus princípios filosóficos os Sem Terra entendem a prática revolucionária como a ação de reparar sujeitos capazes de intervenção e de transformação prática da realidade com consciência crítica, pois pessoas se iludem pensando que por estarem falando sobre determinado problema, já o estão solucionando. Também é necessária consciência organizativa, ou seja, passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. Para isso fazem-se necessários processos pedagógicos para privilegiar essa perspectiva da ação. Às vezes é preciso estudar teorias bem abstratas e difíceis para melhor entender e preparar uma ação. A própria ação tem uma dimensão educativa que nenhum estudo teórico pode substituir (MST, 1999 p. 7).

Saviani (2007, p.10) afirma que esses princípios filosóficos mencionados por Suchodolski guiaram a luta pelo socialismo nas condições da sociedade burguesa. Dessa forma também o

MST produz conhecimento e executa ações que visam o socialismo mesmo estando imerso em uma sociedade capitalista.

É nesses termos que podem ser entendidas, obviamente sem esgotá-las, as possibilidades de conexão entre a proposta socialista de educação em Suchodolski e a produção teórica sobre educação dos Sem Terra.

Trazemos ainda, para encerrar esse capítulo, o pensamento de Pistrak, que colaborou na organização da prática pedagógica quando da implantação da sociedade socialista no período de pós-Revolução Russa de 1917, ajudando especificamente no que diz respeito à prática escolar do novo sistema social.

3.1.3 A escola do trabalho em Pistrak¹⁶ e no MST.

Em considerações diretamente ligadas a escola, as aproximações que agora realizaremos terão como norte as idéias de Pistrak sobre essa temática e quais as implicações de sua proposta no arcabouço do MST.

De início, temos o boletim de educação do MST em seu nº 04 como um fator claramente posto da relação possível entre o ideário de Pistrak e o que quer o Movimento para a educação e a escola. Isso por que a abordagem presente no boletim trata sobre escola, trabalho e cooperação e de modo específico, em sua terceira parte, trata de indicativos sobre o MST e a escola do trabalho.

Tais elementos nos fazem entender o esforço do Setor de Educação em apresentar aos membros do Movimento possibilidades de superação de sistema educacional que não está pautado na crítica, na libertação e no trabalho como fatores configurativos da prática pedagógica revolucionária.

Pistrak (2006) tem a compreensão de que a escola, por não ser um fim absoluto, não tem finalidades educacionais voltadas para si mesmas. Ela sempre refletiu o tempo em que está e não poderia ser de outro modo, pois sua função é atender às demandas de um regime social determinado e, se ela se comportasse de outra maneira, seria rejeitada como inútil (2006, p. 29).

¹⁶ M. M. Pistrak (1888-1940). Embora não existam registros sobre sua biografia, sabemos que foi contemporâneo de grandes educadores e pedagogos russos como Makarenko e Krupskaya, ligados ao projeto pedagógico socialista.

O MST concorda com essa assertiva quando expõe que:

O MST, enquanto organização de trabalhadores que lutam pela Reforma Agrária, precisa ter na escola um instrumento a serviço dos desafios que essa luta coloca para todos nós. A escola também precisa ajudar para que o assentamento dê certo. E também precisa ajudar para que a organização avance ou para que uma ocupação dê resultado (MST, 1994.p. 10).

Nesse sentido o MST caracteriza ainda suas intenções acerca da escola, propondo que não deve ser aceita uma escola só como “lugar de estudo, desligado do conjunto da vida e de seus problemas reais. A escola deve participar da solução desses problemas, tanto através do ensino voltado à realidade, quanto através de ações concretas (trabalho) no assentamento.” (MST, 1994. p.10).

A categoria trabalho é indispensável para se entender o processo de construção da sociedade socialista e o próprio ser humano. Assim como a sociedade se apresenta na interligação entre trabalho e vida, não é difícil, com essa compreensão, apresentar a escola como a integração entre trabalho e procedimentos pedagógicos.

Tratando sobre esse tema, Pistrak afirma que

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e nesse nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2006. p.50)

Ao se pensar que tipo de trabalho pode ser feito pelo aluno na escola o MST traz algumas possibilidades como: trabalho ligado à administração da escola, à produção agropecuária e a outras áreas de produção, à cultura e arte. O trabalho doméstico também é colocado como uma das formas de união entre trabalho e educação, pois ele faz com que os educandos se envolvam em atividades ligadas à limpeza para que vão, assim, adquirindo hábitos de higiene pessoal e para o bem estar coletivo (MST, 1994.p.11).

São bem semelhantes os termos utilizados no aparato teórico do MST e em Pistrak, pois este afirma que as tarefas domésticas na escola são de grande importância uma vez que através delas podem ser transmitidos às crianças hábitos socialmente úteis (PISTRAK, 2006.p. 56).

Se Pistrak diz que “é preciso evitar que as tarefas sejam penosas. É preciso dosá-las, de maneira que os resultados não sejam o contrário do que se pretende” (Idem, 2006.p.56) o MST

não passa longe disso ao dizer que “devemos ter o cuidado de não sobrecarregar e não cansar demais os alunos, fazendo-os assumir tarefas além de suas atividades físicas” (MST, 1994.p.11).

Outro ponto interessante de ser mencionado que está presente nas preocupações do Movimento quanto à educação que ocorre através do trabalho doméstico é trazer a preocupação que seja menina, seja menino, cada um desenvolverá esse tipo de trabalho como valor. A questão de gênero posta nesses termos é indicadora de uma abertura nos papéis da divisão social do trabalho que é inculcada desde cedo e por muito tempo para a quebra de preconceitos sociais quanto ao trabalho doméstico.

Pistrak aponta para o que deve ser o objetivo do ensino na formação básica (séries iniciais), dizendo que “deve-se compreender a soma dos conhecimentos ou de hábitos e o grau de técnicas adaptados a uma determinada idade, que conduzam direta e plenamente à compreensão marxista da vida moderna” (PISTRAK, 2006, p.117). Esse trecho nos faz necessitar explicar que ao escrever sobre esses temas da educação e do ensino nesses termos temos que entender que Pistrak nos fala da sua realidade, vivida em tempos da revolução socialista de 1917, na Rússia. Por isso ele coloca a compreensão marxista da vida moderna como o resultado a ser atingido com o ensino e disso de desprenderia todo o resto.

Ainda nesse contexto de pós-revolução e das necessidades pedagógicas que essa nova realidade abarca, Pistrak destaca que

[...] na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola. [...] Assim, não se pode transpor os métodos puramente científicos do laboratório para a escola de massa, para a escola que tem por finalidade a educação social. [...] Na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde. Uma vez que “Na sua imensa maioria, os alunos que saem da escola vão ser trabalhadores ligados à realidade imediata, e não sábio. (PISTRAK, 2006.p.119)

O MST ratifica em suas proposições e práticas os mesmos sentidos que esse autor tem com relação à função social da escola uma vez que o Movimento afirma que, ao socializar conhecimentos em geral e ampliar o modo como os estudantes e a comunidade vêem o mundo, a escola estará cumprindo o seu papel básico. Assim, “Questões ligadas à política, cultura arte, história, ao mundo em geral também devem integrar nosso programas de ensino” (MST, 1996.p.12).

Essas são considerações sobre o pensamento de um pedagogo que viveu plenamente seu tempo e as convicções das quais estão imbuídos os que participam intrinsecamente de momentos

revolucionários. De tal modo, podemos constatar que o MST, ao se apropriar desse aparato, quer trazer para a realidade cotidiana o que foi tão profundamente vivido em outros tempos não tão distantes do nosso. Ou seja, os Sem Terra, de fato, entendem que não se pode mais ficar passivo frente à necessidade cada vez mais gritante de ‘ocupar, resistir e produzir’ em todo e qualquer espaço onde haja o clamor por paz e justiça.

Ao fim desse capítulo, trazendo à luz dimensões que estão presentes tanto na pedagogia socialista como no MST, podemos tecer nesse momento algumas considerações a guisa de conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respaldaremos estas considerações finais recuperando o presente problema de pesquisa que, ao indagar sobre ‘quais as evidências de como a educação socialista se encontra na proposta político-pedagógica do MST, através de algumas de suas publicações’, obteve como resposta a clara intersecção dessas duas propostas educacionais.

Também o objetivo do nosso estudo, qual seja, ‘verificar a contribuição da educação socialista para a prática pedagógica do MST’, pode ser recuperado nesse momento para indicar as considerações possíveis na conclusão dessa pesquisa. O desenvolvimento desses dois elementos constitutivos do estudo realizado (o problema e o objetivo) é que nos ajudarão nas afirmações que seguem ao final dessa monografia.

Desse modo, algumas considerações ainda se fazem pertinentes para tentar condensar as idéias apresentadas no decorrer do estudo. Assim, exporemos algumas considerações finais, gerais e específicas, acerca da possibilidade de utilização da pedagogia socialista como referencial para a pedagogia do MST.

A organização do Movimento apresenta grande complexidade em sua estrutura de funcionamento. Tal proposta, avançada e promissora, encontra grande resistência (tanto internas quanto externas) para ser implementada. No que concerne às resistências externas, basta citar algumas barreiras (aparentemente) intransponíveis que separam os explorados dos exploradores, dividindo a sociedade em classes: a mais valia, a desigualdade de condições econômicas e de possibilidades de emprego.

Os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento apresentam uma variedade de indicativos que sugerem e promovem outra forma de pensar e produzir o mundo. De tão avançadas que são as propostas contidas nesses princípios muitas delas nem sequer chegaram ainda a ser implementadas em sua inteireza pelo Movimento. Contudo, essa realidade não alcançada de modo pleno no cotidiano das ações do MST vem ratificar o quanto o Movimento está empenhado em propor ações que superem os limites e encontrem, assim, respaldo na perspectiva de modificar a realidade, transformando-a e criando uma sociedade justa e igualitária: sociedade contra o capital, que se pretende uma sociedade para além do capital.

O estudo da prática ocorrida no modelo de oficinas pedagógicas vem confirmar a possibilidade de uma implementação concreta de meios de transformação da prática pedagógica, avançando, desse modo, no processo de desmantelamento de uma ação educativa que limita e poda a liberdade de trabalho e pensamento dos educandos, educadores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De tal modo que, como resistências internas do movimento, podemos destacar: a falta de identidade com o todo que compõe o Movimento; o não reconhecimento desalienado da exploração que o capital inflige sobre a classe trabalhadora; e a falta de compreensão da magnitude que está embutida nas bandeiras de luta do Movimento.

Ainda se tratando da prática de educação do movimento, é importante notar sua abertura para com pessoas e grupos que querem integrar suas ações com as ações propostas pelos Sem Terra para a construção de uma outra realidade socioeconômica em que o Capital não dite as regras e que a vida e a dignidade humana estejam sempre acima dos bens materiais.

Assim ocorreu com a Brigada Paulo Freire do Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrárias – NEPPA que pôde ajudar com oficinas pedagógicas para uma maior qualificação dos Assentados nas áreas de educação e militância; bem como com estágios de vivência – experiência concreta para jovens estudantes e/ou militantes através de uma inserção na vida e trabalho do camponês no nordeste brasileiro.

Tais atividades denunciam e anunciam que há uma movimentação de resistência e combate à precarização da vida, pois os envolvidos nessas ações compreendem que ‘todos somos Sem Terra’ já que a luta do Movimento não se encerra no campo, mas tem reflexos concretos na vida de todos.

Embora algumas vezes a prática da pedagogia socialista tenha seu cenário educativo pleno restringido a poucos locais e pequenos espaços de tempo, é ponto pacífico que seus ideais sempre se configuraram, de um ou outro modo, com os anseios daqueles que pensam, sentem e querem construir um mundo mais justo e humanizado, utilizando a educação como aporte e base para tal fim.

Assim sendo, a educação no MST apresenta aspecto transformador e omnilateral, atuando para além da educação bancária – aquela que funciona como um depósito de informações acríticas no qual o professor ‘coloca’ na mente do aluno um conhecimento pronto, não reconhecendo que ‘a leitura do mundo precede a leitura da palavra’. (FREIRE, 1982). Tal

procedimento também é conhecido por educação tradicional – aquela em que o professor difunde a instrução, expõe as lições, e os alunos a seguem atentamente e realizam disciplinadamente os exercícios (SAVIANNI, 1997, p.18).

Como esse reflexo da ação do capitalismo neoliberal sobre a educação não condiz com a proposta educativa do MST, podemos, inicialmente, depreender que o Movimento está, mesmo que grandemente cercado de contradições, decididamente obstinado a atuar na sociedade de forma crítica e libertadora, apoiados, portanto, em uma educação socialista.

ANEXO 01

CARTA DE AGRADECIMENTO DO LEPEL AO ACC 456 EM 2006.1

O Grupo de pesquisa LEPEL/FACED/UFBA, vem através desta demonstrar todo seu apreço ao coletivo que participou, direta ou indiretamente, da disciplina ACC 456 (Ações interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária) neste semestre de 2006.1. Capacitado e batalhador, o grupo alcançou uma coerência nas atividades e uma auto-organização interna que possibilitou à disciplina um grande avanço dentro de suas proposições.

Nos dispusemos, apesar de todas as dificuldades encontradas nos trâmites paralisantes da burocracia Universitária, a enfrentar a problemática encontrada no campo, refletirmos teoricamente acerca destas e apresentar soluções para as mesmas. Fizemos isso de forma brilhante.

Além das diversas oficinas que conseguimos realizar nos Assentamentos em que tivemos atividades, tivemos neste semestre realizações de enorme relevância: o levantamento censitário dos Assentamentos Menino Jesus e Eldorado de Pitinga, abordando diversas temáticas; Estágio de Vivência ampliado e de altíssima qualidade; elaboração de um Plano Político-Pedagógico para a escola do Assentamento Bela Vista e Nova Suíça e discussões do mesmo no Assentamento Menino Jesus; além da importante iniciativa da clonagem de 2.000 pés de cacau no Assentamento Eldorado de Pitinga, apenas em uma primeira etapa.

Assim, fizemos a Universidade verter suas forças para uma luta que é revolucionária dentro de nossos postos. Colocamos na pauta de nossas atividades acadêmicas a indissociação entre ensino-pesquisa e extensão e o dever e obrigação de construirmos um conhecimento científico para a classe trabalhadora, sempre apontando a perspectiva de que fazendo isso, estávamos cumprindo o dever histórico da militância na cidade em unificar suas lutas às lutas do campo, numa aliança estratégica para a superação do sistema capitalista.

Desde já, colocamo-nos à disposição no auxílio à pesquisa de estudantes que tenham interesse em continuar seus trabalhos acadêmicos dentro da temática da questão agrária e aproveitamos o ensejo para convidar a todos e todas que estejam novamente presentes na disciplina neste próximo semestre. Frente ao descaso da reitoria em relação à extensão Universitária, o Grupo LEPEL se propõe a estar, ao lado de vocês, batalhando pela ampliação dos programas de extensão, e se fará propositiva na luta por uma Universidade justa, solidária, socialmente referenciada e posicionada ao lado da classe trabalhadora.

Com grande apreço

GRUPO LEPEL/FACED/UFBA

ACC 456 – Ações interdisciplinares em áreas de Reforma Agrária

Celi Taffarel – Professora Coordenadora

Adriana D´agostini – Tutora da disciplina

Rafael Rodrigues – Monitor da disciplina

ANEXO 02



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LEPEL-MTD



MEMORIAL DAS ATIVIDADES COM O MTD.

Marcos Epifanio Barbosa Lima¹⁷

01 - Rememorando.

No início do semestre 2006.2 o Movimento dos Trabalhadores Desempregados entrou em contato com o LEPEL para um acompanhamento mais sistemático ao Setor de Educação do MTD, bem como para representar o Movimento no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA - através do Programa de alfabetização AJA Bahia. Assim sendo, a professora Adriana D’agostini convidou três graduandos em pedagogia pela UFBA para acompanhar o referido Programa. Dada a impossibilidade de dois dos três membros assumirem a responsabilidade que ora se apresentava para o coletivo, assumi as atividades e encaminhei as demandas até o momento presente (final do semestre 2006.2).

Com a conclusão do Programa AJA Bahia e com a iminência de um estágio para os próximos semestres, será, para mim, praticamente impossível continuar assumindo tal responsabilidade. Contudo, considero satisfatório o trabalho realizado até o momento, mesmo com todas as falhas que implicam a atuação de uma única pessoa e não de um coletivo com sua diversidade e riqueza de pensamentos.

02 - Avaliando

Entre os fatores positivos, destaco:

¹⁷ Marcos E. B. Lima é graduando em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia; integrante do Núcleo de Estudos e Práticas em Políticas Agrária – NEPPA; Coordenador Pedagógico do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Desempregados MTD – Salvador – BA.

01 – a grande possibilidade de diálogo entre o MTD e o pensamento acadêmico e prática libertadora concretizados no LEPEL;

02 – o interesse dos educadores do MTD em realizar atividades conjuntas de enriquecimento mútuo;

03 - o fortalecimento da relação campo-cidade;

04 – a realização de Oficinas, entre elas : ‘Terra, direito de posse e criminalização dos movimentos sociais’ e ‘Doenças sexualmente transmissíveis’;

05 - poder contar com o Núcleo de Estudos e Prática em Políticas Agrárias – NEPPA – para a realização de oficinas com os acampados do MTD;

06 – a realização de formação continuada nos acampamentos ‘Maria Quitéria’ e ‘Milton Santos’;

07 – a utilização de textos, na formação para a militância, que motivam os militantes na construção de um mundo socialista; (Vide anexo)

08 – a consistência da prática libertadora da Educação quando utilizada com perspectiva socialmente referenciada.

Entre os aspectos que merecem maior atenção, cito apenas:

01 – uma preparação para militância com os educandos, antes mesmo da conscientização da necessidade da alfabetização não só para o real cumprimento da cidadania, mas também para a desvinculação da ligação alfabetização-letramento-alienação;

02 – a presença e atuação de **um coletivo** do LEPEL (e não apenas um militante) para dar continuidade ao acompanhamento em 2007 e prosseguir estabelecendo uma relação dialógica com este que é um movimento social que garante a luta em varais frentes (urbanas e rurais).

Termino este memorial externando minha satisfação pessoal por poder ter contribuído com mais esse passo que foi dado de ambos os lados da sociedade: o do pensamento e ação acadêmicos e o pensamento e as ações sociais, ambos libertadores visto que foram colocados em prática por entidades que lutam por um mundo melhor para todos.

03 - Bibliografia utilizada na formação para a militância do MTD, ocorrida semanalmente:

ANTUNES, Ricardo. **Algumas teses sobre o presente e o futuro do trabalho.** In: _____ . o caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 59-66.

ANTUNES, Ricardo. **As respostas do capital a sua crise estrutural: a reestruturação produtiva e suas repercussões no processo de trabalho.** In: _____ Os sentidos do trabalho. ensaio sobre a afirmação e a negação do Trabalho. São Paulo: Boi Tempo, 1999,

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional.** São Paulo:Cortez e Autores Associados, 1989.

FREIRE , Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de janeiro. Paz e Terra: 1987

FREIRE, Paulo.**Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra , 2005.

FRIGOTTO, G. Prefacil. In: Lia tiriba e Iracy Picanco(orgs). **Trabalho e educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária.** Aparecida, São Paulo. Idéias e letras, 2004, p.9-17.

GADOTTI, Moacir. **Historia das idéias pedagógicas.** São Paulo:Ática, 1995.p.142-157

LIMA, Marcos (Org.). **Materialismo Histórico Dialético – Para que?** Bahia. 2006

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos tempos.**

RUMMERT, Sônia Maria, **A educação e as teses da inclusão social.** In: Revista Espaço Acadêmico - n° 58 – Março de 2006 – Mensal – ISSN 1519 http://www.espacoacademico.com.br/058/58pc_rummert.htm. em 13/03/2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro.** In : admirável mundo louco. São Paulo: Salamandra. 2003

ANEXO 03

I Encontro de Qualificação Pedagógica – Brigada Paulo Freire – NEPPA

Participantes: Marcos , Rose, Obede e Eduardo

Pauta:

1. como está o andamento da construção dos planos de aula
2. situar os demais integrantes da Brigada quanto ao aprofundamento da proposta de cada oficina
3. em que os planos de aula por área do conhecimento se encontram e se complementam para que se evite um trabalho fragmentário
4. como está o contato imediato com as lideranças dos acampamentos /assentamentos para a descida inicial e demais descidas
5. marcar calendário coletivo para a descidas (tanto a inicial quanto as demais)
6. o que ocorrer

Inicialmente, a intenção era realizar uma reunião de encaminhamento, ao nos debruçarmos sobre os três primeiros itens da pauta, acabamos promovendo o I Encontro de Qualificação Pedagógica da Brigada Paulo Freire, da seguinte forma:

As Oficinas dos presentes já se encontravam prontas, cada um leu a sua Oficina, explicou detalhadamente como seria executada, recebeu críticas e contribuições e discutimos a metodologia de cada atividade. Esta qualificação individualizada foi norteada por um objetivo específico: A existência de coesão entre as oficinas.

O eixo temático comum escolhido para todas as oficinas é “identidade Sem Terra”, as oficinas possuem seus temas específicos, mas todas deverão relacionar seu conteúdo com a construção dessa identidade, que pode atingir todos os âmbitos da vida.

Ação da Brigada:

1. Eixo temático: Identidade Sem Terra (Sem Terrinha) – Enquanto militantes ou filhos de militantes, integrantes de um movimento social, não apenas como condição sócio-econômica de não ter terra e sim como sujeito social, que a partir desta condição de ausência, constrói novos territórios, novas relações de poder, novas relações e

significados de vida. Identidade vinculada a um movimento social com formas peculiares de organização, que se confronta com o capitalismo no campo, que é composto por suas místicas, suas histórias, suas músicas, suas marchas, suas ocupações (começando pela que seus pais fizeram ou ele estão);

2. Formação das Brigadas: Como todas as oficinas prevêm a formação de grupos e, entendendo a necessidade de que as atividades escolares se relacionem com a forma de organização do Movimento, decidimos que em todas as oficinas as turmas serão organizadas em Brigadas, formadas aleatoriamente (mesclando idade, gênero, raças, grupos de amigos etc.), nomeadas livremente pelos educandos e seguidas por todas as oficinas;
3. Será feito o reconhecimento de campo prévio (infra-estrutura, quantidade de alunos, faixa etária, relação educador/educando, ou seja a realidade de cada turma) e planejaremos a ação diferenciando escola por escola e focando a continuidade do trabalho com o realizado pela professora;
4. Cada Monitor deverá ter um “CADERNO DE BORDO” onde as vivências experimentadas e as reflexões devem ser registradas, possuindo perguntas norteadoras (como por exemplo: seus objetivos? O que sentiu?), a serem decididas após a visita de reconhecimento;
5. A Brigada possuirá um Kit Pedagógico com textos que expliquem a Organização do MST, seus princípios, suas pedagogias etc., para os Monitores e para TODAS as professoras de cada escola e todos os setores de educação de cada Acampamento/Assentamento;
6. Os relatórios serão sistematizados e cópias serão entregues à Escola e ao Setor de Educação.

O calendário ficou para ser feito na próxima reunião juntamente com os outros integrantes da Brigada.

Algumas ações foram pensadas e discutidas, mas **serão incluídas na pauta futuramente:**

- a) Que a carga horária desta atividade seja reconhecida pela UFBA e possa contar para os estudantes;

- b) No encerramento de cada ciclo de atividade, promovermos um encontro dos Oficineiros / professores / educandos;
- c) Montagem de um Kit Pedagógico com Oficinas da Brigada para as professoras;
- d) Contribuir para a construção de Jornadas Pedagógicas nas Brigadas;
- e) Conseguir um Professor Orientador para esta atividade;
- f) Escrever o projeto desta atividade.

ANEXO 04



NEPPA
 Núcleo de Estudos e Práticas
 em Políticas Agrárias



OFICINA "É LENDO QUE SE ENTENDE"

TEMA: TIPOLOGIA TEXTUAL E SUAS INTERPRETAÇÕES

Objetivo geral

Apresentar e refletir sobre a identidade dos 'Sem Terrinha' através dos vários tipos de textos que são popularmente utilizados para a comunicação de modo que os educandos, conhecendo-os, possam reelaborá-los.

Objetivo Específico

Despertar o interesse do educando para que ele possa interpretar e transformar textos escritos em não escritos e vice-versa.

Metodologia

- 01 – Trazer vários tipos de textos (escritos, imagens, músicas, desenhos, filmes)
- 02 – Montar anteriormente um texto com a temática 'trabalho-diversão: formigas e cigarras' redimensionado-a para o referencia sócio-político do MST, palavras de ordem do movimento, etc.
- 03 – Perguntar sobre situações de diversão Registrá-las no quadro e, após, no caderno.
- 04 – Perguntar sobre situações trabalho Registrá-las no quadro e, após, no caderno.
- 05 – Colagem com imagens sobre 'trabalho-diversão: formigas e cigarras'
- 06 – Fazer círculos ou linha no chão e colocar as palavras trabalho e diversão; dizer situações boas e ruins para que os educandos entrem no círculo ou passem a linha de acordo com as situações de trabalho ou de diversão ou das duas coisas juntas.

Recursos Audiovisuais

Aparelho de som, CD's, DVD's, textos, revistas, jornais, panfletos, bulas de remédio, quadro, giz, caderno ('diário de bordo'), caneta, lápis, notícias de jornais do MST e de jornais comerciais.

Avaliação

Constatar:

Participação; Envolvimento; Discussões ocorridas; Reflexões levantadas; Interesses apresentados.

ANEXO 05

A HISTÓRIA DA CIGARRA E DA FORMIGA

Marcos Amil

Era uma vez uma cigarra que gostava de cantar e só de cantar. Vivia de festa. De riso solto. Não se importava com as dificuldades, nem as dela nem as dos outros.

Sempre tinha uma piada, uma alegria, mesmo quando o momento era sério ou triste ela inventava estripulia.

Mas essas piadas da cigarra não eram para dar ânimo a companheirada, não. É que ela não sabia que no mundo também havia, além da festa, a dureza desse chão.

Trabalho pra ela era coisa que não ocorria, era coisa de nem pensar, Ela, quando via a injustiça, nem ligava, sorria, e fugia pra outro lugar.

Era outra vez uma formiga que trabalhava e trabalhava e trabalhava sem parar. Ela nem sabia que, um dia ou outro dia, devia ter tempo pra brincar.

A formiga era séria e só séria. Os seus lábios não se abriam pra sorrir. Mesmo quando ela adoecia não parava e não sabia que também podia se divertir.

Nas andanças da cigarra, que não deixavam de existir, ela encontrou a formiga trabalhando sem se distrair.

Viu de longe e foi pra perto pra saber se era certo não cantar e nem pular fazendo da vida um deserto.

A cigarra quando perguntou a formiga porque ela não sorria e ia brincar A formiga respondeu que daquilo não entendia, que nem brincava nem sorria, pois só sabia trabalhar.

A cigarra explicou que descansando e brincando Melhor se trabalha mais tarde e sem fazer nenhum alarde a formiga ela levou pra tomar banho de rio, pra pular corda e cantar desafio e toda animada falou: só se acorda aquele que descansou.

A formiga até gostou do dia de diversão, mas amanhã era outro dia e ela em sua moradia ia cuidar da preparação de mais um tempo de luta, de labuta e de ação.

Convidou ela a cigarra pra fazer parte de seu mundo de trabalho e obrigação. A cigarra aceitou, pois sabia que a formiga era agora sua amiga e não ia lhe causar tão grande decepção.

Um dia de grande trabalho, de suor e de cansaço foi do que elas correram atrás. Mas estavam bem contentes por ver que antigamente era só isso e nada mais.

Agora eram sabedoras que pra tudo tempo há, tempo de colher e de plantar, de descansar e capinar, de viver e de sorrir.

Tempo de tristeza e de alegria e que na vida a cada dia é tão importante trabalhar como é bom se divertir.

Em cada pessoa, vontade pra tudo existe quem isso entende é quem persiste em querer o mundo melhor para assim tudo entender.

Agora as duas amigas sabiam que juntas uma lição iam aprender: saber plantar é saber colher, saber cantar é ter prazer e tudo isso junto é saber viver!!

A cigarra e a formiga aprenderam uma com a outra essa sabedoria: se a vida era só trabalho graça nisso não existia.

Mas também seria chato e isso é um grande fato que se tudo fosse só diversão, não se plantava, nem se comia, e ou vida não existia ou essa enorme alegria não ia ter uma razão.

ANEXO FOTOGRÁFICO

ANEXO FOTOGRÁFICO 01
Oficina “É lendo que se entende”
Brigada Paulo Freire. NEPPA



“A cigarra e as formigas”. Foto de Marcos Lima, 2007.



“Produção coletiva”. Foto de Renata Leal, 2007.



“Resultados da Produção coletiva”. Foto de Renata Leal, 2007.



“Reconto da Fábula pelo professor”. Marcos Lima, 2007.

Anexo Fotográfico 02

Divulgação de seminários organizados pelo NEPPA sobre a Criminalização dos movimentos
Sociais

I SEMINÁRIO SOBRE CRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS



**SEMINÁRIO:
CRIMINALIZAÇÃO
DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

**LOCAL: PÁTIO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UFBA (FACED)**

DATA: 27 DE SETEMBRO

HORÁRIO: 10:00 (DEZ HORAS DA MANHÃ)

PALESTRANTES: ROBERTO "CHILENO"
(MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA).

CLAÚDIO
(MTD - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DESEMPREGADOS).

CELI TAFFAREL (UFBA)

**ORGANIZAÇÃO:
NÚCLEO DE ESTUDOS E PRÁTICAS
EM POLÍTICAS AGRÁRIAS
(NEPPA)**

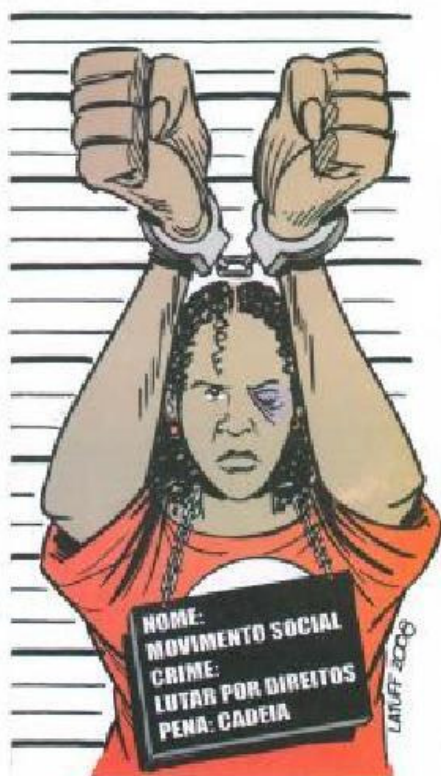
Pátria Livre...Venceremos!!!

Arquivo NEPPA

ANEXO FOTOGRÁFICO 03

Divulgação de seminários organizados pelo NEPPA sobre a Criminalização dos movimentos
Sociais

II SEMINÁRIO SOBRE CRIMINALIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS



Seminário:

Criminalização dos Movimentos Sociais

**NÃO À VIOLÊNCIA DO ESTADO
CONTRA O POVO ORGANIZADO**

Data: 30 de setembro às 9h

Local: PAF I (Campus de Ondina) - UFBA

Palestrantes:

Jô (MST-BA)

Ana Waneska (MSTB)

Prof.^a Dr.^a Marília Lomanto (AATR)

**Realização: NEPPA - Núcleo de Estudos e
Práticas em Políticas AGRÁRIAS**

Arquivo NEPPA

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. *Dimensões da crise estrutural do capital*. In.: _____. Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.
- _____. A nova morfologia do trabalho e o desenho multifacetado das ações coletivas. In: _____ *O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boi Tempo, 2005. p. 47-57.
- CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FERNANDES, B.M.; MOLINA, M.C. *O campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, M.C.; de JESUS, S.M.S.A. (Orgs.) *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.
- FREITAS, Luís C.: Projeto histórico, ciência pedagógica e ‘didática’. *Educação e Sociedade*, nº 27, pp. p.123-124, set-1987.
- _____. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.
- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL), *Carta aos extensionistas*, Março de 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Revista Ande, 1983, nº06.
- _____. Et alli. *Educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MACHADO, Lucilia Regina de Souza. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez/ Autores associados: 1989.

- MANACORDA, Mario Alighiero, *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich, *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Escriba, 1968.
- MST, *Funcionamento das brigadas e setores*, Setor de Formação, São Paulo. Junho de 2005
- _____, *Princípios da Educação no MST*, Setor de Educação – Caderno de Educação nº 08. São Paulo, 1999.
- _____, *Escola, trabalho e cooperação*, Setor de Educação – Boletim de educação nº 04. São Paulo, 1994.
- _____, *Construindo Caminho numa Escola de Assentamento do MST*. Coleção Fazendo Escola. Porto Alegre, 2000.
- RUMMERT, S. Maria. Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual. In: Rui Canário. (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. 1 ed. Lisboa: EDUCA - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007, v. 2, p. 81-106.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38ª. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2006.
- _____. *Teoria Marxista e Pedagogia Socialista*, In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo – Mesa redonda IV – , 2007. Salvador – BA.
- STEDILE, João Pedro. (ORG.) *A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960 – 1980*. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização, do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. *A Formação política e a educação politécnica*. In: Comunicações orais do Encontro de Educação e Marxismo, 3.,2007, Salvador – BA.