UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista

FRANCIELE SOARES DOS SANTOS

Pelotas-RS, 2016

FRANCIELE SOARES DOS SANTOS

TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Orientadora: Profª. Drª. Conceição Paludo

Pelotas-RS, 2016

Foto- Marcha dos educadores e educadores da reforma agrária em Brasília- DF- II Enera- 2015.

> *A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito que "fecham" ou "abrem" os circuitos da história.* (FLORESTAN FERNANDES, 1997, p.05).

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237t Santos, Franciele Soares dos

Trabalho educação e formação humana no MST : tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista / Franciele Soares dos Santos ; Conceição Paludo, orientador. — Pelotas, 2016.

223 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Trabalho educação. 2. MST. 3. Forma histórica escolar. 4. Pedagogia socialista russa. I. Paludo, Conceição, orient. II. Título.

CDD : 370.19346

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Franciele Soares dos Santos

Título**: Trabalho educação e formação humana no MST**: tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista

Tese apresentada como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 14 de dezembro de 2016

Banca examinadora:

Profa. Drª. Conceição Paludo (Orientadora)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Prof. Dr. Miguel Alfredo Orth
Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi
Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Profa. Drª Cecília Maria Ghedini
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Profa. Drª Maria Nalva Rodrigues Araújo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Profa. Drª. Suely Aparecida Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Dedicatória

Aos educadores e as educadoras do Movimento Sem Terra, que apesar de todas as adversidades, nos ensinam cotidianamente que a escola é um terreno de luta.

Agradecimentos

À minha mãe, Terezinha Soares, que sempre me incentivou a estudar, ensinando a sua maneira a importância da escola e da educação para a classe trabalhadora.

Ao meu companheiro Rogério Schmidt de Andrade, pela paciência e compreensão nos diversos momentos de ausência, pelo amor, carinho e afeto. Muito obrigada.

À família Schmidt de Andrade pelo incentivo e apoio incondicional. Especialmente minha sogra querida Dona Raquel e minha cunhada Indayba.

Ao professor Gomercindo Ghiggi, meu primeiro orientador, por acreditar na possibilidade da realização dessa pesquisa.

À professora Conceição Paludo, minha orientadora, que me adotou. Agradeço pela disponibilidade de acolher esta pesquisa. Agradeço também, pelo rigor teórico, pela paciência e principalmente pelos diálogos e debates relevantes que contribuíram para desvelar meu objeto de estudo.

À querida amiga Suely Martins, minha professora e incentivadora. Agradeço imensamente pela sua presença constante em minha caminhada.

À Sueli Ribeiro Comar, por compartilhar as alegrias, as angústias e as ansiedades dessa caminhada e por estar sempre cuidando de mim.

À Cecília Maria Ghedini pelo apoio e também pelas conversas sempre permeadas de muitos aprendizados.

À Rosane Berté pelas palavras de incentivo e amizade.

Aos colegas do Dinter: Alexandra, Célio, Daniela, Gilmar, Luiz Cezar, Roseli e Sueli pela convivência e partilha de conhecimentos.

Aos colegas do doutorado de Pelotas: Jéssica, Vanessa, Verônica, Dynara, Leonardo, Paulo, Magda e Andréa por me acolher no grupo e pelos diálogos nos encontros de estudos.

Aos colegas do Colegiado do Curso de Pedagogia da Unioeste – campus de Francisco Beltrão, por proporcionar um período de afastamento das atividades docentes.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, pelas ricas e intensas discussões.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação Araucária pelo apoio financeiro, fundamental para a realização do Doutorado Interinstitucional em educação, convênio Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste e Universidade Federal de Pelotas - UFPel.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Trabalho educação e formação humana no MST:** tensionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista. 2016. 223 f. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Resumo

A tese aqui apresentada é a de que ao longo do processo de formulação e vivência de experiências educativas e escolares com a relação trabalho educação e formação humana, o MST apropria-se dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia socialista russa, por meio de suas dimensões educativas – mesmo com contradições e limites – tensionando os fundamentos forma histórica escolar e ao mesmo tempo produzindo novas sínteses dessa relação, no contexto do modo de produção capitalista. Assim, objetivo desta pesquisa foi analisar a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, de modo a desvelar os processos de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa e suas implicações no tensionamento da forma histórica escolar; bem como na construção de novas sínteses da relação trabalho educação. As problemáticas que nortearam a pesquisa foram: Como ocorreu o processo de elaboração e a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana proposta educativa e escolar do Movimento à luz da pedagogia socialista russa? Como as dimensões educativas da pedagogia socialista russa estiveram e estão presentes na trajetória de constituição da relação trabalho educação e formação humana no MST? Em que medida as experiências educativas e escolares do MST construídas à luz da pedagogia socialista russa tem produzido tensões à forma histórica escolar capitalista, bem como novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana? Em termos metodológicos, realizou-se um estudo qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e observação participante. Nas considerações finais, reconhece-se que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST -, ao longo de sua trajetória, por meio da relação trabalho educação e formação humana, à luz da pedagogia socialista russa, realiza processos formativos que sinalizam avanços qualitativos no âmbito da formação humana, compreendendo a escola como uma instituição que corrobora para construção de um projeto histórico vinculado às lutas dos trabalhadores do campo e da cidade, bem como com sua emancipação. Ressaltamos, ainda, a urgência de voltarmos nossos olhares para as experiências educativas e escolares do MST que mesmo com suas contradições, acenam para *o inédito viável* em nosso tempo histórico. De fato, na busca pela *alternativa radicalmente socialista,* o Movimento, já em nosso tempo histórico, potencializa *novos atos históricos* articulados a questão da formação humana de caráter integral à luz das dimensões educativas da pedagogia socialista russa.

Palavras-Chave: Trabalho educação; MST; forma histórica escolar; Pedagogia socialista russa.

Abstract

SANTOS, Franciele Soares dos. Work education and human formation in the MST: pushing the historical scholastic form in the light of socialist pedagogy. 2016. 223 f. Thesis. Graduate Program in Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2016.

The thesis here presented is that throughout the process of formulation and living of the educational and scholastic experiences with the relationship between work education and human formation, the MST appropriates the theoretical-methodological fundamentals of socialist pedagogy, through its educational dimensions - even with contradictions and limits - pushing the historical school form and at the same time producing new syntheses of this relationship, in the context of the capitalist mode of production. Thus, the aim of this research was to analyze the historical trajectory of the relationship between work education and human formation in the educational and scholastic proposal of the Landless Rural Workers' Movement - MST, in order to unveil the appropriation processes of the educational dimensions of the Russian socialist pedagogy and its implications pushing the historical school form; as well as in the construction of new syntheses of the relationship work education. The problematic that guided the research were: How did the process of elaboration and the historical trajectory of the relationship between work education and human formation, educational and scholastic proposal of the Movement in the light of Russian socialist pedagogy occur? How have the educational dimensions of Russian socialist pedagogy been and are they present in the trajectory of the establishment of the relationship between work education and human formation in the MST? To what extent have the educational and scholastic experiences of the MST built in the light of Russian socialist pedagogy produced tensions to the capitalist school historical form, as well as new syntheses of the relationship between education and human formation? In methodological terms, a qualitative study was carried out, through bibliographical, documentary and participant observation research. In the final considerations, it is recognized that the Landless Rural Workers' Movement (MST), throughout its trajectory, through its relationship with work education and formation, in the light of socialist pedagogy occur, performs formative processes which highlight qualitative advancements in the scope of Human education, understanding the school as an institution that corroborates to the construction of a historical project linked to the struggles of the rural and urban workers, as well as their emancipation. We also emphasize the urgency of directing our attention to the educational and scholastic experiences of the MST, which, despite their contradictions, it beckons for the unprecedented viability of our historical time. In fact, in the search for a radically socialist alternative, the Movement, once in our historical time, strengthens new historical acts articulated to the issue of integral human formation in the light of the educational dimensions of socialist pedagogy.

Keywords: Work education; MST; Historical scholastic form; Socialist pedagogy occur.

Lista de Figuras

Figura 1 – Esquema de proposta da Unidade Complexo p.175

Figura 2 – Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da Escola p.186

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
CEBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EdoC	Educação do Campo
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens

MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MMTR	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MSPdoC	Movimentos Sociais Populares do Campo
MST	Movimento Sem Terra
ONU	Organizações das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PROMET	Proposta Metodológica das Etapas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TAC	Curso Técnico em Administração de Cooperativas
TPE	Todos pela Educação
TSN	Trabalho socialmente necessário
UDR	União Democrática Ruralista
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UJCR	União da Juventude Comunista Revolucionária
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ---------- 14

1 **CAPITALISMO, TRABALHO, QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E MST** ------- 25

1.1 Gênese da questão agrária no Brasil: da invasão portuguesa à consolidação das relações capitalistas de produção no campo ---------- 27

1.2 Modernização da agricultura, questão agrária e luta pela terra ---------- 31

1.3 Capitalismo contemporâneo: da crise estrutural do capital à mundialização e financeirização da economia e às consequências para os trabalhadores ---------- 36

1.3.1 Agronegócio, trabalho no campo e MST: projetos em disputa ---------- 45

2 **TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: CONSTITUIÇÃO DOS FUNDAMENTOS DA FORMA HISTÓRICA ESCOLAR SOB O CAPITALISMO** ---- 52

2.1 A relação trabalho educação e formação humana na forma histórica escolar capitalista ---------- 53

2.2 Trabalho educação e formação humana em Marx e Engels: bases para construção da nova forma escolar ---------- 65

3 **PEDAGOGIA SOCIALISTA RUSSA: DAS PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS DIMENSÕES EDUCATIVAS** ---------- 77

3.1 Pedagogia socialista russa: contexto de construção de uma pedagogia revolucionária ---------- 78

3.2 Anton Makarenko: a escola como coletividade ---------- 82

3.3 Moisey Pistrak: da experiência das Escolas-Comunas a escola politécnica do período de transição ---------- 88

3.4 Viktor Shulgin: do trabalho socialmente necessário à construção da escola politécnica operária ---------- 96

3.5 Trabalho educação e formação humana: as dimensões educativas da pedagogia socialista russa ---------- 101

4 **PERCURSOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIALISTA RUSSA** ---------- 106

4.1 A relação trabalho educação e formação humana no MST no âmbito das pesquisas em educação ---------- 107

4.2 Gênese da constituição da relação trabalho educação e formação humana no MST: do trabalho cooperativo nas primeiras escolas de acampamentos e assentamentos à necessidade da constituição da escola vinculada ao trabalho (1979-1995)---------- 116

4.3 Afirmação da categoria trabalho como princípio educativo e filosófico da proposta educativa do MST e como matriz formadora da Pedagogia do Movimento Sem Terra (1996-2000)---------- 133

4.4 A institucionalização das experiências escolares do MST e a secundarização da categoria trabalho na sua proposta educativa e escolar (2001-2005)---------- 151

4.5 Reafirmação da categoria trabalho e da importância da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa do MST e nas suas experiências escolares (2006-2015)---------- 167

CONSIDERAÇÕES FINAIS----------201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- 206

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de modo a desvelar os processos de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa[1] e suas implicações no tensionamento dos fundamentos da forma histórica escolar, bem como na construção de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana ainda no contexto do modo de produção capitalista.

Tendo em vista a seguinte hipótese de tese: ao longo do processo de formulação e vivência de experiências educativas e escolares com a relação trabalho educação e formação humana, o MST apropria-se dos fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia socialista russa por meio de suas dimensões educativas – mesmo com contradições e limites –, tensionando os fundamentos forma histórica escolar e, ao mesmo tempo, construindo novas sínteses dessa relação, ainda no contexto do modo de produção capitalista.

Elegemos como problemáticas de pesquisa as seguintes questões: Como ocorreram o processo de elaboração e a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana proposta educativa e escolar do Movimento à luz da pedagogia socialista russa? Como as dimensões educativas da pedagogia socialista russa estiveram e estão presentes na trajetória de constituição da relação trabalho educação e formação humana no MST? Em que medida as experiências educativas e escolares do MST, construídas à luz da pedagogia socialista russa, têm produzido tensões aos fundamentos forma histórica escolar capitalista, bem como novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana?

Mediante a hipótese de tese e as problemáticas de pesquisa, delimitamos os objetivos da pesquisa. Temos como objetivo geral: Contribuir para a sistematização e análise da trajetória histórica de elaboração da relação trabalho educação e formação humana no Movimento Sem Terra, no que diz respeito à apropriação, ao

[1] A pedagogia socialista russa compreende propostas e experiências escolares que foram elaboradas e desenvolvidas no período revolucionário russo de 1917 a 1931. Na pesquisa optamos por analisar nosso objeto de estudo tendo em vista as dimensões educativas que emergiram das experiências escolares desenvolvidas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e a proposta por Viktor Shulgin, considerando que estes educadores são as referências mais presentes na proposta educativa e escolar do MST quando se trata do diálogo com a pedagogia socialista.

longo do processo de formulação e vivência de experiências, das dimensões educativas da pedagogia socialista russa, especialmente aquelas desenvolvidas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e a proposta por Viktor Shulgin.

Como objetivos específicos, temos os seguintes:

a) Compreender as experiências pedagógicas russas realizadas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e a proposta por Viktor Shulgin, bem como as dimensões educativas que emergem destas experiências no tocante à relação trabalho educação e formação humana.
b) Investigar como as dimensões educativas da pedagogia socialista russa foram sendo apropriadas na proposta educativa e escolar do MST, observando as continuidades e rupturas presentes neste processo, de modo articulado ao contexto histórico.
c) Analisar os aspectos conceituais e epistemológicos presentes no processo de elaboração e na trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento Sem Terra.
d) Identificar e analisar a atualidade da proposta educativa e escolar do MST no tensionamento dos fundamentos forma histórica escolar e na construção de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana no contexto do modo de produção capitalista.

Para tanto, a pesquisa orientou-se pelo método do materialismo histórico dialético. A partir dessa perspectiva, objetivamos identificar as mediações históricas que deram e dão forma ao nosso objeto de estudo. Metodologicamente, o fizemos por meio do uso das categorias do materialismo histórico dialético: a totalidade, a contradição, a mediação e a historicidade.

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa abrangeram a pesquisa bibliográfica, que buscou apresentar as contribuições de diferentes autores que se constituíram como base para as análises da pesquisa.

Ao refletir sobre a questão agrária brasileira, a luta pela terra e o MST, tomamos por referência os escritos de Marx (1992); Martins (1991; 1993); Prado Júnior (2012); Silva (1980); Stédile (2009; 2011); Oliveira (1987; 1994; 2001; 2011). No que diz respeito ao capitalismo contemporâneo desde a sua relação com o agronegócio até as transformações ocorridas nas relações de trabalho, destacaram-se Harvey (1996; 2014; 2011; 2013), Neto; Braz (2012); Anderson (1995), Mészáros

(2002; 2007), Delgado (2010), Leite; Medeiros (2012), Fernandes (2012) e Pinassi (2013).

As discussões sobre a relação trabalho educação e formação humana e também sobre os fundamentos da forma histórica escolar pautaram-se em: Algebaile (2009); Enguita (1989); Manacorda (2010); Gramsci (1991); Suchodolski (1976); Petitat (1994); Frigotto (1989; 1997); Kuenzer (2002); Ramos (2012); Neves (2005); Torres (1996); Shiroma (2003; 2011); Gentili (1998); Leher (2010; 2013); Mészáros (2005; 2006; 2008) e Freitas (2012). Além das obras clássicas de Karl Marx e Friedrich Engels: *Ideologia alemã* (1845); *Manifesto do Partido Comunista* (1848), *Manuscritos econômicos e filosóficos*; *Instrução aos delegados* (1868); *O Capital* (1867); e *Crítica ao programa de Gotha* (1875).

No referente à pedagogia socialista russa, o estudo bibliográfico está referenciado em Capriles (1989); Luedemann (2002); Paulino (2010); Trotsky (1967); Freitas (2009); Manacorda (1989; 2010); Makarenko (1977a; 1979b; 2012); Pistrak (2003; 2009; 2015); Shulgin (2013); e Suchodolski (1976).

Em nossas análises, contribuíram também teses e dissertações da área da educação. Nesse sentido, tomamos como base a pesquisa realizada por Vendramini (2008), que fez um levantamento das teses e dissertações na área da educação sobre o MST, mais especificamente aquelas que abrangiam discussões sobre a relação trabalho/cooperativas/educação, disponíveis no Banco de Teses & Dissertações da Capes, no período de 1987 a 2006. Além disso, neste banco de dados buscamos teses e dissertações do ano de 2006 a 2014 com o objetivo de identificar, na área da educação, novas pesquisas que contemplassem as temáticas acima descritas.[2]

Já o estudo documental refere-se à fonte de primeira mão (GIL, 1995), constituindo o campo de materiais que foram analisados de acordo com os objetivos da investigação. Para isso, fizemos leitura e análise dos materiais produzidos pelo Movimento: boletins, cartilhas, cadernos e dossiês, elaborados pelo Setor de Educação do Movimento.[3] O critério de escolha e seleção dos documentos levou em

[2] Encontramos nove teses e três dissertações. A partir das buscas no banco de teses da Capes, realizamos uma leitura e análise das seguintes dissertações e teses: Machado (2003); Mohr (2006); Araújo (2007); Garcia (2009); Dalmagro (2010); Quaresma (2011); e Pergher (2012).

[3] Para a análise, foram selecionados os seguintes documentos: Documento Básico do MST (1991); Caderno "O que queremos com as escolas dos assentamentos" (1991); Boletim de Educação: "Como deve ser uma escola do assentamento "(1992); Caderno "Como fazer a escola que

consideração a necessidade da compreensão da trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana, proposta educativa e escolar do MST, observando nesse processo a apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa, atentando para limites, possibilidades e contradições. A análise destes materiais objetivou apreender a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana no MST e do processo de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa.[4]

Ainda realizamos no período de 21 a 25 de setembro de 2015 uma observação participante no segundo Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA), em Luziânia-GO. Esta observação participante permitiu vivenciar *in loco* as novas discussões e orientações para proposta educativa e escolar bem como para a formação de educadores e educadoras do MST. Os dados e as informações coletadas registrados, por sua vez, em um diário de campo foram incorporados principalmente no processo de análise documental.

A realização dessa pesquisa justifica-se por alguns motivos. Primeiramente, devido ao fato de que o interesse por investigar e compreender a proposta educacional e as experiências escolares desenvolvidas no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) têm feito parte de nossas pesquisas desde a

---

queremos" (1992); Boletim da Educação nº. 4, intitulado "Escola, trabalho e cooperação" (1994); Boletim da Educação nº. 5, intitulado "O trabalho e a coletividade na educação – Anton Makarenko" (1995); Caderno nº. 8, intitulado "Princípios da educação no MST" (1996); Manifesto do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA (1997); "Como fazemos a escola de educação fundamental" (1999); "Nossa concepção de educação e de escola" (2001); O Boletim nº. 8 intitulado "Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas" (2001b); Boletim nº. 9, intitulado "Educação no MST – balanço dos 20 anos" (2004); Dossiê MST Escola (2005). Além dos cadernos que compõem a coletânea "Caminhos para transformação da escola", publicada pela Editora Expressão Popular, três cadernos, respectivamente: "Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo" (2011); "Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo" (2015); "Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudos" (2015). E, ainda, o Boletim nº. 12 do II Encontro Nacional de educadoras e educadores da Reforma Agrária – II ENERA.

[4] Foram referências significativas no âmbito desse debate: Antunes (2000); Bahniuk (2015); Caldart (1991; 2004; 2010; 2012; 2013; 2015); Camini (2009); Carnoy (2013); Dalmagro (2010); FUNDEP (1994); Freire (1982; 2003; 2000; 2011); Frigotto (2011; 2014); Freitas; Caldart; Sapelli (2013); Freitas (2011; 2015); Garcia (2009); Ghedini (2015); Gramsci (1989; 2000); Harvey (2005); Leite (2002); Marx; Engels (2010); Mascaro (2013); Montaño; Duriguetto (2011); Machado (2003; 2011); Mascaro (2013); Moraes (2003); Mészáros (2008); Martins (2009); Neto; Braz (2010); Paludo (2001; 2010); Poulantzas (2013); Sapelli (2013; 2015); Vendramini (2007; 2008; 2011); Zanella (2008); Wood (2003).

graduação, possuindo continuidade na especialização, no mestrado[5] e ainda hoje nos estudos e projetos desenvolvidos como professora universitária.

Um outro motivo consiste na compreensão de que, na conjuntura atual, a educação brasileira vem constantemente sendo redirecionada para atender aos interesses do capital financeirizado e transnacionalizado. Estes redirecionamentos constituem-se como determinações que podem ser traduzidas como uma forma de legitimação de um novo padrão de sociabilidade que objetiva "[...] afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo". (MARTINS, 2009, p. 26).

Como é sabido, foram as demandas do capital que levaram a classe dominante preocupar-se com a educação das classes subalternas. Isso porque "[...] a educação é parte da estratégia política e, por isso, historicamente, os setores dominantes têm empreendido o esforço para caracterizá-la e aprisioná-la com um campo guiado por razão utilitarista". (LEHER, 2010, p. 19). Trata-se aqui, certamente, de uma educação de caráter minimalista e unilateral, construída por meio da subordinação a um quadro de valores ideológicos arraigados aos interesses dominantes, que atuam por meio de mecanismos de *interiorização*[6] a favor da legitimação da ordem social estabelecida.[7]

---

[5] Em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), investigamos a formação de educadores militantes no MST buscando analisar e compreender os projetos de formação de educadores do campo vinculados a este Movimento, que demarcam estes como espaços potenciais para a formação de educadores militantes. O objeto de estudo da referida pesquisa foram os alunos egressos do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão-PR, turma "Antonio Gramsci".

[6] Conforme Mészáros (2006, p. 264), "[...] o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas; eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos 'contribuem para manter uma concepção de mundo' e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo".

[7] Exemplo claro no Brasil da renovação constante dos mecanismos de interiorização por meio da educação é o projeto Escola Sem Partido (ESP), criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e que se fortaleceu no último ano. Este projeto representa mais uma ofensiva da direita sobre a educação e a escola pública brasileira na direção de garantir a dominação de classe por meio do consenso. Na avaliação de Frigotto (2016, s/p.), o projeto da Escola Sem Partido "trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente".

Logo, este cenário apresenta desafios cada vez mais grandiosos à classe trabalhadora na disputa por um projeto educativo e por uma escola de novo tipo. Estes desafios apontam para a direção da necessidade da compreensão de que a escola é, sim, um campo estratégico imprescindível para as lutas da classe trabalhadora por carregar em si as contradições inerentes à sociedade de classes.

Devido a isso, quando nos propomos olhar para a escola, não podemos cair no equívoco de "[...] tratá-la em si mesma, e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas". (FRIGOTTO, 2009, p. 17).

Ou seja, é a partir do antagonismo de classes que é gestada a possibilidade da construção de propostas educativas contra-hegemônicas, pois *"*a educação define-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e por isso, não pode ser tomada como 'fator' isolado, mas como parte de uma totalidade histórica, complexa e contraditória". (FRIGOTTO, 2009, p. 17). O ponto de partida é a disputa pela educação e pela escola, na superação da forma escolar atual construída no seio das relações capitalistas. Essa expressão é formulada por Vicent, Lahire e Thin (2001), os autores afirmam que, a partir da Idade Moderna, há a organização de um modelo de escola e ensino, que institui novas características para organização do trabalho educativo, que vão desde as transformações na relação professor aluno, no tempo e espaço escolar e nas disciplinas curriculares, até à criação de novos métodos pedagógicos pautados em regras e disciplinas que estavam diretamente associadas às formas de socialização correspondentes às transformações e demandas sociais capitalistas, que estavam em curso naquele momento histórico.

Não perdendo de vista as reflexões de Vicent, Lahire e Thin (2001), adotamos aqui o conceito de forma histórica escolar. Partimos do pressuposto de que os nexos da relação trabalho educação e formação humana sob o capitalismo acabam por demarcar a constituição dos fundamentos que dão sustentação a forma histórica escolar capitalista. Isso significa afirmar que entendemos a escola como expressão da materialidade de um determinado momento histórico. Nesse sentido, em nossas análises optamos pelo uso do termo forma histórica escolar. Corroboram a nossa opção as análises de Algebaile (2009, p. 51) que destacam a escola

> [...] como inacabada e aberta, sujeita a contradições, muitas vezes resultantes dos próprios mecanismos originalmente criados com a finalidade de ajustar e regular o sistema, mas que apresentam desdobramentos não previstos, capazes, inclusive de levar o sistema a uma situação de crise e explosão.

Por esse motivo, cabe ratificar que a luta de classes no âmbito da educação não é algo obsoleto, pois a escola enquanto forma dominante de educação na sociedade capitalista é cada vez mais disputada, estando também submetida às contradições presentes nos interesses das classes que a constituem. Logo, partilhamos da compreensão segundo a qual "a escola […] é tensionada pelas lutas de classes". (LEHER, 2002, p. 204).

Portanto, mais do que nunca a tese de Snyders (1981) da escola como terreno de luta de classes é válida. Para o autor, a escola deve ser entendida pela classe explorada como meio de resistência, de luta e possibilidade de libertação. De acordo com ele, "[...] a escola é um terreno de luta, o teatro em que se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus 'próprios coveiros'". (SNYDERS, 1981, p. 105).

Nesse sentido, é imprescindível construir processos de *contrainternalização.* (MÉSZÁROS, 2005). O que implica em assumirmos desafios e enfrentamentos que culminam na construção de práticas educativas que objetivem a transformação social e a superação do modo de produção capitalista, e no nosso entendimento que tenham como eixo e fundamento orientador as proposições da educação socialista. Em seus escritos, Mészáros (2008) frisa a *contribuição permanente* da educação para o *desenvolvimento da consciência socialista* e para alcançar a *transformação social emancipadora* e os objetivos de um *desenvolvimento histórico sustentável*. Assim,

> A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Por essa razão, o autor ressalta que para efetivarmos a educação na perspectiva da luta pela emancipação humana e pela transformação social, faz-se necessário resgatar dois elementos imprescindíveis: "*a universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora*. De fato, nenhuma das duas é viável sem a outra". (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). Por sua vez, estes elementos são o alicerce da *educação para além do capital.*

Tal entendimento revela mais um motivo que justifica a realização da presente pesquisa: a compreensão do trabalho como categoria ontológica fundamental que constitui homens e mulheres enquanto seres genéricos. Diante disso, afirmamos que a categoria trabalho deve ser a referência para educação enquanto processo de formação humana. Por isso, defendemos e reconhecemos a necessidade da junção trabalho educação na formação humana na busca pela superação da educação unilateral capitalista e na defesa da formação integral de caráter omnilateral e de uma *educação para além do capital*.

Por fim, o último motivo, deve-se ao fato de compreendermos que a proposta educativa e escolar do MST, especialmente no que se refere à relação trabalho educação e formação humana, converge com os desafios concretos que devem ser enfrentados pela classe trabalhadora. Isso porque ela se constitui, a nosso ver, como uma fonte fecunda para mobilizar a escola pública na atualidade, na perspectiva do tensionamento dos fundamentos da forma histórica escolar.

Ou seja, reconhecemos o potencial do MST e suas contribuições no avanço da luta contra-hegemônica no âmbito da educação, em especial por meio da relação trabalho educação, bem como na formação da consciência socialista junto aos trabalhadores do campo e da cidade.

Organizamos a exposição da tese por meio de quatro capítulos. No primeiro, intitulado *Capitalismo, trabalho, questão agrária brasileira e MST*, desafiamo-nos a demonstrar as mediações históricas que assumiram relevância no processo de organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de suas bandeiras de luta, inclusive a da educação. Assim, desvelou-se como a luta engendrada pelo MST está conectada à história da questão agrária, da luta pela terra e trabalho no Brasil desde o descobrimento até a atualidade. Sublinhamos ainda as novas configurações do campo e do trabalho do campo na atualidade, diretamente articuladas com a política agrícola do agronegócio, pontuando ao

mesmo tempo o papel dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC)[8] – especialmente o MST – na direção da construção de estratégias para contrapor esse projeto hegemônico do capital para o campo brasileiro.

No segundo capítulo – *Trabalho educação e formação humana: constituição dos fundamentos da forma histórica escolar sob o capitalismo* –, analisamos o processo de constituição dos fundamentos da forma histórica da escolar capitalista considerando os nexos da relação trabalho educação e formação humana sob o capitalismo. Optamos por estudar os fundamentos da forma histórica escolar capitalista, mais especificamente**,** os alicerces sobre os quais a instituição escolar se sustenta e que, por sua vez, refletem as determinações do modo de produção capitalista, especialmente do mundo do trabalho.

Somando-se a isso, investigarmos as implicações filosóficas e pedagógicas dos textos marxianos concernentes ao debate sobre a relação trabalho educação e formação humana de homens e mulheres de caráter omnilateral. Junto a esse debate, explicitamos as principais categorias ligadas à questão educativa e a formação da classe trabalhadora desenvolvidos por Marx e Engels, quais sejam: trabalho como princípio educativo, politecnia e omnilateralidade que, por sua vez, podem ser consideradas como bases para a construção de uma nova forma escolar.

No terceiro capítulo – *Pedagogia socialista russa: das propostas e experiências escolares às dimensões educativas* –, explicitamos os aspectos históricos relativos à pedagogia socialista russa desde o contexto de sua emergência no início do século XX. Destacamos também as características das experiências escolares e propostas de Anton Makarenko, Moisey Pistrak e Viktor Shulgin[9] – referências da pedagogia russa mais presentes na proposta educativa e escolar do MST – e ainda, é apresentada uma síntese analítico-reflexiva das dimensões educativas que emergem nesse contexto.

No quarto capítulo, que intitulamos *Percursos históricos da relação* trabalho *educação e formação humana no MST à luz da pedagogia socialista russa*, apresentamos as sínteses e análises do percurso histórico da relação trabalho

[8] Movimentos sociais do campo vinculados à Via Campesina, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil. (STÉDILE, 2012).

[9] Cabe considerar também que outros educadores socialistas russos são citados na proposta educativa e escolar do MST, como Lenin e Krupskaia.

educação e formação na proposta educativa escolar no MST à luz do pensamento pedagógico socialista russo, por meio da periodização desse percurso,[10] destacando sua atualidade no tensionamento da forma histórica escolar bem como na construção de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana ainda no contexto do capitalismo.

Nas considerações finais, reconhecemos que o MST cumpre o papel de engendrar, ao longo do processo de formulação e vivência de experiências educativas e escolares, a possibilidade de tensionar os fundamentos forma histórica escolar por meio da denúncia da perspectiva da formação unilateral que a escola assume sob o capitalismo e do anúncio da possibilidade da construção de uma nova forma escolar, bem como de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana que, por sua vez, conforme compreendemos por meio da pesquisa, estão presentes muito mais no plano teórico do que na prática pedagógica das escolas vinculadas ao Movimento.

Coloca-se em evidência também a necessidade da urgência de voltarmos nossos olhares para as experiências educativas e escolares do MST que, mesmo com suas contradições, acenam para *o inédito viável* em nosso tempo histórico.

[10] De acordo com Ciavatta (2009, p. 402), “[...] a periodização não é apenas uma divisão cronológica – antes, é uma ordenação dos diversos momentos segundo as relações que compõem sua totalidade concreta. [...] Periodizar não significa apenas datar, mas, fundamentalmente, dividir a histórica em termos de conteúdos, processos sociais, estruturas, acontecimentos e sujeitos envolvidos”.

1 CAPITALISMO, TRABALHO, QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E MST

A classe roceira e a classe operária
Ansiosas esperam a reforma agrária
Sabendo que ela dará solução
Para a situação que está precária
Saindo o projeto do chão brasileiro
De cada roceiro plantar sua área
Sei que na miséria ninguém viveria.
E a produção já aumentada
Quinhentos por cento até na pecuária
Esta grande crise que há pouco surgiu
Maltrata o caboclo ferido em seu brio
Dentro de um país rico e altaneiro
Morrem brasileiros de fome e de frio
Em nossas manchesters de ricos imóveis
Milhões de automóveis já se produziu
Enquanto o coitado do pobre operário
Vivendo apertado ganhando um salário
Que sobe depois que tudo subiu.
Nosso lavrador que vive do chão
Só tem a metade de sua produção
Porque a semente que ele semeia
Tem que ser à meia com o seu patrão
Os nossos roceiros vivem num dilema
E o seu problema não tem solução
Porque o ricaço que vive folgado
Estará ferindo a Constituição.
A grande esperança que o povo conduz
Pedir a Jesus pela oração
Prá guiar o pobre por onde ele trilha
E a cada família não faltar o pão
Que ele não deixe o capitalismo
Levar ao abismo a nossa nação
A desigualdade que existe é tamanha
Enquanto o ricaço não sabe o que ganha
O pobre do pobre vive de tostão.

(A grande esperança de Goiá e Francisco Lázaro)

Pesquisar e analisar a relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de modo a desvelar os processos de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa e suas implicações no tensionamento dos fundamentos da forma histórica escolar, bem como na construção de novas sínteses da relação trabalho educação ainda no contexto do modo de produção capitalista, implica diretamente na necessidade de compreensão das mediações históricas que foram fundamentais para o processo de organização do MST e de suas bandeiras de luta, estando entre elas a bandeira da educação.

Isto é, foi necessário construir uma visão histórica desse processo como inserido na totalidade concreta de múltiplas determinações e como expressão das correlações de forças presentes nas lutas de classe. Essa compreensão constituiu-se como essencial para a afirmação de nossa tese.

Assim, neste capítulo realizamos um breve resgate da história da questão agrária brasileira considerando suas conexões com a história econômica, política e social da gênese, desenvolvimento e expansão do capitalismo no campo brasileiro. Nele, buscamos desvelar como a luta engendrada pelo MST está conectada com a história da questão agrária, da luta pela terra e o trabalho no Brasil desde o descobrimento até a atualidade.

Nesse sentido, debatemos a gênese da questão agrária no Brasil desde a invasão portuguesa até a consolidação das relações capitalistas de produção no campo, passando pelo processo de modernização da agricultura brasileira na década de 1960, situando também a questão agrária e a luta pela terra nesse período. Além disso, apresentamos o processo de abertura democrática pós-ditadura militar e a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na década de 1980. Já na década de 1990, analisamos o significado da adoção pelo governo brasileiro dos ditames do *receituário neoliberal* na política agrícola do país. Diante desse cenário, buscamos situar a intensificação das lutas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) – com destaque para o MST – e, por outro lado, a repressão, a criminalização e a violência promovida pelos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso.

Elencamos ainda a política agrícola do agronegócio, pautada na produção de *commodities*,[11] na *estrangeirização* de terras e na superexploração dos trabalhadores, por meio da reprodução de condições de trabalho no campo análogas à escravidão. Esta é uma discussão, a nosso ver, importantíssima para a análise da configuração do campo e do trabalho no campo na atualidade. Para isso, fez-se necessário sintetizar e explicitar a nova fase da acumulação capitalista e do desenvolvimento das forças produtivas sob a face do capitalismo contemporâneo, constituída a partir da crise estrutural do capital, articulada ao processo de

[11] "O termo *commodity*, que em português significa mercadoria, tem longa tradição no uso tanto da economia política quanto em sua crítica. Diz-se que um recurso, um bem ou um serviço torna-se mercadoria quando é comprado e/ou vendido no mercado adquirindo, portanto, um preço". (DELGADO, 2012, p. 133).

reestruturação produtiva e à mundialização do capital com ênfase na financeirização da economia destacando suas vinculações com a política do agronegócio. Disso decorreu a necessidade de pontuarmos o papel dos MSPdoC, especialmente o MST, que lutam e marcham na direção da construção de estratégias para contrapor o projeto hegemônico do capital para o campo brasileiro.

1.1 Gênese da questão agrária no Brasil: da invasão portuguesa à consolidação das relações capitalistas de produção no campo

Sabemos que o modo de produção capitalista incorporou progressivamente todos os setores da produção, tanto do campo como da cidade, tanto da indústria como da agricultura. Marx (1982, p. 19-20) já alertava para este processo quando afirmava que "[...] a agricultura transforma-se mais e mais em simples ramos da indústria e é dominada completamente pelo capital. A mesma coisa ocorre com a renda da terra. [...] O capital é potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo".

Assim, no âmbito das relações capitalistas de produção a terra se transforma em mercadoria, com preço, podendo ser vendida e comprada, assumindo o status de propriedade. Ela passa a ser objeto e meio de produção de valores de troca, deixando gradativamente de ser objeto e meio de produção de valores de uso.[12]

Martins (1991) ilustra a diferença entre o sentido atribuído à terra pelo capitalista e o sentido atribuído pelo trabalhador do campo. Para o capitalista, a terra comprada ou arrendada apresenta-se como uma forma de explorar a força de trabalho; já para o camponês, ela representa a fonte de trabalho para garantia de sua sobrevivência. De acordo com o autor, a questão agrária brasileira está historicamente pautada nos processos de *expropriação* e *exploração*, sendo a expropriação um elemento fundamental para o crescimento, a expansão e reprodução do capital. Isso ocorre quando o capital passa a subjugar o trabalho a si, separando o trabalhador dos instrumentos de produção – a terra, as ferramentas, as

[12] De acordo com Mészáros (2007, p. 56), "o capital pôde emergir e triunfar sobre seus antecessores históricos como um sistema de controle sociometabólico pelo abandono de todas as considerações da necessidade humana vinculada às limitações dos *valores de uso* não quantificáveis, sobrepondo-lhes – como pré-requisito absoluto de sua legitimação para se tornarem alvos aceitáveis de produção – os imperativos fetichistas de *valor de troca* quantificável e *sempre expansivo".*

máquinas, as matérias-primas – e sendo que só resta para este a venda de sua força de trabalho para o capitalista. Logo, a expropriação "cria as condições sociais para que esse mesmo capital passe ao segundo turno, à outra face do seu processo de reprodução capitalista, que é a exploração do mesmo trabalhador que já foi expropriado". (MARTINS, 1991, p. 50). De fato, a história da questão agrária é a expressão desses processos.

Num primeiro momento, a questão agrária brasileira é marcada por uma estrutura fundiária pautada na grande propriedade, na monocultura e no trabalho escravo, efetivada por meio da doação das sesmarias.[13] Dessa forma, a grande propriedade constituiu-se como a base da estrutura fundiária do período colonial por meio das sesmarias e perdurou até 1820. Dois aspectos foram relevantes para a sua extinção: o fim da escravidão no início do século XIX, quando o tráfico negreiro entra em crise após a proibição em 1850 pela Inglaterra, e o fim do regime das sesmarias.

Podemos dizer que a sua extinção deveu-se também à Lei de Terras, de 1850, que reafirma a concentração da propriedade privada de grandes extensões de terras nas mãos de poucos e institui a aquisição da terra por meio do mercado, compra e venda. Na análise de Stédile (2011, p. 23), "a lei nº. 601, de 1850 foi o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil".[14] Cabe destacar ainda que nesse período, a partir de meados do século XIX, houve manifestações populares questionando a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil.[15]

---

[13] Prado Júnior (2012) demonstra que a exploração agrária brasileira começa pela doação das sesmarias a indivíduos que assumissem um compromisso junto à coroa portuguesa de iniciar a colonização das terras brasileiras, introduzindo aqui primeiramente a produção de cana-de-açúcar e depois o café – produção, aliás, voltada para a exportação, o que favorecia unicamente a coroa portuguesa que, por sua vez, abastecia o mercado europeu. Este modelo ficou conhecido como modelo agroexportador. Com as sesmarias, surge a necessidade da mão de obra. Primeiramente, houve a tentativa de escravizar os indígenas. No entanto, os índios eram resistentes à necessidade da disciplina de trabalho que a atividade agrícola impusera. Somente com a escravidão do negro africano – já praticada por Portugal desde meados do século XV – este problema terá solução.

[14] Esta lei implementou a propriedade privada das terras brasileiras a partir da extinção das sesmarias, e ao mesmo tempo impediu a compra de terras pelos antigos escravos, pois estes não tinham condições financeiras para comprá-las. A lei criou também as bases para a organização de um mercado de trabalho livre em substituição ao sistema escravista, já que autorizava a imigração, com a finalidade de abastecer com mão de obra a lavoura cafeeira. Isso porque, após a libertação dos escravos por meio da Lei Áurea de 1888, foi necessário criar condições para a instituição do "trabalhador livre".

[15] Conforme Vendramini (1992, p. 12), "[...] alguns movimentos messiânicos marcaram a história dos movimentos sociais no Brasil, como o Movimento de Canudos durante 1893 a 1897, nos sertões

Em 1889, com a Proclamação da República temos o início da mudança da sociedade brasileira de agroexportadora para urbano-industrial. Com este novo cenário, as pequenas propriedades passam a produzir alimentos para a população urbana e matéria-prima para as fábricas. Este período marca uma nova fase da economia brasileira, principalmente a partir da crise no setor exportador, no fim da década de 1920 e início da década seguinte. Este processo proporcionou o começo da implantação das relações capitalistas de produção em terras brasileiras.[16]

É entre 1930 e 1945, durante a Era Vargas, que vemos mais nitidamente a implementação definitiva das relações capitalistas de produção no Brasil, quando a economia brasileira passa para uma economia de caráter industrial. Nesse momento, o Estado assume um papel ativo no processo de desenvolvimento da indústria pesada no país por meio de siderurgia, petroquímica e material elétrico. Como consequência desse movimento, houve restrições ao capital internacional.

A Era Vargas é conhecida pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo, que culmina na diminuição das importações e, ao mesmo tempo, em um confronto entre forças que queriam a internacionalização da economia, com aquelas que defendiam um desenvolvimento econômico de caráter independente. A conjuntura externa nos princípios do século XX era marcada pelo fim da Primeira Guerra Mundial, sendo o início de uma fase particular do desenvolvimento do capitalismo, denominada *imperialismo*. A influência do imperialismo no Brasil é destacada por Prado Júnior (2012, p. 280) nos seguintes termos:

> [...] o imperialismo atua como um poderoso fator de exploração da riqueza nacional; não é outro seu objetivo que acaparar em proveito próprio a mais-valia do trabalho brasileiro ao seu alcance [...] tal exploração não se faz em benefício da classe brasileira, mas de classes e interesses completamente estranhos ao país. Isso é muito importante, porque nesse processo não é apenas a classe trabalhadora que se desfalca, mas o país em conjunto que vê escoar-se para fora de suas fronteiras a melhor parcela de suas riquezas e recursos.

---

da Bahia, tendo como messias, Antonio Conselheiro; Juazeiro do Padre Cícero – na região do Cariri, movimento que se desenvolveu entre 1878-1934; Guerra Santa do Contestado, entre 1910 e 1916, no Estado de Santa Catarina, caracterizado pela ação dos 'monges' conhecidos como João Maria e vários outros".

[16] De acordo com Reis (2010, p. 16), "o processo de implantação do capitalismo no Brasil, iniciou entre os anos de 1885 e 1930, expandiu-se até 1955, quando ocorreu a etapa da consolidação da indústria. O período inicial foi marcado pelo fim do trabalho escravo, pelo início da decadência do poder político e econômico da burguesia rural e pela imigração".

Já no período posterior aos anos 1930 estavam dadas as condições de expansão do sistema econômico brasileiro como modo de produção capitalista. Segundo Oliveira (1987, p. 14), “[...] a Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário – exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial”.

Nesse processo de transformação da economia brasileira, Oliveira (1987) ressalta três características essenciais para se compreender o novo modelo de acumulação estruturado a partir de 1930: o papel exercido pela legislação trabalhista, a intervenção estatal na esfera econômica e o papel da agricultura como subsetor de unidade central do sistema.

A primeira constatação revela que, com a legislação trabalhista na década de 1930, ocorre “a regulamentação das leis de relação entre trabalho e capital”. (OLIVEIRA, 1987, p. 15). Com isso a legislação institui como salário mínimo o salário de subsistência para o trabalhador, ao mesmo tempo proporcionando a existência de um grande exército de reserva, que, por sua vez, era necessário, do ponto de vista do capital, para sua reprodução. Enquanto isso, o Estado opera como regulamentador, planificador. Para Oliveira (1987, p. 18), o papel do Estado “[...] é o de criar as bases para que a acumulação capitalista industrial, ao nível das empresas possa se reproduzir”.

Nesse cenário, o papel da agricultura era o de suprir as necessidades do capital, sendo uma de suas principais funções a de garantir a sobrevivência das massas urbanas, não elevando o custo da alimentação e secundariamente da matéria-prima para, assim, não obstaculizar o processo de acumulação urbano-industrial. Essa nova dimensão da agricultura permitiu um extraordinário crescimento industrial dos serviços, bem como massas de trabalhadores para o exército de reserva.

Com o fim da Era Vargas em 1945, vemos de forma mais incisiva a influência do capital estrangeiro no Brasil, principalmente a partir do governo de Juscelino Kubistchek, quando ocorre o ajustamento do país à nova ordem imperialista, representada pela supremacia econômica dos Estados Unidos. Portanto, este período é apontado por estudiosos como o momento em que ocorre a consolidação das relações capitalistas de produção no Brasil, contemplado pelo processo de modernização da agricultura a partir da década de 1960.

1.2 Modernização da agricultura, questão agrária e luta pela terra

A partir de meados da década de 1960, a agricultura brasileira inseriu-se no processo econômico-agrário conhecido como Revolução Verde, quando passou a depender cada vez mais da tecnologia, o que estimulou o surgimento de complexos agroindustriais, tornando muito próxima a sua organização do trabalho fabril. Esse processo adequou a agricultura à lógica do capital industrial, com a implementação de políticas destinadas à utilização de recursos tecnológicos para a produção agrária, tais como insumos industriais, agrotóxicos, assistência técnica, máquinas, entre outros.

Nesse contexto, são organizados movimentos sociais e entidades vinculados à luta pela terra. Trabalhadores camponeses começam a se organizar formando ligas e sindicatos, exigindo do Estado a reforma agrária, como, em 1955, a organização das Ligas Camponesas no Nordeste. Em 1968, cria-se a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), movimentos articulados ao Partido Comunista do Brasil (PCB) e à Igreja Católica. De acordo com Paludo (2001), no início dos anos de 1960 temos a organização dos Movimentos de Cultura Popular (MCP), no qual Paulo Freire participava; a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Educação de Base (MEB); e os Centros Populares de Cultura (CPC) criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

No entanto, com a ditadura civil militar a partir de 1964, as Ligas Camponesas e as organizações sindicais e estudantis foram combativas e reprimidas. Os militares passaram a perseguir e, até mesmo, matar as lideranças dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo, procuravam “[...] retirar a bandeira da Reforma Agrária das Ligas, da esquerda e da oposição geral do país” (OLIVEIRA, 1994, p. 83), principalmente por meio da sanção do Estatuto da Terra no governo de Castelo Branco em 1964. É importante ressaltar que o Estatuto da Terra nunca vigorou devido a interesses políticos e econômicos envolvidos, pois este documento nada mais era do que um acordo entre o governo militar e os latifundiários, com a intenção de iludir os trabalhadores do campo acerca da possibilidade da realização da reforma agrária. (OLIVEIRA, 1994).

Para Oliveira (1994), neste período ocorre uma *militarização da questão agrária*, marcada pela forte influência da intervenção militar no processo de distribuição de terras, pois “[...] o regime militar durante de seus mais de 20 anos de

vigência, conviveu/consentiu/promoveu um verdadeiro leilão de terras públicas deste país entre latifundiários e empresários do Centro-Sul industrial". (OLIVEIRA, 1994, p. 83).[17]

Somente a partir do final da década de 1970 há uma reorganização e rearticulação dos movimentos sociais. As formas de resistência no campo, porém, multiplicam-se quando o Brasil inicia um período de abertura democrática pós-ditadura militar, principalmente a partir da década de 1980.

> A sociedade civil movia-se na direção da abertura política. Anistia, diretas já, formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda, abriam frentes de apoio à luta pela terra travada pelos camponeses Sem Terra. A Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) colocou a questão da terra no centro da campanha da fraternidade de 1980: *Terra de Deus, terra de irmãos*. Um documento sobre a terra foi produzido para subsidiar a discussão das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Fomentava-se nas periferias pobres das cidades brasileiras a discussão sobre a situação da pobreza que a maioria da população estava vivendo. Nas CEBs e na CPT foi se reformando um conjunto de lideranças comunitárias que começaram a discutir seu futuro e suas utopias. A conquista da terra foi uma delas. Assim, com o aumento da pressão social, também cresceu a violência dos latifundiários, naquele momento praticada como recurso extremo para reter a propriedade capitalista da terra. (OLIVEIRA, 2001, p. 192).

Portanto, a década de 1980 também é marcada por índices elevados de violência no campo, que atingia desde indígenas, posseiros, sindicalistas e até líderes religiosos que militavam a favor da reforma agrária. Por outro lado, neste período aumenta significativamente a pressão exercida pelos movimentos sociais do campo pelo direito à terra. É nesse contexto de luta que nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos principais movimentos sociais do campo no Brasil. O MST é um movimento social constituído historicamente pelos trabalhadores do campo neste processo de luta pela terra e pela reforma agrária.

Em janeiro de 1984, ocorre o primeiro encontro do MST em Cascavel-PR. Estiveram presentes representantes de entidades de apoio, mas principalmente representantes de lutas pela terra de todo o país. O encontro ocorreu a partir da necessidade de organizar um movimento capaz de aglutinar todas as experiências com objetivos e linhas políticas definidos. Nesse evento, firmou-se a necessidade da

---

[17] Ainda assim, segundo o autor, o governo militar estimulou, via diversos programas estatais, como a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), movimentos migratórios para a Amazônia, culminando na grilagem de terras generalizada e na ilegalidade da posse da terra, muitas vezes tomada de forma violenta dos indígenas e posseiros da região.

ocupação de terras como uma ferramenta legítima de luta pela terra e pela reforma agrária por parte dos trabalhadores rurais. Assim, a luta pela terra persiste exercendo ainda mais pressão para realização da reforma agrária.

Quase ao mesmo tempo, na década de 1980, mais especificamente em 1985, é criada a União Democrática Ruralista (UDR), organização composta pelo setor latifundiário brasileiro que busca defender o direito à propriedade e aglutinar forças para a formação de um fundo financeiro com o objetivo de eleger congressistas para defendê-los. (OLIVEIRA, 2001).

No final da década de 1980 e início de 1990, temos certa redução nas ações dos movimentos sociais do campo, em sua maioria "[...] motivada pela possibilidade histórica não realizada da vitória de Lula e do PT nas primeiras eleições presidenciais livres pós-governos militares". (OLIVEIRA, 2001, p. 197). Nestas eleições, quem saiu vitorioso foi Fernando Collor de Melo. Com sua eleição, a questão agrária ficou à mercê dos interesses da UDR, que promove o abandono da reforma agrária. Mesmo com o *impeachment* de Collor e ascensão de Itamar Franco, a situação continuou.

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente da República. Nesse período, aumenta o processo de criminalização e de repressão policial às ações dos movimentos sociais do campo.

> Este governo entra para a história, marcado por um tipo de violência que não ocorrera ainda de forma explícita no Brasil: quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram às forças policiais dos estados. Os massacres de Corumbiaras e de Eldorado dos Carajás são exemplos ocorridos no governo FHC. Ambos os massacres representam a posição das elites latifundiárias brasileiras em não ceder um milímetro sequer em relação à questão da terra e da Reforma Agrária. (OLIVEIRA, 2001, p. 198).

Devido a estes massacres, é no governo FHC que o MST ganha uma maior visibilidade. O Movimento aumenta significativamente as ocupações de terras. As ocupações pressionaram, cada vez mais, o governo para ampliar a realização de assentamentos. Por isso, em meados da década de 1990 "[...] a Reforma Agrária, antes de ser uma política propositiva do governo, é a necessidade de resposta à pressão social". (OLIVEIRA, 2001, p. 201).

De acordo com Oliveira (2001), foram adotadas pelo governo FHC diferentes estratégias para enfrentar a pressão exercida pelo MST, sendo elas: a busca pela criminalização de suas lideranças; mudanças na legislação referente à reforma

agrária; incentivo à criação de novos movimentos sociais que tinham como forma de luta primeira a negociação e não a ocupação de terras, com o objetivo de enfraquecer o MST; e a criação de um Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para fomentar discussões com estudiosos da reforma agrária visando fortalecer as críticas do governo ao Movimento. Por último, o estímulo à ação da mídia para criminalizar as ações do Movimento, principalmente por meio dos meios de comunicação de massa. Diante desse cenário, no período de 1999 a 2002 há um refluxo na luta pela terra no Brasil.

Nessa conjuntura também, há a aplicação por parte do governo brasileiro, desde meados da década de 1990, da chamada *reforma agrária de mercado* sob orientação do Banco Mundial, que estimulava para compra e venda da terra. Como ressalta Domingues Neto (2004, p. 35),

> ao atribuir ao mercado a função de democratizar o acesso à propriedade, os governantes pretendem eximir o Estado de atribuições legais: a desapropriação dos latifúndios por interesse social é prevista pela Constituição brasileira. A dinamização do mercado, por meio do financiamento público para aquisição de terras, é uma forma de valorizar o latifúndio improdutivo. Representa uma maneira disfarçada de ajuda à grande propriedade; permite ao latifundiário capitalizar-se mediante alienação das piores áreas, recebendo altas quantias, em dinheiro e à vista.

Tal questão é entendida como uma forma de reinventar a questão agrária por meio da construção da ideia de um *novo mundo rural*, com a adoção de novos programas agrários, ou seja, pacotes financiados pelo Banco Mundial, que tiveram vigência principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A esperança para a realização da reforma agrária retorna aos movimentos sociais do campo com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2002. No entanto a esperança foi aos poucos definhando. Isso porque, de acordo com Stédile (2009, s/p.),[18]

> no começo do governo Lula havia aquela euforia. No início de 2003, em torno de 200 mil famílias foram para acampamentos, porque havia uma vontade política de nossa parte e achamos, 'agora com o Lula', que haveria um reacenso da massa. E não houve.

[18] Disponível em <http://www.zedirceu.com.br/joao-pedro-Stédile-querem-desmoralizar-quem-faz-luta-social-nesse-pais/>. Acesso em: 19 jul. 2014.

Assim, mesmo com a reeleição de Lula, a situação não mudou. Na avaliação de Oliveira (2011),[19] estes oito anos governo revelam que

> No primeiro mandato, por pressão social dos movimentos sociais, foi elaborado o 2º Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em que a proposta de assentamento era de um total de 520 mil famílias. Na realidade, assentou-se em torno de 220 mil famílias apenas, embora o governo divulgasse dados de mais de 500 mil. Esses dados não correspondem à realidade porque eles somaram como assentamentos novos áreas de regularização fundiária, áreas de reconhecimento de assentamentos antigos e reassentamentos de atingidos por barragens. Além disso, no segundo mandato não foi elaborado o 3º Plano Nacional de Reforma Agrária. Então, o governo se descompromissou em fazer a Reforma Agrária e passou a adotar uma política de Contra-Reforma Agrária, porque enviou duas medidas provisórias (MPVs) ao Congresso. Uma em 2008, a MPV 422, e outra em 2009, a MPV 458, elevando a área passível de regularização na Amazônia Legal de 100 mil hectares para 2500 hectares e só passou no Congresso até 1500 hectares. Isso quer dizer que nesse segundo mandato o governo fez uma política de legalização da grilagem.

No segundo mandato do líder petista, houve certa paralisação da reforma agrária, que tem sua continuidade com a eleição de Dilma em 2010. Portanto tanto no governo Lula quanto no governo de Dilma há a nítida opção pela manutenção de uma política contrária à reforma agrária.

O governo Dilma tem o pior índice de desapropriação de terras nos últimos vinte anos. Ao mesmo tempo, apresenta uma política econômica voltada ao fortalecimento do agronegócio e da produção para a exportação, já iniciada pelos governos anteriores, trabalhando a favor de grandes corporações transnacionais que passaram a controlar os setores da produção, do comércio, dos serviços e das finanças articuladas ao capital internacional.

De fato, este processo resulta da mundialização e financeirização do capital que marcou o final do século XX e início do século XXI, sob a denominação de capitalismo contemporâneo.

Pensamos ser de extrema importância compreender a nova roupagem do capitalismo para elucidarmos suas influências e determinações nas políticas agrícolas atuais vinculadas ao agronegócio, bem como nas relações de trabalho no campo. E ainda, demonstramos ao mesmo tempo como essas políticas engessam e banalizam, cada vez mais, a possibilidade da realização reforma agrária no Brasil,

---

[19] Entrevista de Ariovaldo Umbelino de Oliveira ao MST. “Política agrária do governo Lula valorizou o agronegócio”. Entrevista de 07 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://antigo.mst.org.br/Politica-agraria-do-governo-Lula-valoriza-o-agronegocio>. Acesso em: 19 jul. 2014.

dando ênfase ao protagonismo dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), com destaque para o MST, no processo de enfrentamento dessas questões.

1.3 Capitalismo contemporâneo: da crise estrutural do capital à mundialização e financeirização da economia e às consequências para os trabalhadores

A partir de meados da década de 1960, em resposta a mais uma crise do capital,[20] são engendradas novas estratégias para a manutenção da hegemonia capitalista. Estas estratégias provocam grandes e inúmeras transformações societárias. Principalmente por meio dos processos de reestruturação produtiva, financeirização da economia, bem como da difusão de um novo projeto de sociabilidade, pautado na ideologia neoliberal,[21] dando início a uma nova fase do domínio capitalista, denominada de capitalismo contemporâneo.

De fato, a partir de meados da década de 1960 a conjuntura passa a ser desfavorável para o capital. (NETTO; BRAZ, 2012). Já no início da década de 1970, ocorre a recessão generalizada da economia associada diretamente ao esgotamento do padrão *rígido* do taylorismo-fordismo.[22]

Sabemos que o modelo fordista tornou-se hegemônico no período pós-guerra (1945-1973).[23] Em suas pesquisas, Harvey (2014, p. 121) ressalta que os princípios do fordismo caracterizavam-se como

> um influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada por meio da decomposição de cada processo

[20] Em *Enigma do capital*, Harvey (2011, p. 18) avalia que "as crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo. Geralmente levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimento e novas formas de poder de classe".

[21] Para Gentili (1998, p. 10), este quadro "expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossa sociedade: construção e difusão de um novo *senso comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante".

[22] No início do século XX, mais precisamente em 1914, Henry Ford, à frente de sua fábrica automobilística, modifica seu modelo de produção pautando-o nos princípios administrativos da organização científica do trabalho, desenvolvidos por Frederick Taylor inaugurando o taylorismo-fordismo.

[23] No entanto, devemos considerar que o fordismo se dissemina pelo mundo de forma desigual, justamente pela maneira de intervenção estatal de cada nação no que diz respeito a relações trabalhistas, políticas econômicas, de bem-estar, bem como investimentos públicos. Nesse sentido, "[...] o fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetária e fiscal, das estratégias de bem-estar e de investimento público". (HARVEY, 1996, p. 132).

> de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento.

E caracterizavam-se também por novas formas de acumulação do capital, a partir da produção e consumo em massa, possuindo para tanto o apoio de um Estado que assume a responsabilidade sobre amplos setores de serviços, bem como atuando como regulador econômico.

Porém, com esgotamento desse modelo, imediatamente inicia-se o projeto de reestruturação produtiva,[24] objetivando a manutenção do domínio societal do capitalismo. Ocorrem transformações no processo produtivo, por meio da constituição de formas de acumulação flexível, destacando-se o toyotismo (também conhecido como modelo japonês).

Para Gounet (2002), esta nova organização do processo de trabalho começa a ser implantada progressivamente nas décadas de 1950 a 1970 diferenciando-se do modo fordista de produção. Se o modelo fordista tinha como objetivo produzir o máximo em grandes séries, no toyotismo isso se modifica por meio de uma variedade de modelos de automóveis, em pequena quantidade, sendo que é a demanda que fixa a quantidade a ser produzida pela fábrica. Inauguram-se novas formas de gestão do trabalho e da força de trabalho:

> [...] o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando preciso. (GOUNET, 2002, p. 27).

Ainda, a emergência do modelo de acumulação flexível, característica essencial do toyotismo, é definida por Harvey (2014, p. 140) como

> [...] *flexibilidade* dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento dos setores de produção de inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas

[24] A reestruturação produtiva corresponde a "[...] *uma intensa incorporação à produção de tecnologias resultantes de avanços técnicos-científicos,* determinando um desenvolvimento das forças produtivas que reduz enormemente a demanda por trabalho vivo. Muito especialmente a introdução da microeletrônica e recursos informáticos e robóticos nos circuitos produtivos vem alterando os processos de trabalho e afetando fortemente o contingente de trabalhadores ligados à produção [...] *a base produtiva vem se deslocando rapidamente dos suportes eletromecânicos para eletroeletrônicos".* (NETTO; BRAZ, 2012, p. 228).

> altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

No contexto do capitalismo contemporâneo, a reestruturação produtiva atinge os trabalhadores de diferentes formas. Estrutura-se um conjunto de novas exigências impostas aos trabalhadores organicamente vinculado ao discurso da necessidade de formar uma nova força de trabalho *qualificada* e *polivalente*, ou seja, constituir uma nova forma de controle da força de trabalho pelo capital.[25]

No bojo dessas novas exigências, concomitantemente há um movimento de intensa *precarização estrutural do trabalho.* Sob o capitalismo contemporâneo, o modelo de trabalho regulamentado e contratado com garantias de direitos sociais característico do fordismo-toyotismo é diminuído ou praticamente extinto. Essa ofensiva contra o trabalho possui um aparato conceitual pautado nas ideias de empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário e ainda por meio do uso de terminologias como "trabalhador associado", "trabalhador cooperado" e "colaborador". (NETTO; BRAZ, 2012). Em outros termos, o mercado de trabalho passa a ser regido por formas cada vez mais precarizadas de emprego, como a terceirização de atividades e serviços e trabalhos em turnos parciais que possuem alta rotatividade, salários baixos, além da ausência de direitos ou garantias trabalhistas.

Esse reajuste acaba constituindo um grande exército industrial de reserva, condição essencial para a reprodução e expansão do capital. De acordo com Harvey (2011, p. 55), "esse exército deve ser acessível, socializado, disciplinado, além de ter qualidades necessárias (isto é, ser flexível, dócil, manipulável e qualificado quando preciso)". A rigor,

> No decorrer do tempo, os capitalistas têm procurado controlar o trabalho, colocando trabalhadores individuais em concorrência uns com os outros para os postos de trabalho em oferta. A força de trabalho potencial, tem gênero, raça, etnia e tribo ou se divide pela língua, política, orientação sexual e crença religiosa e tais diferenças emergem como fundamentais para o funcionamento do mercado de trabalho. (HARVEY, 2011, p. 57).

Nesse contexto, o capital passa a extrapolar fronteiras, como estratégia para garantir a exploração da força de trabalho que ainda não se proletarizou, o caso, por exemplo, dos camponeses e populações rurais. Ou seja, para o capitalismo manter

[25] "Todas as transformações implementadas pelo capital têm como objetivo reverter a taxa de lucro e criar condições renovadas para a exploração da força de trabalho". (NETTO; BRAZ, 2012, p. 230).

seu sistema sociometabólico dominante, “[...] é necessário também a mobilidade geográfica do capital de do trabalho”. (HARVEY, 2011, p. 57).

A legitimação desses processos ocorre por meio do aparato ideológico do neoliberalismo. Como se sabe, a ideologia neoliberal é formulada a partir das teses do liberalismo clássico, tendo como marco de origem a obra *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek.[26]

E ainda, na avaliação de Harvey (2011, p. 16), o neoliberalismo

> [...] se refere a um projeto de classe que surgiu no final dos anos 1970. Mascarado por muita retórica sobre a liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado, livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista.

Sob tal orientação, o neoliberalismo se constitui em um conjunto de políticas que objetivam a redução da participação do Estado nas políticas sociais, ou seja, a minimização deste, dando ênfase à liberdade e à soberania do mercado. Por isso mesmo a ortodoxia neoliberal tece críticas ao Estado de bem-estar social. Para Netto e Braz (2012, p. 239), “[...] o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado”. O ataque ao Estado se deu paulatinamente por meio de mudanças qualitativas que visaram regulamentar as relações de trabalho de acordo com os interesses dos capitalistas por meio do ataque à seguridade social, à privatização de empresas e serviços que estavam a cargo do Estado, que culminou na *desnacionalização* da economia.

Esse pacote de medidas neoliberais é utilizado primeiramente nos países centrais, entre os quais estão a Inglaterra, com a eleição de Margaret Thatcher (1979), e os Estados, Unidos com Reagan (1980),[27] onde foi posteriormente

---

[26] “[...] Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal a liberdade, não somente econômica, mas também política”. (ANDERSON, 1995, p. 9).

[27] “O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. A variante norte-americana era bem distinta. Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal a economia

propalado por várias partes do mundo por meio dos Organismos Multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Estas, por sua vez, criadas a partir dos acordos de Bretton Woods, serviriam de apoio ao projeto de expansão e acumulação capitalista. Desde então, o modelo neoliberal passou a se alastrar pelo mundo obtendo sucesso. Harvey (2014, p. 49) destaca que na América Latina, em países como Chile e Argentina, a instauração do neoliberalismo ocorreu por meio do golpe militar, ou seja, "[...] de forma rápida, brutal e segura [...] apoiado pelas classes altas tradicionais (assim como, pelo governo norte americano) seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder".

Cabe ressaltar ainda que a vitalidade do projeto neoliberal em nível mundial ocorre por meio do consenso.[28] Na medida em que seu aparato conceitual ideológico, pautado no discurso da liberdade e individualidade, é incorporado à vida cotidiana e se torna dominante, obscurece a percepção da luta de classes inerente à sociedade capitalista. A ideologia neoliberal, revestida de universalidade, passa a se constituir como uma espécie de senso comum, o qual legitima, cada vez mais, as condições necessárias para a acumulação e reprodução capitalista. Portanto, a ideologia dominante é a expressão ideal das relações materiais dominantes de determinada época; as ideias exprimem a realidade material, correspondendo aos interesses de classe, como já alertavam Marx e Engels (2006).

Entretanto, no contexto do capitalismo contemporâneo, há outros movimentos importantes que devem ser considerados, quais sejam: o movimento da *financeirização da economia* articulado ao movimento de *mundialização do capital* (CHESNAIS, 1996),[29] que são iniciados e estão em processo desde o final do século XX. No tocante ao movimento de financeirização, este constitui a nova face do

---

soviética e, por esta via, derrubar o regime comunista na Rússia. Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão". (ANDERSON, 1995, p. 10).

28 Cabe sublinhar a contribuição de Antonio Gramsci quando afirma que a hegemonia de um grupo sobre outro é manifestada a partir do domínio que se traduz na coerção e direção intelectual e moral das massas por meio do consenso. Esses dois elementos são requeridos pelo Estado de acordo com determinações de cada momento histórico.

29 "A expressão 'mundialização do capital' é a corresponde mais exatamente à substância do termo inglês 'globalização', que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar por conta própria, um enfoque e conduta 'globais'. O mesmo, vale na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real". (CHESNAIS, 1996, p. 17).

capitalismo contemporâneo por meio da valorização do capital-dinheiro, que Harvey (2013) denomina de o novo imperialismo.[30]

Os impactos desse novo patamar no processo de internacionalização e acumulação do capital são analisados pelo autor como práticas de

> [...] valorizações fraudulentas de ações, falsos esquemas de enriquecimento imediato, a destruição estruturada de ativos por meio da inflação, a dilapidação de ativos mediante fusões de aquisições e a promoção de níveis de encargos e dívidas que reduzem populações inteiras, mesmo nos países capitalistas avançados, a prisioneiros da dívida, para não dizer nada da fraude corporativa e do desvio de fundos (a dilapidação de recursos de fundos de pensão e sua dizimação por colapsos de ações e corporações) decorrente de manipulação de crédito e das ações – tudo isso são característica centrais da face do capitalismo contemporâneo. (HARVEY, 2013, p. 123).

Nas últimas décadas, o domínio econômico, político e societal desses processos vem se constituindo como o *"sistema nervoso do capital"*. (NETTO; BRAZ, 2012). O capital financeiro é representado pelos bancos e mercado de ações que, por sua vez, ancoram suas ações no capital fictício e especulativo.

Nesse contexto, o Estado passa a organizar novas práticas visando garantir a hegemonia do capital financeiro, adequando políticas e propondo ajustes na economia para um bom funcionamento do mercado das finanças. Notadamente, de acordo com Harvey (2013, p. 80)

> [...] a condição preferida a atividade capitalista é um Estado burguês em que as instituições de mercado e regras contratuais. (Incluindo o contrato de trabalho) sejam legalmente garantidas em que se criem estruturas de regulação para conter conflitos de classes e arbitrar entre as reivindicações de diferentes facções do capital. (Por exemplo, entre os interesses mercantis, financeiros, manufatureiros, agrários e rentistas).

Ademais, a nova forma de estatalidade contemporânea é assegurada pelos chamados organismos multilaterais – alguns já citados acima – como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) além da Organização Mundial do Comércio (OMC), que possuem centralidade no oferecimento de empréstimos, na administração dos interesses econômicos e financeiros hegemônicos, por meio de consultorias e

[30] Cabe registrar ainda que "[...] o domínio aventureiro do capital financeiro em geral é muito mais a *manifestação* do que a causa de crises econômicas de raízes profundas, ainda que, por sua vez, contribua fortemente para seu subseqüente agravamento". (MÉSZÁROS, 2011, p. 37).

relatórios que interferiam nas políticas dos Estados, como políticas sociais e educacionais. (ANDERSON, 1995). Esta convergência entre Estado e organismos multilaterais possui um papel central na consolidação de políticas compatíveis com o novo estágio do modo de produção capitalista "[...] dando suporte institucional (e financeiro) à nova estatalidade capitalista". (ALVES, s/d, p. 152).

É a partir dessas novas roupagens assumidas pelo capital nas últimas décadas que são engendradas consequências dilacerantes para as formas de sociabilidade no contexto do capitalismo contemporâneo. Por exemplo, o consumo exacerbado, diretamente relacionado à obsolescência planejada de mercadorias, o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, bem como acirramento da desigualdade social.[31]

De fato, no capitalismo contemporâneo são ampliadas e acentuadas as desigualdades sociais. Sob sua égide, são visíveis "[...] por um lado a desumana negação das necessidades básicas de incontáveis milhões de pessoas e, por outro lado, 'o superconsumo' mais absurdamente manipulado e causador de desperdício". (ALVES, 2004, p. 40).

Certamente, estamos diante daquilo que Mészáros denomina em suas obras de *lógica destrutiva do capital,* que por sua vez compõe o *sociometabolismo da barbárie.* Captando a partir dessas categorias as novas roupagens do capital desde o final do século XX, o autor afirma que, nas últimas décadas, ocorre o esgotamento da capacidade civilizatória do capital. Esse processo é acentuado pela busca desenfreada da manutenção da acumulação capitalista e da valorização do capital que promove a utilização decrescente do valor de uso das coisas, que culmina no desperdício intensivo de mercadorias, revelando assim, a natureza contraditória do capitalismo contemporâneo. (MÉSZÁROS, 2002). Isso porque à medida que ocorre a elevação do consumo são desencadeadas as condições para autodestruição do sistema.

[31] Na avaliação de Netto e Braz (2012, p. 249), "a ofensiva do capital, no processo da sua mundialização, não resultou apenas na criação do maior contingente histórico de desempregados, subempregados e empregados precarizados e na exponenciação da 'questão social'; [...] Igualmente, resultou na criação do mito 'sociedade de consumo' nem numa retórica segundo a qual o *cidadão consumidor* deve ser o centro da atenção das empresas – resultou ainda na *realidade* das empresas que se valem, através da publicidade, de *todos* os recursos possíveis para *enganar e manipular* os consumidores, ocultando o fato de planejarem a *obsolescência* das suas mercadorias".

Em linhas gerais, o capitalismo contemporâneo possui contradições dilacerantes. Mészáros (2007) alerta ainda para o fato de que o capital, como modo de produção, não pode tolerar limitações a seu próprio modo de reprodução sociometabólica. Por conseguinte, considerações sobre o tempo lhe são completamente inadmissíveis, caso demandem a restrição de seu imperativo de expansão. De fato "[...] a única modalidade de tempo em que o capital pode se interessar é o *tempo de trabalho explorável*". (MÉSZÁROS, 2007, p. 25). Logo, o capital declara-se inimigo da história.

Em síntese, a atual conjuntura histórica demonstra a defesa do *eterno presente*. Assim, o caráter eminentemente histórico do capital é negado a todo custo por ele mesmo, com o interesse de eternizar seu controle socioreprodutivo e sua *destrutividade autovantajosa*. Isto é, o capital tenta transformar as *determinações temporais históricas* em *determinações naturais*.

> Parecem estar convencidos de que, com essa argumentação, poderão proclamar com segurança que as *estruturas hierárquicas* historicamente criadas – e historicamente mutáveis – da sociedade são predeterminadas e, desse modo, asseverar com legitimidade que são o produto absolutamente inalterável da própria natureza. (MÉSZÁROS, 2007, p. 325).

Convém ressaltar ainda que a barbárie, no capitalismo contemporâneo, está cada vez mais se acirrando. As consequências da lógica destrutiva do capital acometem toda a humanidade. Braz (2012, p. 474-478) apresenta uma síntese dessas consequências demonstrando que a barbarização é retratada nos indicadores socioambientais quando estes apontam que

> • 1/6 da humanidade passa fome (e entre estes, 852 milhões sofrem fome crônica) enquanto, segundo dados da FAO (Fundo para Agricultura e Alimentação — ONU), a *produção de alimentos atual é capaz de alimentar11 bilhões* de pessoas, quase duas vezes a população mundial. **Note-se que do 1 bilhão dos famintos, 75% deles estão no campo.** • A subnutrição acomete uma entre três crianças no mundo. Em números absolutos, a subnutrição e a fome crônica afetam aproximadamente 250 milhões de pessoas na Índia; mais de 220 milhões na África; 40 milhões em Bangladesh; 22 milhões no Brasil, 15 milhões no Afeganistão. Morrem cerca de 9 milhões de pessoas por ano devido a complicações relacionadas à fome ou aproximadamente 25 mil mortes por dia. • De acordo com a FAO, entre 1950 e 2000, a produção mundial de grãos mais que triplicou, passando de cerca de 590 milhões para mais de 2 trilhões de toneladas métricas ao ano. ***Menos da metade* dos grãos hoje é destinada à alimentação**, enquanto a maior parte serve para fabricar rações animais, biocombustíveis e outros produtos industriais. O *desperdício na produção de alimentos* beira cifras injustificáveis de *30% a 40% da produção de grãos*. • Segundo a mesma FAO, **praticamente a metade da população**

> **vive *abaixo da faixa de pobreza*** e, nesse universo, *1 bilhão de pessoas vivem com menos de um dólar diário*. • Mas não é um mal apenas dos países menos desenvolvidos do continente. Nos Estados Unidos, o nível de pobreza chegou o ano passado a 14,3%. Em nível mundial, de acordo com a ONU, há sete países que somam dois terços da pobreza e fome do mundo: Bangladesh, China, Índia, Indonésia, Paquistão, Congo, e Etiópia. Na Europa, segundo a agência estatística europeia, há 84 milhões de pobres, 17% da população. • **30% da população vive problemas crônicos com o consumo da água,** e a ONU admite que até 2050 cerca de 60% terá graves dificuldades *de acesso* à água. • Segundo estudos da *Royal Society,* uma *criança de um país rico* consome de 30 a 50 vezes mais água do que uma criança de um país pobre. • **Na América Latina, segundo dados da ONU, 168 milhões vivem abaixo da faixa de pobreza**, e os que vivem na pobreza extrema, aqueles com renda inferior a dois dólares diários, são hoje cerca de 85 milhões de latino-americanos. • No Brasil, segundo dados de Pochmann et al. (2005, p. 11), identificou-se no contingente de 5 mil famílias (aproximadamente 0,01% da população brasileira a conformação de um *volume patrimonial equivalente a 42%* de todo o PIB brasileiro.

Boron (2010, p. 44) adverte que a crise do capital serviu para acumulação de riqueza nas mãos de poucos, pois

> [...] o capitalismo abandonou todas as suas incômodas mediações civilizatórias e cidadãs e se fechou no seu núcleo duro, no seu instinto primitivo: a maximização do lucro a qualquer preço, mesmo que, na sua frenética busca, sociedades e meio ambiente sejam destruídos.

No século XXI, as consequências da lógica destrutiva do capital são ampliadas e acentuadas. A força de trabalho está cada vez subordinada ao capitalismo. Além disso, a sociabilidade contemporânea está afundada na fetichização por meio principalmente da mercantilização de diversos níveis da vida social,[32] sendo que o aparato para efetivação desse processo inclui o trabalho cotidiano da indústria de publicidade, que influencia e manipula necessidades, vontades e desejos da população mundial. (HARVEY, 2011).

No caso brasileiro, as consequências da nova configuração do capitalismo podem ser observadas por meio da política econômica externa dos últimos governos que buscou incorporar todos os setores da economia à estratégia de ajustamento da política internacional ao atual estágio do capitalismo financeiro, inclusive a agricultura.

Podemos afirmar que a gênese desse processo está referenciada na formação social, política, econômica do Brasil, como país historicamente subsumido

---

[32] "[...] está longe do exagero afirmar que atualmente *tudo é efetivamente* passível de transação, dos cuidados aos idosos ao passeio matinal de animais domésticos – em 'serviços' (inclusive os sexuais)". (NETO; BRAZ, 2012, p. 248).

às relações de dependência ao capital internacional. Florestan Fernandes (2009) demonstrou que historicamente a burguesia nacional subordinou-se aos mandos da burguesia internacional, forjando o que o sociólogo chamou de capitalismo dependente. Na atualidade, essas relações não se alteram, mas sim a dependência é aprofundada e, cada vez mais, subordinada aos interesses hegemônicos do capital financeiro internacional, conforme vemos a seguir, ao tratar da relação capital, trabalho e agronegócio.

1.3.1 Agronegócio, trabalho no campo e MST: projetos em disputa

A década de 1990 marca o início da implementação das políticas neoliberais no Brasil.[33] É a partir do governo Collor que ocorrem as primeiras iniciativas para a transição do modelo desenvolvimentista para um modelo centrado no mercado com enfoque na administração pública gerencial. O conjunto dessas reformas segue o *receituário neoliberal* que enfatiza a mudança estratégica do Estado para o mercado, sendo que as políticas sociais também assumem discursos mercantis.

Esse processo foi momentaneamente interrompido com o *impeachment* do presidente. Porém, é com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994 que ocorre a ampliação e efetivação do projeto neoliberal, por meio do aperfeiçoamento e ajuste das políticas econômicas e sociais. Nos mandatos posteriores, respectivamente de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ocorre infelizmente a consolidação da hegemonia neoliberal e do capital financeiro.

Na dinâmica dessas transformações sociais, políticas e econômicas, a agricultura brasileira passa a retratar tal modelo por meio da reforma agrária de mercado, já citada acima, e principalmente por meio do incentivo ao agronegócio,[34] o que implicou diretamente na integração, submissão e opressão dos camponeses ao capital financeiro.

---

[33] Outros países da América Latina como Chile, México, Argentina e Uruguai já haviam iniciado o processo de adoção das políticas de alinhamento ao neoliberalismo desde 1980.

[34] De acordo com Leite e Medeiros (2012, p. 79), “o termo *agronegócio*, de uso relativamente recente no país, guarda correspondência com a noção de *agrobusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos Jonh Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área da administração e *marketing.* (DAVIS; GOLDERB, 1957). O termo foi criado para expressar relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços”.

De acordo com Delgado (2010, p. 94), o segundo mandato de FHC convergiu para o processo de organização de iniciativas para o fortalecimento do agronegócio no campo brasileiro.

> O segundo governo Cardoso iniciou o relançamento do agronegócio, senão como política estruturada, com algumas iniciativas que no fim convergiam: (1) programa prioritário de investimento em infraestrutura territorial com "eixos de desenvolvimento", visando à criação de economias externas que incorporassem novos territórios, meios de transportes e corredores comerciais para o agronegócio; (2) explícito direcionamento do sistema público de pesquisa agropecuária manifesto pela reorganização da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a operar em perfeita sincronia com empresas multinacionais do agronegócio; (3) regulação frouxa do mercado de terras, de sorte a deixar fora do controle público as "terras devolutas", mais aquelas que declaradamente não cumprem a função social, além de boa parte das autodeclaradas produtivas; (4) mudança política cambial, que ao eliminar a sobrevalorização tornaria o agronegócio (associação do grande capital com a grande propriedade fundiária – sob mediação estatal) competitivo no comercio internacional [...].

Muitas foram e são as implicações do pacto entre o governo brasileiro e o agronegócio. Uma delas é a criação, em 1993, da Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), com o objetivo de representar e fortalecer os interesses do setor na política agrícola do país, juntamente com a desnacionalização consentida do campo brasileiro (CARVALHO, 2013) relacionada diretamente ao fenômeno de "estrangeirização da terra".[35] Analisando esse fenômeno, Fernandes (2013, p. 85) ressalta que

> A novidade do incipiente fenômeno da estrangeirização da terra pode ser entendida por pelo menos cinco pontos: 1) agronegócio persiste com discurso de que poderia alimentar o mundo, mesmo diante das contínuas crises alimentares; 2) a crise do petróleo tem colocado em questão o futuro da produção de energia, fazendo com que governos e empresas invistam na terra para produzir agrocombustíveis; 3) a escassez de terras produtivas ou o fechamento da fronteira agrícola ou manutenção e reserva de terras agrícolas em países ricos e emergentes; 4) a existência de extensas áreas de terras não exploradas pela agricultura capitalista em países pobres; 5) disputas territoriais e de modelos de desenvolvimento da agricultura entre

[35] "A corrida por terras agrícolas levou investidores estrangeiros a adquirir pelo menos 83 milhões de hectares em países em desenvolvimento entre 2000 e 2010, segundo o **Deutsche Bank**. O total equivale a 1,7% da área agricultável global e é muito superior aos 50 milhões de hectares utilizados para o plantio de grãos no **Brasil** na safra 2012/13.O **Brasil** é um dos alvos da cobiça estrangeira, liderada por **China**, **Arábia Saudita**, **Kuait**, **Qatar**, **Bahrein** e investidores dos **EUA**. As compras de terras brasileiras somaram 2,6 milhões de hectares no período. Para o banco, o objetivo dos investidores é garantir acesso a alimentos e água". (MOREIRA, 2012). (A reportagem é de Assis Moreira e publicada pelo jornal Valor, 16 nob. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/515554-uma-corrida-por-terras-de-emergentes>. Acesso em: 13 out. 2015.

> agronegócio e o campesinato são promotores e resultados de estrangeirização.

Ainda de acordo com o autor, esse processo deve ser compreendido como um projeto do capital internacional para a garantia de produção e comercialização de *commodities*, bem como um projeto de ampliação e favorecimento da exploração agropecuária e florestal por empresas transnacionais do agronegócio, como, por exemplo, a Bunge Alimentos, a Cargill, a Souza Cruz, a Syngenta, a Brasil Foods, a Unilever, a Copersucarm JBS, a Nestlé e a Archer Daniels Midland (ADM). (CARVALHO, 2013).

Outra implicação, não menos importante, e sim preponderante, é a de que o avanço do agronegócio no campo brasileiro consolida-se também por meio da expropriação das terras dos camponeses[36] que, historicamente, ocupam, vivem e se reproduzem nesses territórios.

Esse atual arranjo do campo brasileiro alerta para o fato de que o monopólio do território pelo capital internacional acentua, cada vez mais, as relações de exploração de trabalho no campo, que ocorre por meio da contratação de trabalhadores temporários, superexplorados, sem nenhuma garantia trabalhista, constituindo, assim, "modernas" formas de trabalho escravo e semiescravo nas grandes lavouras. (SOUZA; CONCEIÇÃO, 2008). De fato, não são raras as situações de trabalhadores do campo que vivem sob condições análogas ao trabalho escravo.

A dinâmica do trabalho no campo brasileiro vem sendo denunciada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) por meio dos Cadernos Conflitos no Campo, publicados anualmente e que demonstram apreensões de trabalho escravo e semiescravo nos cultivos destinados ao agronegócio – soja, cana-de-açúcar, fazendas de gado, dentre outros. A campanha de Combate ao Trabalho Escravo, realizada em 2013, denunciou que

> Dos 197 casos identificados, 128 ocorreram em atividades de agropecuária e 69 em atividades não agrícolas. Diferentemente de anos anteriores,

[36] Costa e Carvalho (2012, p. 113) demonstram que "camponesas são aquelas famílias que, tendo o acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta resolvem seus problemas produtivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação".

> quando a região norte se destacava tanto pelo número de casos identificados quanto pelo de pessoas envolvidas, em 2013, a região Sudeste foi a que apresentou a maior número de trabalhadores envolvidos, 1.186, bem como o maior número de trabalhadores libertados, 1.147, equiparando-se quase à região norte pelo número de casos: 53 no sudeste contra 55 no norte. Em seguida vem à região nordeste, com 42 casos, centro-oeste com 31 e sul com 16. Pelo número de trabalhadores envolvidos em trabalho escravo, o nordeste vem em segundo lugar, com 603, seguido da região norte, com 505. Centro-oeste com 430 e sul com 150. (CPT, 2013, s/p.).[37]

Dessa perspectiva, o agronegócio continua a produzir e reproduzir a violência e barbárie contra os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses).

A relação entre agronegócio e trabalho no campo também é analisada por Leite e Medeiros (2012). Os autores afirmam que o trabalho braçal no campo – como a da colheita manual do café, o corte manual de cana-de-açúcar, mesmo com a mecanização – não desaparece devido à manutenção pelo agronegócio de relações características da acumulação primitiva de capital, já supramencionadas. Porém, "[...] ao mesmo tempo verifica-se, no interior das unidades produtivas a presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas, etc.". (MEDEIROS, 2012, p. 82-83).

Vale lembrar ainda que, no plano do discurso, o agronegócio seria responsável pela geração de renda e emprego no campo, constituindo-se como o único caminho viável para "a superação do atraso do campo brasileiro". (OLIVEIRA, 2003). Na prática, o que ocorre é integração e submissão da agricultura camponesa às cadeias produtivas e escalas de produção de *commodities* para o agronegócio e, na maioria das vezes, sob incentivo e proteção dos órgãos governamentais.

O capitalista articula formas de se apropriar da renda do produtor por meio de determinações no âmbito da sua produção. Um exemplo clássico desse processo pode ser visto nas granjas de frango no sul do país e no arrendamento de terras para cultivo de cana-de-açúcar do nordeste e sudeste para produção de biocombustível.

Diante do triunfo do agronegócio brasileiro, não há espaço para uma política agrícola favorável aos camponeses. Assim, é possível observar que, nos últimos governos, ocorre a banalização da reforma agrária. Via consentimento do Estado, o

---

[37] Disponível em: <http://terradedireitos.org.br/2014/01/28/campanha-da-cpt-de-combate-ao-trabalho-escravo-divulga-dados-de-2013/>. Acesso em: 13 nov. 2014.

agronegócio mantém o controle sobre as políticas e sobre o território. (FERNANDES, s/d). Combate e criminaliza veementemente as ações realizadas pelos MSPdoC, entre eles estando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Há que se considerar também que, no processo de inculcação da ideologia do agronegócio, a educação é requerida. Portanto ocorrem investimentos na estruturação de uma proposta de educação rural totalmente diferente da proposta de educação do campo defendida pelos movimentos sociais. O foco está na formação de trabalhadores do campo bitolados pela lógica do agronegócio.

Frente a todas essas questões, os MSPdoC, em conjunto com a Via Campesina,[38] em suas lutas, tentam subverter a lógica perversa do agronegócio no campo. Dessa maneira, coube aos MSPdoC, em particular o MST, desafiar o modelo hegemônico do agronegócio por meio de suas bandeiras de luta, sendo a principal a defesa da reforma agrária popular. Para Stédile (2010, p. 9),

> [...] os movimentos camponeses brasileiros consideram, que precisamos lutar por uma reforma agrária popular. Um modelo baseado na agricultura diversificada (em vez de monocultivo); priorizando a produção de alimentos para o mercado interno e alimentos sadios, garantindo a soberania nacional no controle das sementes. Propondo a necessidade de instalar pequenas e medias agroindústrias em todos os municípios do Brasil, na forma de cooperativas. Além de universalizar o acesso à educação e, todos os níveis, para os trabalhadores do campo. Pois, para libertar as pessoas da opressão da humanidade, da humilhação e da exploração, o conhecimento e a educação são importantes.

No último Congresso Nacional do MST, realizado em 2014 como comemoração aos seus 30 anos, o lema escolhido foi: “Lutar, construir Reforma Agrária Popular”, representando os desafios e o papel do MST frente à construção de uma proposta contrária à reforma agrária hegemônica.

No entendimento do MST, é preciso realizar uma proposta articulada aos interesses do povo, ou seja, para os trabalhadores do campo e da cidade e que esteja pautada na produção diversificada, agroecológica e coletiva. A principal meta a ser alcançada é a de garantir a soberania alimentar, democratizar o acesso à terra,

[38] “A Via Campesina é uma organização mundial que articula movimentos camponeses em defesa da agricultura em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas; e a preservação do meio ambiente, com proteção da biodiversidade”. (FERNANDES, 2012, p. 765).

à infraestrutura nos assentamentos, à água e outros bens naturais. Para tanto, o Movimento reconhece que a "[...] Reforma Agrária Popular exigirá do Movimento capacidade de construir alianças com os trabalhadores urbanos, explicando à sociedade nosso projeto e construindo bandeiras de lutas comuns". (STÉDILE, 2014).[39]

Obviamente, por meio de suas lutas o MST denuncia e enfrenta o culto apologético do agronegócio, a hegemonia do capital financeiro e transnacionalizado no campo. (PINASSI, 2013). Esse enfrentamento impõe um grande desafio ao MST e outros movimentos sociais: aglutinar forças na luta pela reforma agrária, o que, a nosso ver, implica um processo de conscientização de homens e mulheres de que esta é uma luta de classes: uma luta dos trabalhadores do campo e da cidade. Isso porque "os desafios do MST na atualidade não são propriamente dele, mas o são de toda classe trabalhadora". (VENDRAMINI, 2013, p. 514).

Na atualidade, o MST é o principal movimento social do campo no Brasil. Trata-se de um movimento constituído historicamente pelos trabalhadores do campo no processo de luta pela terra e pela reforma agrária. Tem como elemento de luta social a contraposição à lógica capitalista e suas formas de exploração e opressão no campo.

A nosso ver, o Movimento representa o que há de mais avançado de luta contra-hegemônica no Brasil. Representa elementos da história de lutas da classe trabalhadora e revelam o caráter essencialmente contraditório do capital, bem como a inevitável existência da luta de classes. Demonstra a possibilidade da construção de um projeto alternativo de sociedade no contexto deste modo de produção, situando a educação no âmbito da luta contra-hegemônica.

Ao longo da elaboração de sua proposta educativa, o MST construiu uma determinada concepção de educação articulada à luta da classe trabalhadora, e que tem sustentado as experiências educativas com a relação trabalho educação, desenvolvida pelo Movimento em sua trajetória com a questão escolar. Essa concepção e essa prática contrapõem diretamente a lógica do capital para educação. Traz à tona a contradição de classe e, ainda, situa a escola como terreno

[39] Entrevista de João Pedro Stédile para blog do Zé Dirceu intitulada "Querem desmoralizar quem faz luta social nesse país". Entrevista de 29 de outubro de 2009. Disponível em:< http://www.zedirceu.com.br/joao-pedro-Stédile-querem-desmoralizar-quem-faz-luta-social-nesse-pais/>. Acesso em: 19 jul. 2014.

de luta, no sentido da construção e efetivação de estratégias e resistências que são imprescindíveis no confronto com o capital com vistas à construção de uma nova ordem social.

A partir dessas constatações, e do ponto de vista da nossa pesquisa, no próximo capítulo buscamos delinear a relação trabalho educação e formação humana no capitalismo, no intuito de desnudar a forma histórica escolar, tendo como referência os escritos marxianos e de autores marxistas que, ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, vêm contribuindo para a análise dessa questão.

Na mesma direção, enfatizamos a importância e a atualidade da proposta educativa do MST, no sentido de debater o seu papel na perspectiva de tensionar a forma histórica escolar capitalista, no tocante à relação trabalho educação e formação humana constituída a partir da luta por terra, trabalho e escola no Movimento e, também, no e pelo diálogo com os escritos dos pedagogos socialistas, em especial Moisey Pistrak, Anton Makarenko e, mais recentemente, Viktor Shulgin. Isso porque foram principalmente as experiências escolares realizadas e propostas por estes educadores que se constituíram como base teórico-metodológica de sustentação de suas experiências educativas e escolares realizadas tendo em vista a relação trabalho educação e formação humana no MST.

2 TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: CONSTITUIÇÃO DOS FUNDAMENTOS DA FORMA HISTÓRICA ESCOLAR SOB O CAPITALISMO

> Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada com fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis [...].
> (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Neste capítulo, objetivamos compreender os nexos da relação trabalho educação e formação humana sob o capitalismo demonstrando como estes constituem os fundamentos que alicerçam a forma histórica escolar capitalista. Ressaltamos que, com o advento da sociedade moderna, estes nexos passam a constituir uma expressão das determinações do capital. Neste cenário, a instituição escolar torna-se historicamente o *lócus* estratégico para a classe dominante. (FRIGOTTO, 1997).

Também explicitamos como o desenvolvimento do modo de produção capitalista impulsiona a necessidade da instrução mínima dos trabalhadores, justificada pelo discurso da escola universal, gratuita e laica, que, na realidade, institucionaliza a educação de caráter dualista e unilateral.

Devido a esse entendimento, reconhecemos a necessidade imperativa de investigar as implicações filosóficas e pedagógicas dos textos marxianos concernentes ao debate sobre a relação trabalho educação e formação humana de homens e mulheres de caráter omnilateral.

Nesse processo, foi fundamental considerar que, nesses mesmos escritos, afirma-se a dualidade do trabalho, ou seja, por um lado, o seu caráter mutilador e, por outro, o seu caráter formativo. E, também, as principais categorias ligadas à questão educativa e à formação da classe trabalhadora desenvolvidas por Marx e Engels, quais sejam: o trabalho como princípio educativo, a politecnia e a omnilateralidade, categorias que, por sua vez, podem ser consideradas como proposições norteadoras para a construção de uma nova forma escolar.

Cabe destacar ainda que estas compreensões nos possibilitaram refletir, mesmo que brevemente, sobre os desafios impostos à relação trabalho educação e formação humana na sociedade de classes, bem como sobre o papel do MST na atualidade, na construção dessa relação na perspectiva contra-hegemônica pautada nas dimensões educativas da pedagogia socialista russa.

2.1 A relação trabalho educação e formação humana na forma histórica escolar capitalista

Na primeira metade do século XIX, com a consolidação do capitalismo, emergem novas relações de produção e de trabalho que, por sua vez, substituem o modo artesanal de produção pela manufatura e, posteriormente, já no contexto da fábrica, pela maquinaria. É devido a essas transformações que a necessidade da formação escolar dos trabalhadores se tornou imperativa.

De fato, os capitalistas reconheceram que o trabalho na fábrica exigia minimamente que os proletários soubessem ler, escrever e contar. Por isso, a sociedade moderna, sob a roupagem do capitalismo, necessitou da implantação e generalização da escola para a consolidação do seu projeto hegemônico. Como analisa Enguita (1989, p. 130), "[...] desde o momento em que a aprendizagem do trabalho e da vida social já não é possível diretamente, ou mesmo, exclusivamente, no próprio processo de trabalho – sobretudo a primeira – é preciso voltar-se para a escola". Daí a importância de considerarmos ainda que "[...] é a partir da modernidade que o problema da relação instrução-trabalho se torna dominante". (MANACORDA, 2010, p. 328).

Antes do advento da fábrica, a educação dos trabalhadores ocorria no próprio processo de trabalho. Nas corporações, o trabalho do artesão pressupunha a unidade entre o fazer e o pensar. Por sua vez, a aprendizagem dos ofícios dava-se pela prática, ou seja, o aprendiz aprendia com o mestre artesão até que estivesse qualificado o suficiente para se tornar um mestre na arte. Essa realidade modificava-se quando as corporações começam a dar lugar às manufaturas. Dá-se início a uma nova forma de organização do processo de trabalho – a cooperação capitalista. No entanto, segundo Marx (1999, p. 37),

> nos seus começos, a manufatura quase não se distingue, do ponto de vista do modo de produção, do artesanato das corporações, a não ser através do número maior de trabalhadores simultaneamente ocupados pelo mesmo capital. Amplia-se apenas a oficina do mestre artesão.

Quando ocorre o rompimento com o modo de produção artesanal, constitui-se o início de novas determinações para o mundo do trabalho e, por conseguinte, reforça-se o ideal da liberdade e igualdade subjetiva entre os homens. O trabalhador

artesão vê-se diante de uma nova realidade: o trabalho apresenta-se agora como fonte de desprazer, justamente porque, no modelo de sociedade urbana e industrial, o trabalhador, pelo seu processo de trabalho, passa a ser controlado pelo capitalista, por meio da venda de sua força de trabalho, tornando-se, assim, um trabalhador assalariado. Dessa maneira, "[...] mais tarde ou mais cedo, massas de trabalhadores viram-se expropriadas de seus meios de produção e obrigadas a trabalhar, primeiro em seus domicílios e depois em oficinas, para o capital". (ENGUITA, 1989, p. 47).

Por conseguinte, a produção capitalista tem início quando um capitalista reúne, num mesmo local, sob seu controle, um número elevado de trabalhadores para produzir uma determinada mercadoria.[40] Colocando lado a lado, sob um mesmo teto, muitos trabalhadores, o capitalista institui a "cooperação" capitalista.[41] Esse novo modelo de organização do trabalho possibilita ao capitalista uma economia de tempo, de instrumentos de trabalho e a criação de uma força produtiva coletiva.[42] A reunião dos trabalhadores forma a "cooperação simples"; nela, um trabalhador completa o trabalho do outro. Assim, "ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de espécie". (MARX, 1999, p. 382).

Junto à subordinação do trabalho ao capital, institui-se a função de dirigir. Como demonstra Marx (1999, p. 385), forma-se "[...] um tipo especial de assalariados: oficiais superiores (dirigentes, gerentes) e suboficiais (contramestres, inspetores, capatazes, feitores), que, durante o processo de trabalho comandam em nome do capital".

No entanto, para a cooperação capitalista ser efetivada, é necessário a existência do assalariado livre que vende sua força de trabalho ao capital. Da cooperação capitalista surge a divisão do trabalho.

---

40 Para Marx (1999, p. 45), "A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie".

41 "Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalhadores trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos". (MARX, 1999, p. 246).

42 Pondo de lado a nova potência que surge da fusão de muitas forças de trabalho numa força comum, o simples contato social, na maioria dos trabalhos coletivos, provoca emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os, o que aumenta a capacidade de realização de cada um, de modo que uma dúzia de pessoas, no mesmo dia de trabalho de 14 horas, produz um produto global muito maior de que 12 trabalhadores isolados, dos quais cada um trabalha 12 horas, ou do que um trabalhador que trabalha 12 dias consecutivos. (MARX, 1999).

> A manufatura [...] se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios dependentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos. (MARX, 1999, p. 393).

Na manufatura, como assinala Marx (1999), é produzido o trabalhador mutilado. Seu trabalho tornou-se um trabalho parcial, fragmentado, dividido, subordinado, subjugado e deformado. Na divisão do trabalho, o trabalhador torna-se uma peça – acessório da oficina do capitalista (MARX, 1999) – que faz parte de um coletivo subordinado. A divisão do trabalho, no período manufatureiro, traz consigo, portanto, a divisão entre pensar e fazer.

Na fábrica, apesar da invenção da máquina, não se altera a organização do trabalho advinda do período manufatureiro.[43] O problema do desemprego ou dos baixos salários não está na máquina[44] independentemente da qualidade que tenha. Na fábrica, a maquinaria de fato agravou as condições de trabalho do trabalhador, pois, com a sua implementação, ele tornou-se um apêndice do ritmo das máquinas. Tornou-se a ferramenta viva como complementação de uma ferramenta morta que lhe dá o sentido da produção.[45] Tal processo apresenta inúmeras consequências que atingem a sociedade como um todo, principalmente no concernente à divisão técnica do trabalho. Segundo Marx (2002, p. 549),

---

[43] "A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo de trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos do trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os". (MARX; ENGELS, 1983, p. 4).

[44] "Era mister tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados". (MARX,1999, p. 489).

[45] Enquanto a cooperação deixava intacto o modo de trabalho individual, a manufatura o transforma e mutila o operário; incapaz de fazer um produto independente converte-se em um simples apêndice da oficina do capitalista. Os poderes intelectuais do trabalho desaparecem e desemboca no outro extremo. A divisão do trabalho manufatureiro produz a oposição dos trabalhadores às potências espirituais do trabalho, que são determinadas pela propriedade do outro e pelo poder. Este processo de separação começa na cooperação, desenvolve-se na manufatura e se aperfeiçoa na grande indústria, que separa o trabalho da ciência, enquanto força produtiva autônoma, colocando-a a serviço do capital. (MARX; ENGELS, 1992).

> [...] a indústria moderna elimina tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho, na qual um ser humano, com todas as suas faculdades e por toda vida, fica prisioneiro de uma tarefa parcial. Mas, ao mesmo tempo, a forma capitalista da indústria moderna reproduz aquela divisão de maneira ainda monstruosa, na fábrica, por toda parte, com o emprego esporádico de máquinas e dos trabalhadores de máquinas, e com a introdução do trabalho das mulheres, das crianças e dos trabalhadores sem habilitação que servem de nova base à divisão do trabalho.

Diante desse cenário a escola, como forma institucionalizada de educação, é requerida. Inicialmente, como uma escola universal, gratuita e laica; é um ideário ressignificado a partir da consolidação da burguesia no poder, bem como quando a ciência se transforma em força produtiva.

Cabe considerarmos ainda um outro fator determinante nessa redefinição do papel da escola, que ocorre a partir da influência dos teóricos da economia clássica, entre eles Adam Smith, com o discurso “Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas”. É para atender a este discurso e às determinações do modo de produção capitalista que se institui o modelo escolar dualista.

Antonio Gramsci, em seus escritos, explicita e denuncia a formação dualista escolar no contexto da sociedade capitalista moderna.[46] Afirma a existência de uma escola humanista para a classe dominante e uma escola profissional para a classe trabalhadora. Na avaliação de Gramsci (1991, p. 118), “a divisão da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se aos dominantes e aos intelectuais”. Dessa maneira, ele aponta a tendência profissionalizante da educação para os filhos de operários na sociedade capitalista; uma formação de acordo com os ditames da lógica de produção e reprodução do capital.

É a perversidade da formação unilateral[47] desenvolvida e praticada no âmbito da educação moderna sob a égide do capital. Sem dúvida, isso expressa a

---

[46] Ao fazer a crítica a este modelo de educação, Gramsci (2000, p. 40) propõe a organização de uma escola unitária, que propicie a união entre trabalho intelectual e trabalho industrial, pois, para ele “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social”.

[47] “A unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. Mas, acima de tudo, a unilateralidade burguesa

preocupação da classe dominante em doutrinar permanentemente os trabalhadores para que estes estejam embebidos dos valores da sociedade capitalista. Como já alertava Suchodolski (1976, p. 10)

> [...] a educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que determina seu caráter de acordo com seus interesses de classe [...] o sistema de ensino e o sistema educativo, que na realidade são um instrumento dos seus interesses, embelezam-se de palavras bonitas acerca da liberdade e das possibilidades de desenvolvimento.

Diante disso, parece-nos importante ter presente a análise de Petitat (1994, 200) sobre a escola moderna:

> [...] A escola se impõe as formas básicas de educação (da família, do clã, da comunidade, etc.) que são fragmentadas e esparsas, contribuindo assim para produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada a divisão do trabalho (homogeneidade das crenças religiosas, das regras jurídicos-administrativas, definição cultural escritas das elites, e depois de outras classes sociais, homogeneidade da cultura científica, etc.) parcialmente determinada pelos conflitos sociais e pelas relações de dominação. Os grupos dominantes, que falam em nome de toda sociedade e que identificam a sobrevivência desta sociedade com sua própria, desempenham papel fundamental na orientação das instituições escolares, na seleção de seus conteúdos simbólicos, de suas práticas e de seus públicos. A história nos ensina, contudo, estes grupos jamais conseguem controlar completamente o processo evolutivo que fogem do seu alcance, porque é consequência de causas muito mais gerais que as relações de dominação ou que os conflitos sociais.

Ao longo dos séculos, a escola se adequou à lógica das demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mundo do trabalho. Em virtude disso, ficou subordinada, na maioria das vezes, à reprodução das relações de exploração, expropriação e adestramento do trabalhador, assumindo “diferentes interesses de classe”. (CIAVATTA, 2009, p. 20). O que não é diferente no contexto do capitalismo contemporâneo.

Ao analisar a formação dos trabalhadores na atualidade, Frigotto (1997) afirma que muitos dos novos conceitos utilizados – tais como: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, formação polivalente e valorização do trabalhador, entre outros – objetivaram redefinir a dimensão da formação humana no contexto de crise da organização e regulação fordista, desde meados dos anos 1960. Isto é, “[...] são

---

se revela nas mais diversas formas de limitação decorrentes do submetimento do conjunto da sociedade à dinâmica do sociometabolismo do capital”. (SOUZA JÚNIOR, 2008, p. 285).

uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial". (FRIGOTTO, 1997, p. 41).

A afirmação desse modelo de formação ocorre por meio da inversão da lógica taylorista-fordista para as demandas do toyotismo. Busca-se suporte para este discurso na inculcação no trabalhador, principalmente durante sua formação e qualificação, de que sua prática laboral não corresponde mais aos modelos produtivos atuais. Por esse discurso, entende-se que a melhor saída é a aceitação das novas práticas educacionais e econômicas, bem como suas políticas, pautadas nos princípios toyotistas. Esta lógica "[...] não se trata […] de mera disfunção com efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e dinamiza mais quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado". (KUENZER, 2002, p. 92). Assim, podemos afirmar que são organizadas novas formas de alienar o trabalhador para sua inserção neste modelo produtivo. Um exemplo é o discurso das *competências* necessárias para a formação do novo trabalhador.

Quando utilizada no mundo do trabalho, a noção de competências define os conteúdos particulares de cada função na organização do trabalho. A partir disso, há a redefinição de conteúdos de acordo com as demandas das inovações tecnológicas. (RAMOS, 2012). Ao ser transferida para a escola, ou seja, para a formação humana, origina a chamada *pedagogia das competências*,[48] que está diretamente articulada às transformações do mundo do trabalho, tendo relação também com a crise do capital e com o novo direcionamento dado ao padrão de acumulação capitalista.

Concomitantemente a esse processo, é engendrada a pedagogia do capital que configura-se como uma pedagogia da hegemonia. (NEVES, 2005).[49] As análises

[48] "A pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas de organização do trabalho às quais deve se ajustar. [...] o desenvolvimento de uma pedagogia centrada nessa noção tem validade econômica-social e também cultural, posto que à educação é conferida a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção". (MARTINS; RAMOS, 2012, p. 535).

[49] A pedagogia da hegemonia tem como objetivo principal a conformação moral e intelectual do conjunto da população a um padrão de sociabilidade (ou modo de vida) que responda positivamente às necessidades de crescimento econômico e de coesão social, em cada período histórico, nos marcos do capitalismo. (NEVES, 2012, p. 539).

formuladas por Neves (2005) demonstram que a classe dominante desenvolveu diferentes estratégias de dominação de classe para obter o consenso, bem como para defender e legitimar o modo de produção capitalista. Estas estratégias tomam corpo no decorrer do desenvolvimento do capitalismo monopolista, particularmente a partir do século XX, e com mais ênfase no século XXI.

Seguindo as formulações da autora, é possível verificar as fases da pedagogia da hegemonia. A primeira, no período pós-guerra, de 1945 a 1980; e a segunda fase compondo-se pelas últimas décadas do século XX e as duas primeiras do século XXI. A primeira fase caracteriza-se pela necessidade da construção do senso comum coletivo que assegurasse a hegemonia do capitalismo sobre o socialismo. Para tanto, os aparelhos culturais – como escola, mídia, publicidade – são utilizados como meio para divulgação e aceitação generalizada desse novo senso comum. Assim, as proposições das estratégias em conjunto com os aparelhos culturais somaram esforços para impedir a classe trabalhadora de identificar-se com o projeto socialista.

Em princípio, a segunda fase conserva os fundamentos da primeira fase da pedagogia da hegemonia acima referida. O que está em jogo agora é a afirmação do capitalismo como a *única solução possível* para a humanidade por meio da afirmação a todo custo da possibilidade da coexistência do mercado com a justiça social. (NEVES, 2012).

Nada disso foi possível sem o apoio dos *"intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia"* [50] responsáveis por formular e difundir ideias, valores e práticas da sociedade capitalista. Entre eles podemos destacar o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A educação nacional sofre a influência da pedagogia da hegemonia, principalmente a partir da década de 1990,[51] especialmente no governo FHC com a

[50] Na avaliação de Martins e Ramos (2012, p. 539), podem ser entendidos como "[...] intelectuais singulares da pedagogia da hegemonia os indivíduos que formulam e difundem no conjunto da sociedade as ideias, valores e práticas do projeto capitalista de sociedade. […] educam para o consentimento do conjunto da população ao projeto econômico e político-ideológico das classes dominantes".

[51] "A década de 1990 foi profícua na produção de documentos oficiais, leis, decretos e diretrizes que serviram de base para a reforma da educação brasileira. Seus atores elaboraram uma retórica a partir de *slogans* criteriosamente selecionados, portadores de teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como 'profissionalização', 'competência', 'excelência', 'qualidade', 'mérito' e 'produtividade'". (SHIROMA, 2003, p. 61).

realização da reforma do aparelho estatal, e também por meio das diretrizes impostas principalmente pelos documentos produzidos pelo Banco Mundial, que direcionaram as políticas educacionais dos países latino-americanos.

Ao traçar a história do Banco Mundial, Torres (1996) afirma que foi nas três últimas décadas que esta instituição modificou sua política, voltando suas ações para *os mais pobres* por meio de políticas de atendimento às necessidades básicas de existência, estando entre elas a educação. O foco nas políticas para a educação básica é reforçado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990. Além da influência direta das orientações da conferência, a urgência da elaboração do pacote de reformas educativas formulado pelos economistas do BM é justificada pela necessidade de *melhorar o acesso, equidade e qualidade dos sistemas educativos dos países em desenvolvimento,* em destaque os países da América Latina.

Assim, o pacote de reforma educativa proposto pelo BM abrangia: a prioridade na educação básica, com a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa, dos aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; a descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação da participação dos pais e comunidade na escola; a participação das ONGs em questões educativas; a alocação eficaz dos recursos para educação básica; e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. (TORRES, 1996).

Torres (1996) ressalta ainda que, neste pacote, o discurso econômico tornou-se dominante: “[...] a escola passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é compreendida com uma empresa”. (TORRES, 1996, p. 140).

De acordo com os neoliberais, os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam uma crise de democratização, mas uma crise gerencial, que em determinados contextos, promove mecanismos de injustiça escolar, como a evasão, a repetência e o analfabetismo funcional. Assim, “[...] trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares”. (GENTILI, 1998, p. 17).

No discurso neoliberal, o objetivo político de democratizar a escola depende da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, produtividade

e eficácia, ou seja, a qualidade dos serviços educacionais. A estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade.

A política educacional está cada vez mais articulada à necessidade de qualificação dos trabalhadores para novas formas de organização do trabalho produtivo, como uma forma de "adestramento" dos trabalhadores às suas demandas. Ao mesmo tempo, a escola orientada pelo *ethos* capitalista assume estratégias dos setores dominantes que pensam estratégias com o objetivo de converter o conhecimento e a formação humana em "capital humano". (LEHER, 2014, p. 73).

Os efeitos no contexto escolar são materializados por meio da aceitação e incorporação de proposições empresariais, como do Movimento Todos pela Educação (TPE).[52] Freitas (2012; 2014), Leher (2014), Shiroma et al. (2011) e Martins (2009) vêm apontando que esse movimento representa a inserção do capital financeiro no direcionamento das políticas educacionais brasileiras, que culmina na mercantilização da educação. Posto isto, faz-se necessário reconhecer que o movimento TPE tem como protagonistas o

> Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander; os grandes meios de comunicação: Fundação Roberto Marinho, Victor Civita; corporações da indústria editorial; setores metalúrgicos, como a Vale e próprio grupo Gerdau; os representantes do agronegócio, como a Monsanto. (LEHER, 2014, p. 170).

Foi sob a chancela do governo Lula que houve a fusão do Estado com os representantes do movimento TPE. Esta fusão esteve representada principalmente pela criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), chamado PDE: Compromisso Todos pela Educação. Quer dizer, o movimento TPE conseguiu, por meio do consentimento do governo, organizar uma agenda educacional em consonância com interesses do capital para a formação dos trabalhadores.

---

[52] "Os empresários além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando a conformação de uma nova sociabilidade". (MARTINS; NEVES, 2012, p. 541).

> O *modus operandi* do mencionado movimento confirma o seu caráter de organizador e persuasor de uma certa hegemonia. Ele se apresenta como um movimento da sociedade civil autônomo em relação ao governo e ao Estado, recusando dinheiro do Estado. Como é que eles funcionam? Os donos do dinheiro e do poder objetivam garantir que as políticas do Estado sejam *as suas* políticas e, para isso, organizam uma agenda de consenso para a educação pública. O que é esse consenso? O primeiro ponto é que a escola pública dever ter como função social difundir competências e não conhecimentos. Essas competências devem ser mensuráveis. Como mensurar as competências? Essencialmente pela avaliação. Que avaliação? Avaliação de desempenho, daí se cria o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB está assentado em uma série de teses – e agora temos um novo, o teste para crianças de 8 anos. Começamos com a Provinha Brasil, a prova ABC para as crianças de 8 anos, o SAEB, ENEM, ENAD, e isso tudo balizado em um sistema internacional de avaliação, o teste PISA. (LEHER, 2014, p. 171).

Nessa dinâmica, a lógica empresarial é transferida para a educação, conduzindo a construção de uma série de mecanismos de controle e gestão da educação nacional.[53] Na trama de tais mecanismos, ocorre a constituição de um discurso político, ou seja, uma *liturgia da palavra* articulada a um movimento e uma *conversão de almas* articulada às transformações na educação empreendidas pelo TPE. (SHIROMA et al., 2011).

Na avaliação de Freitas (2012), o êxito destes mecanismos ocorre fundamentalmente por meio de três categorias que definem o rumo das políticas educacionais brasileiras nas duas últimas décadas. São elas: responsabilização, meritocracia e privatização.

Operando por meio do discurso da responsabilização, os reformadores empresariais (FREITAS, 2012) organizam testes para os estudantes das escolas públicas como forma de analisar e divulgar o desempenho destes, abrindo caminho para uma política descarada de recompensas e sanções para a instituição escolar que obter melhores resultados, ou seja, notas. Amalgamada a tais estratégias está a meritocracia.

A meritocracia incide diretamente na avaliação do desempenho dos alunos por meio dos testes. Seu receituário focaliza no mérito e no esforço dos sujeitos para o sucesso no trabalho e na vida, sob o argumento de que a igualdade de oportunidades é dada de forma igualitária a todos os indivíduos na escola; a diferença ocorre devido à dedicação de cada um.

---

[53] De acordo com Freitas (2014, p. 64-65), “a matriz de controle mundial das políticas educacionais é hoje a OCDE, um organismo internacional destinado à cooperação e desenvolvimento econômico das nações desenvolvidas [...] ela é responsável pela avaliação em nível mundial da qualidade da educação dos países ricos nas disciplinas de leitura, matemática e ciências pelo exame do *Pisa*”.

A redução da educação ao mérito atinge diretamente o trabalho docente. A expressão disso está no controle da prática pedagógica, quando os professores ficam sujeitados à lógica da política de avaliação educacional. É por meio do consentimento de estados e municípios que os *reformadores empresariais* instituem uma espécie de bonificação para os docentes, que é calculada a partir do desempenho dos seus alunos em testes aplicados pelo governo. No caso, culpabilizando estes se os resultados não forem satisfatórios.

Além disso, outros arranjos compõem o controle da prática pedagógica, por meio da organização de processos de avaliação do trabalho docente, que visam controlar as instituições formativas apelando para o discurso pragmático.

Aqui cabe um parêntese no sentido de ressaltar que, desde a década de 1990, as políticas de formação docente visam à formação de novo perfil de *professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente.* (SHIROMA, 2003). Sob esse lema, nos últimos anos presenciamos a intensificação da precarização do trabalho docente na educação básica, com o aumento de contratos temporários, condições péssimas de trabalho, ausência de planos de cargos e salários, bem como um processo de aligeiramento na formação de professores, principalmente no ensino superior, com ênfase na prática em detrimento da teoria, tudo isso aliado à despolitização da classe. Assim, os debates sobre formação de professores focam na epistemologia da prática, no desenvolvimento de competências e habilidades, culminando num processo de desintelectualização dos professores.

Ainda, é no bojo desses mecanismos criados pelos representantes do TPE que emerge uma outra categoria: a da privatização. A privatização está ligada diretamente às primeiras categorias já explicitadas. Ela busca privatizar o sistema público de ensino. Nas últimas décadas, a privatização está articulada com a gestão por concessão.[54]

Sobre as estratégias de privatização, importa destacar ainda a política dos *vouchers* ou, como chamamos no Brasil, as bolsas de estudo. Os *vouchers* dão acesso aos alunos pobres a escolas privadas por meio de processos seletivos na maioria das vezes. Na verdade, o que está em jogo é “apenas a disposição

[54] “[...] O advento da privatização de gestão introduziu na educação a possibilidade que uma escola continue sendo pública e tenha uma gestão privada (gestão por concessão) [...] Continua gratuita para os alunos, mas o estado transfere para iniciativa privada um pagamento pela sua gestão. Há um ‘contrato de gestão’ entre a iniciativa privada e o governo”. (FREITAS, 2012, p. 386).

ideológica para afirmar que o privado é melhor que o público". (FREITAS, 2012, p. 387).

Os citados mecanismos apresentam efeitos perversos para educação e a escola. Entre eles, Freitas (2012) destaca: o estreitamento curricular; a competição entre profissionais; a pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes; fraudes; o aumento da segregação socioeconômica no território; o aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; a precarização da formação de professores; a destruição moral do professor e do sistema público de ensino.

Feitas essas observações, cabe ainda considerar que, paralelamente ao movimento TPE, há uma espécie de rejuvenescimento da teoria do capital humano.[55] Ou seja, cada vez com mais veemência a escola apresenta-se articulada à teoria do capital humano, principalmente a partir da aceitação e implementação no vocabulário social e pedagógico das noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo, capital social. Dessa maneira, o papel da educação é formar recursos humanos, isto é, capital humano. (FRIGOTTO, 1989).

O rejuvenescimento da teoria do capital humano representa também a ofensiva do capital sobre a formação humana, na lógica de formar trabalhadores competentes para a dinâmica do mercado de trabalho contemporâneo. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Mészáros (2006, p. 275) segundo a qual a educação na sociedade capitalista realiza duas funções essenciais: "[...]. (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*".

Na verdade, o capital precisa dispor de instrumentos que mantenham, fortaleçam e perpetuem sua hegemonia, e a educação faz parte dessa estratégia. E ainda, no século XXI, "[...] a escola tem sua roupagem atualizada, mas as suas funções sociais são mantidas intactas: exclusão e subordinação". (FREITAS, 2014, p. 64).

Nas últimas décadas, o projeto do capital para educação vem promovendo uma espécie de *apartheid* educacional entre as classes sociais. (LEHER, 2014).

---

[55] Foi Teodoro Schultz, nos Estados Unidos, que elaborou a noção de capital humano. De acordo com Frigotto (2013, p. 4), "a tese básica sustentada por Schultz (1973), e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior em investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir desigualdade entre as nações, grupos sociais e indivíduos".

Quando, por exemplo, estabelece o *ensino do básico* nas escolas por meio da ratificação de um currículo mínimo com ênfase em um “corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitando a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências)”. (FREITAS, 2012, p. 390).

Do exposto, podemos inferir que a escola, sob os grilhões do capitalismo, vem sendo subordinada a uma espécie de *doutrinação permanente* cujo foco é a naturalização das relações sociais, econômicas e políticas. Por isso, cabe considerarmos ainda que “a sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas o sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de *doutrinação permanente*”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Foram as críticas à sociedade capitalista e à educação burguesa realizadas por Marx e Engels em seus escritos que explicitam a necessidade da constituição de uma pedagogia contra-hegemônica por meio do trabalho como princípio educativo, da formação humana politécnica e omnilateral. Para Rossi (1981, p. 127), “[...] quando Marx denuncia o caráter burguês da educação industrial dentro da sociedade capitalista, ele reafirmou claramente que há uma pedagogia do capital, assim como há uma pedagogia revolucionária do trabalho”.

Sem dúvida, foram Marx e Engels que elaboraram as bases para construção de uma pedagogia revolucionária de inspiração socialista com vistas a corroborar com a transformação social. De fato, os dois forjaram categorias pedagógicas imprescindíveis para a compreensão da formação humana de caráter integral, isto é, a formação de homens e mulheres como membros do gênero humano.

Mas de qual formação humana e qual educação Marx e Engels tratavam em seus escritos? Para elucidar essa questão, resgatamos os escritos que apontam indicativos para a construção de uma educação e uma forma escolar comprometida com a formação integral e a emancipação da classe trabalhadora.

2.2 Trabalho educação e formação humana em Marx e Engels: bases para construção da nova forma escolar

Em A ideologia alemã (1845), Marx e Engels (2006, p. 44) ressaltam que “o primeiro pressuposto de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres

vivos". E a primeira atitude histórica desses indivíduos, em relação aos outros animais, não é o fato de pensar, mas o de produzir seus meios de sobrevivência. Assim, "ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material". (MARX; ENGELS, 2006, p. 44). O pressuposto apontado pelos autores demonstra que a necessidade ontológica fundamental, por meio da qual o homem produz seu meio de existência, ocorre pelo processo de trabalho.

Para Marx (1985), o homem trabalha e é, ao mesmo tempo, transformado pelo processo de trabalho. O trabalho atua na natureza externa e esta atua sobre ele, modificando assim sua própria natureza. Ou seja, "o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza". (MARX, 1985, p. 142).

Por meio do trabalho, o homem põe em movimento todo o seu ser. Agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, ele se modifica, faz-se homem. Nesse sentido, para Marx (1985, p. 142) o homem "atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais".

É pelo domínio das forças naturais que o homem desenvolve os "sentidos", e na busca pela satisfação de suas necessidades, por meio do trabalho, o ser humano se constitui como espécie. O que o diferencia das outras espécies animais é sua ação consciente, bem como sua intencionalidade durante a realização de suas ações, tendo estas sempre uma finalidade. O trabalho, compreendido dessa forma, é resultado de um pôr-teleológico, ou seja, de uma prévia-ideação que o ser social possui presente em sua consciência.

> Uma aranha executa operações semelhantes às de um tecelão, e a abelha supera mais de que um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente no imaginário do trabalhador. (MARX, 1985, p. 142-143).

No plano ontológico, o ser humano produz-se e reproduz-se em relação a outras dimensões da vida humana como: comer, beber, ter casa, roupa, ocupar-se

de arte, de política entre outras necessidades. Ele precisa trabalhar, pois o fundamento que satisfaz eternamente as necessidades humanas é o trabalho. Isso significa que, sem as satisfações das necessidades humanas pelo processo de trabalho, nenhuma outra atividade poderá realizar-se; essa perspectiva encontra-se nos textos marxianos a questão da prioridade ontológica.

E, principalmente, é pelo trabalho que se constitui o processo teleológico. Nesse sentido, o homem, por meio do trabalho, transforma a matéria-prima provinda da natureza em coisas úteis para a sua existência, o que está relacionado intrinsecamente com o ato teleológico. Podemos compreender, então, que pelo processo de trabalho ocorre o salto qualitativo do ser em si para o ser para si, ou seja, explica-se a questão do trabalho como fundamento ontológico do gênero humano, como criatura genérica.

> O homem é uma criatura genérica, não só na acepção de que faz objeto seu, prática e teoricamente, a espécie (tanto a sua própria como a das outras coisas), mas também – e agora se trata apenas de outra expressão para a mesma coisa – no sentido de que ele se comporta diante de si mesmo como a espécie presente, viva, como um ser universal e, portanto, livre. (MARX, 2006, p. 115).

Dessa maneira, os pressupostos filosóficos da teoria marxiana postulam que é pelo trabalho que, primeiramente, o ser humano constituiu-se em sua formação histórica e social, pois, ao transformar a natureza por meio do processo de trabalho, promove em si o salto ontológico, ou seja, a passagem da esfera orgânica para a social, fundando em si a esfera social do ser.

Em suma, o trabalho define a essência humana, ou seja, constitui o indivíduo enquanto ser genérico. Cabe considerar que nos escritos de Marx e Engels sobre educação e formação humana no contexto das transformações gestadas pelo modo de produção capitalista esta também é a referência.

De fato, Marx e Engels teceram em seus escritos muitas críticas à educação burguesa. As transformações sociais, políticas e econômicas, instituídas a partir do modo de produção capitalista, particularmente a introdução do maquinismo e a generalização da exploração da mão de obra feminina e infantil, foram determinantes para os primeiros escritos de Marx sobre a educação. Segundo Nogueira (1993), nos séculos XVIII e XIX, com a produção industrial moderna, ocorre o fenômeno da urbanização e constituição da classe operária composta por

homens, mulheres, jovens e crianças. Por isso “[...] é perfeitamente compreensível que Marx e Engels tenham voltado sua atenção para o trabalho da criança operária da grande indústria, pois, nesse período, houve a difusão do trabalho infantil em larga escala”. (NOGUEIRA, 1993, p. 25).

De acordo com Manacorda (1991), nos textos marxianos há páginas dedicadas à educação, com a atenção voltada às crianças trabalhadoras como, por exemplo, no *Manifesto do Partido Comunista* (1848), nas *Instruções aos delegados* (1868), n’*O Capital* e na *Crítica ao programa de Gotha* (1875). Nesses textos, está apresentado o princípio socialista da pedagogia marxiana, que diz respeito à união entre a instrução e o trabalho na fábrica.[56]

No entanto, antes de adentrar as contribuições específicas de Marx e Engels sobre a relação educação/trabalho, é preciso reconhecer que combinação estudo/trabalho foi anunciada antes de Marx e Engels pelos socialistas utópicos do século XIX, entre eles destacam-se Thomas Morus (1480-1535), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858).[57] Já a palavra socialismo surge simultaneamente na França e na Inglaterra, na década de 1830 em oposição ao individualismo, posteriormente associada ao movimento de cooperativas, só depois como um sistema social contraposto ao capitalismo. Utopia tem referência ao livro de Thomas Morus, publicado em 1516, onde o autor faz uma pesada crítica ao antigo modo de vida. Na obra, Morus (apud ROSSI, 1981) imagina uma ilha por ele denominada de utopia, onde se organizava uma nova sociedade, sem mazelas da sociedade existente.

Para Rossi (1981, p. 20),

> [...] apesar do fato de que Morus não atribuiu diretamente um valor epistemológico (como um instrumento para captar conhecimento ou pragmática como instrumento para aumentar a produção) ao uso do trabalho produtivo na educação (para ele o trabalho manual substituía a ginástica como um exercício para o corpo humano), em suas ideias educacionais e de outros pensadores utópicos, podem ser encontradas as

[56] De acordo com Lombardi (2005, p. 28), “Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre escola e educação. Ao contrário de terem produzido uma ‘teoria pedagógica’, as posições que foram se desenvolvendo encontram-se diluídas ao longo de toda a vasta obra que produziram, estando a problemática educacional indissociavelmente articulada às diferentes questões sobre as quais se debruçaram”.

[57] Rossi (1981) destaca outros pensadores que também contribuíram para a compreensão da relação pedagógica entre trabalho educação: Campanella (1568-1939), Montaigne (1533-1592), Rabelais (1495-1553), Rousseau (1712-1773), Babeuf e os “iguais” (1760-1796), Cabet (1788-1856), Saint-Simon (1760-1825), Considerant (1808-1865) e Proudhon (1809-1865).

> raízes de uma participação ativa do estudante, trabalhando com o cérebro e as mãos, na relação pedagógica. O pensamento utópico pode ser considerado uma fonte remota na procura histórica das origens da pedagogia do trabalho.

Particularmente, o francês Charles Fourier compreendia como necessária a organização de uma proposta pedagógica que articulasse trabalho educação desde a mais tenra idade. Fourier foi uma importante referência para as experiências pedagógicas desenvolvidas na escola do trabalho da União Soviética, principalmente aquelas realizadas por Pistrak. (ROSSI, 1981). Mas é o inglês Robert Owen quem coloca em prática suas ideias. De acordo com Nogueira (1993, p. 102),

> [...] como outros socialistas utópicos, ele também estava convencido de que a ignorância e a falta de instrução das massas eram as causas de todas as anomalias sociais e que, consequentemente, a supressão delas, por intermédio de um sistema de ensino generalizado e racional, erradicaria as injustiças sociais.

Os escritos e a experiências de Owen tiveram grande influência na obra de Marx e Engels.

Portanto a noção de união do ensino com o trabalho localiza-se inicialmente na tradição herdada pelo socialismo utópico e foi superada pelas análises de Marx e Engels a respeito das condições de vida e de trabalho. Logo, o debate sobre os fundamentos da teoria pedagógica socialista vincula-se diretamente com os pressupostos da teoria do materialismo histórico dialético, pois o pensamento pedagógico socialista está ligado às discussões pedagógicas situadas sob uma perspectiva marxista e atrelado a um projeto revolucionário de educação.

Em 1848, Marx e Engels escrevem o *Manifesto do Partido Comunista*. O texto expressa dez medidas que, sendo aplicadas, iniciariam o processo de transição para a sociedade comunista. Entre elas, chama atenção a décima medida relativa à educação: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Combinação da educação e produção material [...]”. (MARX; ENGELS, 2006, p. 67). A partir da apresentação dessa medida, os autores inauguram suas primeiras preocupações sobre a questão da educação.

Textos posteriores produzidos por Marx, tais como *Instrução aos delegados* e *O Capital*, indicam um aprofundamento em relação ao *Manifesto*. A concepção de instrução marxiana é delineada nas *Instruções aos delegados*, proposta assumida

pela I Internacional dos Trabalhadores como “[...] o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a educação, e ensino e a instrução profissional”. (LOMBARDI, 2005, p. 13).

Nas *Instruções,*[58] Marx afirma ser o trabalho de crianças e adolescentes, nas indústrias modernas, um processo legítimo e saudável, porém e somente se este estiver adequado às forças infantis. Para Marx (1983), a criança deve inserir-se no mundo do trabalho, como trabalhador produtivo, a partir dos nove anos de idade. Sua proposta divide em três categorias a educação das crianças e dos jovens trabalhadores. Cada categoria compreende três grupos: o primeiro de 9 aos 12 anos; o segundo de 13 aos 15 anos; e o terceiro de 16 aos 17 anos; distribuídos em horários diários de trabalho na fábrica ou no domicílio compreendendo 2, 4, 6 horas, respectivamente. Marx considera inadmissível o emprego do trabalho de crianças e adolescentes nas fábricas, ao menos se este vincular o trabalho produtivo com a educação. Com essa conclusão, Marx (1983, p. 60) formula o conteúdo pedagógico do ensino de caráter revolucionário:

> Por educação entendemos três coisas:
> 1. Educação intelectual.
> 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
> 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos das indústrias.
> À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.
> Esta combinação trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática.

Em *O Capital*, especificamente no décimo terceiro capítulo – intitulado “A maquinaria e a indústria moderna” –, Marx refaz algumas considerações pedagógicas. Tratando da legislação fabril na Inglaterra, em particular as cláusulas sanitárias e educacionais, Marx (1985) afirma que estas foram conscientemente planejadas pela sociedade em consonância com interesses do processo de produção capitalista. Para ele, as leis sanitárias facilitam aos capitalistas burlá-las;

[58] Texto escrito por Marx e entregue aos delegados do comitê provisório londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores em Genebra. (MANACORDA, 1991).

são extremamente pobres e restritas. Já as leis educacionais proclamam a instrução primária como obrigatória para o trabalho, com possibilidade de conjugar ensino e ginástica com o trabalho manual. No entanto, a generalização da legislação fabril "destrói todas as formas antiquadas e transitórias, atrás das quais a dominação do capital ainda se esconde em parte, e as substitui por sua dominação direta, indisfarçada". (MARX,1985, p. 100).

Na época, a legislação fabril da Inglaterra previa a instrução primária como obrigatória para o trabalho, de acordo com a necessidade imediata da indústria moderna. Ela considerava também que as necessidades da indústria moderna se constituem em um alto grau de variações, ou seja, "a indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores". (MARX, 1999, p. 114).

Na indústria moderna, os processos de trabalho bem como as suas funções transformam-se constantemente. Ao mesmo tempo, eles instituem a necessidade de fluidez e mobilidade dos trabalhadores no chão da indústria, mantendo-os assim "[...] sob a ameaça constante de perder os meios de subsistência ao ser-lhe tirado das mãos o instrumental de trabalho". (MARX, 1983, p. 69). Contraditoriamente, surge a necessidade de substituição do trabalhador parcial pelo trabalhador integralmente desenvolvido. Um exemplo, fruto desse processo, é a criação das escolas politécnicas e de agronomia:

> As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolvem espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. (MARX,1983, p. 69).

Marx (1983) demonstra ainda que, a partir do momento em que o modo de produção capitalista proclama a necessidade de uma escola de caráter tecnológico e politécnico, ele acaba por engendrar elementos contraditórios os quais, por sua vez, possuem um significado: "[...] o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é o único caminho de sua dissolução e do estabelecimento de uma nova forma". (MARX, 1983, p. 70).

Na *Crítica ao programa de Gotha*,[59] o autor reforça essas concepções já contidas nos escritos anteriormente apresentados:

> A “interdição geral” do trabalho da criança é incompatível com a própria existência da grande indústria; ela nada mais é, portanto, que um desejo ingênuo e sem nenhum alcance. Sua realização – se isto fosse possível – seria reacionária, pois, desde que garanta uma rigorosa regulamentação do tempo de trabalho segundo as faixas etárias, bem como outras medidas de proteção da criança, o fato de combinar, desde a tenra idade, o trabalho produtivo com a instrução constitui-se num dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual. (MARX, 2004, p. 47).

No capitalismo, a essência humana do operário é negada e mutilada nas relações de produção. Ocorre a negação de sua humanidade, o trabalho humano só interessa como fator de produção de mercadorias visando o lucro, ou seja, uma categoria meramente econômica.

Na concepção marxista, a formação humana é concebida como integral. Oposta àquela desenvolvida no contexto da forma histórica escolar capitalista, que visa à formação do trabalhador mutilado e unilateral. De fato, a concepção marxista de educação representa a contraposição à concepção capitalista de educação. Sendo assim, nos seus escritos Marx e Engels desenvolvem categorias pedagógicas que estavam comprometidas com a formação integral e com a emancipação humana, quais sejam: trabalho com princípio educativo, politecnia e omnilateralidade.

Vimos acima, nos escritos marxianos, que o homem só existe na relação prática com a natureza, uma relação ativa e produtiva. Essa é o objeto ou a matéria da atividade humana. A natureza só existe para o homem à medida que ele a transforma e a humaniza com seu trabalho. Se não tocada pelo homem, é nada para ele. A partir do momento que ela toma um sentido, revela-se a prioridade ontológica. Portanto, o trabalho apresenta-se como categoria central na hominização,[60] ou seja, como fundante do gênero humano. Enquanto valor de uso é condição constitutiva e indispensável à existência humana. Para entender a dimensão educativa do trabalho, precisamos ter essas compreensões em mente.

---

[59] Nesse documento, Marx (MARX; ENGELS, 1983, p. 11) afirma: “Uma ‘educação do povo a cargo do Estado’ é inadmissível”, ou seja, Marx repudia a ação do Estado, sugere um “sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta”.

[60] Em seu texto “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (1876), Engels 2004, p. 13) afirma que o trabalho “[...] é condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Além do mais, “a ligação entre ensino e trabalho é, para Marx, também valiosa porque supera a divisão entre trabalho físico e intelectual, que é originada pela divisão do trabalho e acaba com o desenvolvimento prejudicial e unilateral do indivíduo humano”. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 23).

Dessa maneira, nos escritos de Marx e Engels a união entre trabalho educação é apresentada como um elemento de superação e contraposição à forma que o trabalho assume na sociedade capitalista. Devido a isso, o trabalho como princípio educativo em seu caráter formativo é expressão do trabalho como “[...] ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

É também a partir dessa compreensão que Marx apresenta ao longo dos seus escritos a necessidade da formação e da educação politécnica. Isso porque a afirmação do trabalho como princípio educativo está diretamente relacionada com a efetivação da formação politécnica.

A maneira pela qual Marx (1983) elabora o conceito de educação politécnica expressa o reconhecimento da necessidade da combinação trabalho produtivo e educação. Para ele, “[...] a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”. (MARX, 1983, p. 60).

Educar pela politecnia levaria os trabalhadores à cisão da alienação do processo de trabalho e à ruptura com processos de expropriação dos conhecimentos dos trabalhadores especialmente promovida pela escola moderna sob a égide do capital.

Na análise de Frigotto (2012, p. 275), “a educação politécnica resulta, assim, no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente de necessidade de romper com limites intrínsecos e insanáveis destas mesmas relações”. Seguindo esses pressupostos, a educação politécnica comprometida com a formação integral dos trabalhadores institui os meios para superação do trabalho abstrato, parcial e mutilado.

Logo, trabalho como princípio educativo e a politecnia são duas categorias que estão imbricadas e que têm como horizonte a formação omnilateral. Haja vista, é importante ter presente que a formação para o trabalho e a politecnia, mesmo na lógica da forma histórica escolar capitalista, pode representar a possibilidade para

engendrar processos educativos que caminhem no sentido da formação omnilateral. (SOUZA JUNIOR, 2008).

Por sua vez, a omnilateralidade

> [...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Da citação supracitada, é possível afirmar que a omnilateralidade significa o desenvolvimento multilateral de todas as faculdades humanas com vistas à emancipação de homens e mulheres. Na mesma direção, Manacorda (2010, p. 96) ressalta que “a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais”.

Todavia, é indispensável considerar que

> As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e a relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Cabe destacar ainda que a realização plena dessas categorias só será possível com a superação do modo de produção capitalista. No entanto, compreendemos que a construção de uma nova forma escolar deve ser iniciada já no contexto do capital e implica, primeiramente, na apreensão destas três categorias pedagógicas, que são referências essenciais para a construção de uma proposta educativa e escolar que esteja em consonância com os interesses da classe trabalhadora, bem como para a contraposição à forma histórica escolar capitalista.

Ao longo dos séculos XX e XXI, ocorreu uma expressiva produção teórica fomentada pelos escritos de Marx, em sua maioria realizada por pensadores, educadores e militantes socialistas. Essa produção analisa a potencialidade e necessidade da relação entre trabalho educação, da politecnia e da omnilateralidade no âmbito da formação humana.

Mas é especialmente durante o período revolucionário russo, especificamente de 1917 a 1931,[61] que são realizadas experiências educativas e escolares que tinham por objetivo construir uma pedagogia de caráter socialista oposta à pedagogia hegemônica do capital, apresentando a educação como um terreno potencialmente fecundo para contribuir para a transformação social com vistas à construção do socialismo.

De modo sintético, a pedagogia socialista, organizada e desenvolvida durante o período revolucionário russo, pode ser considerada “uma expressão da teoria marxista da educação”. (SAVIANI, 2011). E ainda, na avaliação de Suchodolski (1976, p. 146),

> [...] vinculada aos princípios do materialismo dialéctico e histórico e à luta revolucionária da classe trabalhadora pela sociedade socialista representa uma pedagogia qualitativamente nova. [...] Expressa as necessidades das massas oprimidas e liberta-as dos seus aspectos utópicos e ilusórios. Dá a pedagogia a arma da filosofia materialista e apóia-se na organização do proletariado em luta.

Especialmente Vladimir Lenin, Nadjla Krupskaia, Moisey Pistrak, Anton Makarenko e Viktor Shulgin contribuíram para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica revolucionária em consonância com o movimento socialista; por meio da realização das experiências escolares nas Escolas-Comunas coordenadas por Pistrak; além da Colônia Gorki (de 1920 a 1928) e a Comuna Dzerjinski (de 1927 a 1935), coordenada organizada e dirigida por Makarenko durante dezesseis anos. Somando-se a isso, temos os escritos de Viktor Shulgin que contribuiu para a sistematização e análise da proposta da escola única do trabalho, bem como para a necessidade da criação de uma escola operária politécnica.

Essas experiências estavam conectadas à busca pela necessidade de avançar na construção de uma pedagogia que estivesse em consonância com o processo revolucionário em curso naquele momento histórico. No entanto, ainda hoje estas se constituem como experiências significativas para a construção de práticas educativas contra-hegemônicas na atualidade.

---

[61] “Com a ascensão de Stalin em 1931, há mudanças substantivas na direção política que põem em confronto uma concepção de Estado e de seu papel na organização da sociedade e da educação diferente da que defendiam os primeiros pedagogos para a educação socialista”. (CIAVATTA; LOBO, 2013, p. 57).

Assim, no século XXI, pensar processos pedagógicos contra-hegemônicos exige, de um lado, fazer uma avaliação crítica dessas experiências educativas, que estavam comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora. E, de outro, perceber as potencialidades e os limites dessas experiências, no intuito de organizar e implementar estratégias que orientem na direção da construção de novas sínteses na relação trabalho educação com vista a contribuir para a superação do capitalismo.

Consideramos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ensaia e engendra, desde o início da sua trajetória com a questão educativa e escolar, a possibilidade concreta da construção de uma pedagogia pautada nos princípios e nas dimensões educativas da pedagogia socialista russa, estabelecendo o diálogo com os educadores russos da Escola Única do Trabalho. Ou seja, afirmamos que foi pela compreensão da importância da relação entre trabalho educação na formação humana que o Movimento buscou e busca, ao longo da sua trajetória, com a questão educativa e escolar, principalmente a partir da apreensão dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia socialista russa por meio de suas dimensões educativas, repensar o conteúdo, o método da forma histórica escolar para avançar no sentido da construção de uma pedagogia contra-hegemônica.[62]

[62] De acordo com Saviani (s/d., s/p.) “denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”. (Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcoes_pedagogicas_contra_hegemonicas.htm>. Acesso em: 15 de out. 2015.). A nosso ver, essa definição se aplica à proposta educativa e escolar presente na pedagogia do MST. Por isso a consideramos como uma pedagogia contra-hegemônica.

3 PEDAGOGIA SOCIALISTA RUSSA: DAS PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES ÀS DIMENSÕES EDUCATIVAS

> Só na revolução socialista poderá focar de um modo prático o problema da educação do homem para o trabalho e através do trabalho de tal forma que o trabalho não limite o homem, mas pelo contrário, desenvolva em todos os seus aspectos. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 26).

A necessidade de compreender o processo de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa na relação trabalho educação no MST e seu papel no tensionamento dos fundamentos da forma histórica escolar, bem como na construção de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana no contexto do capitalismo, levou-nos a investigar mais aprofundadamente experiência pedagógica russa a partir do contexto da sua elaboração e desenvolvimento de uma pedagogia socialista, dando um breve destaque às experiências escolares realizadas e coordenadas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e a proposta por Viktor Shulgin. Delinearemos as dimensões educativas que emergem no contexto destas experiências e propostas, além de apreender como era concebida a relação trabalho educação e formação humana nesse cenário.

Portanto, no presente capítulo primeiramente apresentamos uma breve contextualização histórica das problemáticas sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo povo russo no início do século XX que impulsionaram a Revolução Socialista de outubro de 1917. Posteriormente, traçamos um breve retrato das ações do governo bolchevique para a organização de uma proposta pedagógica que estivesse em consonância com a formação do homem novo para a nova sociedade.

Após isso, é explicitada uma síntese das propostas e experiências escolares desenvolvidas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e Viktor Shulgin, principais educadores socialistas citados como referências da proposta educativa e escolar do MST com a relação trabalho educação e formação humana. A partir dessa síntese, identificamos as dimensões educativas que emergem no contexto dessas experiências escolares e propostas.

3.1 Pedagogia socialista russa: contexto de construção de uma pedagogia revolucionária

A Rússia do início do século XX vivia uma situação de calamidade. O regime de governo era absolutista, onde o czar detinha o poder com a ajuda da Igreja Ortodoxa, que, por sua vez, agia no sentido de manter a ordem social e transmitir dogmas religiosos.[63] A pobreza, a fome, a desnutrição e o analfabetismo dominavam a sociedade da época. Mais de 80% da população morava e trabalhava no campo, e apenas 29% sabia ler e escrever. (CAPRILES, 1989).

Nesse período, o país possuía uma indústria moderna, porém recente. A classe operária era composta em sua maioria por ex-camponeses jovens que trabalhavam em condições precárias e recebiam baixos salários. A participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial agravou ainda mais os problemas sociais e econômicos do país.[64] Diante desse cenário, crescia paulatinamente o descontentamento popular que culminou na Revolução de 1917, quando o proletariado assumiu o poder, liderado pelo partido bolchevique de Lenin: Para Hobsbawm (1995, p. 68),

> a reivindicação básica dos pobres da cidade era pão, e a dos operários entre eles, melhores salários e menos horas de trabalho. A reivindicação básica dos 80% de russos que viviam da agricultura era, como sempre, terra [...] O slogan "Pão, paz e terra" conquistou logo o crescente apoio para os que propagavam, em especial os bolcheviques de Lenin, que passaram de um pequeno grupo de uns poucos milhares em março de 1917 para um quarto milhões de membros no início do verão daquele ano.

Nos primeiros anos após a revolução, as dificuldades para a consolidação do socialismo eram muitas, pois "a Rússia não havia experimentado um desenvolvimento capitalista evolutivo clássico típico dos países centrais da Europa". (PAULINO, 2010, p. 56). Logo, os bolcheviques tinham muitos desafios pela frente. Um dos principais desafios era o de consolidar a nova ordem social, educar o homem novo para a nova sociedade, bem como combater o atraso histórico em que se encontrava a Rússia dos czares.

---

63 "A Igreja detinha um poder maior sobre a educação popular, no ensino primário das paróquias, e a educação privada, para o ensino secundário das elites". (LUEDEMANN, 2002, p. 47).

64 Para Trotsky (1967, p. 23), "o traço essencial e o mais constante da História da Rússia é a lentidão com que o país se desenvolveu, apresentando como consequência uma economia atrasada, uma estrutura social primitiva e o baixo nível cultural".

Na busca pela consolidação da revolução, os bolcheviques investiram na construção de novas relações de propriedade e produção e na educação das massas para erradicar o analfabetismo. Logo após a revolução, o ministro da Educação, Lunatcharski, juntamente com Krupskaia e Lenin, começa a realizar transformações profundas no sistema educacional russo. No que se refere à transformação da teoria pedagógica, Manacorda (2010, p. 376) ressalta que

> o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado consequentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova em relação a instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral.

De fato, quando assumiu o governo, Lenin a implementou as ideias socialistas no âmbito da educação; voltou-se para as teses marxianas e, durante o VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevique) em 1919, aprovou uma resolução pedagógica muito semelhante à proposta feita por Marx nas *Instruções aos delegados* ao I Congresso, conforme relata Manacorda (1989, p. 314-315):

> Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com ensino de língua materna, com o estudo comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista.

Em seus escritos, Lenin demonstrava uma preocupação evidente com a formação da consciência socialista e com a emancipação intelectual do proletariado. Para ele, a educação política difere da educação capitalista, pois contempla os interesses da classe trabalhadora operária e camponesa em vista da construção da nova sociedade, a sociedade comunista. Para Carvalho (2005), a análise leninista de educação eleva a compreensão da teoria pedagógica socialista. Isso porque

> [...] uma teoria da educação segundo a qual o ato de educar é um ato político, a prática social do educador não é neutra, mas vazada por uma teoria reacionária ou por uma teoria revolucionária, isto é, ela circunscreve-se no âmbito da prática reacionária ou prática revolucionária. (CARVALHO, 2005, p. 113).

Nadjla Krupskaia, esposa de Lenin e uma das principais educadoras socialistas, elaborou o primeiro plano de educação da União Soviética depois da

Revolução de 1917. Nele, a autora apresentava o princípio educacional da instrução politécnica e profissional.

> Em vez de “instrução profissional” é preciso dizer “instrução politécnica”. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade da instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de “politécnico” abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve também para o desenvolvimento físico omnilateral e para formação de capacidades de trabalho universais. (MANACORDA, 1989, p. 314).

Dessa maneira, o pensamento pedagógico desenvolvido por Lenin e Krupskaia orientou o desenvolvimento do sistema escolar da União Soviética, buscando a efetivação da escola única do trabalho.

No entanto, cabe ressaltar que as transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais almejadas pelos revolucionários não ocorreram tão rapidamente. Segundo Rossi (1981, p. 12), “[...] na nova situação tudo estava por ser feito. O mesmo também ocorreu no campo da educação, onde a revolução foi um desafio à criação de uma via inteiramente nova pela qual o povo russo poderia caminhar em direção ao socialismo”.

Diante desse cenário, houve várias tentativas por parte dos educadores russos para a criação de uma nova pedagogia. Logo após a Revolução Russa, é criado o Comissariado Nacional de Educação (ou Narkompros, como também é conhecido), em outubro de 1917. O objetivo deste organismo era o de reconstruir o sistema educacional russo, pois

> no começo da revolução a tarefa colocada para escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores pioneiros da nova escola começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles. (KRUPSKAIA apud PISTRAK, 2009, p. 105-106).

Em setembro 1918, é publicada a “Deliberação sobre a escola única do trabalho”, pelo Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique). Em outubro do mesmo ano, é publicado pelo Narkompros um documento intitulado “Princípios

Fundamentais da Escola Única do Trabalho". Nesse mesmo ano, há a criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, as Escolas-Comunas, que se organizavam a partir dos princípios da Escola Única do Trabalho.

Freitas (2012) esclarece que a terminologia *escola única do trabalho* estava vinculada à ideia de uma a *escola* comprometida com a construção de uma nova sociedade, sendo instrumento a favor da conscientização e emancipação da classe trabalhadora, bem como *única* por não ser dual, ou seja, há uma forma de organização escolar e curricular comum a todos. E, ainda, *do trabalho*, por apresentar a compreensão do trabalho como princípio educativo, com ênfase na formação politécnica.

As Escolas-Comunas se configuravam como "[...] um local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente com a finalidade de transferir conhecimentos para as escolas regulares, de massa". (FREITAS, 2009, p. 13-14). Entre elas a que obteve mais destaque foi a escola coordenada por Moisey Pistrak, a Escola-Comuna Lepeshinski.[65]

Freitas (2009) considera esta concepção de educação desenvolvida e experienciada pelos educadores russos como uma pedagogia do meio.[66] Nas palavras do autor,

> A pedagogia do meio, em síntese, envolve uma concepção materialista histórico-dialética de mundo que entende a *formação do ser humano enquanto sujeito histórico* que se desenvolve *no interior de sua materialidade, seu meio, sua atualidade,* tendo a *natureza* como cenário e a *sociedade* humana como parceria solidária de seu próprio desenvolvimento histórico, por meio de suas lutas e de suas construções (portanto, pelo *trabalho,* liberto de sua condição assalariada, *coletivo e autogerido*). (FREITAS, 2011, p. 124).

Assim, a pedagogia do meio esteve preocupada com formação de todas as potencialidades humanas. Tendo em vista esse objetivo, ensaiou novos métodos

---

[65] De acordo com a Enciclopédia Pedagógica Russa citada por Freitas (2009, p. 14), "Lepeshinskiy fundamentou o modelo de Escola-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma 'forma inteligente de trabalho'. A autodireção era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo".

[66] Freitas (2011) ressalta que este termo foi utilizado por Shulgin em seus escritos.

pedagógicos que priorizaram o trabalho coletivo por meio da auto-organização dos estudantes dentro e fora do espaço escolar, afirmando como conteúdo do ensino o trabalho, articulado à leitura crítica da atualidade considerando seu caráter histórico e dialético.

No tópico que se segue, situamos e expomos brevemente as experiências pedagógicas realizadas e as propostas pelos educadores tidos como pioneiros da pedagogia socialista russa, Anton Makarenko, Moisey Pistrak e Viktor Shulgin no intuito de demonstrar como essas dimensões educativas foram experienciadas e teorizadas por estes educadores.

3.2 Anton Makarenko: a escola como coletividade

Anton Makarenko nasceu na Ucrânia em 1888. Filho de família operária, pôde vivenciar a efervescência das lutas proletárias pré-revolucionárias na Rússia bem como as grandes transformações históricas ocorridas no século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Sua infância é marcada pela saúde frágil e, consequentemente, pela educação materna. Sua mãe Tatiana dedicou-se ao cuidado e à educação do filho até os 7anos de idade, quando ele foi matriculado na escola primária. Aos cinco anos, Makarenko “lia fluentemente histórias e escrevia cartas. Estava pronto para entrar na escola primária, sem dificuldades ou humilhações”. (LUEDEMANN, 2002, p. 45).

A vida escolar de Makarenko tem influência direta do esforço dos pais operários para mantê-lo na escola. Ela é marcada pela intensa dedicação aos estudos. Aos 12 anos, mudou-se com a família para Krementchug onde terminou os estudos primários, tendo o mérito de ser o melhor aluno da classe. Krementchug era uma cidade russa essencialmente urbana, com vida cultural ativa. Havia teatros, música, cinema e grandes bibliotecas, onde Makarenko entrou em contato com as ideias revolucionárias e, principalmente, com os escritos de Maksim Górki que influenciaram na construção e elaboração de sua práxis pedagógica futura.

Já os 16 anos, concluiu o ginásio e ingressou no curso de preparação de professores primários. Após terminar os estudos secundários na escola normal, Makarenko lecionou na escola para filhos de operários ferroviários em Kraiukovo.

Posteriormente, foi para Poltava onde completou seus estudos superiores no Instituto Pedagógico desta cidade.

Para estudiosos da obra de Makarenko, como Capriles (1989), Rossi (1981), Luedemann (2002) e Belinki (2012), a epopeia educacional do pedagogo inicia-se em 1920, quando assume a organização e a direção de uma colônia para educar crianças abandonadas, jovens órfãos e delinquentes, a famosa Colônia Górki que, posteriormente, passou a ser chamada Comuna Dzerjinski.

> A experiência mais importante de Makarenko aconteceu no período dos anos 1920, na Colônia Górki, quando criou o método geral de organização do processo educativo, transformando a escola em coletividade. No período seguinte, com o fortalecimento das teses do socialismo nacional de Stalin e a escala da violência contra os líderes comunistas e contra os movimentos de oposição dos trabalhadores, ocorreu a segunda experiência: a Comuna Dzerjinski, onde foi possível desenvolver suas hipóteses sobre a relação entre instrução, trabalho produtivo e autogestão. (LUEDEMANN, 2002, p. 23).

Foi logo após Revolução de Outubro que a experiência pedagógica da Colônia Górki foi iniciada por Makarenko. Nesse período, a Rússia passava pela sua segunda crise econômica, diretamente influenciada pela Guerra Civil (1918-1920), quando o governo bolchevique teve que priorizar recursos humanos e materiais em defesa da revolução. No entanto, de acordo com Capriles (1989), o segundo maior orçamento foi destinado à educação popular.

Com o fim da Guerra Civil, o país estava ainda mais mergulhado numa situação de calamidade. Mesmo assim, os bolcheviques priorizaram a criação de um sistema educacional estatal socialista. De acordo com Prestes (2012, p. 647), em função dos males deixados após a guerra,

> [...] a atenção da sociedade era voltada para as crianças e adolescentes abandonados, que já chegavam a número assustador de 7,5% milhões. [...] em 1917, havia mais de 30 mil crianças em abrigos, orfanatos ou colônias; em 1919, já eram 125 mil; em 1921, esse número crescera para 540 mil. Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral, começaram a ser criadas as casas das crianças, que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades atendendo a 260 mil crianças órfãos ou abandonadas. No ano seguinte, esse número cresceu para 7.815 casas com 415 mil crianças abrigadas.

Diante desse contexto, a Colônia Górki inicia seus trabalhos. Ao assumir a organização e direção da colônia, Makarenko viu-se diante de grandes desafios. O primeiro deles se referia à estrutura física da instituição. Na obra *Poema*

pedagógico,[67] Makarenko (2012, p. 14) descreve a situação em que se encontra o prédio destinado à organização da Colônia Górki :

> Antes da Revolução existia aqui uma colônia de menores delinquentes. Em 1917 ela se dispersou, deixando atrás de si bem poucos vestígios pedagógicos [...] Os vestígios materiais da antiga colônia eram ainda mais insignificantes. Os vizinhos mais próximos da colônia retiraram e levaram embora, para seus próprios galpões, barracões e locais de armazenagem, tudo que podia ter qualquer valor material: oficinas, despensas, mobília. Entre outros valores, levaram até um pomar inteiro.

Portanto, o início da organização da Colônia Górki foi difícil. Além da estrutura física, outra dificuldade era enfrentada por Makarenko: a falta de educadores. O pedagogo percebeu que os primeiros educadores interessados tinham medo dos alunos, mas ele conseguiu convencer duas educadoras a assumir o compromisso com a revolução, qual seja: a formação do homem novo. As duas educadoras que assumiram a tarefa de educar os jovens na Colônia foram Lekaterina Grigórievna e Lídia Pietróvna, que juntamente com o auxiliar de direção Kaliná Ivánovitch e Makarenko formaram o primeiro coletivo pedagógico da instituição.

Os primeiros tempos da organização da proposta pedagógica e do processo educativo da colônia foram tempos difíceis para Makarenko e seus colegas. Foram tempos de muito estudo e dedicação para a elaboração de uma proposta pedagógica que estivesse em consonância com a formação do *homem novo*. Nas palavras de Makarenko (2012, p. 21-22),

> Os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade. Em toda minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto no naquele inverno de 1920. [...] o resultado principal destas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por quê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolaram diante dos meus olhos.

---

[67] Para Belinky (2012), "*O Poema Pedagógico* é uma obra artístico-literária singular da criação científica na área da educação. As colocações básicas da sua teoria pedagógica inovadora são apresentadas no livro de maneira não especulativa; elas nascem do desenvolvimento dos caracteres e das personalidades, das inter-relações do coletivo e dos personagens atuantes no livro, dos conflitos da vida e das situações, numa criativa solução do difícil problema da fusão das imagens artísticas com as colocações científicas. Problema, aliás, que enfrentou e resolveu com o mesmo brilho em outra obra fundamental, *O livro dos pais* (1937), que trata da educação em família*, Bandeiras nas Torres* (1938), seu terceiro grande livro, relata a experiência da Comuna Dzerjinski".

A única certeza que movia Makarenko era a de que “[...] deveria construir a coletividade educacional a partir das necessidades concretas da vida coletiva e social e, daí, extrair uma metodologia educacional”. (LUEDEMANN, 2002, p. 123). Portanto, o seu pensamento pedagógico resulta basicamente das experiências desenvolvidas no âmbito da Colônia Górki. Lá ele criou seu método pedagógico de organização do trabalho educativo a partir do conceito de coletivo autogerido.

Os primeiros educandos recebidos na Colônia foram seis: Zadarov, Burun, Volokhov, Bendiuk, Gud e Taranets. As expectativas eram muitas. Makarenko e seus colegas educadores organizaram as boas-vindas para os educandos com muito entusiasmo. Mesmo diante de tal recepção, os primeiros meses foram difíceis para o coletivo pedagógico da instituição. Os novos colonialistas não manifestavam interesse pela vida na colônia. Simplesmente ignoram e zombavam dos educadores. Segundo Makarenko (2012, p. 21),

> os primeiros meses da nossa colônia foram para mim e meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade. Em toda minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto daquele inverno de 1920.

De fato, o pedagogo buscou incessantemente construir uma práxis em consonância com o socialismo nascente. Nessa busca, ele se convenceu de que “[...] precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderiam se aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente”. (MAKARENKO, 2012, p. 22). Portanto, é a partir da necessidade da educação do *homem novo*, da formação de *lutadores e construtores da nova sociedade*, que Makarenko forja o seu método pedagógico.

A partir desse momento, Makarenko inicia o processo de elaboração de uma pedagogia alicerçada na educação dos sentimentos, no trabalho e no coletivo. A educação dos sentimentos só é possível com a soberania dos valores coletivos sobre os individuais. Para ele, não poderia haver educação senão na coletividade e por meio da vida e do trabalho coletivo. Dessa maneira, a sua proposta educacional estava diretamente comprometida com a construção da sociedade socialista. Para Prestes (2012, p. 651), “Makarenko é um inovador no que se refere a estudos e práticas pedagógicas, no sentido de unir a educação e o ensino com o trabalho, da autogestão, da coletividade e do desenvolvimento livre da personalidade”.

Na pedagogia makarenkiana, a coletividade[68] é o objeto da educação, complementada por outras categorias pedagógicas não menos importantes: disciplina, trabalho e autogestão. Do ponto de vista de Makarenko, para construir uma coletividade educacional é necessário fomentar o sentimento de solidariedade entre os professores, educandos e a comunidade. Para isso, organizou os chamados destacamentos.[69] Enquanto *coletividade primária*, os destacamentos eram instâncias de organização da coletividade geral. A organização destes ocorria por meio da troca em tempos em tempos do comando, ou seja, a ideia é a de que todos tivessem a possibilidade de um dia ser comandantes ou comandados. Para Capriles (1989, p. 86), Makarenko

> organizou a vida na colônia mediante um sistema e interligação coletiva das responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo. Formulou a ideia acompanhada de uma exigência única, na qual foi intransigente: manter uma disciplina rígida. Makarenko colocou os próprios educandos na condução dos principais programas elaborados para desenvolver o processo produtivo, com finalidade e que as exigências progressivas a que cada indivíduo era submetido tornassem possíveis as transformações desejadas. Vista assim, a colônia não era uma soma mecânica de indivíduos, mas um complexo social único na busca da solidariedade.

No método pedagógico de Makarenko, o trabalho coletivo assegurava a manutenção da colônia com tarefas diárias de autogestão da escola, realizadas por educandos e educadores, e também o trabalho produtivo. Os educandos trabalhavam num período e estudavam no outro. O trabalho era tido como elemento crucial na formação humana e era compreendido como "[...] parte do sistema geral da coletividade". (LUEDEMANN, 2002, p. 26).

Num primeiro momento, esta experiência pedagógica desenvolvida por Makarenko foi realizada em três locais: Poltava (1920-1923), Trepke (1923-1926) e Kuriaj (1926-1928). A partir de 1927, Makarenko assume a direção da Comuna Dzerjinski. As condições de trabalho na Comuna Dzerjinski se diferenciavam

---

[68] Segundo Luedemann (2002, p. 151), coletividade em Makakenko "[...] não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos em interação [...] a coletividade é um complexo de indivíduos que têm como objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos. São conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele, passo a passo".

[69] "A origem militar do nome destacamento também tinha sua origem na admiração que, tanto Makarenko quanto a Colônia Górki, tinha pelo Exército Vermelho, em luta contra os bandos contra revolucionários ucranianos. Até mesmo os rituais militares, com cornetas e fileiras de 'tropas', tinham o sentido de organização, da disciplina militar para a luta armada, mantendo vivo o espírito da revolução. No entanto, 'destacamento' significava, antes de tudo, 'parte do exército, da coletividade geral'". (LUEDEMANN, 2002. p. 136).

daquelas vivenciadas durante muitos anos por Makarenko na Colônia Górki. Os dzerjinskianos sabiam trabalhar no coletivo, não tinham muitos vícios e almejam veementemente construir uma vida melhor.

Para dar início às atividades pedagógicas, o pedagogo seleciona sessenta colonos gorkianos para auxiliá-lo. De acordo com Capriles (1989, p. 146),

> Anton Semiónovitch e seus pupilos não demoraram muito em perceber que os construtores da comuna tinham previsto tudo para oferecer às crianças uma vida saudável, mas, pela inexperiência pedagógica de acordo com a metodologia makarenkiana, esses organizadores tinham esquecido da importância da base produtiva. Somente as oficinas artesanais, de reduzido tamanho, eram lugares nos quais se podia trabalhar. Este problema também foi superado por Makarenko com criatividade: convidou um administrador experiente as áreas artesanais, transformando-as em verdadeiras oficinas produtores das chamadas mercadorias deficitárias.

Diante desse quadro, o pedagogo inicia uma nova fase do seu método pedagógico, por meio da utilização do trabalho produtivo, com regime de autogestão econômica. De acordo com Luedemann (2002), as primeiras iniciativas foram realizadas no trabalho com marcenaria, depois fabricação de furadeiras, e finalmente a produção de máquinas fotográficas para exportação; a famosa FED, seu nome era uma homenagem a Félix Edmúndovitch Dzerjinski.

Nesse período, em que o pedagogo estava na direção da comuna, a Revolução Russa já começava a dar sinais de crise. Estes começaram a se acirrar após a morte de Lenin em 1924. Com a ascensão de Stalin ao poder 1928, constituiu-se um Estado totalitário. Dessa forma, o trabalho pedagógico de Makarenko na Comuna Dzerjinski ocorre sob a égide das determinações estatais.

A perspectiva de uma escola comprometida com a formação multilateral de homens e mulheres acaba por ser, aos poucos, substituída pela formação de trabalhadores parciais. Ou seja, na Comuna Dzerjinski, segundo Luedemann (2002, p. 233),

> [...] o trabalhador experimentou a novas condições da divisão do trabalho, preocupado em resolver os problemas da produção para própria coletividade e para o Estado. [...] o limite entre o trabalho com fins capitalistas e o trabalho para a construção da sociedade sem exploração era quase que imperceptível e muitas vezes a educação pelo trabalho na URSS se transformou na educação para o trabalho capitalista.

Com isso, Makarenko passa a se indispor com as determinações estatais que queriam o aumento da produção, e consequentemente o aumento das horas de trabalho. O pedagogo discordava destas determinações, pois para ele “[...] o trabalho produtivo deveria ter como princípio a necessidade social da coletividade, procurando aumentar, sempre que possível, o tempo de estudo para a formação do trabalhador culto”. (LUEDEMANN, 2002, p. 234). Na esteira destas determinações, objeto da pedagogia makarenkiana, a coletividade passa a ser um mero sistema de subordinação dos educandos ao coletivo, ao Estado, partido e outras instâncias sociais.

Contudo, mesmo diante destas constatações, é importante apontar que o método pedagógico de Makarenko, por meio de suas categorias pedagógicas, representa a luta por uma nova concepção de educação e escola. Representa também a busca por uma formação comprometida com os sujeitos concretos, isto é, síntese de múltiplas determinações.

Na avaliação de Rossi (1981, p. 116), “[...] deve-se ao grande educador talvez a mais elaborada e completa proposta educacional comprometida com a sociedade socialista, dentre todas as produzidas pela tradição revolucionária”.

3.3 Moisey Pistrak: da experiência das Escolas-Comunas a escola politécnica do período de transição

Moisey Pistrak, educador e militante nascido em 1888, foi fuzilado em 1940 juntamente com um grupo de destacados pedagogos. Suas reflexões foram embasadas em sua prática de professor e militante socialista que desejava construir uma proposta pedagógica que atendesse aos interesses da sociedade socialista.

Em 1924, escreveu *Os problemas fundamentais da Escola do Trabalho*, em que apresentou elementos essenciais para a compreensão da proposta educacional socialista. Segundo Pistrak (2003), para o desenvolvimento de uma educação baseada nos fundamentos do socialismo, torna-se necessária a compreensão de três elementos centrais: a) sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária; b) a teoria marxista é a teoria da transformação; c) a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir o papel de um militante social ativo no seio da nova escola.

Para ele, a teoria pedagógica revolucionária é a teoria marxista, a qual o autor denomina, ao longo de sua obra, de *a teoria da transformação.* Em Pistrak, é imprescindível a instrumentalização dos alunos com o ensino do conhecimento científico e da filosofia marxista; somente assim a classe trabalhadora poderá almejar a transformação social.[70]

É a partir destas compreensões que se constituíram as bases da Escola Única do Trabalho, que norteavam a ação pedagógica nas Escolas-Comunas, quais sejam: o trabalho, a ligação com a atualidade e a auto-organização dos estudantes.

O trabalho era tido como elemento integrante da relação da escola com a realidade atual. O trabalho "[...] entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo". (PISTRAK, 2009, p. 132).

Nas Escolas-Comunas, isso ocorreria por meio do trabalho socialmente útil. Nas palavras de Pistrak (2003, p. 34),

> [...] o trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho.

Amalgamada ao trabalho socialmente útil estava a categoria atualidade. A escola deveria apresentar, discutir, estudar e analisar com os estudantes a atualidade para, assim, garantir a análise do caráter histórico e dialético da luta de classes e dos anseios da classe trabalhadora na construção e efetivação do socialismo. No que se refere à relação escola e atualidade, Pistrak (2009, p. 117-118) ressalta que

> [...] a tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio e a penetração nela. Isso não significa, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente [...] A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela.

---

[70] "[...] o marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais, não somente o método de análise para compreender a essência dos fenômenos sociais suas relações recíprocas, mas também o método de ação eficaz para transformar a ordem existente no sentido determinado pela análise". (PISTRAK, 2003, p. 38).

Já a autogestão e a auto-organização deveriam ser ensinadas desde a mais tenra idade, articuladas à construção da noção de coletividade, hábitos e habilidades de auto-organização. Para Pistrak (2003), a auto-organização relacionava-se com a capacidade de os educandos trabalharem coletivamente; o que implicava em responsabilidade, obrigações e, sobretudo, compromisso com a coletividade. Como alerta o pedagogo: "[...] se a auto-organização dos estudantes não é baseada na coletividade das crianças ela se torna um projeto natimorto". (PISTRAK, 2003, p. 134).

Ao descrever os aspectos necessários para a consolidação da auto-organização nas Escolas-Comunas, Pistrak (2009) destaca que a auto-organização deve se aproximar ao máximo as tarefas dos interesses das crianças, para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem da iniciativa, organização, bem como a criatividade. Do ponto de vista do pedagogo nascido na Ucrânia, o professor deve atuar no sentido de fomentar a participação ativa das crianças na escola; ele deve ajudar e dar conselhos, dirigir discretamente o trabalho das crianças. E, ainda, a auto-organização deve se tornar um meio para aproximação da escola com outras organizações como a União da Juventude Comunista Revolucionária (UJCR).

Dessa maneira, a auto-gestão traduz-se como uma nova forma de organização da escola em relação ao cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes; além disso, exercita e dá ênfase ao mesmo tempo à coletividade. Expressa a busca pelo rompimento com os métodos de ensino antigos, e com a necessidade imperativa da formação do homem novo para a nova sociedade que vinha sendo gestada após a Revolução Bolchevique.

É em *A Escola-Comuna*[71] que Pistrak analisa os períodos no processo de constituição e consolidação dos métodos escolares da Escola Única do Trabalho no âmbito das Escolas-Comunas. O primeiro período se refere ao surgimento da experiência destas escolas. É um período marcado por grandes dificuldades, tais como a

[71] *Escola-Comuna* foi editada também em 1924. O seu título original era *Escola-Comuna do Narkompros*. Não é uma obra de autoria exclusiva de Pistrak. Na verdade, ele é organizador e relator das ideias dos pedagogos envolvidos na construção e organização dos programas e métodos que orientavam as propostas pedagógicas das Escolas-Comunas. É importante ressaltar que Pistrak contou com as contribuições de Shulgin para a realização de seus escritos, principalmente nesta obra. Os dois "[...] compartilhavam várias categorias [...] atualidade, autogestão e trabalho". (FREITAS, 2009, p. 22).

> [...] insuficiência de meios, a miséria material, ausência de condições materiais para a vida do trabalho, ausência de quadros pedagógicos e, o principal, a novidade da questão em 1918, não deram a possibilidade para a escola, mesmo em traços gerais, de colocar clara e precisamente a tarefa da escola do trabalho. (PISTRAK, 2009, p. 133).

No segundo período, em Moscou de 1919 e 1920, houve a divisão da comuna em I e II graus, e foram esboçados os traços gerais de um plano de organização da escola comuna: tendo o trabalho com princípio educativo (trabalho tanto industrial quanto rural), a atualidade como categoria para o entendimento da realidade e autodireção dos estudantes. De novo, as dificuldades surgiram principalmente no que se refere à efetivação do plano de alternância do trabalho rural com o industrial.

Em janeiro de 1920, são definidos os objetivos da Escola-Comuna. Em síntese, eles focavam na formação de *novos homens lutadores e construtores do regime socialista* e na definição dos métodos de trabalho e das formas de trabalho, para os grupos mais novos nas oficinas escolares e, para os mais velhos, o trabalho na fábrica. Para o pedagogo,

> [...] o trabalho nas oficinas dever seu usado amplamente. Nelas os estudantes não apenas obtêm hábitos de uso de materiais; não apenas devem dar o material para esta ou aquela disciplina; nelas as crianças devem obter hábitos de auto-organização, de organização econômica da oficina, da divisão do trabalho; devem estudar o lado econômico-administrativo da oficina; a oficina deve ser um passo para a fábrica. [...] A fábrica é uma ampla porta para a vida; através desta porta para a vida, ela introduz-se na escola de forma organizada, reúnem-se todos os seus aspectos positivos e que elevam o desenvolvimento das crianças. A fábrica é também um meio de formação política e de fortalecimento da visão de mundo marxista das crianças. Portanto, a significação principal da fábrica está em que ela é o princípio organizador da vida das crianças, impulsionador dos seus interesses: ela deve unir as crianças e desenvolver nelas a vontade coletiva, organizá-los. (PISTRAK, 2009, p. 140-141).

O trabalho nas oficinas era organizado a partir do entendimento de que a oficina deveria proporcionar a aprendizagem de hábitos de trabalho, como a divisão do próprio trabalho, e ainda deveria ter espaço para o desenvolvimento da criatividade das crianças. As oficinas mais utilizadas eram de marcenaria e serralheria, e em alguns casos a encadernadora, oficina de costura e outras. Para Pistrak (2009), nas oficinas estava presente o germe do trabalho socialmente útil, havia apenas um passo para o trabalho na fábrica. Já a fábrica deveria ser compreendida em seu aspecto social, para além da técnica.

> A exigência da mudança de estratégia para o trabalho na escola era nítida. Por isso, a escola para o grupo dos mais velhos ligou-se a empresa fabril, de forma que a expectativa era de [...] dar a ele conhecimento e desenvolver hábitos necessários para participar consciente e ativamente do trabalho na construção da nova sociedade. Exatamente por isso o enfoque da fábrica deveria ser antes de tudo – *social*, e a fábrica nesta relação apresenta-se em si como objeto (instrumento) que não poderia ser melhor para utilização em objetivos formativos. (PISTRAK, 2009, p. 178).

Por muito tempo, a comuna escolar pautou-se no autosserviço realizado pelas crianças e pelos pedagogos. Na avaliação do educador, o fator que influenciou esta questão foi a necessidade que provinha das condições materiais de existência. Para as crianças, ficavam os autosserviços pessoais, como arrumar a cama, remendos, costuras, além de limpeza do prédio, auxílio em atividades na cozinha, na cantina, sauna e lavanderia, na calefação do prédio, na sala hospitalar e ambulatórios. Assim, de acordo com Pistrak (2009, p. 224-225),

> na nossa Escola-Comuna toda organização do trabalho de autosserviço encontra-se nas mãos das crianças. Administra todo este trabalho um mentor do Comitê Organizacional, que chefia a parte econômica. Seguem, em ordem de subordinação, o Comitê de Higiene, a Chefia da Enfermaria, a Chefia da Cantina, etc. [...] O tempo de trabalho distribui-se de forma a não atrapalhar os estudos escolares e não tirar as crianças para o trabalho neste tempo.

O autosserviço compreende a realização do trabalho combinado com a vida, o trabalho para si e para os outros, o que culminou na tentativa sem êxito de construir um sistema educativo e formativo pelo autosserviço. A organização do trabalho partia da divisão dos alunos em grupos e de uma espécie de rodízio nas atividades, e estas não podiam comprometer as aulas das crianças. O trabalho ainda contava com o controle inicial de um monitor de cada grupo, desenvolvendo-se em três setores distintos como as oficinas, a fábrica e o trabalho de verão.

Nesse contexto, a autodireção precisava caminhar de mãos dadas com os objetivos da escola do trabalho socialista. Isso porque “[...] a autodireção é percebida por nós não apenas como um método de trabalho educativo e formativo na escola, mas também como forma definida de uma determinada vida social das crianças”. (PISTRAK, 2009, p. 270-271).

Diante dessa compreensão, a autodireção era encarada como uma possibilidade de romper com autoridade do pedagogo. Este atuaria como orientador dos educandos para estimular o desenvolvimento da responsabilidade com o

trabalho pessoal em espaços coletivos como o escolar. Logo, a organização do plano geral da forma didática da comuna escolar objetivava criar o vínculo trabalho, educação e ensino.

Outros trabalhos faziam parte do cotidiano dos educandos das comunas. Considerados como uma forma de ampliação das tarefas domésticas, estes trabalhos buscavam induzir as crianças e os jovens à compreensão da utilidade social do trabalho, por meio de trabalhos relacionados a cuidar de praças, jardins e parques públicos, bem como proporcionar atividades coletivas com a comunidade, participar de festas revolucionárias e a conservação das belezas naturais, etc.

Além disso, nas Escolas-Comunas o currículo escolar era organizado por meio do Plano de Estudos por complexo, também utilizado em outras escolas soviéticas. Este plano articulava-se ao objetivo maior de transformação da forma e do conteúdo da escola, por meio da articulação entre natureza, sociedade e trabalho. De acordo com Freitas (2009, p. 37-38),

> […] a noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade.

O complexo é uma construção da didática socialista (FREITAS, 2009), onde as categorias atualidade, auto-organização e trabalho são determinantes. Levando-se em conta que uns dos objetivos principais da implementação do Plano de Estudos por Complexo foi também o de buscar “[...] articular as bases da ciência, vale dizer os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o diálogo com a prática social mais ampla” (FREITAS, 2009, p. 72), podemos concluir que havia um esforço coletivo dos educadores russos em elaborar uma nova maneira de pensar o currículo escolar, o qual esteve comprometido com a construção de uma nova concepção de uma pedagogia onde a relação teoria/prática social realmente se efetivasse.

Na obra *Ensaios sobre a escola politécnica*, Pistrak afirma a necessidade imediata da construção e efetivação da educação politécnica mesmo ainda sob a égide do modo de produção capitalista. Ele entendia que o período de transição – ou melhor, durante a ditadura do proletariado – era o momento ideal para a efetivação

desse modelo de escola. Ou seja, “[...] preparar já na actualidade capitalista o futuro socialista”. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 35).

Tendo por base os escritos marxistas, o pedagogo destacou as características mais importantes para escola politécnica:

> [...] primeiro, a *participação direta das crianças no trabalho produtivo;* segundo, *o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais a todos os processos de produção;* terceiro, a *união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados”*. (PISTRAK, 2015, p. 21).

Há pontos importantes a destacar aqui a respeito da elaboração das compreensões de Pistrak. Primeiro, a compreensão de que a formação politécnica deveria estar articulada a *todo* o tipo de trabalho desenvolvido na escola combinando desenvolvimento físico com desenvolvimento intelectual, e principalmente com o trabalho produtivo que se desdobra também nos trabalhos socialmente úteis,[72] segundo a compreensão do politecnismo como meio de conquistar uma nova forma escolar qualitativamente nova que permitirá a formação “[...] de membros da sociedade comunista multilateralmente desenvolvidos”. (PISTRAK, 2015, p. 23).

No período de transição, havia diferenças econômicas nas regiões do território russo. Por vezes, essas diferenças foram envidenciadas por Pistrak como uma questão a ser analisada visando repensar o ensino politécnico russo considerando as especificidades principalmente da cidade e do campo. O que não significaria afirmar que haveria uma escola politécnica urbana e outra rural; não era esse o entendimento de Pistrak, mas sim na organização das escolas era necessário considerar a especificidade de cada contexto, de cada região. Entre estas especificidades, algumas foram destacadas e debatidas pelo pedagogo.

Nessa perspectiva, a primeira particularidade descrita e analisada se refere à diferença entre campo e cidade, que culminou na indicação de uma política escolar que levasse em contar estas diferenças, mas visando ao mesmo tempo a superação destas. Decorre daí a compreensão de que é possível pensar uma escola politécnica do campo.

---

[72] Para Pistrak (2015, p. 23), “O trabalho socialmente útil é, portanto, umas das características de uma escola politécnica do período de transição. Por outro lado, a ‘politecnização’ da nossa escola terá como resultado a ampliação excepcional do seu trabalho socialmente necessário em múltiplas ramificações”.

A esse respeito, Pistrak (2015, p. 43) observa que “[...] é exatamente o atraso das formas econômicas do campo que torna possível realizar, até certo ponto, a ideia de participação direta das crianças na produção”. Entretanto, ressaltou que “[...] isso ainda não torna a escola do campo mais politécnica do que a da cidade – esta conclusão seria errada – mas isso dá possibilidade de, [...] fazer das escolas do campo uma das alavancas para superar as contradições entre cidade e campo”. (PISTRAK, 2015, p. 43).

A segunda particularidade se refere ao contato com o trabalho produtivo dos filhos de operários e dos filhos de camponeses. Na opinião do pedagogo, a inserção das crianças no trabalho produtivo ocorre mais facilmente no campo. Isso ocorre porque os filhos de camponeses acessam mais cedo do que o filho do operário o trabalho produtivo, no caso, o trabalho agrícola.

Destas compreensões emergiu o debate com Viktor Shulgin sobre o processo de organização e efetivação da escola politécnica russa. Por vezes, Pistrak respondeu às críticas feitas pelo colega. Na análise dele, a crítica se referia à sua crença de que a escola politécnica não tinha uma única forma, mas sim, considerando as diferenças das regiões do território russo, esta deveria assumir aspectos diferentes em relação às suas condições estando na cidade ou no campo. Dessa forma,

> A principal conclusão é que a escola politécnica do período de transição deve, de alguma forma, obedecer ao princípio da regionalização. Colocando na base do trabalho da escola “o complexo local de trabalho”, acrescentando a ele os elementos básicos gerais do trabalho politécnico para todas as escolas, contribuindo através do trabalho socialmente necessário da escola, ou mais amplamente, através do trabalho socialmente produtivo das crianças, introduzindo no meio ambiente os elementos mais elevados da tecnologia, paralelamente com a propagação da ideia da cooperação e da coletivização, a escola ficará no caminho do politecnismo. (PISTRAK, 2015, p. 61).

Para dar conta dessas questões e concretizar a proposta da escola politécnica, Pistrak (2015, p. 171) tinha pleno entendimento de que a politecnia deveria ser implementada “desde o primeiro ano da escola, do primeiro grau ou ainda antes, na idade pré-escolar”. Para tanto, pontuou as formas de trabalho que introduziriam a politecnia do trabalho na escola. São elas: “1) trabalho do dia a dia autosserviço (da economia doméstica); 2) trabalho nas oficinas escolares (de tipo definido e com um grupo de materiais determinado); 3) trabalho agrícola; 4) trabalho

na fábrica (ou *sovkhoz, kolkhoz*)". (PISTRAK, 2015, p. 172).

À medida que detalhava estas compreensões, o pedagogo demonstrou como o trabalho constitui-se também como eixo central para a efetivação do politecnismo na escola. Além disso, Pistrak (2015, p. 256) pontuou várias vezes que a finalidade da educação politécnica é "educar multilateralmente os membros da sociedade comunista".

3.4 Viktor Shulgin: do trabalho socialmente necessário à construção da escola politécnica operária

Viktor Shulgin (1894-1965) formou-se educador e historiador pela Universidade de Moscou em 1917. Atuou juntamente com Moisey Pistrak na Escola-Comuna Experimental Demonstrativa do Comissariado do Povo para Educação em Moscou. É em *Rumo ao politecnismo* que podemos apreender melhor a compreensão do autor sobre estas categorias. A obra é uma coletânea de artigos e conferências realizadas por Shulgin durante a sua inserção no campo da educação. Abrange principalmente um debate acerca do conceito de trabalho socialmente necessário e do politecnismo. Tanto Shulgin quanto Pistrak "[...] compartilhavam várias categorias [...] atualidade, autogestão e trabalho". (FREITAS, 2009, p. 22).

A primeira categoria refere-se à necessidade de se permitir a vivência da atualidade, por meio da escola, como uma forma de compreendê-la para assim lutar pela construção de uma nova sociedade sem classes. Nas palavras de Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 24), "[...] nós precisamos da escola cada vez mais integralmente, de cima em baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade que tomam parte de sua reconstrução nós precisamos que a criança viva-a".

No concernente à autogestão, esta deve ser ensinada desde a mais tenra idade. A autogestão depende da construção da noção de coletividade, hábitos e habilidades de organização. Para Shulgin (apud FREITAS, 2009, p. 31),

> [...] a forma superior de autogestão é a assembleia geral de todos os membros a comissão de organização [...] seu órgão executivo superior; ela distribui seus membros por uma série de conselhos escolares; ela toma conhecimento dos conflitos que ocorrem na comuna e toma uma série de medidas, promulgando deliberações. [...] [a comissão de organização] é

> construída de cinco pessoas: 1) administrador da parte econômica; 2) do internato; 3) do estudo; 4) do social-científico e 5) do secretariado.

Já a importância atribuída à categoria trabalho articula-se com a necessidade de transformar o trabalho "[...] como objeto de estudo, o trabalho como método, trabalho como fundamento da vida". (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 32). É a partir desta necessidade que emerge a categoria do trabalho socialmente necessário. A referência primeira da compreensão da relação entre trabalho educação nos escritos de Shulgin era Karl Marx, ou seja, o método do materialismo histórico dialético. Na sua concepção, a escola do trabalho é o germe do futuro, pois

> [...] cria lutadores pelos ideais da classe operária, construtores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta, e que ela os põe em prática. (SHULGIN, 2009, p. 42).

De certa maneira, o autor amplia, por meio do conceito de trabalho socialmente necessário, a compreensão de trabalho como princípio educativo. Para ele, a escola deve permitir a vivência da atualidade como forma de compreendê-la para, assim, lutar pela construção da *nova sociedade sem classes.* Segundo Freitas (2013, p. 9), "a força da categoria 'trabalho' como articuladora do processo de formação da juventude emerge com plenitude, associada ao conceito de autodireção e de atualidade".

Por vários momentos em sua obra, o educador russo tece críticas à forma como a escola do trabalho estava sendo encaminhada em seu país. A grande crítica fundamentava-se na constatação de que a educação russa não estava conseguindo articular, nas Escolas-Comunas, o conhecimento teórico com conhecimento prático. Segundo ele, as escolas da época estavam isoladas da vida, o que faz com que o trabalho torne-se desnecessário na educação das crianças e jovens. (SHULGIN, 2013). A solução para ele abrangia a necessidade da efetivação do trabalho como princípio educativo, o que na visão do autor não ocorria satisfatoriamente. É o que vemos na análise a seguir:

> Para nós, o trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe-construtora, e não apenas entendê-la, mas *viver* sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir. Mas isso é pouco

> para nós; o trabalho é uma forma de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar de sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho. Para nós o trabalho é fundamento da vida, fundamento do trabalho educacional, é a melhor maneira de ensiná-los a viver a atualidade de ensinar, como ele, da melhor maneira, une-se a ela: a fábrica é o melhor e mais sensível registro da atualidade. Assim, fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão o trabalho, a atualidade, e assim são puxados desafiados pela vida pelo caminho do desenvolvimento econômico, que exige uma escola necessária para a classe trabalhadora, a classe operária, uma escola cria um lutador e construtor da vida. (SHULGIN, 2013, p. 42).

Para o autor, o trabalho na escola deve proporcionar a atuação na vida real e cotidiana da comunidade. Ou seja,

> [...] a escola estuda a vida, a economia, o nível cultural e político de uma determinada região do campo, a aldeia, da cidade, etc. Mas isso não é suficiente: ela tem que ajudar a introduzir o novo na economia, melhorá-las. Só desta maneira vai se tornar uma escola do trabalho, só então ela cumprirá sua missão de preparar um lutador pelos ideais da classe operária, construtor de uma sociedade comunista. (SHULGIN, 2013, p. 44).

Outra crítica ferrenha que Shulgin (2013) fazia tinha a ver com o trabalho dos professores, que na maioria das vezes, segundo o educador, não se esforçavam para seguir as orientações da Comissão Científica Estatal (GUS) referentes à implementação da Escola Única do Trabalho. O programa da GUS sofreu uma espécie de paralisia nas mãos dos docentes. Dessa maneira, os complexos temáticos passaram a ser denominados por ele de *complexos sentados*, quando os complexos passaram a ser ensinados por meio de livros totalmente desarticulados da vida.

Para Freitas (2009, p. 74), “o complexo, associado à noção do trabalho como princípio educativo, desenvolvido na visão de Shulgin como trabalho socialmente útil”, parece uma poderosa junção que permite recuperar o núcleo central da questão educacional: a relação entre teoria e prática educacional. Isso porque a proposição de Shulgin não era só a de introduzir o trabalho na escola, mas também de compreender sua forma social:

> O termo “trabalho socialmente necessário” precisa ser decifrado do seguinte modo: por trabalho social, vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os

> camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade [...]. (SHULGIN, 2013, p. 90).

Compreendido como trabalho social, o trabalho socialmente útil requer conhecimentos, habilidade, treino, organização ou auto-organização dos educandos: “[...] ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente: e não o individual, mas o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua etc.”. (SHULGIN, 2013, p. 113).

Sem dúvida, em sua obra o educador apresenta os requisitos para que a antiga escola de estudos se transforme na escola do trabalho social. Ele enfatiza que o trabalho social sempre exigirá um tempo diferente, adicional, no qual o professor ajuda as crianças a se organizarem. Ou seja, “[...] o trabalho é feito pelas crianças e, em sua maioria, fora da escola e fora do horário escolar”. (SHULGIN, 2013, p. 145).

Ele descreve ainda as etapas do trabalho social: a) o trabalho planejado, o plano; b) a propaganda entre a população; c) a preparação para a sua realização (habilidades, conhecimentos adicionais, aquisição do equipamento, etc.); d) o próprio ato de execução; e) a avaliação. Conclui que, para estas etapas se realizarem de forma satisfatória, é necessária uma atenção redobrada à organização.

> Se há uma autogestão, bem organizada, coletivos fortemente coesos, experiência no trabalho, tudo se ajusta bem. [...] Mas se todos os pontos são feitos coletivamente e pelo coletivo, isso não significa que todos fazem o mesmo e no mesmo lugar. [...] O trabalho pode ser realizado sozinho por um tempo, mas como parte de um trabalho mais amplo. Mas o registro é sempre comum. É preciso relatar não apenas aquilo que foi feito por cada um, mas como foi feito o trabalho todo, mas não ante ao professor, mas ante o conselho, ante a população. Então, eles vão elogiar e dirão que o trabalho foi bem realizado – aí poderemos dizer que o trabalho social foi feito. É isso que temos que conseguir. Assim, posta a escola desenvolve nas nossas crianças o hábito de trabalhar para as necessidades da sociedade. Assim, e só assim posta, a escola educa para nós comunistas. (SHULGIN, 2013, p. 152).

Shulgin (2013) almejava também a construção de uma escola politécnica operária. Para ele, a nova sociedade exigia a formação de homens e mulheres de

modo politécnico.[73] Nesse sentido, sua proposta enfatizava o politecnismo como uma alternativa ao modelo de escola que estava colocado, considerando, diferentemente de Pistrak, a fábrica como o espaço para sua realização.

> A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos. (SHULGIN, 2013, p. 176).

O autor afirma que o trabalho na fábrica não deveria ser apenas um espaço para a produção de mercadorias, mas, junto com a escola, deveria ser um laboratório onde, acima de tudo, o homem da sociedade comunista seria valorizado. E isso é possível porque a fábrica representa o que há de mais racional, científico e organizado.

É importante destacar que, nos escritos de Shulgin, a formação politécnica é tida como urgente e necessária para a consolidação da escola única do trabalho. Na avaliação de Freitas (2013, p. 9), Shulgin "[...] propõe um sistema politécnico que vai desde os anos iniciais até o ensino superior: isso chama politecnismo".

Era nesse cenário de organização de experiências escolares que ocorria a relação entre trabalho educação e formação humana com vistas à formação humana multilateral. A nosso ver, os educadores socialistas russos inauguraram novas categorias no âmbito do pensamento pedagógico inspiradas nos escritos de Marx.

Numa tentativa de síntese, no próximo subtítulo explicitamos a relação trabalho educação e formação humana desenvolvida no contexto das experiências escolares russas descritas, com objetivo de identificar as dimensões educativas gestadas nesse processo. Estas serviram como base para análise de nosso objeto de pesquisa.[74]

---

[73] Segundo Machado (2006, p. 47), "[…] o ser politécnico é o ser que se constrói em múltiplas dimensões, como uma totalidade histórica concreta; na unidade da diversidade física, psíquica, espiritual e cultural que esse ser humano vive. A politecnia se engaja no processo social de desenvolvimento omnilateral, multifacetado do ser humano; é um princípio filosófico pedagógico que se coloca como condição para essa formação plena, no sentido da autonomia, da criatividade, da capacidade de julgamento crítico".

[74] Bahniuk (2015) também sintetizou as dimensões apreendidas das experiências escolares socialistas dando destaque às experiências desenvolvidas no contexto da Revolução Russa e da Comuna de Paris. Para a pesquisadora, as dimensões são: radicalização do público; formação omnilateral; trabalho; atualidade e as lutas da classe trabalhadora; conhecimento; auto-organização dos educandos; e formação de coletivos. Tomamos como base a síntese da referida

3.5 Trabalho educação e formação humana: as dimensões educativas da pedagogia socialista russa

Primeiramente, cabe afirmar que a pedagogia socialista russa esteve assentada sobre a categoria *trabalho*, que se constituiu como o princípio educativo das experiências escolares desenvolvidas até 1931, especialmente aquelas coordenadas por Moisey Pistrak e Anton Makarenko e a proposta por Viktor Shulgin.

O trabalho no pensamento pedagógico socialista foi compreendido como *o solo básico* da escola, no qual organicamente crescera todo trabalho educativo-formativo escolar, com vistas à formação humana integral de caráter multilateral.

Em suas formulações sobre os *Fundamentos da escola do trabalho*, Pistrak (2003, p. 38) ressalta que “o trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta social útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social [...]”.

Na singularidade das palavras do autor encontra-se a gênese da formulação do *trabalho socialmente útil*. A elaboração desse conceito permitiu ampliar a compreensão do trabalho como princípio educativo, revelando o vínculo essencial do trabalho com a realidade, ou seja, estreitando-se assim os laços que unem escola à vida, isto é, a atualidade. Na avaliação de Krupskaia (2009, p. 108), os organizadores da nova escola tinham o “[...] desejo incansável de ligar a escola com fortes fios a vida social ao redor, transformar a própria escola em parte integrante dessa vida”.

Já para Shulgin (2013), a base conceitual da relação entre trabalho educação está presente no conceito de *trabalho socialmente necessário*, sendo este também o elemento-chave para conectar a escola à atualidade e à vida. Dessa maneira “[...] rompe com a limitação das escolas; ele, precisamente ele, introduz a criança na sociedade mais ampla; as inclui na vida dos adultos, e com eles ensina a resolver as tarefas do trabalho social”. (SHULGIN, 2013, p. 142).

Shulgin (2013) propõe que o trabalho socialmente necessário seja um meio de mediar a relação escola e vida, podendo ser, ao mesmo tempo, uma espécie de antídoto ao isolamento da escola no tocante às problemáticas da comunidade que a cerca. Somando-se a isso encontra-se a valorização do trabalho coletivo

---

autora, porém pretendemos considerar nesse momento as dimensões que, a nosso ver, nos auxiliam na análise de nosso objeto de estudo.

(TRAGTENBERG, 1981) por meio principalmente de diferentes formas organizativas no âmbito da escola, que culminou no processo de *auto-organização* dos alunos nas diferentes faixas etárias.

As Escolas-Comunas objetivaram desenvolver: “1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização”. (PISTRAK, 2003, p. 41).

Nas instituições dirigidas por Anton Makarenko, respectivamente a Colônia Górki e a Comuna Dzerjinski, a *coletividade* se constituía como a essência de seu método pedagógico. O fazer educativo nas colônias caracteriza-se pela coletividade, combinada com o trabalho produtivo e a auto-organização.

Nessas experiências, os métodos escolares propostos eram ativos e vinculados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeiras, trabalhos agrícolas, desenvolvendo a aliança cidade-campo), ao trabalho agrícola ou ao trabalho industrial, nos quais os alunos deveriam estar inseridos, de forma que participassem em todas as modalidades segundo suas capacidades e faixa etária. No entanto, Pistrak (2009, p. 216) reconhece que

> [...] o trabalho, então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar, se ele for tomando na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e auto-organização.

Integrada ao trabalho, encontrava-se a categoria *atualidade***.** Foi pelo e no trabalho em suas diferentes nuances que as experiências escolares socialistas objetivam contribuir para leitura crítica da atualidade enquanto pertencente à totalidade e a *vida*. A articulação entre trabalho e atualidade permitiria aos estudantes desnudar a essência da luta de classes, para assim compreender os objetivos de luta da classe trabalhadora. Como se pode observar, a categoria atualidade vai além da leitura da realidade imediata.

> Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar *relações recíprocas* existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método *dialético*. (PISTRAK, 2003, p. 134).

Outra categoria fundamental no processo de constituição da forma didático-pedagógica das experiências escolares russas é a *auto-organização* dos estudantes. Para apreender melhor seu significado, é preciso atentar ao fato de que a auto-organização envolve a capacidade dos estudantes de organizar suas atividades escolares participando ativamente desse processo. Pistrak (2003, p. 42-43) ressalta que

> É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem esta vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização dever ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-o como seu centro vital, a sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade.

Para além da importância da auto-organização nas atividades escolares, Shulgin (2013) ressaltou que esta categoria pedagógica é extremamente necessária para a efetivação do trabalho socialmente necessário.

> O trabalho socialmente necessário requer não apenas conhecimentos e habilidades, não só o treino, mas também uma organização específica ou auto-organização das crianças. Da parte das crianças, ele exige capacidade de ação, engenhosidade, desenvoltura, capacidade de observação, interesse, trabalho inteligente; e não o individual, mais o coletivo, não só no seu canto, mas com o povo, na rua, etc. Exige, portanto, organização. E isso é muito importante. É muito necessário. (SHULGIN, 2013, p. 113).

Exatamente por estas características, a proposta da escola russa estava entrelaçada com o objetivo de “armar” as crianças, adolescentes e jovens russos para a luta e para a criação da nova sociedade, ou seja, enquanto *lutadores e construtores* da “república do trabalho”.

Nesta mesma direção, as experiências russas afirmavam e fomentavam uma outra categoria fundamental: a da *formação política* dos estudantes. Isso porque as escolas estimulavam a participação dos estudantes nas chamadas agências formativas. Entre elas, a que mais se destacou foi a União da Juventude Comunista Russa (UJCR). Em geral, na concepção de Pistrak (2009, p. 278) “a União da Juventude ainda é para a escola o caminho para a vida externa, para a atualidade,

sendo que este caminho é organizado, impregnado de determinadas ideias revolucionárias".

Em suas obras, Pistrak por vezes afirmou a essência política da educação (ROSSI, 1981), sublinhando a necessidade de uma escola alicerçada sob as bases da teoria e da prática revolucionária de caráter marxista, para assim tencionar um processo educativo que assumisse a formação da classe trabalhadora como um dos objetivos principais da escola.

Havia também o entendimento de que o educador também precisava ser educado, uma espécie de reeducação política também dos docentes:

> [...] o objetivo principal da reeducação, ou simplesmente, da educação, dos professores não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação. (PISTRAK, 2003, p. 25).

Em relação à educação politécnica, Pistrak e Shulgin se esmeraram na tarefa de demonstrar a necessidade da politecnia estar presente nas escolas russas, com vistas à formação humana de caráter integral, inspirados nos escritos de Marx sobre o tema. Mais que isso, a questão da politecnia foi intensamente discutida por Pistrak e Shulgin, conforme evidenciado em seções acima.[75]

Concordamos com Freitas (2015, p. 8) quando afirma ser importante reconhecer que o debate da escola politécnica russa "[...] se volta para questão não apenas da incorporação do trabalho na escola, mas a incorporação do trabalho de natureza politécnica – fase superior das relações entre ensino e o trabalho".

Trata-se, como podemos perceber, da urgência de efetivar um novo tipo de escola e de formação humana, que contribuísse para a efetivação e consolidação da revolução socialista. Para os autores, na escola politécnica socialista, gestada no contexto da revolução, estava contida a perspectiva da formação multilateral.

A formação multilateral, como objetivo e finalidade da educação de socialista, implica articulação do trabalho, da educação e da formação humana por meio do princípio educativo do trabalho na perspectiva da emancipação humana das amarras

[75] De acordo com Freitas (2013, p. 9), "Para Shulgin, o politecnismo deveria obrigatoriamente ser construído de forma simultânea e equivalente campo e na cidade. Para Pistrak, a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades da serem consideradas na criação prática da escola politécnica, e a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo".

da formação capitalista unilateral. Na avaliação de Suchodolski (1976, p. 242)

> La educacion socialista nos enseña que la preparación de los individuos para las tareas es un proceso tan necesario para la sociedad – que ha de ser bien común y general – como para los propios individuos que gracias a ello tienen todas las posibilidades para desarrollarse plenamente.

Em resumo, as experiências escolares desenvolvidas pelos pedagogos socialistas, seguindo as orientações dos escritos de Marx, ensinaram que construir uma educação socialista implica incorporar obrigatoriamente no processo educacional o trabalho como princípio educativo, por meio das mais variadas formas de trabalho socialmente úteis – com destaca Freitas (2009): o autosserviço, oficinas, trabalho produtivo e outros –, articulando-as à leitura crítica da atualidade, ou seja, da vida, bem como a autogestão do trabalho pedagógico, fazendo uso da noção de coletividade e da auto-organização dos educandos, tendo ainda como objetivo final a formação politécnica e multilateral de homens e mulheres. Cabe, enfim, sublinhar que as questões pontuadas pelos educadores socialistas são atuais e ainda se constituem como demandas do nosso tempo histórico.

No próximo capítulo, delineamos e analisamos, por meio de pesquisa documental, a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), analisando o processo de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa nesse cenário.

4 PERCURSOS HISTÓRICOS DA RELAÇÃO TRABALHO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA NO MST À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIALISTA RUSSA

Como vimos no capítulo primeiro da presente tese, as condições objetivas que desencadearam a necessidade da organização do MST se relacionam diretamente com as transformações ocorridas na agricultura brasileira, que, por sua vez, provocaram a expulsão de um grande contingente de trabalhadores do campo. Assim, a constituição do MST como movimento social popular do campo ocorre essencialmente por meio da necessidade da luta pela terra. No entanto, diante do perfil de baixa escolarização dos sujeitos Sem Terra e diante da falta de escola nos acampamentos para as crianças, o Movimento acaba por se preocupar com a questão escolar e assumir a escolarização de seus integrantes com vistas à construção de uma *escola diferente*, do MST e no MST. Faz isto gestando, ao mesmo tempo, sua proposta educativa.

Mais do que isso, na sua caminhada com a questão escolar desafia-se a construir experiências educativas e escolares com a relação trabalho educação e formação humana tendo como objetivo, a nosso ver, transformar o conteúdo, o método e a forma histórica escolar. Para tanto, vem ao longo dessa trajetória utilizando como base teórico-metodológica as dimensões educativas gestadas nas experiências escolares do período revolucionário russo, especialmente aquelas desenvolvidas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e, mais recentemente, pela proposta de Viktor Shulgin. Nesse sentido, este capítulo procura contribuir para a sistematização e análise da trajetória referida.

Uma discussão ainda necessária à pesquisa refere-se à realização do estado da arte de nosso objeto de estudo no âmbito das pesquisas em educação. Recorremos à leitura das pesquisas em educação – dissertações e teses – que, em nosso entendimento, apresentam contribuições importantes e imprescindíveis para apreender os elementos teóricos e metodológicos que orientam as bases teóricas da proposta educativa e escolar do MST. Nesse mesmo movimento, observamos também questões relativas à relação trabalho educação e à formação humana no MST. Para tanto, mapeamos as dissertações e teses dos programas nacionais de pós-graduação que apresentam contribuições a esta pesquisa. A apreensão das análises feitas por estas pesquisas está descrita no próximo tópico.

4.1 A relação trabalho educação e formação humana no MST no âmbito das pesquisas em educação

O estado da arte do objeto de estudo da presente tese efetivou-se por meio da escolha de pesquisas que abrangessem discussões sobre a proposta educativa e escolar do MST focando na relação trabalho educação e formação humana, bem como pesquisas que apontassem para análises dessa relação sob o viés da pedagogia socialista.

Para tanto, tivemos como base a pesquisa realizada por Vendramini (2008), quando fez um levantamento das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses & Dissertações da Capes, no período de 1987 a 2006, que versavam sobre a temática trabalho educação. De acordo com Vendramini (2008, p. 4)

> Os temas mais frequentes nas pesquisas que abordam a relação entre a educação e o trabalho são os seguintes: a relação entre a proposta educacional do MST e a proposta produtiva e organizativa; as contradições entre a Pedagogia do MST e as relações de trabalho estabelecidas nos assentamentos; a experiência de cooperativa dos estudantes de uma escola, com foco nas relações entre cooperação, trabalho e educação; a formação para o trabalho; a pedagogia do trabalho coletivo; a autogestão e a educação popular; as cooperativas de ensino; o trabalho como princípio educativo; o projeto social, político, econômico e pedagógico do Movimento; estudo de caso da Escola Josué de Castro – ITERRA e do Curso Técnico em administração de cooperativas; a organização do trabalho pedagógico e formação omnilateral em escola de assentamento; a dimensão educativa do trabalho voluntário e do trabalho político-organizativo.

Para fins de análise, tomamos como ponto de partida as conclusões da pesquisa de Vendramini (2008) e, ainda, buscamos também realizar nossa pesquisa no Banco de Teses & Dissertações da Capes do período de 2006 a 2014, com o objetivo de identificar, na área educacional, novas pesquisas que contemplassem questões relativas à temática de nossa pesquisa. Encontramos nove teses e três dissertações. A partir deste mapeamento, realizamos a leitura e análise do resumo deste material, com a intenção de selecionar também as pesquisas que investigaram a proposta educativa e escolar do MST focando na relação trabalho educação e formação humana e que, a nosso ver, poderiam subsidiar as análises de presente objeto de pesquisa.

Ao todo, considerando os resultados das buscas já realizadas e acima descritas, destacamos para leitura e análise as seguintes teses e dissertações:

Machado (2003), Mohr (2006), Araújo (2007), Garcia (2009), Dalmagro (2010), Quaresma (2011), Pergher (2012), Bahniuk (2015).

Nesta direção, descrevemos sucintamente os debates presentes nas pesquisas sobre a relação trabalho educação e formação humana no MST. De forma geral, as pesquisas tecem suas análises por meio de pesquisa bibliográfica, documental e realização de entrevistas.

A pesquisa de Machado (2003), intitulada “A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral”, objetivou analisar em que medida o processo de organização do trabalho pedagógico de uma escola do MST no estado do Mato Grosso corresponde aos propósitos da formação omnilateral. De caráter qualitativo, a pesquisa utilizou-se da observação de atividades pedagógicas, da participação em atividades políticas do MST, de entrevistas a professores e pais, bem como da análise de documentos.

No concernente à relação entre trabalho educação no MST, a pesquisadora conclui que

> [...] não existe, ainda, uma discussão avançada sobre esse tema. As iniciativas estão voltadas mais para o chamado trabalho doméstico (limpeza do pátio, embelezamento, auto-organização das crianças no tocante ao próprio corpo e aos seus materiais de estudo); na prática não conseguem estabelecer uma relação direta entre trabalho manual e intelectual, embora reconheçam a importância desses dois tipos de trabalho. (MACHADO, 2003, p. 302).

A partir de um estudo sobre a formação para o trabalho no contexto do MST, Mohr (2006) situa as propostas e ações do Movimento no sentido da formação profissional de jovens destacando a concepção de trabalho que norteia esse processo. A pesquisadora aponta para o fato de que a concepção de trabalho presente na formação profissional pauta-se na cooperação e na agroecologia. Porém, no âmbito das cooperativas, isto é, na realidade dos assentamentos, ainda predomina a produção para o mercado capitalista. Ao mesmo tempo, demonstra que o MST pode ser um elemento potencializador de mudanças no contexto da educação dos trabalhadores quando reconhece que ele “[...] constituiu-se como um embrião, uma semente do novo atuando na esfera dos limites impostos pela realidade sem perder de vista a necessidade de modificar radicalmente as relações sociais”. (MOHR, 2006, p. 136).

Em sua tese “Contradições e possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST”, Araújo (2007) aborda as contradições e possibilidades de uma educação de caráter emancipador no contexto da luta pela terra. Para isso, toma como objeto de pesquisa as práticas educativas desenvolvidas pelo MST na região do extremo sul da Bahia. Para a autora, a importância da categoria trabalho na educação e na formação humana no MST é exposta por meio da influência da pedagogia socialista “[...] na perspectiva da educação e da produção, bem como da dimensão pedagógica do trabalho/trabalho como princípio educativo, e da organização coletiva”. (ARAÚJO, 2007, p. 180).

Ao estudar a teoria e a prática pedagógica na escola do MST, Garcia (2009) observa as tensões e contradições presentes nesse processo e em que medida a experiência escolar do Movimento se aproxima ou distancia-se de uma pedagogia que contribua para a superação do capitalismo. Por intermédio dessa análise, a pesquisadora demonstra que esta remete à necessidade da efetivação da relação entre trabalho educação nas experiências do MST. Na sua concepção, “[...] o desafio posto é como incluir na formação escolar de crianças e jovens o trabalho como princípio educativo com base revolucionária” (GARCIA, 2009, p. 213), já que o trabalho vinculado às experiências cooperativas ainda é fortemente marcado pela lógica do capital.

Ressalta também a necessidade do MST de realizar uma autocrítica do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas para, assim, validar seus princípios filosóficos e pedagógicos incluindo principalmente aqueles relativos à pedagogia socialista.

As análises de Dalmagro (2010), sobre a escola no contexto da luta do MST, explicitam a trajetória da questão escolar articulada à estratégia de luta do Movimento. Essa trajetória é exposta pela autora em cinco momentos: o primeiro momento indo de 1979 a 1991 (Constituição da questão escolar); o segundo momento indo de 1992-1995 (Consolidação da proposta de escola); o terceiro momento indo de 1996-2000 (da escola à educação no MST); o quarto momento indo de 2001 a 2006 (a massificação e a “Crise da Escola”); e o quinto momento indo de 2007 em diante (a tentativa de retorno à escola de assentamento).

Nesse processo de síntese, a autora também constata que o projeto escolar do MST está pautado na relação escola/trabalho; na relação escola/MST; na formação política e de militantes; na gestão democrática da escola, os coletivos

pedagógicos; na auto-organização dos estudantes e na participação da comunidade; no vínculo da educação do conhecimento com a realidade, no conhecimento socialmente útil; no trabalho da escola com a formação integral e omnilateral.

Além disso, identifica as correntes educacionais que embasam a proposta escolar do MST: a educação popular, pedagogia socialista, a pedagogia do MST e a educação do campo, correntes que, para a autora, estão situadas no campo das pedagogias progressistas e contra-hegemônicas. Ao mesmo tempo infere que há um certo ecletismo na proposta pedagógica do Movimento, porém frisa que “[...] o MST tem o mérito de ensaiar uma nova escola, nas atuais circunstâncias, e o faz nos limites, possibilidades e contradições que este tempo nos coloca”. (DALMAGRO, 2010, p. 220).

Quaresma (2011) objetivou compreender aspectos pedagógicos da relação trabalho educação com um olhar voltado ao trabalho como princípio educativo. Os pontos centrais das análises realizadas pela pesquisadora estão presentes no debate sobre os princípios filosóficos que orientam a discussão sobre o trabalho como princípio educativo nas produções de pesquisadores brasileiros sobre o tema, bem como a análise da experiência pedagógica do MST com a relação trabalho educação. A partir destas, conclui que a categoria trabalho precisa ser compreendida “na sua complexidade, totalidade, historicidade, contraditoriedade e no movimento da transformação do mundo do trabalho e da vida [...] tendo em vista buscar outra(s) sociabilidades no/do trabalho, a partir do processo formativo escolar e não escolar”. (QUARESMA, 2011, p. 279). Esta mesma questão na avaliação da pesquisadora esta posta para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A dissertação de mestrado de Pergher (2012), intitulada “A escola do trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro”, teve por objeto de estudo a relação entre trabalho e escola no contexto dessa instituição educativa vinculada ao MST. O autor desenvolveu análises voltadas para a potencialidade dessa relação na formação humana, pontuando como o acúmulo teórico-prático das experiências educativas desenvolvidas no IEJC são expressão da pedagogia socialista. Nesse sentido, Pergher (2012) demonstrou que este instituto, mesmo com limites, tensões e contradições em seu projeto educativo, “[...] vai fortalecendo a luta contra o capital, com objetivo, para o conjunto da sociedade, e também da escola, da alternativa radical socialista”. (PERGHER, 2012, p. 148).

A nosso ver, a tese “Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST”, de Bahniuk (2015), contribui também para a elucidação de nosso objeto de estudo. Isso se deve principalmente ao fato de que a pesquisa buscou analisar as relações entre educação, escola e estratégia socialista nas experiências escolares desenvolvidas atualmente pelo MST, nas escolas itinerantes do estado do Paraná e das escolas de ensino médio do Ceará, à luz da pedagogia socialista.

Identifica ainda o esforço, no âmbito do MST nos últimos anos, de estreitar a relação entre ensino e trabalho como um contraponto à lógica do trabalho capitalista. Entende-se assim que, mesmo com limites e contradições, estas experimentações avançam no sentido de almejar uma formação humana para além dos ditames do capital.

Dando continuidade e ainda no esforço de mapear e de apreender mais elementos sobre a experiência educativa e escolar do MST, apresentamos dados e uma análise de pesquisas que objetivaram periodizar a trajetória histórica do MST com educação e ou escola. Em especial, destacamos Caldart (2004), Souza (2006), Paludo (2010) e, novamente, Dalmagro (2010).

Ao analisar a trajetória histórica da ocupação da escola pelo MST, Caldart (2004) destaca que esta apresenta pelo menos três significados. O primeiro relaciona-se com o direito à escola aos Sem Terra, somando-se a isso a necessidade da construção de uma *escola diferente.* O segundo significado abrange a organização e articulação no contexto do MST da produção de uma proposta pedagógica específica para as suas escolas. Como desdobramento dessa compreensão, fomentou-se a formação de educadores para e do Movimento, bem como a construção do Setor Nacional de Educação do MST em 1988. Já o terceiro significado trata da incorporação da escola à dinâmica do MST, ou seja, vinculada às suas bandeiras de lutas.

Por sua vez, Souza (2006) identifica, na trajetória da produção educacional do MST, três momentos. O primeiro momento vai de 1986 a 1991, quando o Movimento publica documentos que tratavam da preocupação com a luta por escolas nos assentamentos, deixando claro também a luta por formação de educadores, com formação específica para o trabalho nas escolas do MST. O segundo período compreende os anos de 1991 a 1996, em que se inicia um processo de produção e sistematização de materiais pedagógicos baseados, fundamentalmente, no

pensamento de Paulo Freire, abrangendo reflexões sobre temas geradores, concepção problematizadora e dialógica de educação. O terceiro momento, de 1996 até os dias atuais, é compreendido pela autora como um momento em que o MST formula as suas propostas educacionais, e o faz de forma articulada com as secretarias municipais de educação, com os governos estaduais, federais e com universidades. A partir de então, são organizados projetos de educação de jovens e adultos, cursos de nível médio e pós-médio e cursos superiores como os de Pedagogia da Terra. (SOUZA, 2006).

Num exercício de reflexão sobre a trajetória da educação no MST, Paludo (2010) identifica três momentos que estão conectados e, ao mesmo tempo, são distintos entre si. De acordo com a autora, o primeiro momento vai de 1979 a 1984 – *Terra para quem nela trabalha – a educação é necessária! Uma escola alternativa! Tempo das experiências.* Esse período é marcado pela constituição do MST, que é fomentada pela retomada da luta pela terra no Brasil. Pouco tempo depois de sua organização, surge no Movimento focado nesta tese a preocupação com a educação das crianças e, posteriormente, com a educação de jovens e adultos, que culminou na organização das suas primeiras experiências escolares. Decorre daí a necessidade da construção de uma proposta de uma escola *diferente.*

O segundo momento compreende o tempo entre 1984 e 1994: *Tempo da consolidação – Ocupar, resistir e produzir – escola do MST: Qual escola? Como se faz?* Na avaliação da autora, este é o momento da consolidação do MST, e também da luta pelo direito à educação escolar para crianças, jovens e adultos. As experiências escolares passam a ser desenvolvidas nos assentamentos e nos acampamentos do MST com as escolas itinerantes.[76] Dá-se início à formação de educadores do Movimento e para o Movimento, bem como cursos de formação política para os militantes.

Outro momento importante desse período refere-se à criação do Setor Nacional de Educação do MST em 1987. E, também, a publicação de documentos, cadernos e boletins de educação, com destaque para o *Documento Básico* (1991), Caderno de Formação, nº. 18, “O que queremos com as escolas dos

[76] De acordo com Bahniuk e Camini (2009, p. 331), “escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [...] denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo”.

assentamentos", e ainda o *Boletim de Educação* (1994), nº. 4, "Escola, trabalho e cooperação".

E o terceiro momento compreendendo o período entre 1995 e 2007: *Tempo da ampliação – Reforma Agrária uma luta de todos – MST também para a Escola do Campo.* É um momento marcado pela desarticulação da esquerda brasileira (PALUDO, 2010). No entanto, para o Movimento este foi um momento de demarcar a questão da reforma agrária como palavra de ordem nas suas ações.

No mais, destaca-se a articulação com a Via Campesina, além da ampliação das experiências educativas em todos os níveis da educação básica. A realização do primeiro Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em Luziânia-GO, em 1997. Como saldo, tem-se ainda a proposição da educação do campo, que culmina no evento "Articulação Nacional de Educação do Campo em 1998". Nesse cenário, ainda há a conquista do Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no mesmo ano.

As publicações na área da educação continuam com o Caderno de Educação nº. 8: "Princípios da educação do MST de 1996", e também Caderno da Educação nº. 9: "Como fazemos a escola de educação fundamental". Ainda em 2001, há o texto "Nossa concepção de escola e educação" em 2004.

Em sua tese de doutorado, intitulada "A escola no contexto das lutas do MST", Dalmagro (2010) sistematiza o percurso da questão escolar no MST na relação com a luta por escola e pela reforma agrária no Movimento. A partir dessa sistematização, a autora realiza uma periodização da trajetória da escola no MST.

O primeiro período vai de 1979 a 1991: a *Constituição da questão escolar*: tempo das primeiras ocupações do MST, e as primeiras iniciativas escolares com as crianças dos acampamentos fomentadas pela visão da "necessidade da escola" e a "escola como necessidade da luta", com vistas à construção da *escola diferente*. A organização das questões educacionais é assumida a partir de 1988 com a criação do Setor Nacional de Educação do MST. Outros elementos também contribuíram para isso, como a realização de eventos sobre educação, a organização do primeiro curso de magistério na Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (FUNDEP) do Rio Grande do Sul em convênio com o MST. Neste período, já é sinalizada a necessidade da elaboração de uma proposta de educação escolar própria do Movimento.

O segundo período vai de 1992 a 1995: a *Consolidação da proposta de escola*. De acordo com a autora, este é o período mais fértil de produção em torno da escola. E ainda “[...] naquele momento efetivamente delineou-se uma proposta por escola expressa em vários documentos que farão este debate”. (DALMAGRO, 2010, p. 128). A educação infantil passa a fazer parte das preocupações com a questão escolar do Movimento, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também aparece como uma modalidade fundamental para educação dos Sem Terra. Já os documentos retratavam como deveriam ser as escolas no Movimento e seus objetivos e, também, a possibilidade da construção de uma escola do trabalho.

O terceiro período compreende 1996 e 2000: *Da escola à educação no MST*: Marcado pela resistência do Movimento frente à criminalização de suas ações. A representação mais drástica desse momento foi o Massacre de Eldorado dos Carajás em 1996. No mesmo ano, no âmbito da educação há a publicação dos *Princípios da Educação do MST*. Além disso, há a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Junto a isso, em 1998 foi realizada a Conferência por uma Educação Básica do Campo, que fomentou a luta por educação do campo em nível nacional.

Para a autora, um outro elemento importante nesse período é a publicação em 1999, por Roseli Caldart, da tese de doutorado *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. A partir de então “a Pedagogia do Movimento será a orientadora dos debates e proposições do Setor de Educação, e dará o tom das seguintes publicações”. (DALMAGRO, 2010, p. 138).

O quarto período engloba de 2001 a 2006: *Massificação e “Crise da Escola”*: Contexto de dificuldades para a luta do MST, com refluxo das lutas da esquerda no Brasil, e consequentemente a favor da reforma agrária. Somaram-se a isso a intensificação da criminalização do MST, principalmente pela imprensa, e o enfrentamento direto com o agronegócio. Já no contexto do governo Lula, há avanços na realização de convênios na área de educação. Dalmagro (2010, p. 148) observou também “a ausência de novas elaborações específicas sobre escola no período é significativa do refluxo teórico e prático em que se encontrava o Movimento em relação a instituição escolar”. Da mesma maneira, a autora considera a publicação do *Dossiê MST e Escola*, em 2005, como uma busca do retorno à escola.

Já o período de 2007 em diante: *Tentativa de retorna à escola de assentamento* é marcado por tentativas e iniciativas de retornar as reflexões sobre a escola, é articulada a luta pelo ensino médio e educação profissional nas áreas de reforma agrária.

Em geral, as pesquisas apresentadas retratam elementos comuns que compuseram a trajetória da história da educação e da questão escolar do MST, atentando, a nosso ver, em especial para o fato de que o Movimento possui um "acúmulo teórico-metodológico-pedagógico". (SAPELLI, 2013, p. 252).

Levando em conta os apontamentos das referidas pesquisas, o nosso desafio agora é o de tecer análises da trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do MST à luz da pedagogia socialista russa. O objetivo é sistematizar a trajetória histórica de constituição dessa relação, em específico no tocante à apropriação, ao longo do processo de formulação e vivência de experiências, das dimensões educativas da pedagogia socialista russa, especialmente aquelas coordenadas e desenvolvidas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e a proposta por Viktor Shulgin; observando as continuidades e rupturas presentes neste processo, de modo articulado ao contexto histórico.

Cabe ressaltar que muitos dos elementos citados pelas pesquisadoras compõem também nossas análises, já que, como dito acima, é impossível tratar da relação trabalho educação e formação humana no MST sem observarmos aspectos históricos da educação e da questão escolar no contexto desse movimento social.

Tendo em vista essa certeza, na sequência apresentamos nossas sínteses e análises sobre o percurso histórico da relação trabalho educação e formação na proposta educativa escolar no MST à luz do pensamento pedagógico socialista russo, destacando o seu papel na atualidade no tensionamento dos fundamentos da forma histórica escolar, bem como na construção de novas sínteses dessa relação ainda no contexto do capitalismo.

4.2 Gênese da constituição da relação trabalho educação e formação humana no MST: do trabalho cooperativo nas primeiras escolas de acampamentos e assentamentos à necessidade da constituição da escola vinculada ao trabalho (1979-1995)

Como é sabido, o processo de gestação do MST foi desencadeado na retomada da luta pela terra no Brasil. Desde as primeiras ocupações de terra ocorridas entre 1979 e 1984, especialmente no sul do Brasil, com a ocupação das fazendas Macali e Brilhante, posteriormente fazenda Encruzilhada do Natalino, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul.

No entanto, cabe considerar outro fator determinante nesse processo, que foi a influência junto aos trabalhadores do campo das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que realizavam encontros que contribuíram para a organização destes trabalhadores. E também é de se mencionar a influência significativa exercida por alguns setores da Igreja Católica vinculados à Teologia da Libertação, que trouxeram contribuições para a conscientização destes trabalhadores sobre a necessidade da organização para a luta pela terra. Do ponto de vista político, o processo de redemocratização do país também foi determinante para a organização dos trabalhadores tanto da cidade quanto do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é criado em 1984, no município de Cascavel-PR. Mas a organização da primeira escola de acampamento é anterior ao MST, quando professoras[77] e mães acampadas em Encruzilhada do Natalino sentem a necessidade de desenvolver práticas educativas com as 180 crianças em idade escolar que viviam naquele acampamento.

Num primeiro momento, o foco não era a escola, e sim a realização atividades educativas que proporcionassem o cuidado das crianças bem como o reconhecimento por parte delas da luta da qual participavam. Segundo Camini (2009, p. 104), os professores “[...] eram pessoas que tinham alguma experiência na catequese, na sala de aula, ou simplesmente gostavam de lidar com crianças”. Essa

[77] “Por acaso, ou por destino histórico, entre os acampados havia uma professora. Era Maria Salete Campigotto, professora estadual desde 1978, que, casada com um colono Sem Terra, integra o grupo. Salete virá a ser, depois, a primeira professora de assentamento do país. No acampamento Salete passou a coordenar as atividades com as crianças”. (CALDART et al., 1991, p. 87).

escola só foi legalizada em 1984, já no assentamento nomeado de Nova Ronda Alta, mas foi organizada desde 1983.

Cabe chamar atenção para o fato de que as professores envolvidas com a organização da primeira escola de acampamento já cursavam pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF) e já tinham conhecimento da proposta de educação popular de Paulo Freire. Ou seja, o contato com a obra *Pedagogia do oprimido* esteve diretamente articulado com a concepção de educação popular.[78]

A partir de estudos anteriores,[79] constatou-se que o pensamento político-pedagógico de Freire contribuiu com questões fundamentais para a luta do MST, ao ensinar que *mudar é difícil, mas é possível*, que a transformação social implica em sonho, utopia e projeto, ao demonstrar a *história como possibilidade* e a necessidade dos oprimidos[80] assumirem os desafios da transformação, de assumir sua *presença* no mundo.

Como afirma Bogo (2007, p. 7), "[...] Paulo Freire nos ensinou o caminho para a formação da consciência na sua forma política. Ensinou-nos que 'estar no mundo e com o mundo' é não somente aprender a ler a realidade, mas propor-se a modificá-la".

Além disso, Paulo Freire é considerado "[...] o pedagogo que abriu caminho para o diálogo entre educação e movimentos sociais". (SCHWENDLER, 2010, p. 269). O seu pensamento político-pedagógico mobilizou e mobiliza a esperança de homens e mulheres Sem Terra que vivem em condições desumanas de existência.

Foi o pensar esperançoso de Paulo Freire que demonstrou primeiramente a possibilidade da educação como instrumento de organização política e pedagógica para os sujeitos Sem Terra. E anunciou a esperança em uma educação emancipatória, como uma *práxis transformadora,* para um mundo melhor, um mundo justo e humanizado para todos.

---

78 Para Paludo (2001, p. 82), "[...] a concepção de *Educação Popular* como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas".

79 SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de educadores militantes no MST**: a experiência do curso de Pedagogia da Terra na Unioeste/PR. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação. UFSC, 2009.

80 É em *Pedagogia do oprimido* que Paulo Freire reconhece a educação como um ato político e assume uma posição a favor dos oprimidos, os sujeitos de sua pedagogia. É na dedicatória desta obra que ele expressa sua opção pelos oprimidos: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobre tudo, com eles lutam". (FREIRE, 2003, p. 6).

Isso porque em Freire a educação é compreendida como práxis revolucionária, articulada aos saberes e à cultura do povo. É uma *ação cultural* comprometida com a conscientização e a luta dos oprimidos pela libertação. Tal afirmação implica em compreendermos que "[...] não há conscientização sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criadas em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas". (FREIRE, 2011, p. 132).

É na *dialética denúncia e anúncio* que os oprimidos, enquanto sujeitos históricos terão condições de analisar, de forma crítica, a realidade em que vivem. Logo, a pedagogia humanista e libertadora busca a construção de uma cultura de libertação e uma revolução cultural por meio de uma educação comprometida com a emancipação humana.

> [...] para Freire, uma educação emancipatória é importante no processo de reumanização dos homens – aqueles homens que foram desumanizados por seus semelhantes através do processo de exploração, de coerção e de hegemonia, na sociedade de classes. (ROSSI, 1981, p. 103).

De fato, Paulo Freire preocupava-se com o acirramento do processo de desumanização na sociedade capitalista. A temática da humanização sempre esteve presente em suas obras, e não foi por acaso que ela se tornou uma constante em seus escritos. Ao longo de seus textos, o pedagogo brasileiro concebeu a desumanização como uma expressão concreta da alienação e dominação, que implica diretamente no silenciamento dos oprimidos frente à realidade injusta em que vivem. E o mais importante: Freire entendia que a desumanização não está presente só nos oprimidos, mas também nos opressores, ou seja, a opressão, a exploração e a violência promovidas pelos opressores os desumaniza também. Por isso, Freire ressalta que cabe igualmente aos oprimidos a libertação de seus opressores.

A humanização é entendida como a vocação e o projeto utópico dos oprimidos. É um projeto que deve ser construído pautado nos princípios da educação libertadora. Freire, porém, não era ingênuo, ou seja, não acreditava que a educação por si só resolveria os problemas da humanidade. Por várias vezes, ele questionou e denunciou o papel da escola na sociedade capitalista e na formação humana. Mas jamais perdeu a crença em suas contribuições para a transformação

social. Afirmava que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67). Desnudou o caráter político da educação e seu papel crucial para a emancipação humana.

A partir dessas compreensões, acreditamos que a pedagogia libertadora de Paulo Freire, como prática social e política comprometida com a conscientização e humanização dos oprimidos, foi e é uma alternativa aos desafios existentes para a construção de processos educativos emancipatórios. Como exemplo temos a Pedagogia do Movimento Sem Terra, que é herdeira da pedagogia do oprimido e uma materialização dessa concepção pedagógica. (CALDART, 2012). E ainda, segundo Caldart (2015, p. 24), para as experiências educativas e escolares do Movimento

> [...] forneceu elementos críticos à forma de escola baseada em uma concepção “bancária” de educação, e a necessidade de valorização da realidade vivida pelos sujeitos Sem Terra no trabalho educativo. Mas talvez a maior inspiração tenha sido encontrar argumentos para uma proposta ao mesmo tempo altiva e humilde na construção assumida, tendo como pressuposto o necessário protagonismo dos trabalhadores, do povo, nos processos de transformação social: não vamos construir sozinhos nosso projeto educativo, precisamos de *diálogo* com outros companheiros de projeto histórico, mas queremos ser protagonistas dessa construção.

Desse contato, há a inspiração para a construção da *escola diferente* para as crianças Sem Terra. Ou seja, “uma escola que deveria valorizar a história da luta das famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram o amor a terra e ao trabalho”. (CALDART, 1991, p. 88).

Um outro momento importante na constituição da questão educacional e escolar no MST ocorre em 1985 na Fazenda Anonni, a maior ocupação já realizada pelo Movimento. Na Anonni, devido ao número de crianças em idade escolar, também se passou a discutir a necessidade da escola. É por meio da Equipe de Educação[81] que as primeiras discussões sobre a escola no acampamento são fomentadas. Primeiramente, não houve unanimidade sobre a necessidade da escola. No entanto, a equipe de educação se desdobrou para convencer os acampados, pois esta já acompanhava o trabalho escolar desenvolvido em outros acampamentos, e já visualizava a importância da escola para a luta do MST. Coube a ela então demonstrar a necessidade da escola por meio de dois aspectos

[81] No acampamento da Fazenda Anonni foram constituídas equipes de trabalho. Entre elas está a Equipe de Educação.

relevantes: “[...] a Anonni poderia ser um futuro assentamento, e então a escola não seria tão provisória assim [...] havia ainda o agravante do número de crianças privadas do direito constitucional de frequentar a escola”. (CALDART et al*.,* 1991, p. 90).

A combinação desses dois aspectos levou a organização a travar debates coletivos com pais e professores para definir o que ensinar nas escolas. Assim, a escola passou a ser compreendida como imprescindível para a continuidade das ações, as lutas e enfrentamentos no contexto dos acampamentos e assentamentos do Movimento. Junto a isso, intensificaram-se as lutas principalmente a partir da necessidade que surgia da construção de uma escola *no* e *para o* Movimento, a partir do entendimento da educação como um direito de todos.

Outro fator, como ressalta Caldart (2004, p. 227), é o de que naquele período de início da organização do Movimento “a grande maioria dos sem-terra tem baixo nível de escolaridade e uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação, exclusão”. Daí a necessidade da *ocupação da escola* a fim de garantir o direito à educação negada historicamente aos trabalhadores do campo brasileiro, e também como uma forma de *resistência* ao modelo escolar urbano implementado no campo.

Martins (2009, p. 185) afirma que a intencionalidade da *ocupação da escola* “[...] condensa também uma perspectiva do projeto de sociedade, uma concepção de classe e um posicionamento identitário. Nesse sentido, o fundamento da categoria ocupação está vinculado ao projeto de classe trabalhadora, um projeto emancipatório”.

Além disso, a nosso ver, a necessidade da ocupação da escola é justificada pela ausência de políticas educacionais para educação no meio rural brasileiro, e devido ao fato de que “vinculada ao sistema produtivo, a escolaridade campesina também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo para mão de obra que atendesse prerrogativas político-econômicas”. (LEITE, 2002, p. 53).

E, ainda, a preocupação principal era a de construir uma forma escolar pensada coletivamente pelos Sem Terra e vinculada à luta do MST na contramão do projeto hegemônico escolar capitalista. Ao mesmo tempo surgem questões sobre a necessidade de romper com o modelo escolar predominante para a população rural, “[...] quando os acampados começam a discutir a questão da escola, uma das

palavras mais pronunciadas nas reuniões pais e professores é ‘diferente’. A escola tem que ser diferente, o professor tem que ser diferente, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente”. (CALDART et al*.,* 1991, p. 97).

Portanto, dessa preocupação emergiu a busca por uma *escola diferente* para o Movimento e no Movimento. Por isso, ao *ocupar a escola* e objetivar a construção de uma *escola diferente*, o MST passa a reescrever a história de educação escolar no campo. Os primeiros passos para a *ocupação da escola* e a construção de uma *escola diferente* ocorrem, primeiramente, pela redefinição de seus objetivos.

A construção da *escola diferente* também estava pautada na concepção de que seu alicerce deveria estar na relação entre escola e produção, contribuindo para a organização coletiva do trabalho nos assentamentos, com vistas à construção do trabalho cooperativo, por meio da cooperação agrícola. Naquele momento na avaliação de Caldart e Schwaab (1991, p. 106) “as novas formas de trabalho e de propriedade de terra são o fundamento da experiência de vida e de propriedade dos assentados e, portanto, devem ser também base de qualquer projeto pedagógico que pretenda ser-lhes orgânico”.

É assim que a questão do trabalho entra na escola no MST. Num primeiro momento, diretamente vinculada à questão do trabalho na terra. Perseguia-se o objetivo de desenvolver formas de trabalho agrícola diferentes das relações de trabalho capitalista dominante por meio do trabalho cooperativo. De acordo com Caldart e Schwaab (1991, p. 107), “[...] embora sem toda a clareza sobre o tema e sem objetivos bem definidos, desde as primeiras experiências e discussões entre pais e professores apareceu a preocupação com o vínculo necessário entre ensino e trabalho”.

É no Assentamento Nova Ramada em Júlio de Castilhos-RS que houve a primeira implementação de uma cooperativa de assentados com a criação da Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Ramada Ltda (COOPANAR). A escola esteve presente desde o início nas atividades desenvolvidas no âmbito da cooperativa. Os professores contribuíram no processo de implementação da cooperativa, ao mesmo tempo pensando como inserir a escola e a participação das crianças nesse processo. É o que se vê no excerto a seguir:

> Nas primeiras discussões sobre o trabalho das crianças, já ficaram claros pelo menos dois pontos: 1) não há condições de as crianças participarem diretamente do trabalho dos adultos; isto não seria viável e nem mesmo

> educativo porque simplesmente seriam ajudantes nas tarefas secundárias; 2) as crianças devem aprender para que serve a cooperação agrícola, recebendo uma formação voltada para os princípios e valores do trabalho cooperativo. Mas como fazer isso? “No início, as crianças começaram a fazer reuniões, elas mesmas, para ver o que queriam fazer. Daí decidiram que iriam cuidar do pátio da Cooperativa e da horta da Escola. E assim foi. De manhã tinham aula, e de tarde, todos trabalhavam, todos, não importava a idade. Havia sempre um grupo para coordenar o trabalho, providenciar o material, etc.”. (CALDART, 1991, p. 110).

Recorremos a esta citação por considerá-la fundamental para o entendimento da gênese da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do MST. A partir desse relato é possível inferir que a questão do trabalho aparece a partir da necessidade da articulação entre escola e produção, sendo o trabalho cooperativo o eixo articulador que naquele momento representava uma forma de subverter as relações estabelecidas tanto na produção como na forma escolar vivenciada pelos Sem Terra até então.

Uma outra preocupação que começou a surgir foi em relação à formação de professores, pois, à medida que se criavam as escolas nos assentamentos e nos acampamentos, aumentava a demanda por professores, e também devido ao fato de que havia professores de fora dos assentamentos educando as crianças a partir de uma visão de mundo contrária à da luta do Movimento. (CALDART, 1997). A preocupação com a formação dos educadores e educadoras do MST também representou parte das frentes de luta pelo direito à educação dos Sem Terra. Como dito acima, estas preocupações fomentaram a criação do Setor Nacional de Educação do MST,[82] em 1987, coincidindo com a organização e consolidação do Movimento como organização nacional[83]. (KOLLING et al., 2012).

Devido a isso, outro elemento importante para compreensão dessa trajetória é a criação da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região do Celeiro (FUNDEP) em 1989

> com o objetivo de atender as demandas de educação e escolarização alternativa das classes populares do campo, principalmente as que

[82] “A tarefa desse setor vai além da conquista para áreas de reforma agrária, buscando manter uma relação de coerência entre Projeto Político-Pedagógico das escolas, as necessidades dos sujeitos do campo que ali estudam e os objetivos estratégicos da organização coletiva a que se vinculam” (CALDART et al., 2013, p. 21).

[83] O Primeiro Seminário Nacional de Educação em Assentamentos do MST, que contou com representantes de quatro estados e foi realizado em São Mateus-ES, evidenciou as questões que foram determinantes no processo de construção da proposta educativa e escolar do Movimento: O que queremos com as escolas de assentamento? Como construir a escola que queremos?

> participaram das organizações e movimentos ligados à luta pela Reforma Agrária, e pela melhoria das condições de vida da população do campo e da cidade. (FUNDEP, 1994, p. 7).

Desde a estruturação e criação da FUNDEP estavam envolvidos movimentos sociais, organizações e entidades populares, bem como a Igreja Católica. Entre eles estavam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o movimento sindical ligado à Central Única de Trabalhadores (CUT); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); o Movimento Indígena; e o Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP). Na avaliação de Ghedini (2015, p. 132), a FUNDEP se constituiu como uma "[...] Escola dos Movimentos Sociais Populares enraizada no projeto histórico-político do campesinato".

É no contexto da FUNDEP, por meio do seu Departamento de Educação (DER) e em diálogo com o MST, que é elaborada a proposta do curso de magistério para professores acampados e assentados. A primeira turma de magistério iniciou-se em 1990, em Braga-RS.

Nesse momento, foi possível construir um espaço de estudo e elaboração de uma proposta educativa e suas concepções orientadoras junto às turmas de magistério e no diálogo com os MSPdoC e outras organizações populares. É assim, de maneira coletiva, que se estrutura a proposta educativa da FUNDEP, sendo que no mesmo período foi criada a Escola Uma Terra de Educar.

Essa proposta tinha como bases teórico-metodológicas a concepção dialética de educação popular (Paulo Freire, Oscar Jára, Moacir Gadotti), as elaborações dos teóricos da pedagogia do trabalho (Karl Marx, Moisey Pistrak, Nadjla Krupskaia, Antonio Gramsci e Miguel Arroyo), bem como da sociologia da organização e psicologia social (Anton Makarenko, Alexis Leontiev, Clodomir Santos de Morais, Ivan Labra e Miguel Sobrado). (FUNDEP, 1994). Estes referenciais forjaram também as bases para a criação da Escola Uma Terra de Educar junto à estrutura da FUNDEP.

Em 1994, já estavam constituídas as bases da proposta educativa e de formação humana da instituição e seu método pedagógico. Emergiu então um método pedagógico sob "[...] a tríade '*desenvolvimento – educação – pesquisa'* e se combinou *educação popular*, vinculada a uma opção de classe e marcada pela

pedagogia do oprimido, com tradição da primeira fase da *pedagogia socialista*". (CALDART et al., 2013, p. 23).[84]

A partir das turmas de magistério já sendo formadas e capacitadas política e pedagogicamente na FUNDEP, e as demandas postas dos primeiros eventos dos Sem Terra e conjuntamente com o Setor de Educação do Movimento, temos o início da sistematização e dos registros dessas experiências que culmina nos primeiros documentos que avançam na elaboração da proposta educativa e escolar do MST.

Portanto, para o MST a década de 1990 marcou o início do processo de organização, elaboração e registro de sua proposta educativa e escolar, principalmente a partir das experiências escolares que vinham sendo desenvolvidas nas escolas públicas de acampamentos e assentamentos do Movimento.

Conforme analisamos no capítulo primeiro desta tese, a partir da década de 1990, com os governos Collor e FHC, há uma a adequação e um ajuste das políticas agrícolas às orientações do Banco Mundial. Como consequência, especialmente no governo FHC, iniciado em 1994, é explicitada a intenção final de formular uma estratégia para transferir a questão agrária para o território do mercado do capital. Para Fernandes (2003, p. 14), como resultado temos "[...] a inexistência de uma política de reforma agrária, da extinção dos programas, de escassas políticas públicas destinadas ao desenvolvimento dos assentamentos, da criminalização das ocupações e da mercantilização da questão agrária". Mesmo diante desse cenário, na década de 1990, especialmente até 1995, ocorre o período mais fértil de produção sobre a escola no MST. (DALMAGRO, 2010).

Em 1991, temos a publicação do *Documento Básico do MST* que se constituiu como um documento de orientação para a organização interna do Movimento e dos seus setores. Nele, são apresentados os primeiros princípios para a educação nas escolas de acampamento e assentamento, demarcando elementos do percurso de constituição de sua proposta educativa e escolar. Entre os princípios, destacam-se: o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; a integração da

[84] Articulou-se a isso a Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC), na qual era realizada a capacitação massiva dos educandos vinculados à FUNDEP no período de 1992 e 1993. Os princípios da OFOC foram: "[...] a relação entre produção, educação formação de consciência em vista da consciência organizativa; capacitação para os processos de transformação; a capacitação organizativa como base da educação; o movimento necessário entre prática, teoria e prática; o coletivo educando o coletivo e cada pessoa; as contradições como impulsionadoras do processo formativo; a criação de didáticas que extraiam da prática social viva (atualidade) a matéria-prima para o desenvolvimento dos conteúdos de ensino". (CALDART et al., 2013, p. 28).

escola na organização do acampamento; a formação integral; o professor integrado à organização e ao interesse do assentamento; a escola e a educação presentes no projeto alternativo de vida social; e metodologia baseada na concepção dialética de conhecimento. (MST, 1991a).

No mesmo ano, foi publicado o caderno “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Sua produção começou em 1990 pelo coletivo de educação do MST, mas só foi publicado um ano depois. Este material indica os objetivos das escolas de assentamento, bem como os princípios pedagógicos para escolas do Movimento.[85] Os objetivos aí são: ensinar a ler, escrever e calcular a realidade; ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gerar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral. Já os princípios são: todos trabalhando, todos se organizando, todos participando; todo assentamento na escola e toda escola no assentamento; todo ensino partindo da prática (temas geradores); todo professor é um militante; todos se educando para o novo. (MST, 1991b).

Desse caderno, sublinhamos a compreensão de que a escola também é um lugar de trabalho. Há o entendimento de que as crianças devem ter um trabalho: “[...] este trabalho pode começar com a limpeza e arrumação da sala. As crianças podem ajudar na preparação da merenda [...] as crianças além de aprender fazendo vão aprender a importância social do trabalho que realizam”. (MST, 1991b, p. 34). A dimensão da coletividade na escola também é debatida por meio do entendimento da escola como um espaço de tomada de decisões das quais todos deveriam participar.

Em síntese, a partir da análise do início da trajetória da questão educativa e escolar do MST, bem como dos seus primeiros documentos é que a gênese da relação trabalho educação e formação humana está localizada nas primeiras experiências educativas desenvolvidas no contexto da luta pela terra, sendo estas anteriores à criação do Movimento.

Ou seja, foi a partir da ocupação da escola e da necessidade da construção da escola diferente que o trabalho passa a se fazer presente na escola imbricado à

[85] Segundo Caldart (2004, p. 259) este caderno “foi considerado o primeiro material produzido de forma coletiva pelo Movimento para orientar o trabalho de educação. Depois disso foi criada uma coleção específica chamada *Cadernos de Educação*, que a cada número vai socializando o avanço da elaboração da proposta pedagógica do MST, bem como sua própria ampliação do conceito de escola”.

questão do trabalho na terra de maneira cooperativa, refletindo, assim, os pilares da concepção de escola nos primeiros anos de Movimento. É o que ressalta Caldart (2013, p. 178), quando escreve *“educação e trabalho, escola e produção”.*

Como demonstrado, o trabalho cooperativo agrícola foi a saída encontrada pelos Sem Terra dos primeiros acampamentos e assentamentos do Movimento às formas de exploração e as relações de produção predominantes no campo. Esse conceito chega à escola pelas vivências das famílias e professores a partir das dificuldades que vivenciam e das necessidades que estavam latentes nos acampamentos e assentamentos. Por isso, naquele momento a escola cumpria o papel de responder às questões práticas da vida, que estavam diretamente vinculadas ao trabalho no campo: “[...] a escola era chamada a ajudar na compreensão das questões postas pela realidade, a tomar posição e agir diante do que as questões exigem, articulando teoria e prática”. (CALDART, 2015, p. 121).

Em nossa análise, foi possível perceber que estas questões permearam e influenciaram a formulação dos primeiros objetivos, concepções e princípios para a educação e a escola no MST estando presentes nos documentos acima descritos.

Com isso, no primeiro caderno e primeiro documento publicado pelo Movimento no início da década de 1990, a relação trabalho educação e formação humana acaba por assumir o papel fundamental na interlocução com as demandas da realidade, da vida dos acampamentos e assentamentos. A nosso ver, eles esboçam os primeiros caminhos trilhados para a constituição da compreensão do trabalho como princípio educativo articulado a outras dimensões educativas que lhe dão sustentação, como a coletividade e a auto-organização dos educandos, formação política, além da concepção de uma escola articulada ao projeto histórico comprometido com a formação integral e a emancipação da classe trabalhadora.

Quanto à sistematização da proposta educativa do MST, conforme afirma Paludo (2010, p. 253), nesse período “[...] as bases do que viria a ser o núcleo fundamental de sua pedagogia já estavam constituídas”. De fato, a relação trabalho educação e formação humana ganha mais destaque na proposta educativa e escolar do Movimento principalmente a partir dos documentos publicados nesse período. Devido também ao fato de que, na década de 1990, segundo Vendramini (2011, p. 88), “[...] se avolumam os assentamentos e a questão da produção e do

trabalho começa a assumir uma dimensão maior".[86]

Em 1992, temos a publicação do Boletim de Educação "Como deve ser uma escola do assentamento", que representou a síntese da proposta de educação que estava sendo delineada naquele momento. Em geral, demarca a necessidade da preparação das crianças por meio da escola para o trabalho no meio rural, dando novamente ênfase à cooperação e à coletividade. Evidencia também a necessidade de experiências com o trabalho produtivo para as crianças dos assentamentos, bem como a relação entre escola e assentamentos, como o desenvolvimento cultural dos assentados e a formação de professores militantes.

A valorização do trabalho coletivo e cooperativo na escola é expressa da seguinte maneira:

> O grande papel da escola nesta história toda é justamente ajudar no processo de educação do coletivo. E uma das principais formas de ajudar é criando as condições objetivas para que as crianças, desde pequenas se capacitem para organização coletiva, para a cooperação. Capacitar-se significa saber fazer na prática. Portanto, não é só falar, ler ou escrever sobre cooperação. [...] Ou seja, o princípio é que as crianças devem aprender a viver no coletivo experimentando na própria Escola o que é cooperação. Devem ser desafiadas a se organizar, assumir responsabilidades, a resolver em conjunto os problemas que vão acontecendo no dia-a-dia da Escola. Devem aprender a trabalhar e estudar em equipes, a se avaliar, a fazer suas próprias assembléias e reuniões, a tomar decisões e assumir resultados destas decisões. (MST, 1992, p. 41).

Embora este excerto seja um pouco extenso, o citamos para demonstrar como a proposta educativa e escolar no que se refere à relação trabalho educação nas escolas públicas de acampamentos e assentamentos do MST descrita nesse documento continua na mesma linha dos documentos anteriores, ou seja, opta claramente pelo trabalho cooperativo e coletivo.

Fruto desta compreensão, também em 1992 é publicado o Caderno de Educação "Como fazer a escola que queremos". Este apresenta um conjunto de orientações e sugestões sobre como montar o currículo nas escolas, tendo em vista as questões já apresentadas nos documentos anteriores. Tem como foco a orientação para uma escola que ajude a conhecer a realidade e um currículo que

---

[86] Ainda de acordo com Vendramini (2011, p. 88) "nos anos de 1990, já existe uma proposta, para discussão nos Estados, de constituição do Sistema de Cooperativas dos Assentamentos (SCA). Em 1992, constitui-se a Confederação de Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil Ltda. (Concrab), como um setor do MST, substituindo o setor dos assentados, que passa a se organizar como setor de produção".

deva partir da prática, dando ênfase à proposta metodológica dos temas geradores de Paulo Freire.

Desde seu início, a prática pedagógica das escolas do MST fundamentou-se na metodologia dos temas geradores freireanos. O método de investigação dos temas geradores almeja a construção de um projeto de educação que articula alfabetização e conscientização por meio do diálogo, condição essencial para uma pedagogia de homens livres.

Os temas geradores surgem após uma pesquisa prévia do universo das palavras faladas no meio cultural do educando. Desse meio, são extraídos os vocábulos de maior possibilidade fonêmica e carga semântica, sendo que essas palavras são chamadas de geradoras porque proporcionam a formação de outras. O ponto de partida freireano inicia-se pela busca, pela investigação acerca do tema gerador: situações existenciais, concretas, que se encontram *codificadas* pela realidade, para então chegar à descodificação. (FREIRE, 1982).

Em todas as etapas da descodificação, os educandos exteriorizam sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das situações-limites, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. Ou seja, "[...] investigar o 'tema gerador' é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis". (FREIRE, 1982, p. 115).

Na avaliação de Sapelli (2013, p. 238), "[...] mesmo com a decisão de se adotar o trabalho com os temas geradores, foram incorporados elementos de Pistrak, especialmente suas reflexões sobre a relação entre escola e trabalho e sobra auto-organização dos estudantes".

O primeiro contato do MST com a pedagogia socialista russa foi por meio dos estudos de obras de pensadores e pedagogos socialistas como Krupskaia, Pistrak, Makarenko e José Martí.[87] (CALDART, 2004).

Foram as obras de Anton Makarenko (*La colectividad y la educacion de la personalidade Poema Pedagógico*) e Moisey Pistrak (*Fundamentos da Escola do*

[87] Dos "círculos infantis" cubanos veio a inspiração para a criação de nossas "cirandas infantis", por exemplo. Conhecer *in loco* algumas escolas cubanas ajudou a aprofundar nossa convicção sobre pensar a escola como um lugar de formação humana e não apenas instrução, mas valorizando bastante o trabalho com os conhecimentos gerais como dimensão da formação das novas gerações. Foi importante aprender que, desde a referência histórica de José Martí (liderança principal das lutas de independência do país), fortalece-se entre os cubanos o princípio da combinação formativa entre estudo e trabalho. (CALDART, 2015).

Trabalho) que inauguraram os estudos e discussões da pedagogia socialista russa no âmbito do Movimento a partir da década de 1980.[88]

> Nesse primeiro momento de aproximação com estes pedagogos socialistas, os aspectos que acabaram sendo incorporados imediatamente nas discussões e práticas dos educadores foram aqueles em que se conseguia estabelecer uma relação mais direta com as discussões ou práticas do Movimento, mais gerais e não apenas no plano do trabalho com a educação. As finalidades educativas pelo Movimento desde o início exigiam que a escola se vinculasse a questões da realidade atual, que precisava ser compreendida e enfrentada pelas famílias no desafio da conquista pela terra e de fazer um assentamento "dar certo". Este vínculo trazia a necessidade de relacionar teoria e prática, de organizar a escola de modo que ela não se afastasse da vida real, do trabalho, da luta. (CALDART, 2015, p. 26).

Em 1994, temos o Boletim da Educação nº. 4, intitulado "Escola, Trabalho e Cooperação", no qual o princípio educativo do trabalho é apresentado como uma das matrizes formadoras da educação no âmbito do MST. Neste boletim, está exposto: "O objetivo é aprofundar nossa compreensão sobre o conceito que defendemos da relação entre educação e trabalho, e da construção de uma escola baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação". (MST, 1994, p. 89). O trabalho é apresentado a partir da perspectiva marxista, em que "[...] o trabalho é o princípio educativo em qualquer idade, em qualquer sociedade". (MST, 1994, p. 90).

Neste documento, observa-se a delimitação do significado do trabalho educativo, fazendo menção aos escritos de Nadjla Krupskaia, por meio da citação da obra *La educación laboral e la ensenanza,* na perspectiva do entendimento da formação integral de homens e mulheres tendo o trabalho como um eixo orientador do processo educativo, a fim de formar a consciência socialista para construção da nova sociedade.

E ainda ressalta que "o MST defende em sua proposta de educação, que todas as escolas de acampamento e assentamentos sejam escola do trabalho, onde o princípio educativo fundamental esteja no trabalho". (MST, 1994, p. 94). No mesmo sentido, demonstra a preocupação do Movimento com a necessidade de a escola articular-se à vida: "[...] a escola não pode ser um lugar só de estudo, desligado do conjunto da vida e dos seus problemas reais". (MST, 1994, p. 94).

---

[88] Outros educadores socialistas russos também contribuíram na trajetória de construção da proposta educativa e escolar do MST, tais como Krupskaia, Lenin e, mais recentemente, Shulgin.

Tendo como referência o texto “Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak”, descrevem-se os possíveis trabalhos que podem ser desenvolvidos com as crianças: trabalhos domésticos, trabalhos ligados à administração escolar, trabalhos diversos ligados a outras áreas de produção (se possível proporcionar experiências de trabalhos nas fábricas), trabalhos ligados à cultura e à arte. A dimensão da auto-organização dos alunos aparece já sob a inspiração dos estudos de Pistrak: “[...] a expressão, estamos usando emprestada de Pistrak, para identificar o processo de constituição do coletivo dos alunos na escola”. (MST, 1994, p. 101). Assim,

> [...] de Pistrak, o que mais chamou a atenção dos primeiros educadores de acampamentos e assentamentos que leram sua obra, além dos objetivos explícitos de colocar a escola para ajudar no processo de construção revolucionária, foram os vínculos a serem assumidos pela escola na organização de seu trabalho pedagógico. A escola precisa se vincular à *atualidade,* ao *trabalho* e precisa intencionalizar a *auto-organização dos estudantes.* (CALDART, 2015, p. 24).

Outros elementos importantes são: o trabalho adequado a cada idade; o trabalho na escola e no assentamento; o trabalho dos professores e outros trabalhadores da escola; a ênfase na gestão democrática por meio do planejamento coletivo; a de participação, com a meta: escolas plenamente coletivas.

Com esta leitura e análise do documento, foi possível identificar que a noção de coletividade se articula ao pensamento makarenkiano. Quando, da mesma forma que Makarenko, o documento define a necessidade de a escola fomentar uma pedagogia da coletividade, por meio da qual todos os educandos participem ativamente das decisões tomadas no âmbito da escola, isso aconteceria com a organização de coletivos, ou mesmo setores de trabalho, inspirados nos destacamentos presentes nas experiências escolares dirigidas por Makarenko, nas quais os alunos assumiam a responsabilidade e o compromisso com a coletividade.

Em 1995, vem o Boletim da Educação nº. 5, intitulado “O trabalho e a coletividade na educação – Anton Makarenko (1995)”, trazendo um texto do educador russo Anton Makarenko: “A educação pelo trabalho, estilo e tom na coletividade”. A escolha da publicação do boletim pelo Setor de Educação do MST é explicitada na apresentação, afirmando que este texto serviria para a compreensão da combinação do ensino com o trabalho produtivo e da coletividade como método pedagógico tanto para os educandos quanto para os educadores. Sobre Makarenko, Caldart (2015, p. 24) pontua que

> [...] ele foi uma referência importante na formulação de métodos de formação baseados em dois grandes princípios: o vínculo entre formação da consciência e atividade produtiva; a inserção em coletividade como forma de educação das pessoas como lutadores e construtores de novas relações sociais.

Por sua vez, nos documentos analisados percebemos que a gênese da relação trabalho educação e formação humana está diretamente articulada às primeiras experiências de trabalho cooperativo movidas pela busca da superação do trabalho individualista e familiar pelo trabalho coletivo. O fato é que, acima das contradições presentes nesse processo, o trabalho cooperativo constitui-se também como uma "[...] forma de resistência dos trabalhadores Sem Terra assentados, no sentido de possibilitar de forma coletiva a sua permanência na terra e mantê-los mobilizados junto ao Movimento". (VENDRAMINI, 2008, p. 121).

Os primeiros diálogos da proposta educativa e escolar do MST com a pedagogia socialista russa deram-se por meio da incorporação de algumas dimensões educativas desta pedagogia nas experiências educativas e escolares desenvolvidas pelo Movimento. Um elemento importante nesse processo foi o acesso aos textos de Makarenko e Pistrak.

Dito de outra forma, o estudo das obras de Anton Makarenko e Moisey Pistrak, disponíveis naquele período, foi determinante para o entendimento de algumas dimensões educativas da pedagogia socialista russa que passaram a compor principalmente elementos de organização do trabalho pedagógico das escolas do MST. Assim, num primeiro momento

> [...] a pedagogia socialista parece ter sido importante no momento de pensar a forma da escola, (trabalho, organização estudantil, tempo educativo), já Freire teve um peso maior quando da definição do método de estudo, a consideração da realidade do educando, o universo local como ponto de partida, entre outras temáticas. (DALMAGRO, 2010, p. 160).

A autora contribui ainda na análise dos documentos desse período demonstrando que estes, até 1996, "[...] aproximam-se da concepção marxista do trabalho". (DALMAGRO, 2011, p. 50). Ao mesmo tempo, afirma que a categoria trabalho em alguns momentos aparece um pouco restrita na proposta educativa exposta nos documentos, "[...] estabelecendo de forma frágil os vínculos do trabalho do campo com a totalidade do trabalho social, marcadamente industrial e

capitalista". (DALMAGRO, 2011, p. 50).

Sem perder de vista estas análises, pontuamos que esta contradição identificada pela autora também precisa ser entendida no âmbito da correlação de forças. Isto é, naquele momento, final de década de 1980 e início da década de 1990, prezava-se pela resolução da necessidade imediata do MST que era a de contrapor, de alguma maneira, a ofensiva do capitalismo no campo brasileiro. A saída foi gestar propostas que proporcionassem a formação dos Sem Terra de forma rápida e imediata, no intuito de construir relações de produção e de trabalho de novo tipo nos assentamentos do MST. Por isso, a ênfase no trabalho no campo de caráter cooperativo num primeiro momento.

Mas de fato, é preciso reconhecer que ao optar pelo trabalho no campo com ênfase no trabalho cooperativo, o Movimento acaba por trabalhar de uma forma reducionista a concepção de trabalho. (VENDRAMINI, 2011). O que não significa dizer que nos documentos o trabalho não seja apresentado em sua dimensão educativa e formativa. Desse modo, concordamos com a análise de Ghedini (2015, p. 274), segundo a qual

> [...] O trabalho, nem sempre teorizado e compreendido como o princípio educativo, mas sempre presente em tarefas e formas de envolver-se nas atividades que em certa medida davam sustentabilidade ao processo, é outro aspecto importante da perspectiva formativa e é organizador da vida escolar. Desde as primeiras Escolas Públicas dos Acampamentos e Assentamentos, quando organizar-se e dar conta do dinamismo em curso, mais do que uma lógica intencionalmente colocada por concepções políticas, foi uma necessidade diante da precariedade da vida no acampamento, a auto-organização dos estudantes e o trabalho sempre estiveram lado a lado.

É válido indicar que, em relação ao processo de ensino, esse ainda mantém como foco a metodologia dos temas geradores, mas também com conteúdos ligados à questão do trabalho e da produção.

Importa ressaltar também que, em 1995, tem-se a criação do Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), com sede em Veranópolis-RS, num prédio doado pelos freis capuchinhos. De acordo com um caderno publicado pelo próprio ITERRA (2001, p. 5), no qual é apresentada a memória cronológica do instituto, destaca-se

> [...] O Instituto está vinculado ao projeto político pedagógico do MST e se volta às necessidades do processo histórico da luta por Reforma Agrária e

> dos sujeitos sociais que vêm se constituindo neste processo. O ITERRA mantém em Veranópolis o Instituto de Educação Josué de Castro – IEJC, onde é cultivada a sua identidade pedagógica específica através dos seguintes cursos formais: Normal de Nível Médio, Técnico em Administração de Cooperativas, Supletivo de 1º e 2º graus e Técnico com Saúde [...] Através de parceria com Universidades acontecem cursos de graduação, Pedagogia da Terra e pós-graduação, Curso de Especialização cm Cooperativismo.

Na avaliação de Ghedini (2015, p. 101) o ITERRA junto com a FUNDEP compõe a Escola dos Movimentos Populares. A autora afirma que com a Escola dos Movimentos Populares

> toma curso […] a materialização de um projeto de educação e de escola com um trato do conhecimento que, em certa medida, nega as formas da escola tal como ela se realiza na sua forma hegemônica, ao propor mediações a partir de referenciais teórico-metodológicos e sínteses enraizadas nos processos que constituem as lutas de classe e o próprio campesinato brasileiro como sujeito histórico-político.

Realmente, a FUNDEP e o ITERRA constituíram-se historicamente como espaços onde o MST desenvolveu – no caso do ITERRA, ainda desenvolve – experiências educativas e escolares tendo por base o vínculo entre trabalho educação na formação de militantes dentre eles jovens e educadores.

4.3 Afirmação da categoria trabalho como princípio educativo e filosófico da proposta educativa do MST e como matriz formadora da Pedagogia do Movimento Sem Terra (1996-2000)

Já no contexto do governo FHC, temos presente nesse momento a marca de uma política agrária de mercado de caráter extremamente repressor, que tinha como foco a criminalização das ocupações, especialmente as vinculadas ao MST. Datam desse período os massacres de Corumbiára e de Eldorado dos Carajás.

No que diz respeito à relação trabalho educação e formação humana, o elemento fundamental neste momento é a apresentação da categoria trabalho como um princípio educativo, e ainda como um dos princípios filosóficos da educação no Movimento. Do mesmo modo, a categoria trabalho é afirmada como matriz formadora da Pedagogia do Movimento Sem Terra e das experiências educativas e escolares que deveriam ser desenvolvidas no âmbito do MST.

Com as primeiras bases da proposta escolar já delineadas, a partir de

meados da década de 1990 o Setor de Educação do Movimento passa a sistematizar seus princípios pedagógicos e filosóficos por meio da elaboração e publicação do Caderno nº. 8 “Princípios da Educação no MST” em 1996.

Cabe ressaltar que, na introdução do documento, é ratificada a sua inspiração no Boletim da Educação nº. 1, que, de acordo com o Setor Nacional de Educação, era o documento mais consultado na época sobre a proposta de educação do MST. Diante desse fato, o citado setor resolve redigir um documento para reafirmar e sistematizar os princípios da educação do Movimento. Nesse novo documento, há a incorporação de elementos e de reflexões presentes no primeiro boletim de educação do MST.

Outros aspectos essenciais para compreender a importância desse documento é a apresentação e definição da concepção de educação do MST. Ela é concebida em sentido amplo como formação humana e, em sentido restrito, como meio de formação de quadros para o Movimento. (MST, 1996). No mesmo documento há a ampliação da abrangência da educação escolar para os demais níveis e modalidades de ensino: educação infantil, ensino médio, ensino superior, EJA e educação profissional. Tem em vista construir

> [...] um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade e os valores humanistas e socialistas. (MST, 1997, p. 6).

Em síntese, os princípios filosóficos sistematizados pelo Movimento são: a educação para a transformação social; *a educação para o trabalho e cooperação*; a educação voltada para as várias dimensões da formação humana; *a educação com e para valores humanistas e socialistas*; e a educação como um processo permanente de formação/transformação humana. (MST, 1996).

É possível depreender dos princípios filosóficos a aproximação mais direta com o materialismo histórico dialético, bem como imbricações com os fundamentos e as dimensões educativas da pedagogia socialista russa. Especialmente, por situar a contribuição da educação nos processos de transformação social vinculados ao projeto histórico socialista, afirmando a educação como uma educação de classe e massiva.

Do ponto de vista da educação de classe, é visível a afirmação da

necessidade processo de conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras, ou seja, a construção da consciência de classe para si. Nesta mesma direção, a educação massiva é vista como necessária para o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade a todos e todas, sob o viés de uma educação de caráter emancipatório e integral.

Além disso, o referido documento toma como princípio filosófico a educação para o trabalho e cooperação. Sendo assim, a cooperação é entendida como estratégia para a construção de novas relações sociais e de produção. (MST, 1996). No entanto, ainda é evidente neste princípio certa limitação na compreensão do papel do trabalho, pois o enfoque é dado para o trabalho no campo com vistas a assegurar a permanência dos sujeitos no campo.

A formação omnilateral é expressa por meio do entendimento de que a educação deve voltar-se para as várias dimensões da formação humana. Assim, defende-se que "[...] a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo". (MST, 1996, p. 8).

Considerando tal compreensão, é afirmada a vinculação da educação com/para valores humanistas e socialistas com a finalidade da formação do novo homem e da nova mulher, ou seja, sujeitos capazes de assumir e compreender a necessidade da luta pela transformação social e pela construção de uma nova sociedade.

> Estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então, que colocam no centro dos processos de transformação a pessoas humana e sua liberdade, mas não como indivíduo isolado e sim como ser de relações sociais que visem à produção e a apropriação coletiva de bens materiais e espirituais da humanidade, justiça na distribuição de bens e a igualdade na participação de todos nestes processos. (MST, 1996, p. 9).

Decorrente desse entendimento há também a ênfase na educação como processo permanente de formação e transformação humana. Tal entendimento está intimamente conectado com a conscientização e a emancipação humana.

Já os princípios pedagógicos destacam a importância da relação entre teoria e prática; da combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; da realidade como base da produção do conhecimento; dos conteúdos formativos socialmente úteis; da educação para o trabalho e pelo trabalho; do vínculo orgânico

entre processos educativos e processos políticos; do vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; do vínculo orgânico entre educação e cultura; da gestão democrática; da auto-organização dos/das estudantes; da criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; de atitudes e habilidades de pesquisa. (MST, 1996).

O princípio pedagógico da relação entre teoria e prática ilustra a preocupação com a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de formação humana. Em outras palavras, demonstra a compreensão da necessidade de estabelecer vínculos na relação teoria/prática no processo formativo de maneira que proporcione, a nosso ver, uma condição de esclarecimento, de modo a elevar a consciência dos trabalhadores Sem Terra à forma coerente e homogênea.

Almagamado a este princípio está o princípio pedagógico da combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação. Esta compreensão pauta-se no entendimento de que o enfoque dado ao ensino deveria voltar-se para a capacitação dos Sem Terra com saberes relacionados a habilidades e capacidades implicados nas práticas cotidianas de trabalho nos acampamentos e assentamentos do MST. Em vista disso, um outro princípio é pontuado: a realidade como base da produção do conhecimento. Partir da realidade que nos cerca não significa ficar preso a ela, ou seja, a intenção é articular a leitura da realidade próxima à realidade mais ampla: a totalidade. (MST, 1996).

Na mesma direção apresenta-se a necessidade dos conteúdos formativos socialmente úteis sublinhando “[...] a convicção de que os conteúdos são instrumentos para atingir nossos objetivos, tantos os ligados ao ensino quanto a capacitação”. (MST, 1996, p. 14).

A partir de nossas análises, os três princípios pedagógicos até o momento citados implicam diretamente os conceitos de realidade e conscientização presentes na obra de Paulo Freire.

Como destacamos acima, a pedagogia libertadora está presente nas bases teóricas da proposta educativa e escolar do MST. No referido documento estudado e analisado, foi perceptível a imbricação dos princípios pedagógicos citados com a pedagogia freireana.

O desvelamento da realidade em Freire implica a leitura de mundo, isto é, o reconhecimento e a leitura crítica do contexto histórico onde os sujeitos estão inseridos. Nesse caso, a educação e a escola, por meio de suas práticas educativas,

assumem um papel determinante. Pois, como alertava Freire (1977, p. 48) “[...] o homem não pode participar ativamente da história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua capacidade para transformar”.

Desse modo, a leitura crítica da realidade implica diretamente na construção de experiências educativas comprometidas com a conscientização de homens e mulheres, sendo um elemento imprescindível para a libertação humana na perspectiva do ser mais. Assim,

> A conscientização é um dos conceitos estruturantes da concepção e prática da educação libertadora. [...] compreendida como processo de criticização das relações de consciência-mundo, é condição fundamental do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. [...] É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos. (FREITAS, 2010, p. 88).

O princípio pedagógico da relação entre *educação para o trabalho e pelo trabalho* denota a compreensão de que o vínculo entre educação e trabalho permitiria efetivar os objetivos políticos e pedagógicos do Movimento. A proposição pauta-se na vinculação da relação entre trabalho educação por meio de duas dimensões que se complementam: educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico.

Considerando tais dimensões, é possível verificar certo avanço no entendimento da complexidade do mundo do trabalho, pautada nas relações de exploração e dominação da força de trabalho e na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual nas relações capitalistas de produção. Porém há ainda a predominância e ênfase na indicação de que o vínculo trabalho educação nas experiências educativas e escolares do Movimento precisa priorizar o trabalho no campo na busca por respostas às demandas do MST.

Devido a isso, pontuamos que o trabalho no campo como foco do vínculo entre trabalho educação acaba por imprimir uma concepção restrita do trabalho no âmbito da formação humana. Amparamos nossa compreensão nas análises feitas por Vendramini (2007; 2011) e Dalmagro (2010).

Na avaliação de Vendramini (2011, p. 96-97) as contradições desse entendimento residem no fato de que

> [...] Se por um lado a luta do MST em nível imediato é uma luta pelo trabalho, ele engaja-se numa luta anti-capitalista, coloca em cheque a propriedade privada e busca a coletivização da terra e do trabalho. Por outro lado, a luta é de alguma forma reducionista ao propor à escola uma formação para o trabalho no campo, esperando que esta contribua para a permanência dos trabalhadores na terra, desenvolvendo o gosto pelo trabalho agrícola. [...] Pensamos que essa problemática pode ser equacionada com a proposição de que, na escola do campo, a preparação para o trabalho terá de ser feita em outro nível mais complexo e elevado, em termos científicos e tecnológicos, incorporando cada vez mais a noção de interdependência entre campo e cidade.

Na mesma direção, Dalmagro (2011, p. 51) também alerta para o fato de que

> [...] a escola do MST, ao formar para o trabalho, precisa dispor e problematizar formas existentes de produção, desde as artesanais e manuais até as mais complexas e “de ponta”. É preciso analisar o sentido em que elas se colocam e sob o que se sustentam, avançando no intuito de dominar a tecnologia e a ciência embutidas nos processos produtivos, seja para incorporá-las ou rejeitá-las.

Considerando tais compreensões, reforçamos que a necessidade do rompimento com formas idealistas de enxergar e entender o campo, bem como o trabalho no campo. Pois, as transformações ocorridas na agricultura brasileira, especialmente a partir do século XX, possibilitaram o avanço do capitalismo sobre o campo brasileiro, instituindo novas configurações às relações de trabalho e produção nesse contexto, muito semelhantes – e até mesmo idênticas – às urbanas que, por sua vez, refletem uma espécie de “destituição das fronteiras entre rural e urbano”. (VENDRAMNI, 2007).

Já a proposição do princípio pedagógico do vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos tem por referência o entendimento de que a educação é um ato político e implica diretamente na construção de práticas educativas que forjem a formação de militantes. De fato, para o MST a educação vinculada à formação política tem como objetivo, por um lado, capacitar quadros para o exercício da militância nos diferentes setores do Movimento. Por outro lado, essa educação visa formar *lutadores e construtores* da nova sociedade.

O princípio pedagógico de vincular processos educativos e processos econômicos tem por objetivo aproximar os educandos dos processos produtivos que envolvem desde a produção até a comercialização de determinada mercadoria. A efetivação desse vínculo pode ocorrer, de acordo com o documento, por meio do desenvolvimento de experiências com o trabalho produtivo em situações reais como

nas cooperativas vinculadas ao MST. Cita-se como exemplo a experiência do curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC).[89]

A questão do vínculo entre educação e cultura constitui-se como outro princípio pedagógico expresso no documento. Parte-se do pressuposto de que "[...] a educação podo ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e socialização da cultura; pode ser ainda um processo de transformação cultural das pessoas dos grupos". (MST, 1996, p. 19). Neste caso, atribui-se como tarefa da educação o fortalecimento da identidade cultural dos trabalhadores do Movimento, por meio da valorização dos saberes dos povos do campo e, especialmente, por meio do enfrentamento à inculcação da ideologia capitalista.

Os próximos princípios pedagógicos descritos no documento – gestão democrática, auto-organização dos/das estudantes, criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras – apresentam certa imbricação.

O princípio pedagógico da gestão democrática frisa a importância da direção coletiva nos processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito das experiências educativas e escolares dos MST, articulada à participação de todos na gestão desses processos. Nesse cenário, os princípios da auto-organização e da criação de coletivos de educadores podem ser entendidos como dimensões para a efetivação dos processos de gestão democrática.

O conceito de auto-organização é referenciado nos escritos do pedagogo russo Moisey Pistrak. De acordo com o documento

> A expressão estamos tomando do pedagogo russo Pistrak, para especificar o processo de criação do coletivo de alunos e alunas numa escola. Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para se encontrarem, onde discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior da gestão da escola. (MST, 1996, p. 20).

[89] O Curso Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) foi criado em 1993, combinado com o ensino médio, atualmente tem o nome de Curso Técnico em Cooperativismo. Cabe ressaltar ainda que "o curso TAC nasceu ligado ao desenvolvimento das discussões e práticas de cooperação dos assentamentos vinculados ao MST, com o objetivo de formar quadros capazes de dar com da organização da produção e da gestão das associações coletivas que vinham sendo construídas nos assentamentos desde os anos de 1980. Seus objetivos específicos e seu desenho pedagógico foram ajustados quase a cada turma, acompanhamento o movimento dos debates e das linhas políticas de a atuação do MST nesse campo. Quando foi concebido e entrou em funcionamento, ainda na Fundep, o curso orientou-se pela linha do Movimento de formar o maior número possível de cooperativas coletivas nos assentamentos". (CALDART et al., 2013, p. 35).

Adensa-se a esta compreensão a orientação de que a prática da auto-organização nas escolas do Movimento deve envolver a capacidade dos estudantes de organizar suas diversas atividades escolares participando ativamente do processo. Mediante isso, na sequência são elencados os aprendizados que podem ser mediados no contexto da prática de auto-organização dos educandos. Entre eles, destacamos a iniciativa, a autonomia, o respeito às decisões coletivas, o exercício da criticidade, da liderança, da responsabilidade e da disciplina. (MST, 1996).

Sem perder de vista a auto-organização, afirma-se também a necessidade da construção e criação dos coletivos pedagógicos e da formação permanente dos educadores e educadoras. Sob inspiração dos escritos de Anton Makarenko, ressalta-se que “[...] nenhum educador tem o direito de atuar individualmente, por sua conta e sob sua responsabilidade”. (MST, 1996, p. 21). Em termos práticos, isso significa a necessidade do envolvimento dos educadores com a escola na perspectiva da construção do trabalho pedagógico e educativo de caráter coletivo.

Ao final do documento, acrescenta-se o princípio pedagógico da atitude e habilidade de pesquisa e o princípio da combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O primeiro princípio citado pretende questionar a prática da pesquisa buscando demonstrar que esta precisa vincular-se à investigação da realidade, na forma de possibilitar a sua análise e capacitar possíveis intervenções. (MST, 1996).

O último princípio pedagógico apresentado é o da combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. Avalia-se sua importância em decorrência de entendimentos equivocados de que a educação no Movimento só tem ênfase no coletivo. Em resposta, o documento afirma que “[...] todos os princípios pedagógicos de que tratamos até aqui, tem como centro a pessoa, só que não isolada, individual, mas sim como sujeito de relações, com outras pessoas, com coletivos, e com um determinado contexto histórico, social”. (MST, 1996, p. 23). As análises feitas por Garcia (2009, p. 115-116) do documento estudado demonstram que

> [...] os princípios da Educação do MST assumem e apresentam as concepções mais gerais que caracterizam uma orientação socialista, por intermédio de conceitos e fundamentos sobre classe social, formação humana, trabalho, democracia, escola, cooperação, coletivo, auto-organização e outros. Essas categorias identificadas, que estão presentes

> na maioria dos textos dos documentos elaborados até finais da década de 90, assinalam os principais pressupostos ou fundamentos teóricos da proposta, deixando explícito um campo epistemológico ligado ao marxismo.

Em 1997, é realizado o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em Luziânia-GO, durante os dias 28 e 31 de julho, quando foram homenageados os educadores Paulo Freire e Ernesto Che Guevara. Os educadores e educadoras participantes do encontro a partir do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro denunciaram e anunciaram:

> No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. (MST, 2004, p. 56).

Percebe-se assim que o I ENERA constituiu-se como um espaço de debates intensos e análises sobre a conjuntura daquele momento histórico, na direção de vislumbrar possíveis ações dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) na busca da organização e construção de uma sociedade, de uma educação e escola de novo tipo.

Em vista disso, no Manifesto são pontuadas quatorze razões pelas quais os educadores e educadoras dos MSPdoC dariam continuidade as suas lutas. Destaca-se de forma resumida: 1. Pela necessidade da reforma agrária. 2. Por um novo projeto de país e para povo brasileiro. 3. Pela necessidade da transformação social. 4. Pela luta por escolas públicas, gratuita e de qualidade desde a educação infantil até a universidade. 5. Pela erradicação do analfabetismo. 6. Pela necessidade da valorização dos professores e de melhores condições de trabalho. 7. Pela necessidade do vínculo entre escola e lutas sociais. 8. Pela necessidade da construção de uma pedagogia preocupada com *a formação de todas as dimensões humanas*, com ênfase na participação, na *dimensão educativa do trabalho*, cultura e da história. 9. Por uma escola que desperte sonhos e utopias e ensine a possibilidade de transformar a realidade. 10. Pela *construção de uma pedagogia com bases humanistas e socialistas*. 11. Por escolas públicas em acampamentos e assentamentos do MST sob a gestão pedagógica do Movimento. 12. Pelo fortalecimento da identidade própria das escolas do meio rural. 13. Pelo

compromisso político com o povo brasileiro e com luta pela reforma agrária. 14. Por todos aqueles que têm sede por mudanças com vistas a *construção de uma nova sociedade*. (MST, 2004).

Outro desafio assumido pelos MSPdoC durante o I ENERA foi o de articular e organizar uma proposta de educação para os povos do campo diferente da proposta de educação rural predominante nas políticas educacionais. Para uma melhor compreensão da necessidade e da emergência da educação do campo, é preciso atentar também para história das políticas para educação no meio rural brasileiro.

Sabemos que é somente a partir dos primeiros anos do século XX, com a intensa migração das populações rurais para a cidade, que se inicia a preocupação com a educação rural, mas como forma de fixação do homem no campo. A educação rural passou a ser compreendida como a única forma de garantir a permanência do homem no campo e da política econômica de nosso país. A crítica ao urbanismo constituiu-se num dos principais argumentos utilizados no combate ao êxodo rural, crítica também presente no movimento denominado ruralismo pedagógico. Esse movimento tinha como proposta uma educação que "[...] ruralizasse o rural, através de uma nova escola que, adaptada às exigências do campo, prendesse o camponês a terra, formando-o 'convenientemente' no amor à Pátria e em função da produção". (CALAZANS, 1993, p. 23-24).

Em 1937, durante o Estado Novo, período do governo de Getúlio Vargas, a atenção para educação rural é retomada por meio da criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de alfabetizar as populações do campo e, sobretudo, continuar a preservação da disciplina e o civismo. Esta proposta permanece predominante até a década de 1940.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil inicia um processo de crescente industrialização e urbanização do país. Diante deste cenário, ocorre uma intensa migração dos trabalhadores do campo para as cidades, que culmina novamente na necessidade de repensar as políticas para educação no meio rural brasileiro. Silva (2006, p. 68) destaca que

> [...] a partir de 1950, o discurso baseado na tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo. Para o discurso urbanizador, as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma

> educação que facilite a adaptação a um meio que tende uniformizar-se pela expansão da industrialização e da urbanização.

Cabe ressaltar que nesse período temos a influência estadunidense no planejamento da educação rural brasileira, especialmente por meio da criação do Programa de Extensão Rural no Brasil e da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que fortaleceram a dependência brasileira em relação à política externa norte-americana. É a partir da noção de atraso rural[90] que os programas e projetos desenvolvidos pelo governo da época visaram uma ação educativa que fosse capaz de habilitar trabalhadores do campo para lidar com as inovações do setor agrícola e as novas tecnologias.

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 4.024 de 1961, a escolarização no meio rural não obteve muitos avanços. Na verdade, a educação na zona rural passou a ser responsabilidade dos municípios. Na avaliação de Leite (2002, p. 39),

> [...] a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos, e, principalmente financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração submetendo-se aos interesses urbanos.

Por outro lado, ainda na década de 1960 temos mobilizações por parte dos movimentos populares ligados a movimentos de esquerda a partir da criação dos Centros Populares de Cultura (CPC) e do Movimento Educacional de Base (MEB), que lutavam pelos direitos de acesso à educação por parte da população rural, sendo que também estavam articulados ideologicamente com as Ligas Camponesas e sindicatos de trabalhadores rurais.

Com o golpe civil militar de 1964, a referência principal concernente à educação rural foi pautada na necessidade de substituir o docente pelo técnico ou extensionista, política financiada pela Inter-American Foundation ou a Fundação Rockfeller. (LEITE, 2002). Ainda durante o regime militar, houve a reformulação da

---

[90] De acordo com Calazans et al. (1981), para os formuladores dos programas, o “atraso rural” se referiria àquelas regiões caracterizadas pela agricultura de tipo pré-capitalista. A unidade de produção pré-capitalista caracteriza-se pela pequena propriedade agrícola familiar camponesa. O camponês é dono da sua força de trabalho e dos meios de produção.

LDBEN por meio da lei nº. 5.692 de 1971, que resultou na ênfase em projetos[91] praticamente ineficazes para solucionar as problemáticas enfrentadas pela educação no meio rural.

Na década de 1980, com o início da abertura política e da redemocratização no país, temos a emergência de novos atores sociais – com destaque para o MST – que denunciam e anunciam a possibilidade de repensar tanto as condições desumanas vivenciadas na cidade e no campo quanto a necessidade de organizar lutas com bandeiras que representassem o acesso a direitos historicamente negados para a classe trabalhadora brasileira, entre eles o acesso à educação para os povos do campo.

Assim, os MSPdoC foram protagonistas do movimento da Educação do Campo. O nascedouro deste ocorreu durante o I ENERA, quando os militantes dos MSPdoC, entre eles educadores e educadoras, se puseram a pensar uma educação a partir do mundo rural, ou seja, uma Educação do Campo. Para Munarim (2008, p. 2), "o 'Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro' lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento do movimento".

Entretanto, importa destacar que, nesse mesmo contexto, emerge a proposta de organização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). De acordo com Ghedini (2015, p. 146-147), o PRONERA

> [...] vai constituindo-se como solo fecundo na produção da Educação do Campo. Inicialmente, financia projetos de alfabetização, de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e de Ensino Médio (EJA). No decorrer de sua implementação, alcança o Ensino Superior, com os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo, seguidos de cursos como Ciências Agrárias, Direito, entre outros.

Cabe ainda, neste particular, ressaltar que a luta por uma Educação do Campo colocou na ordem dia "[...] a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos das ações do Estado nessa direção". (CALDART, 2013, p. 263). Isso significou

---

[91] Os principais projetos desenvolvidos a partir da lei nº. 5.692/71 foram o EDURURAL e o MOBRAL. (LEITE, 2002).

> [...] uma possibilidade de ampliar o projeto educativo dos MSP e, politicamente subverter, pelas novas movimentações colocadas em curso como um todo, o que se compreende como escola rural, desafiando-se a "fazer" a escola do campo, tanto do ponto de vista simbólico quanto do ponto de vista das intencionalidades, das diretrizes de ação, das políticas e dos programas, que ampliam a educação dos trabalhadores do campo, passando a institucionalizar-se como Educação do Campo. (GHEDINI, 2015, p. 139).

Dessa maneira, pode-se constatar que o movimento da Educação do Campo começa a se materializar a partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo,[92] em 1998. Inicialmente, as discussões buscavam demarcar a necessidade de construir uma concepção de educação antagônica diante da concepção de educação rural predominante até então. Consoante a essa perspectiva, produz-se o texto-base do movimento intitulado "Por uma Educação Básica do Campo", em que se explicita a opção pelo termo campo e não rural.

> Decidimos utilizar a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Do mesmo modo, temos a afirmação de uma concepção e prática de educação que seja *no* e *do* campo, já nos debates ocorridos no ano de 2002, principalmente a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo. Estes debates expressos, em forma de declaração, visavam reafirmar as convicções e principais linhas de ação do projeto da Educação do Campo (EdoC) em nível nacional. Na Declaração Por uma educação do Campo, fica explícita esta questão:

> Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo [...]. (DECLARAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p. 19).

---

[92] "A articulação da I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) se compôs com o Setor Nacional de Educação do MST, algumas universidades públicas, MSPdoC e outras Organizações Populares do Campo". (GHEDINI, 2015, p. 141).

Segundo Frigotto (2011), esta afirmação expressa a busca por processos educativos vinculados à emancipação dos sujeitos do campo. Ao mesmo tempo, possui um conteúdo histórico que tem como ponto nodal a disputa no plano educativo de uma educação de caráter contra-hegemônico.

Um dos desdobramentos dessas disputas no plano educativo é a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que dá sustentação às lutas por políticas públicas. De fato, há um esforço engendrado no âmbito desse movimento pela elaboração e efetivação de políticas públicas para a EdoC. O que, de acordo com Munarin (2011, p. 51), demonstra “as marchas e contramarchas na relação Estado e a sociedade civil”. Na avaliação de Ghedini (2015, p. 131)

> Adentrar o espaço do Estado e disputar políticas públicas com conteúdo programático e político específico, que incorpora a experiência dos sujeitos coletivos e individuais a partir as referências produzidas e em curso, significou ganhar em possibilidades e avanços, no sentido de formar expressivo número de sujeitos (educandos e educadores), bem como abrir espaços nas instituições como escolas públicas, órgãos do Estado, universidades e na sociedade. Ao mesmo tempo, significa certa perda na radicalidade e potência da proposta, pois a densidade política nem sempre foi mantida. Com a ampliação, a lógica hegemônica não poupou manifestações de força, de cooptação, anulação ou generalização apenas de estrutura, com esvaziamento de conteúdo político. Mesmo assim, pode-se perceber, pela primeira vez no país, a existência de uma legislação que incorpora as produções das referências de formação/educação e de escola do projeto histórico-político dos MSP.

Destacam-se aqui os aspectos contraditórios presentes no processo de ocupação dos espaços no Estado pelo movimento da EdoC, bem como a possibilidade da disputa de uma proposta de escola por meio da subversão formas e conteúdo das políticas públicas para essa modalidade. Portanto “a Educação do Campo, na sua prática social, posiciona-se diante do Estado, numa perspectiva de disputa de espaço por dentro do próprio Estado”. (GHEDINI, 2015, p. 175).

A II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC), realizada em Luziânia-GO em 2004, é o momento no qual é ratificada essa relação, que, por sua vez, é explicitada por meio da expressão “Educação do Campo: direito nosso e dever do Estado”. Conforme Molina (2012, p. 585), “[...] o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia de direito”.

Muitas conquistas no âmbito das políticas públicas para a EdoC aconteceram desde a II CNEC. Podemos citar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio da qual era instituída a

Coordenação Geral da Educação do Campo.

O protagonismo e o envolvimento do MST com as lutas por uma Educação do Campo “[...] deixará marcas na perspectiva de educação do Movimento”. (DALMAGRO, 2010, p. 137). Pois o Movimento contribuiu para a organização e elaboração de textos, documentos e pautas de reivindicações relativas à necessidade da implementação de políticas públicas para Educação do Campo. Assim, há uma espécie de imbricação do MST e a EdoC culminando em certa influência dessa relação na forma e no conteúdo da concepção de educação do MST, bem como nas experiências educativas e escolares desenvolvidas pelo Movimento a partir de então.

Cumpre destacar ainda um outro elemento importantíssimo nesse cenário. Em meados da década de 1990, temos a publicação da tese de doutorado de Roseli Salete Caldart intitulada “Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra” (1996). Esta pesquisa analisa o processo de engendramento no contexto das experiências educativas e escolares do MST da Pedagogia do Movimento, dando destaque à forma como a escola é ocupada pela intencionalidade pedagógica do MST. (CALDART, 2004), além de demarcar o início da formulação de uma proposta pedagógica específica do MST. Assim, Roseli Caldart, por meio da obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004), sistematizou elementos do percurso histórico de constituição da proposta educativa e escolar do Movimento. As compreensões de Caldart constituem-se na “[...] primeira grande síntese teórico-prática da pedagogia do MST”. (FRIGOTTO, 2011, p. 36).

Segundo Caldart (2011, p. 148), “Pedagogia do Movimento foi o nome que demos a uma forma de práxis pedagógica que tem origem e referência no Movimento Social dentro ou desde um projeto de transformação da sociedade e do ser humano”. Ou seja, a Pedagogia do Movimento tem como alicerce o MST enquanto sujeito pedagógico. (CALDART, 2004).

Em escritos mais recentes, a autora afirma que a Pedagogia do Movimento

> não deve ser entendida como uma concepção particular de educação e de escola ou uma tentativa de criar uma nova corrente da pedagogia, mais sim como um jeito de trabalhar diferentes práticas e teorias da educação construídas historicamente desde os interesses sociais e políticos dos trabalhadores, que tem a dinâmica do Movimento (suas questões, contradições, necessidades formativas da luta e do trabalho) como referência para construir sínteses próprias de concepção, igualmente históricas, em Movimento. (CALDART, 2010, p. 68-69).

Entende-se assim que “o MST tem uma pedagogia que é o jeito de fazer pelo o qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra”.* (CALDART, 2012, p. 546). E, ainda, afirma-se o Movimento como sujeito pedagógico, isto é “[...] uma coletividade em movimento, que é educativa e atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem”. (CALDART, 2004, p. 315). Enfatiza-se o Movimento como princípio educativo. Ou seja, como “[...] base da concepção de educação construída através da experiência humana *de ser do MST*”. (CALDART, 2004, p. 317). Nessa dinâmica, a Pedagogia do Movimento é constituída das *matrizes formadoras do ser humano* que, por sua vez, compõem o projeto formativo do MST. São elas: a luta social, a organização coletiva, a cultura, a história e o trabalho. (CALDART, 2004).

Nas palavras de Caldart (2015, p. 123), “as matrizes formadoras são elementos materiais ou situações do agir humano que são essencialmente conformadoras do ser humano no sentido de lhe constituir determinados traços que não existiriam sem atuação desta matriz/desse agir”.

Desses entendimentos, emergem as matrizes formadoras da Pedagogia do Movimento já detalhadas acima. A matriz vinculada ao trabalho surge da necessidade de articular o trabalho produtivo à educação escolar desde os primeiros acampamentos e assentamentos do MST. É nesse sentido que “o trabalho é a base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista”. (CALDART, 2015, p. 125).

A matriz formadora da luta social está diretamente relacionada a iniciativas *de* e *pela* transformação social. Na definição de Caldart (2004), ela implica “formar-se para *estar em estado permanente de luta*”.

Já a matriz da organização coletiva tem a intenção de proporcionar o cultivo da necessidade de um modo de vida coletivo por meio, por exemplo, “da participação de tarefas coletivas orgânicas ao Movimento visando qualificar a capacidade organizativa de forma combinada à formação ao trabalho social e à militância”. (CALDART, 2015, p. 128).

A matriz da cultura está intrinsecamente ligada *ao modo de vida* e ao *jeito de ser humano*, ou seja, a *experiência* humana. Do ponto de vista pedagógico, ela

proporciona aos educandos a preservação da identidade como trabalhadores, como camponeses Sem Terra.

Quando se trata da matriz da história, a questão latente é a de proporcionar aos sujeitos Sem Terra a possibilidade de compreender sua vida, a ação ou a situação ao qual estão submetidos numa perspectiva histórica. Implica assim na “[...] compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, das sociedades, de cada ser humano”. (CALDART, 2015, p. 130). Portanto, as matrizes formadoras são

> sinônimos do agir humano que são essencialmente formadoras ou conformadoras do *ser* humano, no sentido de constituir-lhes em a atuação dessa matriz, desse agir. Podem ser associadas à ideia de “princípio educativo” quando esta expressão é usada para indicar o que seria uma matriz originária da constituição do ser humano. Assim se compreende a afirmação do *trabalho como princípio educativo:* ele é a base da constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano. (CALDART, 2012, p. 549).

Essas matrizes formadoras no âmbito da educação escolar passam a ser matrizes pedagógicas que devem integrar a intencionalidade formativa expressa no projeto político-pedagógico da escola, bem como o ambiente educativo e as práticas educativas cotidianas realizadas com educandos.

Porém, neste momento cabe destacar a importância da afirmação do trabalho como matriz formadora da Pedagogia do Movimento, para o fortalecimento da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e nas experiências escolares do MST.

Assim, a compreensão da categoria trabalho, como matriz formadora do ser humano, constitui-se por meio da obra *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, especialmente quando nesta é expressa o entendimento da categoria trabalho como fundamental na formação humana que tem como horizonte o projeto histórico e político da emancipação e da transformação social. (CALDART, 2004). A partir de então, a compreensão do trabalho como matriz formadora passa a compor os escritos sobre educação do MST.

Recuperar esses elementos é necessário para entender as influências que a EdoC e a tese da Pedagogia do Movimento Sem Terra passa a ter nas produções do Setor de Educação do Movimento a partir do final da década de 1990. Em especial, a Pedagogia do Movimento que, a partir desse momento, constitui-se como

umas das bases teóricas de sustentam a concepção e a prática educativa do Movimento. Desde então, tem-se a inserção do conceito Pedagogia do Movimento e de suas matrizes formadoras e pedagógicas nestes documentos.

Um outro elemento importante da trajetória da educação no MST no final dos anos 1990 foi o acesso ao ensino superior. Desde o final de 1994, ocorreram discussões via Setor de Educação do Movimento para a organização de um curso superior na área de pedagogia. Nesse período, o MST inicia as negociações de parcerias com universidades até conseguir organizar a primeira turma em janeiro de 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), com sede em Ijuí-RS.[93]

Em 1999, é publicado o documento "Como fazemos a escola de educação fundamental", que demarca a inserção e utilização do termo Pedagogia do Movimento nos documentos do MST. Em seu conteúdo, fica explícita essa compreensão quando afirma-se que o Movimento Sem Terra "[...] vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento". (MST, 1999, p. 6).

Neste mesmo documento há a apresentação das pedagogias do Movimento: pedagogia da luta social, pedagogia organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia do trabalho e da produção, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história, pedagogia da alternância. Verifica-se como a tese da Pedagogia do Movimento passa a se constituir também como base teórica dos documentos de educação produzidos pelo Movimento.

Ressaltam-se ainda no documento os aspectos constituintes das escolas do MST: estrutura orgânica, ambiente educativo, trabalho e produção, estudo. (MST, 1999). Em relação à questão do trabalho e produção, reafirma-se o trabalho como princípio filosófico e pedagógico do MST. Assim, "a escola dever proporcionar experiências em várias formas de cooperação e na organização de diferentes processos produtivos". (MST, 1999, p. 33). Nesse mesmo movimento são especificadas as possibilidades de realização do vínculo entre trabalho e produção na escola: nas unidades de produção como jardim, horto medicinal e de temperos,

[93] De acordo com Souza (2006, p. 65-66), "[...] o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, vinculado a um processo de encontro entre entidades governamentais e movimentos sociais ocorrido em 1997, foi fundamental para o fortalecimento das parcerias. [...] Assim, através do PRONERA inúmeras parcerias, no formato de convênio técnico, foram estabelecidas entre governo, universidades e movimentos e organizações sociais do campo".

horta, criação de pequenos animais, lavoura, marcenaria, serralheria ou ferraria, gráfica, artesanato. E outros tipos de trabalho: na família, trabalho voluntário no acampamento e assentamento, administração da escola.

No ano 2000 o MST já contava com 1.500 escolas públicas nos seus assentamentos, com 150 mil crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental e com um corpo docente de 3.500 professores. (MORISSAWA, 2001). Nesse contexto, tem-se convênio ITERRA e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a partir do qual são criadas duas turmas de pedagogia para formação de educadores do campo, institucionalmente nomeadas como turmas de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos. Dessa forma, processo de institucionalização do MST é desencadeado também por meio da construção e efetivação de políticas públicas para EdoC.

A partir das considerações e análises realizadas, fica evidente que, à medida que o MST tem acesso aos materiais dos pedagogos russos, amplia-se a compreensão das dimensões educativas do trabalho bem como da auto-organização e da coletividade. Dessa maneira, esse acesso permitiu uma maior apropriação em termos teóricos e metodológicos das dimensões educativas acima citadas e uma ampliação das experiências educativas e escolares do Movimento. Por outro lado, nesse momento apresentam-se novos elementos que passam a influenciar diretamente os escritos e as práticas educativas e escolares do MST. São eles: o movimento da Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento Sem Terra.

4.4 A institucionalização das experiências escolares do MST e a secundarização da categoria trabalho na sua proposta educativa e escolar (2001-2005)

Nesse momento, há certa diminuição da potência combativa do MST. (BAHNIUK, 2015). Vários fatores contribuíram para que isso acontecesse, alguns deles já destacados no capítulo primeiro da presente tese: as novas roupagens do mundo do trabalho pautadas no processo de reestruturação produtiva; a acentuação, a precarização e a intensa exploração dos trabalhadores do campo; o triunfo do agronegócio; a integração dos camponeses ao capital financeiro; a eleição

de Lula à presidência do país; a banalização da reforma agrária; a criminalização dos movimentos sociais, em especial o MST; e as políticas sociais assistenciais.

Olhar para estes fatores é essencial para compreendermos o porquê do refluxo das lutas do MST. Já no contexto do governo Lula, o Movimento continuou realizando suas ocupações e marchas como forma de pressionar a realização da reforma agrária, mas não de forma tão intensa como em momentos anteriores. Os próprios dirigentes do Movimento reconhecem esse fato, pontuando que "[...] a partir dos anos 2000 há um descenso da luta pela reforma agrária. Mas não se perdeu de vista a perspectiva dela, o que pode nos levar a qualificar muito mais a luta nos próximos anos". (MAURO, 2014, s/p.).[94]

Segundo Dalmagro (2010), neste período o Movimento passa a ter dificuldades para a organização dos Sem Terra devido à esperança na realização da reforma agrária, tão esperada no contexto de um governo do PT. Além disso, os acampados passam a apresentar dificuldades para permanecer nesta condição por longos períodos, principalmente por causa das políticas assistenciais promovidas pelo governo, entre elas a Bolsa Família e a Bolsa Escola.

De fato, enquanto governo pós-neoliberal (SADER, 2013), o governo Lula busca superar a herança deixada pelos governos anteriores. Sader (2013, p. 8) analisa que este governo herdou um legado devastador dos governos neoliberais de Collor e FHC.

> [...] na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão social e o aumento da desigualdade deram a tônica. Já a política foi reduzida a complemento da ditadura da economia, assim como o Estado foi reduzido a Estado mínimo, com a centralidade do mercado. No plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos. Na cultura, o Estado renunciou ao seu fomento e promoveu a mercantilização.

A direção tomada por Lula foi a prioridade em relação às políticas sociais que, por sua vez, têm impactos na radicalidade das lutas, na continuidade e na organização do MST. E ainda, para Pinassi (2014, s/p.), um outro elemento importante para a compreensão do recuo das lutas do MST no contexto do governo Lula tem a ver com a tensão interna que o Movimento vivencia. Pois "[...] em toda

---

[94] Entrevista de Gilmar Mauro dirigente do MST à revista Carta Capital, intitulada: "O governo Dilma não fez nada em termos de reforma agrária". Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br /sociedade/201co-governo-dilma-nao-fez-nada-em-termos-de-reforma agraria201d-6758.html>. Acesso em: 3 ago. 2016.

sua história, o MST movimentou-se entre a radicalidade de suas práticas de ocupação e a luta institucional para viabilizar os assentamentos e acomodar as famílias trabalhadoras em seus lotes". (PINASSI, 2014, s/p.).

Por outro lado, neste contexto têm-se avanços no âmbito da educação no MST, pois há a ampliação dos convênios com universidades nas diferentes áreas, a partir da educação a produção, e ao mesmo tempo ocorre o aumento do número de escolas em áreas de assentamento. (DALMAGRO, 2010).

Junto disso há também a intensificação do processo de institucionalização das experiências educativas e escolares do MST. Cabe considerar que este processo também é o reflexo da institucionalização da Educação do Campo por meio da conquista e efetivação de políticas públicas. Ou seja, a articulação do MST com a Educação do Campo (EdoC) apresenta como saldo sua institucionalização por meio da ampliação das experiências escolares do Movimento em níveis municipal, estadual e federal, especialmente no âmbito do ensino superior.

Em relação aos documentos produzidos nesse período, estes passam a fazer referência e incorporar elementos da EdoC e da Pedagogia do Movimento. O documento "Nossa concepção de educação e de escola", de 2001, faz referência a Pedagogia do Movimento: "buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia-a-dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitam qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso temos chamado de *Pedagogia do Movimento".* (MST, 2001a, p. 233).

No mesmo documento é perceptível a aproximação às concepções da EdoC quando se emprega a terminologia *escola do MST* compreendida como uma *escola do campo.* Assim, explicita-se

> Ao dizer *escola do campo*, estamos assumindo um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro. Em qualquer as expressões, o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha. (MST, 2001a, p. 233-234).

Também são expressos alguns princípios fundamentais da Pedagogia do Movimento. Discute-se a necessidade da seleção de conteúdos socialmente úteis e

eticamente preocupados com a formação humana integral; educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação, construção de um ambiente educativo que vincule a escola com processos econômicos, políticos e culturais; auto-organização dos estudantes; formação para postura e habilidades de pesquisa; cultivo da memória coletiva e valorização da dimensão pedagógica da história; vínculo orgânico da escola às comunidades do campo; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente de educadores; e a avaliação permanente que envolve todos os momentos do processo educativo. (MST, 2001a).

Conforme o exposto, é possível perceber que este documento já transita pelas concepções da EdoC e pelas concepções da Pedagogia do Movimento, adotando seus princípios norteadores. Ao mesmo tempo, este também indica a continuidade da ênfase nas dimensões educativas da pedagogia socialista russa, com destaque para a formação humana integral, educação para o trabalho e pelo trabalho, auto-organização dos estudantes e a formação de coletivos pedagógicos.

O Boletim nº. 8 “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”, também publicado em 2001, ratifica a influência das concepções da Pedagogia do Movimento na proposta educativa do MST. O texto escrito por Roseli Caldart inicia com o seguinte questionamento: “Por que falar em *Pedagogia do Movimento* e não mais em *proposta educativa* ou *proposta pedagógica do MST?*”. (MST, 2001b, p. 235). Justifica-se esta questão objetivando reforçar duas ideias. A primeira ideia destaca que

> O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito que através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra,* e que no dia a dia educada as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo desta pedagogia é o próprio *movimento.* (MST, 2001b, p. 235).

A segunda ideia afirma:

> A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraindo as lições para as *propostas pedagógicas* de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre uma *proposta* ou um *projeto popular de educação* para o Brasil. (MST, 2001b, p. 235).

Devido a estas afirmações, o boletim dá destaque às formulações da Pedagogia do Movimento e aos desafios que esta impõe para o trabalho educativo

no contexto do MST. Numa mesma direção, refere-se às lições da Pedagogia do Movimento: as pessoas se educam apreendendo a ser; as pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura; as pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver; as pessoas se educam em coletividades; a escola concebida como uma oficina de formação humana. (MST, 2001b).

O documento discute também o papel importante do acompanhamento do Setor de Educação do MST nas escolas dos assentamentos e acampamentos e a importância da construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do Movimento articulados às dimensões educativas construídas "[...] ao longo da trajetória de reflexão pedagógica do Movimento". (MST, 2001b, p. 256). São elas: a formação de valores e a educação da sensibilidade; o cultivo da memória e o aprendizado da história; a produção de conhecimentos humanamente significativos; a formação para o trabalho; a formação organizativa; a formação econômica; a formação política e ideológica; o cuidado com a terra e com a vida. Por fim, destacam-se as práticas relacionadas ao cotidiano pedagógico escolar: aulas, oficinas, gestão coletiva e atividades artísticas e lúdicas; participação em ações do Movimento fora da escola; sistematização de práticas.

Importa observar que, mesmo com a adoção dos princípios da Pedagogia do Movimento, neste documento ainda estão presentes nos dois documentos citados elementos relacionados às dimensões educativas da pedagogia socialista russa ligadas ao trabalho, à coletividade, à auto-organização e à formação política.

Em 2004, publica-se o Boletim nº. 9 "Educação no MST – balanço dos 20 anos". Um documento de avaliação do trabalho do Setor Nacional de Educação do MST, nele pontua-se que, nos últimos anos, o setor esteve mais engajado na luta para "impedir o fechamento das escolas do que para abrir", destacando ainda em forma de autocrítica a acomodação das comunidades Sem Terra na luta pelo direito e acesso a outros níveis de educação, para além das séries iniciais do ensino fundamental: "[...] nossas comunidades se acomodaram a esta realidade de escolas até a 4 série, e as iniciativas do setor de educação também tem sido tímidas para reverter uma situação que é estrutural". (MST, 2010, p. 13). Reconhece-se a necessidade de "[...] retomar nossa tarefa de origem, que hoje vemos como a luta por escolas para os Sem Terra de todas as faixas etárias". (MST, 2010, p. 20).

O "Dossiê MST Escola", publicado em 2005, é uma compilação dos documentos, cadernos e textos produzidos pelo setor de educação do MST no

período de 1990-2001. Este material procura resgatar a memória da reflexão sobre a escola no contexto do Movimento e fomentar novamente as discussões em torno dos objetivos das escolas do MST.

A partir da análise dos documentos desse momento, é possível perceber, comparando com as produções do início e de meados da década de 1990 que pontuavam a importância da categoria trabalho nas experiências educativas e escolares do MST, que a ênfase passa ser dada a questões relacionadas a categorias presentes na proposta educativa da EdoC. Entretanto, como já assinalado, ainda é perceptível nos documentos a presença das dimensões educativas da pedagogia socialista russa como elementos essenciais na construção da proposta educativa e escolar do Movimento, especialmente no que tocante à organização do trabalho pedagógico.

No entanto, é inegável que, em certa medida, os pressupostos teóricos da EdoC acabam por influenciar a concepção de educação, bem como as experiências educativas e escolares do MST. Em nosso ver, eles desencadeiam certo distanciamento e recuo em relação à categoria trabalho e sua centralidade nos processos educativos de formação humana. Um outro aspecto importante diz respeito ao uso da referência teórica da Pedagogia do Movimento e a ênfase no movimento como princípio educativo.

Parte dessa compreensão também é expressa por Garcia (2009) quando pontua que, a partir do advento do movimento da EdoC, novas categorias[95] passam a constituir o corpo epistemológico dos escritos do MST sobre educação. Para a autora

> [...] tais categorias estimulam nossas análises a reconhecer um campo teórico mais frágil nessas outras elaborações, devido a uma flexibilização de concepções teóricas, ou um ecletismo teórico, passando a confirmar um campo epistemológico que destoa da corrente marxista, que até então era evidente na proposta de educação do MST, muito próximo do pensamento pós-moderno. (GARCIA, 2009, p. 115-116).

A autora enfatiza também que há uma espécie de minimização das categorias totalidade e trabalho nas elaborações da EdoC. (GARCIA, 2009). Na mesma

[95] Garcia (2009) destaca as seguintes categorias: construção de um novo paradigma, valorização dos ciclos da vida, prática de reinvenção social, transversalidade da educação do campo, o movimento como princípio educativo, projeto educativo baseado em várias pedagogias, matriz cultural própria do campo.

direção, Vendramini (2010) afirma que é possível observar diferentes orientações teórico-metodológicas no âmbito dos documentos da EdoC, ora ligadas ao marxismo e ora ligadas ao pensamento pós-moderno. Devido a essa constatação, para a autora a EdoC "[...] tem buscado sustentação das categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho". (GARCIA, 2009, p. 131).

Para uma adequada compreensão desse processo, torna-se necessário reconhecer, num primeiro momento, que as novas categorias apropriadas da EdoC, aproximam-se dos princípios do pensamento pós-moderno que, por sua vez, dão suporte à ofensiva do capital sobre o trabalho e a luta de classes.

O pensamento pós-moderno é um "modismo teórico" forjado no contexto do capitalismo contemporâneo, mais especificamente no final do século XX, que por sua vez corrobora diretamente na manutenção da hegemonia do capital, ao trabalhar a favor dos processos de *interiorização* da ideologia neoliberal, constituindo-se dessa maneira como um aliado do neoliberalismo. Ou seja, o neoliberalismo e o pós-modernismo são partes da mesma realidade social, como indica Chauí (1993, p. 23): "[...] o pós-modernismo é a ideologia do neoliberalismo".

De fato, o pensamento pós-moderno converge para os interesses do neoliberalismo, estabelecendo uma relação íntima com este. (DUARTE, 2006). Portanto, o pós-modernismo é mais um fetiche ideológico dos tempos neoliberais, possuindo como marca a fragmentação da realidade em todos os seus níveis por meio de um discurso eclético, ao mesmo tempo conservador e fatalista que evidencia a chamada *síndrome do fim.* Conforme Frigotto (2014, p. 15),

> […] vivemos nas últimas décadas do milênio marcados por uma espécie de *síndrome do fim.* A queda do muro de Berlim e, em seguida, o colapso do socialismo real oferecem ao conservadorismo a falsa base para proclamar, de maneira arrogante, o fim da história, o fim das classes sociais, particularmente do proletariado, e o surgimento do *cognitariado,* o fim das grandes utopias, das ideologias, das teorias estruturais e até mesmo, o fim da razão.

Na avaliação de Costa (2015), o discurso pós-moderno organiza-se por meio de três argumentos: o fim da centralidade do trabalho, o fim da centralidade da luta de classes e o fim das vanguardas políticas.

No que concerne ao primeiro argumento, este é apregoado pelo discurso de que as transformações ocorridas no mundo trabalho a partir das últimas décadas do

século XX, marcadas diretamente pelo processo de reestruturação produtiva e pela complexificação das relações de trabalho, deram fim à centralidade do trabalho, perdendo-se o sentido e o significado do trabalho e tornando, ao mesmo tempo, obsoleto o conceito de classe operária ou proletariado.

Antunes (2000) polemiza e contesta essa tese ao afirmar que as profundas transformações no mundo trabalho não atingem só a materialidade das relações de trabalho, mas também afetam a subjetividade, a forma de sentir, ser e viver dos trabalhadores. Diante dessa constatação, o autor destaca que ocorre o processo intenso de fetichização dos trabalhadores diante dessas transformações, culminando no próprio estranhamento do trabalho sob novas roupagens e atingindo diretamente o sindicalismo e os movimentos sociais classistas.[96]

Ao analisar a situação das lutas de classes diante dos impactos da reconfiguração do mundo do trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo, Montaño e Duriguetto (2011, p. 191) ressaltam o engendramento de um processo de pulverização, heterogeneização e desarticulação da classe trabalhadora, que leva à perda de unidade e identidade nas lutas, que articula-se ao acirramento da ofensiva do capital sobre o trabalho, por meio da precarização e intensificação, do aumento do desemprego, da perda de direitos trabalhistas e das políticas sociais estatais. Conclui-se assim que, na verdade, o argumento do fim da centralidade do trabalho é fruto das ações do capital para "[...] quebrar a consciência de classe dos trabalhadores". (NETTO; BRAZ, 2012, p. 229).

É importante evidenciar ainda que a tese sobre o fim da centralidade do trabalho apresentou consequências no campo das produções e pesquisas em ciências sociais e humanas nas universidades, nos partidos de esquerda, nos movimentos sociais populares e nos sindicatos, implicando na recusa "do sentido ativo e transformador do trabalho e da classe trabalhadora". (ANTUNES, 2000, p. 9). Esse entendimento é coerente "[...] com a fragmentação 'pós-moderna', com o culto fetichizado do ideário dominante". (ANTUNES, 2000, p. 9).

---

[96] Para Antunes (2000, p. 43), o sindicalismo e os movimentos sociais classistas aderem ao "acrítico *sindicalismo de participação* e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem. Abandonam as perspectivas que se inseria, em ações globais que visavam a emancipação do trabalho, a luta pelo socialismo e pela emancipação do gênero humano, o operando uma aceitação também acrítica da social-democratização, ou que é ainda mais perverso, debatendo no universo da agenda e do ideário neoliberal".

Diante desse cenário, tem-se também a alegação de que a luta de classes se tornou obsoleta, constituindo assim o segundo argumento: o fim da luta de classes. A este respeito, Costa (2015, s/p.)[97] diz que "[...] a luta de classes sempre existiu desde que as classes se constituíram na humanidade e continuará sua trajetória enquanto existir a exploração de um ser humano por outro".

Portanto, mesmo diante do refluxo das lutas sociais, é impossível afirmar a inexistência da luta de classes. Sustentamos esta afirmação na tese de Marx e Engels apresentada em *Manifesto do Partido Comunista* (1848), segundo a qual a luta de classes é a força motriz da história. Ou seja, "a história de todas as sociedades até hoje é a história das lutas de classes". (MARX; ENGELS, 2010, p. 40). Partindo desse pressuposto, consideramos que as lutas sociais são desdobramentos das lutas de classes e das contradições de classe que, por sua vez, assumem formas diferentes nos diferentes momentos históricos e se fundam na contradição entre capital e trabalho.

O terceiro argumento diz respeito ao fim das vanguardas políticas. De acordo com Costa (2015, s/p.),

> O terceiro dos argumentos-chave dos teóricos pós-modernistas é o fato de [que] os partidos revolucionários, especialmente os comunistas, não têm mais nenhum papel a desempenhar no mundo atual. A ação política agora deve ser comandada pelos movimentos sociais, pelos movimentos de gênero, minorias étnicas, de raças, sexuais, etc., que são vítimas de "opressões específicas". Isso porque os partidos seriam organizações autoproclamatórias, autoritárias, portadoras de um fetiche autorealizável [*sic*], que é a revolução socialista. Essas instituições, portadoras de um discurso utópico de emancipação humana, estão também definhando em todo o mundo porque não estariam entendendo a realidade do mundo globalizado.

Para complementar a análise desse argumento, vale lembrar que, no âmbito do pensamento pós-moderno associado à ideologia neoliberal, celebram-se "[...] os interesses singulares de grupos políticos, enfatizam a micropolítica a identidade dos novos movimentos sociais, a multiplicidade de lutas fraturadas". (MORAES, 2004, p. 342).

Ao analisar as preocupações dominantes a partir do advento do pós-modernismo, Wood (2003, p. 219) destaca "[...] a ênfase na diversidade, na

---

97 Disponível em: <http:// pcb.org.br/fdr/index.php?option=com_content&view=article&id=25:os-movimentos-sociais-e-os-processos-revolucionarios-na-america-latina-uma-critica-aos-pos-modernistas&catid=3:temas-em-debate>. Acesso em: 18 mar. 2016.

diferença, no pluralismo".[98] Junto a isso, temos a alarmante negação do capitalismo pelos seguidores do ideário pós-moderno, que implica diretamente na negação da alternativa histórica do socialismo. Na análise de Wood (2003, p. 223),

> [...] o problema é que as teorias que não distinguem – e na verdade "privilegiam", se isso significa atribuir prioridade causal ou explicativa – entre muitas instituições e "identidades" sociais incapazes de enfrentar criticamente o capitalismo. Como forma social específica, o capitalismo simplesmente desaparece diante dos olhos, enterrado sobre um monte de fragmentos e "diferenças". E aonde vai capitalismo também vai a ideia socialista. O socialismo é a alternativa específica ao capitalismo. Sem capitalismo, não precisamos do socialismo; aceitamos conceitos muito difusos e indeterminados de democracia que não se oponham especificamente a nenhum sistema identificável de relações sociais, na verdade nem chegam a reconhecer um sistema assim.

Apesar de extenso, este excerto analisa clara e objetivamente como o pensamento pós-moderno é pura e simplesmente a aceitação da lógica do capital. Nesse contexto, as lutas sociais promovidas muitas vezes no âmbito dos novos movimentos sociais são envoltas pelo ideário pós-moderno e acabam por fortalecer o conformismo e a acomodação ao *status quo* negando a possibilidade da transformação social.

Em síntese, é perceptível que o argumento do fim das vanguardas políticas ou dos partidos políticos revolucionários (COSTA, 2015) ocorre por meio de um intenso processo de refluxo das lutas sociais, fruto da desmobilização dos movimentos sociais e partidos de esquerda, o que, por sua vez, está relacionado com a complexificação do mundo do trabalho, mas também com o culto cego do pós-modernismo e seus princípios.

---

[98] Wood (2003, p. 222) chama atenção para os argumentos que fundamentam o ideário pós-moderno: "os argumentos são mais ou menos assim: a sociedade contemporânea se caracteriza por fragmentação crescente, diversificação de relações e experiências sociais, pluralidade de estilos de vida, multiplicação de identidades pessoais. Em outras palavras, estamos vivendo um mundo 'pós-moderno', um mundo em que diversidade e diferença dissolvem todas as antigas certezas e todas as antigas universalidades. [...] Romperam-lhe velhas solidariedades – o que significa especialmente as solidariedades de classe – e proliferam movimentos sociais baseados em outras identidades e contra outras opressões, movimentos relacionados à raça, ao gênero, à etnicidade, à sexualidade etc. A esquerda, continua a argumentação, dever reconhecer esses acontecimentos e construir sobre eles. Deve construir uma política baseada nessa diversidade. Deve tanto celebrar a diferença quanto reconhecer a pluralidade das formas de opressão ou dominação, a multiplicidade das lutas emancipadoras. A esquerda tem de reagir a essa multiplicidade de conceitos complexos de igualdade, que reconheçam as necessidades e experiências diferentes das pessoas".

No caso específico das lutas dos movimentos sociais, na maioria das vezes acabam perdendo sua característica reivindicatória e se institucionalizam promovendo ações que vão ao encontro dos interesses do capital.

Analisando estes apontamentos, verificamos que o MST, como Movimento Social Popular do Campo, não está imune a estas questões. Em termos de aproximação dos princípios do pensamento pós-moderno, este ocorre por meio da apropriação dos pressupostos teóricos da EdoC que, conforme Garcia (2000, p. 117), “[...] se distanciam das prerrogativas socialistas”. Com a incorporação desses princípios nas concepções práticas educativas do Movimento, ocorre certo esvaziamento do seu projeto de classe e do seu conteúdo emancipatório, vinculado à centralidade da categoria trabalho nos processos de formação humana.

Nesse mesmo cenário, observa-se também, como já dito acima, o deslocamento da centralidade do trabalho como princípio educativo para o movimento como princípio educativo, a partir da apropriação e incorporação dos pressupostos da Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Ao fazer a crítica a essa questão, Zanella (2008) demonstra os riscos que o MST corre ao assumir, tendo em vista os princípios da Pedagogia do Movimento, a referência na sua proposta educativa e o movimento como princípio educativo. A crítica realizada pelo autor pauta-se no entendimento de que a escola do MST, ao focalizar no movimento como princípio educativo, acaba por atender a demandas imediatistas. E ainda é contraditória, devido ao fato de que segundo o autor uma a proposta de escola que se diz vinculada aos princípios do materialismo histórico dialético deveria fundamentar-se no trabalho como princípio educativo e não no movimento social como princípio educativo e nem só nas necessidades e objetivos do Movimento. (ZANELLA, 2008, p. 130).

Entendemos que a crítica realizada por Zanella (2008) é pertinente na medida em que demonstra a importância e a necessidade de clareza teórica para a construção de uma proposta pedagógica, ainda mais quando se refere a um movimento social com o corte de classe como o MST. O autor também chama atenção para os avanços presentes na proposta da Pedagogia do Movimento: “[...] na Pedagogia do Movimento, o aluno não é visto como abstração, mas como sujeito ativo, concreto, que faz parte do coletivo”. (ZANELLA, 2008, p. 130).

Ainda no que respeita à ênfase no movimento como princípio educativo, Dalmagro (2011, p. 69) ressalta:

> [...] um movimento social como o MST, conforme entendemos, potencialmente revolucionário, não pode buscar uma pedagogia própria, mas amparar-se nas conquistas pedagógicas da humanidade, articuladas pela base materialista histórico-dialética. Essa pedagogia, em íntima articulação com os movimentos sociais revolucionários, tendo-os como fonte de inspiração, não é, porém, exclusiva de nenhum movimento específico, mas produto da classe trabalhadora em luta que se desenvolverá numa sociedade plenamente emancipada.

Do ponto de vista da questão debatida, cabe ressaltar que recuperar a centralidade do trabalho na formação humana é uma questão imprescindível na ótica da construção de uma educação emancipatória, ou seja, uma educação para além do capital que tenha como projeto histórico a transformação social.

Entretanto, cabe reconhecer que a relação entre trabalho educação se manteve viva em certa medida nas experiências educativas e escolares do Movimento, por meio das dimensões educativas da pedagogia socialista russa que se fazem presentes na organização do trabalho pedagógico nas diferentes experiências escolares desenvolvidas pelo MST em diversos níveis e modalidades de ensino.

Em nossa dissertação de mestrado, analisamos uma dessas experiências: o curso de Pedagogia para Educadores e Educadoras do Campo, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão, turma “Antonio Gramsci”. Naquele momento, ao analisar elementos relacionados com a constituição proposta metodológica, identificamos que as dimensões educativas da pedagogia socialista russa estavam presentes por meio dos tempos educativos destinados ao estudo, ao trabalho e à reflexão, que asseguravam a efetivação de processos de auto-organização e de trabalho coletivo. (SANTOS, 2009).

Nos diferentes cursos desenvolvidos no Instituto Josué de Castro, por exemplo, vê-se mais efetivamente as dimensões educativas da pedagogia socialista russa compondo o trabalho pedagógico. Ao analisar em que medida a relação entre trabalho e escola que acontece no IEJC expressa o acúmulo teórico-prático da pedagogia socialista russa, Pergher (2013) elegeu três categorias que, em seu entender, articulam formação e trabalho: inserção na coletividade, organização coletiva do trabalho e reprodução da gestão.

Portanto, indicou a centralidade do trabalho coletivo na organização do trabalho pedagógico no IEJC, desdobrado nos processos de auto-organização,

autodireção dos educandos, que não deixam ser expressão do referencial teórico-prático da pedagogia socialista russa. Na mesma direção, Freitas (2013, p. 9), em relação ao IEJC, indica que "[...] sua existência representa um esforço teórico e prático fundamental para o futuro da pedagogia socialista no Brasil".

Com base nesses apontamentos, observa-se que, mesmo diante da secundarização da categoria trabalho na proposta educativa do MST, em algumas experiências escolares ainda persiste certa aproximação e referência às dimensões educativas da pedagogia socialista russa, especialmente por meio da coletividade e da auto-organização, mesmo com limites e contradições.[99]

Um outro aspecto importante, constatado em nossas análises e também relacionado ao processo de institucionalização via políticas públicas para EdoC, refere-se à relação do MST com o Estado. Ao elencarmos essa questão, alertamos para o fato de que, nas instâncias estatais, o MST corre o risco de ser cooptado e perder de vista seu caráter estratégico no âmbito da luta de classes e do exercício da contra-hegemonia.[100] Ressaltamos também, por meio das análises de Vendramini (2010, p. 130), que "[...] as práticas formativas desenvolvidas em espaços não institucionalizados tem um potencial emancipatório maior, por responderem fundamentalmente às necessidades e às exigências dos movimentos sociais e por não estarem totalmente submetidas ao controle do Estado".

Partimos do pressuposto de que a relação entre Estado e MSPdoC, no caso o MST, não deixa de ser uma expressão das contradições históricas presentes na função do Estado na sociedade capitalista.

Como é sabido, o Estado, de acordo com a matriz marxiana e engelsiana, emerge das relações sociais de produção, expressa os interesses de classe que os representa, sendo um instrumento imprescindível no processo de dominação de classe no contexto do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, o Estado "[...] não está acima dos conflitos de classe, mas profundamente envolvido neles.

---

[99] Machado (2003), Vendramini e Machado (2011), Bahniuk (2015) identificam por meio de pesquisas as limitações e contradições no que se refere à relação trabalho educação nas experiências escolares do MST.

[100] Na *Crítica ao programa de Gotha*, Marx afirma: "Uma "educação do povo a cargo do Estado" é inadmissível", ou seja, Marx repudia a ação do Estado em relação à educação da classe trabalhadora, sugere um "sistema de gestão não burocrático, com a intervenção direta da população trabalhadora através de seus delegados e num marco de democracia direta". (MARX; ENGELS, 1983, p. 11).

Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado com meio de dominação de classe". (CARNOY, 2013, p. 69).

Para Marx e Engels (2007), o Estado está nas mãos da burguesia, mas nas mãos da classe que historicamente detém o controle dos meios de produção e o controle sobre o processo de produção e a força de trabalho. Nas palavras de Marx e Engels (2010, p. 42) o Estado "[...] não é senão um comitê para gerir negócios comuns a toda classe burguesa". Em *A ideologia alemã*, eles afirmam que "[...] Estado nada mais é do que a forma de organização que os burgueses adotam para fins internos e externos, para a garantia recíproca de sua propriedade e interesses". (MARX; ENGELS, 2007, p. 75). Estas afirmações permitem inferir que, em sua essência, o Estado não representa os interesses comuns, mas os interesses de uma classe particular, isto é, subordina todos os outros interesses aos interesses da classe dominante.[101]

Ressaltamos que a concepção de Estado, formulada por Marx e Engels (2010), ainda mantém-se atual. Porém, diante da análise da questão aqui suscitada, a relação entre Estado e MST, optamos por abordagens que ampliam e até mesmo superam a análise marxista clássica sobre Estado.

Mascaro (2013) destaca que o Estado funciona como um agente que possibilita a reprodução capitalista ao assegurar formas de troca de mercadorias, a propriedade privada e a manutenção das relações de exploração da força de trabalho, constituindo-se assim como forma específica da sociabilidade capitalista. Ao mesmo tempo, demonstra o Estado como forma política do capitalismo, que não suprime a luta de classes, mas sim é atravessado por contradições vinculadas as dinâmicas das lutas de classes.

> O Estado não é a forma de extinção das lutas a favor de uma classe, mas sim de manutenção dinâmica constante da contradição entre classes. Sua forma política não é resolutória das contradições internas do tecido social capitalista, sendo, antes, a própria forma de sua manifestação, constituindo alguns de seus termos e mesmo de seus processos mais importantes. Assim, não se há de pensar a forma política estatal e na luta de classes como dois pólos distintos ou excludentes num mesmo tecido social. Na mesma dinâmica da luta de classes estabeleceu-se a forma política estatal. (MASCARO, 2013, p. 60).

[101] Montaño e Duriguetto (2011, p. 39) ressaltam que "[...] essa concepção instrumental do Estado, e seu caráter (de dominação) de classe, não é especulativa; basta lembrar as condições políticas do Estado em meados do século XIX na Europa, onde a participação no poder político se dava somente para os proprietários (direito de votar e ser votados). Eram esses os 'cidadãos ativos' e seu parlamento que controlavam o poder executivo".

Em Poulantzas (2015), o Estado é uma relação social, isto é, uma condensação material de uma relação de forças entre as classes e frações de classe. Ou seja, o Estado "não dever ser considerado como uma *entidade intrínseca*, ele é resultado das contradições de classe que são inerentes a sua estrutura. (POULANTZAS, 2015). De certo modo, a concepção de Estado está localizada no entendimento deste enquanto um *campo de batalha estratégico* para a luta de classes, "[...] um local de conflito de classes, onde o poder político é contestado". (CARNOY, 2013, p. 133).

Outro traço importante presente é a compreensão de que a política de Estado necessita ser entendida como resultado das contradições de classes inseridas nas suas estruturas. Segundo Poulantzas (2015, p. 135), "[...] as contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material" dando forma a sua organização.[102]

Depreendem-se dessas compreensões elementos importantes para a nossa análise, em especial a possibilidade de repensar processo de ocupação do Estado pelo MST, também como uma maneira de adentrar as fissuras e contradições no âmbito do Estado capitalista, isto é, como forma de disputa por hegemonia.

Pelo exposto, a noção de hegemonia discutida por Antonio Gramsci, como forma de domínio e direção intelectual e moral, assume relevância central nessa discussão. Esse conceito refere-se a questões ligadas à compreensão de como uma classe se torna dirigente, quanto à direção cultural e ideológica em relação à outra classe, operando por meio da direção e do consenso.

Aqui, lançamos mão desse conceito a fim de situar e pontuar que a hegemonia pode ser – e deve ser – disputada pelas classes subalternas, com vistas à construção e organização de processos de contra-hegemonia. Isso porque a hegemonia é tida como uma construção instável, de maneira que está sujeita a alterações a partir da correlação de forças. Para exercer a hegemonia, a classe dirigente faz concessões à classe subalterna, construindo ideologicamente valores comuns que, por sua vez, mascaram os antagonismos de classe e legitimam o seu poder hegemônico.

---

[102] De acordo com Carnoy (2013, p. 167), para Poulantzas "[...] as formas e funções do Estado não são determinadas pelas relações econômicas de classe, em sentido abstrato, mas pela expressão histórica dessas relações em forma de luta".

> [...] o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. (GRAMSCI, 2000, p. 48).

O exercício da contra-hegemonia pressupõe, considerando os estudos gramscianos, priorizar a constituição de uma hegemonia das classes subalternas por meio da construção de uma nova concepção de mundo coerente, unitária e crítica, fundamentada na filosofia da práxis,[103] que eleve culturalmente as massas e desenvolva a consciência de classe para si. Assim, a unidade entre os intelectuais[104] e as massas proporcionará o acesso e a compreensão da teoria revolucionária, o que culminará na formação de uma nova cultura. Como destacam Montaño e Duriguetto (2013, p. 48), "[...] a formação *de uma consciência crítica é um dos alicerces de uma ação política que procura conquistar a hegemonia*".

No âmbito do Estado, e no caso do MST, a ação contra-hegemônica necessita ser exercida por meio de uma práxis política consciente, articulada às demandas das classes subalternas e, principalmente, a um projeto histórico e estratégico, que se situe para além das necessidades de lutas imediatas. Além disso, torna-se extremamente necessário construir mecanismos para desvelar e combater processos de cooptação e desmobilização presentes nas políticas públicas articuladas às demandas que provêm da luta dos movimentos sociais.

O grande desafio para o MST em relação ao processo de institucionalização de suas lutas é "[...]construir a hegemonia de modo amplo à esfera estatal vigente, como aquela não limitada ao âmbito da institucionalidade capitalista em permanência". (RIBEIRO; ANTONIO, 2007, p. 10)

---

103 "A filosofia da práxis não busca manter os 'simplórios' na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contrato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar uma atividade científica, e para manter uma unidade ao nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas pequenos grupos de intelectuais". (GRAMSCI, 1989, p. 20).

104 Na perspectiva gramsciana, o papel dos intelectuais não é de impor seus conhecimentos sobre os "simplórios", mas de construir com eles o processo de elevação à consciência crítica. Ainda de acordo com Gramsci (2000, p. 15), "todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]".

4.5 Reafirmação da categoria trabalho e da importância da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa do MST e nas suas experiências escolares (2006-2015)

O processo de reafirmação da categoria trabalho e da importância da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e nas experiências escolares do MST é desencadeado a partir do momento em que há avaliação do Setor de Educação do Movimento da necessidade de retomar as discussões sobre a escola, seu papel no contexto das lutas e na formação dos Sem Terra. (DALMAGRO, 2010).

A partir de então vê-se a importância da ampliação das experiências escolares do Movimento por meio, por exemplo, da luta por ensino médio e educação profissional. Em 2006, é publicado pelo MST o Boletim Especial nº. 11 “Educação básica de nível médio nas áreas de reforma agrária”. Nele, fica expressa a busca pela consolidação escolas de educação média e profissional, por meio da elaboração da uma proposta para escolas públicas de assentamento nesse nível e nessa modalidade de ensino. O documento visa subsidiar as discussões sobre a temática no âmbito das escolas também.

Dividido em duas partes, o documento apresenta primeiramente uma discussão teórica de viés marxista sobre o tema ensino médio, e então apresenta textos com olhar mais específico na perspectiva da concepção de educação do Movimento Sem Terra.

Delineada a organização do documento, cabe destacar que os textos da primeira parte resgatam categorias do pensamento marxista imprescindíveis para a construção da educação na perspectiva da formação omnilateral: trabalho como princípio educativo e politecnia. (MST, 2006). No entanto, ainda permanece muito forte a ênfase na Pedagogia do Movimento, como bem analisou Dalmagro (2010, p. 183)

> Nos documentos a partir dos anos 2000 (especialmente de 2001 a 2006) não há mais o aprofundamento do trabalho como base da educação. Esta é atribuída à Pedagogia do MST, ao modo de vida no campo, a seus sujeitos, sua cultura e tempos de vida. O trabalho no sentido ontológico e base da proposta educacional do MST perde força, e passa a ser debatido nos documentos mais nas dimensões da educação profissional, e de atividades que não conseguem articular a totalidade educação escolar.

Somente a partir de 2007, com a aproximação do Setor de Educação com os estudos de Luiz Carlos de Freitas sobre a pedagogia socialista russa, bem como a partir da assessoria direta desse pesquisador, inicia-se um processo de reaproximação da teoria marxista, em especial dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia socialista russa, principalmente a partir de suas dimensões educativas. (DALMAGRO, 2010; SAPELLI, 2013; BAHNIUK, 2015).

Somando-se a isso, em 2008 o Coletivo Nacional de Educação do MST realiza o seminário "MST e Escola" no qual ocorreram debates sobre "[...] o redesenho político-pedagógico das escolas de educação básica do Movimento, bem como a avaliação dos 25 anos de trabalho do MST com educação e escola". (CALDART, 2001, p. 63).

A partir da realização deste evento e, em especial, das discussões e ações do Setor Nacional de Educação, observa-se a necessidade de recuperar os vínculos entre trabalho educação, bem como a centralidade da categoria trabalho e das dimensões educativas da pedagogia socialista russa nas experiências educativas e escolares realizadas pelo MST, agregando-se a isto, de forma mais incisiva, as contribuições de Pistrak e de Shulgin na organização do plano de estudos para escolas de educação básica do Movimento.[105]

Nesse instante, já no contexto do governo de Dilma Rousseff,[106] há a continuidade dos projetos iniciados no governo anterior do PT. Em relação à reforma agrária, como já pontuamos em outra seção, não ocorreram grandes avanços, e sim o fortalecimento do agronegócio e da produção de *commodities* para atender às necessidades impostas pelo capitalismo financeiro. Além da intensificação da ofensiva do capital e da mídia sobre os MSPdoC.

---

[105] Em 2009, há a publicação de *Escola Comuna* de Pistrak, posteriormente em *Rumo ao politecnismo'* de Shulgin e, ainda em 2015, mais uma obra de Pistrak: *Ensaios sobre a escola politécnica*. Todos traduzidos por Luiz Carlos de Freitas e publicados pela editora Expressão Popular. A nosso ver, a publicação dessas obras também fomentou o acesso e o aprofundamento das questões relacionadas à pedagogia socialista russa pelo MST.

[106] Sader (2013) também define o governo de Dilma como um governo pós-neoliberal que priorizou, assim como o governo Lula, "[...] um modelo de desenvolvimento intrinsecamente articulado com políticas sociais redistributivas, colocando a ênfase nos direitos sociais e não nos mecanismos de mercado. Buscam o resgate do Estado como indutor do crescimento econômico e garantia dos direitos sociais de todos. Colocam em prática políticas externas que dirigem seu centro para os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não para Tratados de Livre Comércio com os EUA". (SADER, 2013, s/p.).

Para o MST, este período ainda é marcado pela diminuição de suas mobilizações e lutas. Porém, no âmbito da educação, são várias as conquistas. De acordo como Kolling et al. (2012, p. 502), “[...] o MST chega em 2011 com 1.500 educadores formados nestas turmas específicas e com 50 turmas em andamento, nas diferentes áreas, com aproximadamente 2 mil educandos de ensino médio, técnico e superior”.

Desde o dossiê MST e Escola, as publicações específicas do Setor de Educação do MST diminuíram. Diante disso, e com a necessidade de mapearmos nosso objeto de estudo, optamos por analisar e pontuar questões presentes nos textos da coletânea *Caminhos para transformação da escola* publicada pela Editora Expressão Popular. A escolha por esta coletânea não foi fortuita. Ela ocorreu pelo simples fato de que esta apresenta reflexões a respeito das novas discussões e dos novos encaminhamentos que vêm ocorrendo no âmbito da proposta educativa do MST, principalmente aqueles referentes à retomada da centralidade do trabalho na formação do Sem Terra e ainda da pedagogia socialista russa e suas dimensões educativas.

A coletânea compõe-se de três cadernos, respectivamente: “Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo” (2011); “Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo” (2015); e “Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudos” (2015). Em 2015, temos também a publicação do Boletim nº. 12 durante o segundo Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA). Este documento também será analisado.

No caderno “Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo” (2011), temos o texto “O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa” escrito por Roseli Caldart, que apresenta uma síntese das discussões engendradas a partir de 2010 sobre a concepção de escola e a matriz formativa do projeto escolar do MST. O texto é composto por ideias-força na direção de apresentar uma proposta de trabalho para as escolas.

Nele, Caldart (2011, p. 65) afirma que a Pedagogia do Movimento é uma “concepção de base histórica-materialista-dialética” que concebe o gênero humano a

partir da sua formação atrelada às condições de existência implicadas diretamente no trabalho enquanto princípio ontológico. Pauta-se ainda na defesa de que o Movimento constrói uma concepção ampliada de educação comprometida com a formação humana para além dos ditames de educação capitalista unilateral.

> A educação é, nessa perspectiva, um processo intencional (planejado e organizado objetivamente, de preferência por coletivos, em uma direção determinada) de busca do desenvolvimento ominilateral do ser humano [...] Por isso, o trabalho (enquanto atividade humana criadora) é a base da educação e da práxis na perspectiva pretendida. Nenhuma agência que objetive efetivamente ser educativa pode separar produção da existência de formação, e separar instrução de formação. (CALDART, 2011, p. 65-66).

Aqui é expressa a tentativa de retorno às bases teóricas do materialismo histórico dialético e à categoria trabalho enquanto constituinte do gênero humano. Essa compreensão demonstrou a necessidade de alterar a matriz formativa da escola de caráter cognitivista e comportamentalista, atrelada às demandas do mercado de trabalho, para uma matriz orientada pelo domínio das diferentes dimensões necessárias à formação humana de caráter integral. Dessa forma, reconhece-se a necessidade de romper com a forma histórica escolar para a construção dessa nova matriz.

Por esse caminho, é reafirmada a potencialidade do vínculo da escola com o trabalho. Nesse processo, destaca-se ainda o entendimento de que, para construir processos de alteração da forma escolar, é imprescindível instituir novas formas de organização e gestão escolar, por meio de outra lógica formativa e educativa pautada na auto-organização e na coletividade.

> [...] tomar o trabalho a base integradora do projeto formativo da escola, vinculado os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, da produção, da cultura que o trabalho produz. [...] implica em rever formas de organização do trabalho do conjunto da escola, dos educadores e dos educandos. Também implica em examinar as possibilidades de vínculo da escola com processos produtivos que acontecem seu entorno. (CALDART, 2011, p. 77).

A partir daqui, a autora enfatiza a importância de produzir um currículo e organizar o trabalho pedagógico coerente com a nova escola que potencialize um processo educativo na direção de uma humanidade mais plena. (CALDART, 2011). Para tanto, cita-se a forma de organização do plano de estudos.

A reorganização do plano de estudos das escolas do MST faz referência direta à proposta escolar desenvolvida e experenciada no contexto da Revolução Russa, especialmente a das Escolas-Comunas coordenadas por Pistrak, além apropriar-se de conceitos desenvolvidos por Shulgin – especialmente os conceitos de trabalho socialmente necessário (TSN) e politecnismo.

Em sintonia com os pressupostos teórico-metodológicos presentes nessas experiências, Caldart (2011) indica novos rumos a serem tomados pelas escolas do MST. A dimensão educativa da atualidade aparece com destaque, tornando-se um eixo de organização do currículo e do trabalho pedagógico escolar. Na compreensão de Caldart (2011, p. 78),

> Exigir que a escola trate de questões da atualidade subverte a lógica de trabalhar o conhecimento escolar de forma fragmentada como se ele tivesse sido produzido fora da vida social, da política, da cultura, da história, desafiando a um repensar da forma do trabalho pedagógico com o conhecimento, que valorize diferentes formas de conhecer, que rearticule teoria e prática, conteúdos escolares e vida real, conteúdos entre si, indo bem além da chamada “contextualização dos conteúdos” e facilitando a apropriação de determinados conceitos e métodos de produção do conhecimento que são necessários à formação dos estudantes.

A partir disso, é enfatizada a importância de uma abordagem teórico-metodológica que contribua para a apreensão da realidade enquanto totalidade, observando suas contradições dentro do movimento da história. Assim, o materialismo histórico dialético deve ser retomado como referência para o trato com o conhecimento científico. (CALDART, 2011).

Na continuidade de suas reflexões, a autora afirma que o Setor de Educação do MST tem retomado os escritos dos pedagogos russos para dar início ao experimento pedagógico do plano de estudos por complexos. Em nota de rodapé, destaca as diferentes experiências com os complexos de estudo que estão sendo desenvolvidas nas escolas itinerantes do Estado Paraná, local de inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e de cursos de especialização voltados ao mesmo segmento.

A partir do exposto, fica evidente que o plano de estudos almejado pelo Movimento está em consonância com as contribuições teórico-metodológicas da pedagogia socialista, mais especificamente as orientações elaboradas por Pistrak e Shulgin. É um novo desafio que se impõe ao MST, o de pensar o conteúdo, o

método e a forma histórica escolar para avançar na direção da construção de processos educativos contra-hegemônicos.

Com isso, nos últimos anos, nas escolas itinerantes do Paraná, há a organização da proposta do plano de estudos tendo por referência os dois educadores socialistas acima citados. Ou seja, a metodologia dos temas geradores vem sendo substituída aos poucos. Desde meados de 2010, a proposta do plano de estudos de Pistrak está sendo implementada no Paraná, no MST, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

De acordo com Sapelli (2012), há uma espécie de retomada de questões relacionadas à pedagogia socialista russa que já estavam presentes na proposta educativa do Movimento desde o início da elaboração de sua proposta pedagógica, no sentido de avançar na construção de experiências escolares com o intuito de alterar e, até mesmo, romper com a forma histórica escolar capitalista.

Sabemos que, desde as primeiras escolas do Movimento, as práticas escolares desenvolvidas pelo MST adotaram o trabalho com os temas geradores, mas junto foram incorporados elementos de Pistrak, especialmente suas reflexões sobre a relação entre escola, trabalho e coletividade e sobre a auto-organização dos estudantes. Cabe ressaltar ainda que a metodologia dos temas geradores ainda está presente nas escolas do Movimento. Em depoimento à Sapelli (2012, p. 5), Roseli Caldart ressalta que

> O trabalho com temas geradores [...] foi naquele momento considerado mais próximo e mais fácil de compreender do que os Complexos de Estudo de Pistrak. Nos documentos produzidos, então, no início dos anos 1990, a ênfase ficou nos temas geradores. Percebeu-se em experiências realizadas a dificuldade de articular o diálogo sobre as questões da realidade com o estudo dos conteúdos escolares, e a apropriação do conhecimento científico necessário à compreensão das próprias questões tratadas.

Segundo Sapelli (2012), a retomada da pedagogia socialista russa está associada aos diversos encontros realizados em 2009 entre o Setor de Educação do MST do Paraná e universidades públicas parceiras que visaram registrar as experiências educativas do Movimento.[107] Ressalta também que

[107] Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO); Universidade Estadual de Londrina (UEL).

> Foi a partir das necessidades concretas e reconhecendo a contribuição de Paulo Freire para construir o caminho e a identidade pedagógica, que o Movimento continua a caminhar, buscando na experiência soviética do início do século XX, elementos que evidenciam, outras dimensões na formação humana e que recoloque entre elas a dimensão da apropriação do conhecimento produzido social e historicamente. (SAPELLI, 2013, p. 231).

Nesse sentido, as novas proposições para a proposta educativa e escolar do Movimento, principalmente a partir de 2010, estão localizadas no plano da estratégia para a materialização do projeto educativo do Movimento na atualidade vinculado diretamente à pedagogia socialista russa e suas dimensões educativas.

Compõe ainda o caderno o texto “A escola única do trabalho: explorando caminhos para sua construção”, escrito por Luiz Carlos de Freitas. Neste, é formulado o princípio orientador para a ação do coletivo da escola do MST, pautado na pedagogia socialista, especialmente por meio da organização do plano de estudos por complexos, vinculado às dimensões educativas da auto-organização, do trabalho socialmente necessário, da atualidade, da vida e da politecnia, ao mesmo tempo “[...] como pano e fundo, ainda estão a própria *matriz formativa multilateral* e os *objetivos da educação* postos a partir dos interesses e anseios da classe trabalhadora”. (FREITAS, 2011, p. 164).

Num primeiro momento, tem-se a crítica à forma histórica escolar, demonstrando o caráter histórico da escola e das relações presentes em sala de aula, com vistas a afirmar a escola como uma relação, tomando como referência os escritos de Viktor Shulgin. A partir daí, ressalta-se o papel do MST e de sua experiência acumulada com educação, seu papel na criação de *bolsões de resistência* e no exercício de projetos de formação humana afinados com os interesses da classe trabalhadora. (FREITAS, 2011).

Seguindo esse caminho, afirma a necessidade de conectar a escola à vida, associada ao trabalho enquanto atividade humana criativa e princípio ontológico. Este entendimento toma como base os escritos de Pistrak e Shulgin, ou seja, está implicado na possibilidade da construção de uma pedagogia do meio, a qual permite a conexão entre ensino e conteúdo escolar com o conteúdo da vida, no sentido de proporcionar aos educandos elementos para uma análise crítica da atualidade, com o objetivo primeiro de formar lutadores e construtores da nova sociedade emancipados e conscientes.

Nesse contexto, a categoria trabalho apresenta centralidade nos processos de formação humana, por meio da ênfase no trabalho como princípio educativo. Para Freitas (2011, p. 160),

> [...] o trabalho é um aspecto relevante de uma proposta revolucionária de educação também no sentido mais amplo, como *atividade humana construtora do mundo e de si mesmo*; como vida, fundamento. [...] Portanto, a nova escola deverá *estar* sempre na vida, na prática social, no trabalho socialmente útil, onde os sujeitos se constituem inclusive na inserção nas lutas sociais e pela vivência das contradições, constituindo-se como sujeitos que se auto-organizam para intervir na construção do mundo. [...] A escola do trabalho é a escola da vida incluído aí o trabalho produtivo, quando adequado à idade da criança.

A partir de então, reitera-se a necessidade da construção do plano orientador da ação do coletivo da escola, por meio do trabalho coletivo a ser realizado entre educadores e educandos e na perspectiva da recriação da forma histórica escolar. Chama a atenção para a importância da dimensão educativa da auto-organização, que implica diretamente na organização do trabalho pedagógico que proporcione o desenvolvimento das dimensões educativas ligadas à pedagogia socialista.

Assim, a reflexão segue na direção de apontar e definir teoricamente as categorias centrais que deverão estar contempladas no plano de estudos[108] das escolas do MST. Entre elas, destacam-se: o trabalho socialmente útil ou necessário, a atualidade, a vida, a auto-organização, a politecnia, a autodireção e a matriz formativa multilateral. (FREITAS, 2011). Transparece aqui novamente a retomada da pedagogia socialista russa enquanto aporte teórico-metodológico imprescindível para a reorganização da proposta educativa e das experiências escolares do MST.

Nesse sentido, a direção a ser tomada para a construção de uma unidade para a didática socialista, segundo Freitas (2011), deve estar em consonância com a noção de complexos de estudos com o intuito de superar a forma e o conteúdo da escola capitalista.

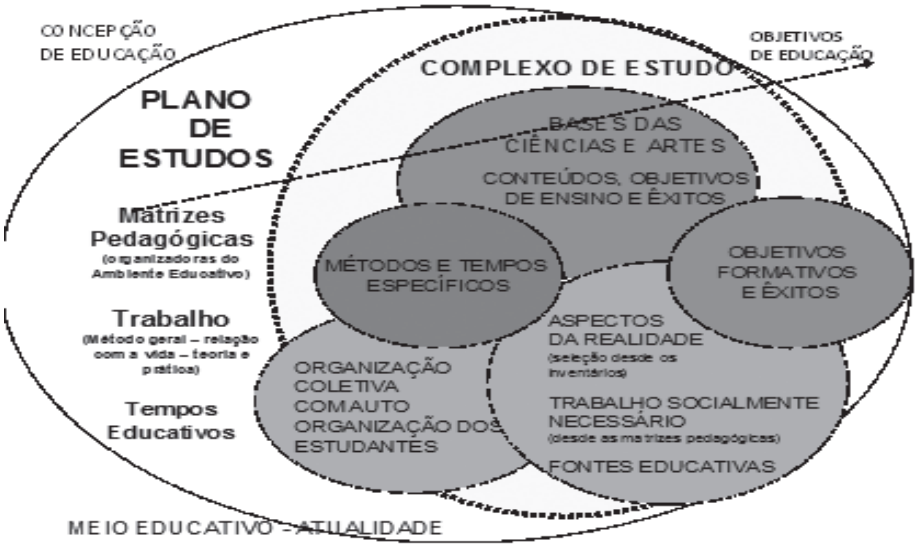
> [...] o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no

[108] De acordo com Caldart (2011, p. 174), “o plano de estudos refere-se ao que se planeja/decide estudar na escola, implicando em uma concepção de estudo e de conhecimento e em uma lógica de definição do que deve ser priorizado como conteúdos do estudo em determinada etapa do processo educacional ou para determinada faixa etária, indicando parâmetros na forma e a abrangência da organização do trabalho pedagógico”.

> meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com outras duas categorias [...] atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, a separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros elementos (e não apenas de um "tema"). (FREITAS, 2011, p. 165).

Como podemos observar, assumem relevância na organização do plano de estudos por complexos as dimensões educativas da atualidade, a auto-organização e o trabalho, constituindo-se assim como seus elementos estruturantes. Num exercício de sistematizar as categorias que compõem o complexo de estudo, Luiz Carlos de Freitas elabora o seguinte esboço.

Figura 1 – Esquema de proposta da Unidade Complexo



Fonte: Freitas, Sapelli, Caldart (2013).

A orientação expressa acima demonstra que a organização do plano de ensino por complexos deve orientar-se pela definição da concepção de educação e seus objetivos, articulados ao meio educativo expresso pela categoria atualidade e às matrizes pedagógicas, sendo que a categoria definidora desse processo é o trabalho na relação com a vida, com a teoria e prática e os tempos educativos. Nesse movimento, há o diálogo com as bases das ciências e artes, isto é, com os conteúdos escolares.

Outro elemento importante está relacionado às formas de organização do trabalho pedagógico que dão sustentação à efetivação dos complexos de estudo, por meio do exercício da auto-organização coletiva dos educandos. Dessa forma, "[...] a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua

capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla". (FREITAS, 2009, p. 72).

A introdução dos complexos de estudo na proposta educativa e escolar do MST insere-se no movimento de "[...] recriar a escola entendendo-a como uma escola do trabalho". (FREITAS, 2011, p. 167). As estratégias indicadas envolvem a conexão da escola com a vida por meio dos *inventários da realidade* que permitem identificar as *fontes educativas* presentes no meio. Estas estão diretamente articuladas às orientações de Pistrak (2003, p. 136), pois, de acordo com o pedagogo, "[...] o complexo deve ser importante antes de tudo, do ponto de vista *social*, devendo servir para compreender a realidade atual [...]".

Ainda, faz-se necessário considerar que, na proposta do plano de estudos por complexos,

> [...] a conexão dos conteúdos com as questões da realidade tem centralidade, pois implica num processo de luta a tomada de consciência da realidade, diante da qual se exige um posicionamento, bem como o acesso aos conhecimentos produzidos histórica e socialmente, que representam um instrumento de luta e de qualificação desse posicionamento. (SAPELLI, 2015, p. 137).

De fato, formulações do plano de estudos por tema nos complexos são desenvolvidas tendo em vista os conteúdos científicos das diversas áreas de conhecimento e seus objetivos de ensino e aprendizagem de acordo com cada nível de ensino. Ou seja, a efetivação das estratégias tem como base o conhecimento científico sistematizado.

Somando-se a isso, tem-se também a definição dos conteúdos formativos: valores e atitudes, com vistas a construir uma formação humana pautada na solidariedade, coletividade, para assim dar suporte à demais dimensões educativas como, por exemplo, a auto-organização e autodireção.

A nosso ver, é na perspectiva do rompimento e da superação da forma histórica escolar na direção da construção de um projeto histórico socialista que o MST recorre novamente às orientações da pedagogia socialista russa.

Como fica perceptível também nas orientações presentes nos textos do caderno "Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo", publicado em 2015, especificamente no

texto “Caminhos para a transformação da escola”, de Roseli Caldart, no qual a autora apresenta o debate sobre a necessidade do rompimento e da superação da forma histórica escolar capitalista. No texto, são sintetizados os processos de transformação da escola engendrados a partir das práticas educativas desenvolvidas pelo MST. Para tanto, retomam-se reflexões sobre a concepção de educação e a matriz formativa da proposta educativa do Movimento Sem Terra gerada ao longo de sua trajetória.

Para Caldart (2015), os caminhos para a transformação da escola são perpassados no âmbito do MST por alguns pressupostos orientadores. O primeiro pressuposto geral na direção da transformação da escola demonstra a articulação necessária do projeto de escola com o projeto histórico articulado aos interesses da classe trabalhadora. Para isso, na visão de Caldart (2015, p. 117) é imprescindível

> [...] potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou a da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade.

O segundo pressuposto refere-se à relação entre o particular e o universal. Pois, “não se trabalha pela transformação da escola (ou pela transformação de qualquer coisa) em tese, abstratamente” (CALDART, 2015, p. 118). Já o terceiro pressuposto ressalta a relação entre teoria e prática e sua importância na construção dos caminhos para a transformação da escola. Como um quarto pressuposto há o reconhecimento da necessidade do trabalho coletivo, considerando “[...] que não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua conta própria”. (CALDART, 2015, p. 120).

No que tocante à concepção educativa e à matriz formativa da proposta educativa do MST, o autor destaca que, no percurso da construção dos seus pilares educacionais, o Movimento dialogou com propostas pedagógicas que estiveram historicamente vinculadas aos interesses da classe trabalhadora e buscou, na sua própria dinâmica formativa, elementos para compor seu projeto educativo. (CALDART, 2015).

Nesse percurso, afirma que desde as primeiras escolas houve a busca pela alteração da forma histórica escolar capitalista por meio dos processos da ocupação da escola e da luta pela construção da *escola diferente.* Com isso, o MST “encontrou

o acúmulo prático e teórico da pedagogia socialista, em um diálogo que ainda continua". (CALDART, 2015, p. 121).

Na sequência, ressaltam-se indícios do vínculo da escola com a realidade atual desde o início das práticas educativas realizadas nas escolas do Movimento. Pois, por vezes, a escola foi acionada para a compreensão de questões postas na realidade, ou seja, na vida e correspondeu. Na opinião de Caldart (2015, p. 123), "a questão de vincular a escola com a vida, que ocupa o MST, e não só a ele, do início até hoje, foi de um lado mostrando as transformações necessárias na forma de organização escolar para isso aconteça".

Junto a esta afirmação são sistematizadas as matrizes formativas da concepção de educação do MST: do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história, colocando em destaque a compreensão de que, ao serem incorporadas, as práticas educativas passam a se constituir como matrizes pedagógicas.

Em geral, chamou-nos a atenção a incorporação nas matrizes pedagógicas, de forma mais incisiva e detalhada, das categorias presentes nos escritos sobre educação de Marx e Engels: trabalho como princípio educativo, politecnia e omnilateralidade, além das dimensões educativas da pedagogia socialista russa, especialmente aquelas presentes nas obras de Pistrak e Shulgin.

Na matriz pedagógica do trabalho, tem-se a defesa do trabalho como base do projeto educativo da escola do MST, aparecendo o conceito de *trabalho socialmente necessário.* Em nota de rodapé, há a justificativa para o emprego do conceito elaborado por Shulgin, também utilizado por Pistrak, como forma de "[...] alargar o sentido do trabalho que deve ser objeto de práticas e de estudos da escola". (CARDART, 2015, p. 125). Trata-se de uma espécie de ampliação do conceito de trabalho como princípio educativo por meio da incorporação do conceito de trabalho socialmente necessário (TSN).

Ao detalhar as possibilidades de desenvolvimento do TSN nas escolas de acampamento e assentamento do MST, a autora ressalta que "[...] podem ser atividades necessárias ao funcionamento da própria escola, podem ser trabalhos sociais no acampamento ou assentamento, podem chegar a ser atividades produtivas com estudantes de mais idade (final do ensino fundamental e ensino médio)". (CARDART, 2015, p. 25).

Entretanto reconhece-se que as possibilidades do vínculo entre escola e trabalho por meio do TSN são distintas, pois estas estão diretamente relacionadas ao local em que a instituição escolar se insere. Por isso, é importante considerar esta especificidade sem deixar de lado o objetivo maior da matriz do trabalho, que é o de potencializar a relação trabalho educação para assim garantir "[...] nos limites da escola que temos a perspectiva da educação politécnica, no sentido refletido por Marx e depois desdobrado pela pedagogia socialista". (CARDART, 2015, p. 126).

Com relação à matriz pedagógica da luta social no plano das práticas educativas, visa desenvolver atitudes de inconformismo e contestação social, formar militantes em estado de permanente de luta.

A matriz pedagógica da organização coletiva visa inserir, no contexto escolar, a participação ativa dos educandos na construção dos processos educativos, com a perspectiva de *formar lutadores e construtores da nova sociedade*. Nesse cenário, a dimensão educativa da auto-organização dos estudantes assume o papel de protagonista. De acordo com Caldart (2015, p. 127-128),

> Nosso objetivo é chegar a formas cada vez mais coletivas de gestão e organização do trabalho pedagógico da escola (envolvendo os estudantes). Para isso já descobrimos como fundamental desenvolver processos de ***auto-organização dos estudantes***. Pode-se começar com esse exercício em atividades pontuais ou específicas até chegar a construir a auto-organização como base da participação dos estudantes nos processos de gestão coletiva da escola. [...] E deve incluir o vínculo com iniciativas que aconteçam fora da escola, seja nas ações de luta social, seja mobilizando e discutindo sobre a participação dos estudantes nos encontros Sem Terrinhas ou jornadas da juventude Sem Terra, conforme idade e os envolvimentos locais.

A matriz pedagógica da cultura implica na formação da consciência histórica por meio do cultivo da *memória coletiva* das lutas sociais do MST, com uso da mística, de símbolos que representam a identidade Sem Terra. Ocorre também a ampliação dessa matriz pela inserção da concepção de cultura atrelada aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que constituem também a cultura humana. Dessa forma, cabe à escola "[...] garantir a apropriação das *bases das ciências, das artes e das tecnologias,* ou dos conhecimentos básicos de fundo necessários à compreensão da natureza e da sociedade, por sua vez necessária ao desenvolvimento pleno do ser humano". (CARDART, 2015, p. 129).

A matriz pedagógica da história discute a necessidade posta à escola de contemplar a historicidade dos fenômenos estudados nos processos de ensino e

aprendizagem, exercitando assim o desenvolvimento da consciência histórica dos educandos em relação à realidade e vida.

Pode-se notar uma espécie de nova configuração das matrizes formadoras e pedagógicas presentes na concepção de educação do MST, especialmente por ser visível a incorporação novamente das dimensões educativas desenvolvidas e experienciadas pela pedagogia socialista russa, alargando o olhar do MST sobre a relação trabalho educação e formação humana. Esse movimento inscreve-se no processo de reafirmação da centralidade da categoria trabalho e expressa a retomada da pedagogia socialista russa, em particular por meio do acesso às novas obras de Pistrak e Shulgin.

Portanto as matrizes pedagógicas abrangem a partir de então novos enunciados apropriados da pedagogia socialista russa. De Shulgin, temos a dimensão educativa do trabalho, expressa por meio do conceito de TSN, a que o MST teve acesso com a tradução e publicação da obra *Rumo ao politecnismo* em 2013.

O TSN é compreendido como um *trabalho social* articulado com o meio, que estabelece um compromisso com a comunidade local em todos os seus aspectos desde melhoria da economia e da vida e até a elevação cultural dos sujeitos. “Ele ocorre fora da escola, na vida e entorno dela, coloca a criança na posição de pesquisador e executor. Ele apaga os limites da escola”. (SHULGIN, 2013, p. 114). Vale destacar que a grande crítica de Shulgin (2013) era o afastamento da escola da vida. Na visão do educador, é impossível ignorar a vida, pois “a escola estuda a *vida*” (SHULGIN, 2013, p. 44), não estando descolada de suas problemáticas e contradições.

Ensejando a efetivação do TSN como um aspecto basilar na constituição do plano de estudos das escolas do MST, também é retomada a dimensão educativa da auto-organização no âmbito de suas matrizes pedagógicas. Isso porque a auto-organização é condição para o TSN, contribuindo também para a valorização da coletividade. Por sua vez, por meio do TSN há a conexão com a realidade atual e a vida.

Outra dimensão educativa da pedagogia socialista russa presente nas matrizes pedagógicas descritas é a formação política, diretamente associada na proposta do Movimento Sem Terra a tarefa de formação *de lutadores e construtores da nova sociedade*, como ocorreria no contexto revolucionário russo. É por este

caminho que Caldart (2015) apresenta também indicações para a organização escolar e construção do ambiente educativo nas escolas do Movimento.

Segundo a autora, um esforço importante para conectar escola e vida é organizar o trabalho pedagógico com um ambiente educativo que projete a transformação da forma histórica escolar, reconhecendo que “[...] o desenvolvimento multilateral do ser humano não pode ser trabalhado efetivamente na escola sem que rompa com a forma escolar instituída”. (CARDART, 2015, 131). Por conseguinte, é preciso promover alterações na forma histórica escolar na direção da materialização do projeto histórico socialista.

As alterações na forma histórica escolar referem-se à redefinição dos objetivos formativos e objetivos de ensino para orientar a ação pedagógica nas escolas e, consequentemente, os processos de avaliação. A realização dos inventários da realidade que identificam as fontes educativas permite o vínculo entre teoria e prática e a organização do cotidiano escolar por meio dos tempos educativos, uma prática já presente na maioria das escolas do MST, combinada com uma estrutura orgânica que exija a participação de todos “de modo a garantir que *todos trabalhem e todos participem das decisões*”. (CARDART, 2015, p. 135). Para tanto, é preciso constituir na escola um coletivo de educadores, fomentar a auto-organização dos educandos e a construção coletiva do ambiente educativo.

No contexto desta discussão, Caldart (2015, p. 135) insere o debate dos complexos de estudo dizendo que se trata de uma

> [...] formulação mais recente do MST, que está sendo feita a partir da experimentação pedagógica em curso [...] Mas a lógica que vai se desenhando é a de que cada complexo, tratado como unidade básica do plano de estudos, se constitui pelas conexões internas que se consegue estabelecer (já no planejamento) entre: conteúdos, objetivos formativos e de ensino, inventários, decisões tomadas acerca da participação dos estudantes nos processos de trabalho e de organização, dentro e fora da escola, avaliação.

Nota-se assim que os novos caminhos que orientam as práticas educativas nas escolas do MST, na perspectiva da transformação da forma histórica escolar, incorporaram novas dimensões educativas à didática socialista russa que, por sua vez, são amalgamadas na concepção e proposta educativa do Movimento. Como podemos perceber na citação a seguir, que resume as novas proposições para suas escolas:

> 1. Tomar o *trabalho socialmente necessário* como elemento de constituição do plano de estudos da escola permite materializar o trabalho educativo com as diferentes *matrizes pedagógicas* (trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história) e organizar a intencionalidade da *relação teoria e prática*, religando *escola e vida.* [...] 2.Formular objetivos formativos que integrem o plano de estudos da escola, desdobrando em ação pedagógica específica nossos objetivos de educação mais amplos, consideradas, para cada ciclo etário e etapa da educação básica, as *características dos educandos concretos* e as *exigências formativas do período atual.* [...] 3.Assumir a *educação politécnica* como dimensão a ser considerada principal na formulação dos *objetivos formativos*, que definirão a *processualidade de sua abordagem em cada idade e etapa da educação básica* e incidirão sobre o conjunto de elementos de constituição do plano de estudos. [...] 4.Tomar a *agricultura como objeto de inserção prática e estudo teórico pelos estudantes,* fazendo dela o *ponto de partida para a educação politécnica* nas escolas do assentamento (ou no conjunto das escolas do campo). 5.Tratar o *assentamento* como *lugar de realização prioritária do trabalho socialmente necessário* a ser organizado pela escola junto as instâncias ou estruturas organizativas em que se inserem (escola e assentamento) e como *objeto de estudo científico pelos estudantes,* como uma processualidade e abrangência planejadas em conformidade com sua idade e os objetivos formativos e de ensino de cada etapa da educação básica. (MST, 2012, p. 3-8, grifo do original).

As proposições destacadas constituem-se também como princípios orientadores para novas práticas educativas a serem desenvolvidas nas escolas do Movimento. Assim, a experiência escolar russa desenvolvida no contexto revolucionário, denominada Escola Única do Trabalho, passa a ser referência para o Setor de Educação do Movimento.

É no estado do Paraná que a experiência soviética da Escola Única do Trabalho vem sendo implementada. Desde 2013, treze escolas de assentamentos e acampamentos do Movimento neste estado estão reelaborando suas propostas curriculares para a implementação do plano de estudo por complexos, que possui como referência, como vimos, a experiência da Escola Única do Trabalho do período da Revolução Russa (1917-1931), tendo o trabalho e a vida como eixos curriculares orientadores e como matrizes formativas de caráter multilateral.

Nesse mesmo ano, é publicado o “Plano de estudos das escolas itinerantes”, organizado por Luiz Carlos de Freitas, Marlene Sapelli e Roseli Caldart, que apresenta elementos sobre como organizar um plano de estudos para as escolas itinerantes do Paraná, ou seja, um documento orientador para os educadores que atuam especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Este documento foi elaborado por meio do trabalho coletivo entre especialistas do currículo, especialistas nas diversas áreas de conhecimento,

educadores das escolas itinerantes, coordenação do coletivo estadual de educação do MST do Paraná, e por profissionais que debatem a questão pedagógica. (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013).

Delineia-se, assim, o plano de estudos por meio de um conjunto de objetivos que buscam estabelecer

> [...] conexões com a vida dos estudantes, a partir de uma pesquisa realizada da vida do entorno das escolas itinerantes do Estado do Paraná. Esta realidade forneceu um conjunto de situações práticas que são indicadas com poderosas articuladoras da aprendizagem das várias disciplinas, entendo que a natureza interdisciplinar de tais situações catalisa e dirige a atenção dos estudantes dando significado aos conteúdos, categorias e procedimentos constitutivos das disciplinas ensinadas. (FREITAS; SAPELLI, CALDART, 2013, 9-10).

Não por acaso a questão da necessidade da conexão escola e vida está contemplada nas orientações para organização dos planos de estudos. Por um lado, resulta da avaliação crítica sobre o afastamento da escola da vida, que apresenta como consequência a dificuldade do educando em estabelecer relações entre o que é aprendido na escola e o que vivencia cotidianamente. Por outro lado, resulta da percepção de que, ao objetivar a conexão escola e vida, muitas experiências educativas acabaram por banalizar os conhecimentos científicos. Por meio do plano de estudos em sintonia com a pedagogia socialista, o MST pretende avançar rumo à superação desses limites.

Nesta direção, o plano de estudos sustenta-se na concepção de educação do MST gestada ao longo de sua trajetória de lutas por terra, trabalho educação.

> [...] e educação é pensada no plano da formação humana e não apenas da instrução ou mesmo do acesso ao conjunto de produção cultural de uma sociedade. Educação é, em síntese, um processo intencional de busca do desenvolvimento multilateral do ser humano. (FREITAS; SAPELLI, CALDART, 2013, p. 13).

Em seguida, afirma-se que quando a escola assume um projeto de classe, é imprescindível assumir também a matriz formativa o *vínculo escola e vida*, que tem como base a realidade atual. O indicativo dado é de que, no contexto das experiências escolares do MST, esta materializar-se-ia por meio do trabalho pedagógico com as *matrizes formadoras*: do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história, diretamente conectadas à Pedagogia do Movimento. Isso requer ao mesmo tempo a organização de um ambiente educativo

que contemple o vínculo escola e vida associado às matrizes, num processo constante de alteração da forma histórica escolar. De acordo com o conteúdo do documento,

> [...] o desenvolvimento de uma nova forma escolar inclui a garantia do acesso ao conhecimento, mas deve garantir igualmente a vivência de novas relações no interior da escola e entre a escola e a vida. [...] Uma escola de sólida formação teórica que se desenvolve em estreita interação com a vida social, em contato direto com o trabalho socialmente necessário. (FREITAS; SAPELLI, CALDART, 2013, p. 22).

Essa orientação expressa no documento pauta-se no entendimento de que a escola deve inserir os educandos em diversas formas de TSN contribuindo, dessa forma, para a efetivação de "[...] ganhos pedagógicos para o educando, como ganhos sociais do coletivo (assentamento ou acampamento) e de seu projeto de luta e construção". (FREITAS; SAPELLI, CALDART, 2013, p. 23).

Para subsidiar e consolidar essas práticas educativas, é preciso iniciar a implementação da organização política das escolas, o que implica instituir um trabalho pedagógico pautado na coletividade, ou seja, que estabeleça relações horizontais entre os educandos e os educadores.[109] Isso ocorreria por meio das instâncias da assembleia escolar, da comissão executiva da assembleia e de núcleos setoriais. Por isso, de acordo com o documento

> Nesta direção, é importante que haja uma instância na escola na qual todos os estudantes possam se enxergar como membro dela, com direitos e deveres onde todos possam ver-se como um todo. Está instância é a Assembleia Escolar, composta por todos os que pertencem à escola (educadores, educandos e trabalhadores de apoio. A segunda instância é a Comissão Executiva da assembleia, composta pelos estudantes líderes dos Núcleos Setoriais que se encarregam de aspectos específicos da vida escolar – estes Núcleos Setoriais são a terceira instância. (FREITAS; SAPELLI, CALDART, 2013, p. 24).

Importa também assinalarmos que a organização política das escolas tem como referência as experiências ocorridas no âmbito das Escolas-Comunas, onde as assembleias funcionavam como forma superior de autogestão, ocorrendo por meio do coletivo infantil e da auto-organização.

---

[109] Segundo Bahniuk (2015, p. 229), "[...] o processo de participação dos estudantes pretende questionar a lógica de poder verticalizada nas escolas, bem como, superar os mecanismos de caráter representativo, nos quais os estudantes são representados de forma minoritária. Para tal, são constituídos diferentes espaços e momentos voltados para a responsabilização coletiva da condução da escola e estímulo de processos formativos de auto-organização dos estudantes".

A constituição de coletivos infantis dá suporte à auto-organização. Segundo Pistrak (2003, p. 173), "[…] a necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente à sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização".

Observa-se também que os coletivos infantis devem possuir formas de organização que visem construir responsabilidades. Para tanto, "[...] deduz-se que a auto-organização das crianças não é apenas um jogo. Deve ser uma necessidade, uma ocupação séria das crianças encarregadas de uma responsabilidade sentida e compreendida". (PISTRAK, 2003, p. 197). Para Pistrak,

> [...] a auto-organização das crianças é uma escola de responsabilidades assumidas, onde as atividades infantis se definem, desde a conservação da limpeza do prédio, a divulgação de normas higiênicas, a organização de sessões de leitura, o registro dos alunos, até espetáculos e festas escolares, a biblioteca e o jornal escolar. Isso inclui a participação das crianças na administração financeira das escolas. A cooperativa escolar, que fornece o material escolar e a alimentação é também uma das muitas formas de auto-organização. (TRAGTENBERG, 1981, s/p.).

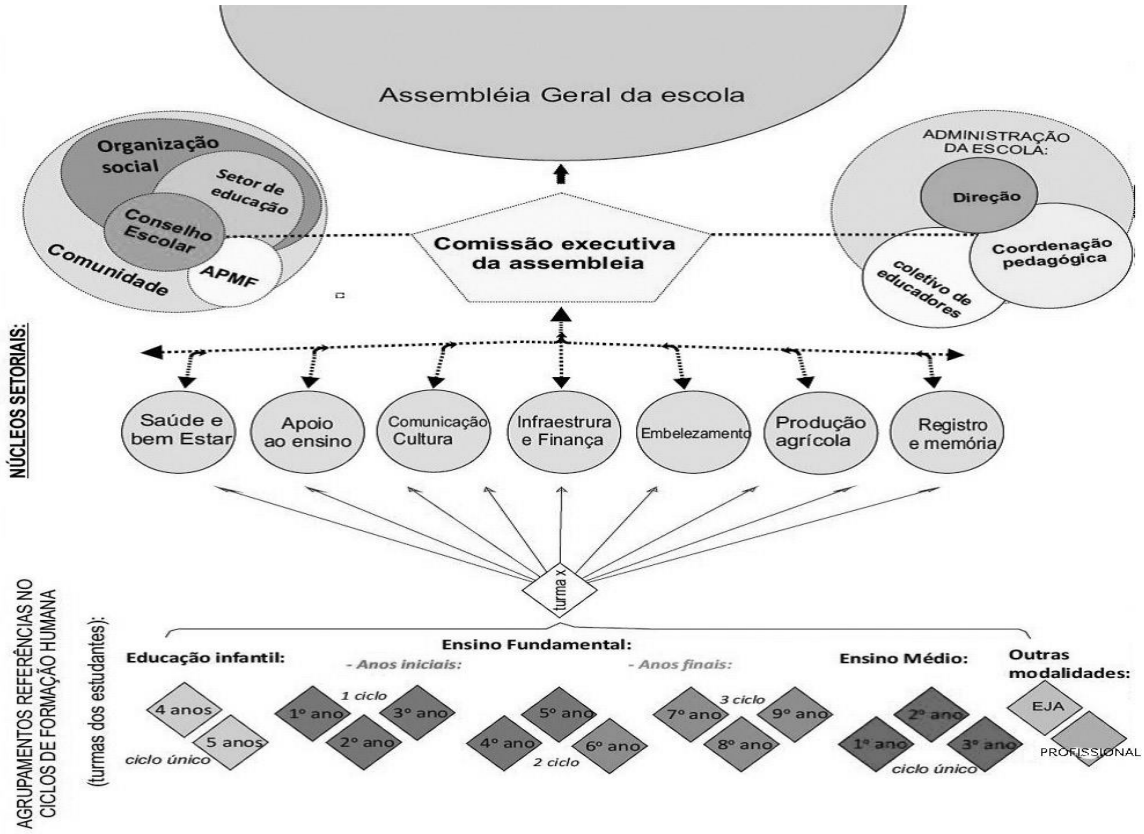
Pistrak (2003) destaca a participação das crianças no trabalho pedagógico por meio de representação no conselho escolar. Essa participação tem o objetivo amplo de construir noções de coletividade para que não haja mais a distinção "entre (nós) e eles (educadores)". (PISTRAK, 2003, p. 200). Em relação à formação dos coletivos infantis, o educador destaca a necessidade de eleições por meio de assembleias gerais dos alunos que se constitui como o *princípio fundamental do coletivo.*[110]

A adição ao plano de estudos de mais essas dimensões educativas culminou na elaboração do esquema abaixo que ilustra detalhadamente a forma que a organização política da escola deve seguir

---

[110] "A autoridade suprema do coletivo autônomo, à qual todas as outras prestam contas, é a *assembléia geral dos alunos*, que se reúne regularmente e extraordinariamente quando as circunstâncias exigem. [...] Ainda há um ponto que merece nossa atenção: a duração das funções elegíveis e seu valor educativo [...] consideramos indispensável: em primeiro lugar, fixar a duração das funções legíveis a três meses no máximo. [...] em segundo lugar, orientar as crianças a renovação constante dos organismos elegíveis, dando lugar aos novos fazendo os administradores veteranos voltar 'às fileiras'". (PISTRAK, 2003, p. 205-206).

Figura 2 – Esquema da proposta de auto-organização dos estudantes na organização política da escola.



Fonte: Freitas, Sapelli, Caldart (2013).

No que diz respeito a esta organização, Bahniuk (2015, p. 231) afirma que

> Em grande medida, essa organização da escola, estava presente nas propostas de Educação do MST, desde as primeiras formulações, inspiradas, principalmente na Pedagogia Soviética e nos autores: Makarenko e Pistrak. Como por exemplo, a direção coletiva, a participação real dos estudantes na escola e a auto-organização, em suma a escola já era reconhecida como um lugar para também aprender a se organizar. O que se apresenta como certa novidade, no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes são os núcleos setoriais. Não encontramos outros materiais da Educação do MST, em que essa nomenclatura esteja presente. No entanto, depreendemos dessa denominação, bem como de sua funcionalidade, a inspiração nos núcleos de base e nos setores existentes na organicidade do Movimento. Nos materiais de educação e nas escolas do MST existiam as Equipes de trabalho, unidades de produção que se assemelham, em certa medida, aos núcleos setoriais.

Além disso, as orientações presentes no plano de estudos não se distanciam das práticas educativas já desenvolvidas pelo MST ao longo da sua trajetória com a relação trabalho educação e formação humana, que tiveram por referência também

dimensões educativas da pedagogia socialista russa, conforme Bahniuk (2015) destacou: coletividade e auto-organização.

Ainda em relação à organização política da escola no plano de estudos são indicados aspectos sobre e necessidade do redimensionamento dos tempos da escola por meio da instituição dos tempos educativos, uma prática já recorrente em algumas experiências escolares do Movimento no contexto das escolas itinerantes, bem como do IEJC. Entretanto, como demonstra Bahniuk (2015, p. 232) "[...] a novidade embutida no Plano de Estudos é a tentativa de articular os Tempos Educativos aos Complexos de Estudos".[111]

No plano de estudos, ainda é destacada de forma detalhada a metodologia para a organização dos complexos, seguindo a mesma lógica descrita e analisada anteriormente por meio da Figura 1.

Assim, nos últimos anos é possível inferir que, inspirado pelas experiências escolares russas, o Movimento Sem Terra, especialmente no Paraná, passa a dialogar de forma mais direta com as dimensões educativas da pedagogia socialista, no intuito de rediscutir os desafios para a educação escolar do MST e para a relação entre trabalho educação.

Em outro texto, intitulado "Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular", publicado ainda no "Caderno Caminhos para a transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo" (2015), Caldart (2015, p. 206) afirma:

---

[111] No plano de estudos, são apresentados também orientações em relação à estruturação dos tempos educativos. Tempo Abertura: momento coordenado pelos núcleos setoriais corresponde ao momento da mística e também dos informes. Tempo Trabalho: organização do trabalho coletivo, instituído por meio da divisão social do trabalho onde todos assumem responsabilidades em prol da coletividade. Tempo Leitura: envolve momentos específicos para leitura com vistas a estimular o gosto e a própria disciplina de leitura. Tempo Reflexão Escrita: momento de registro das vivências e dos aprendizados ocorridos diariamente. Tempo Cultura: destinado ao cultivo das expressões culturais e atividades como cinema, teatro, festas, etc. Tempo Aula: momento do desenvolvimento das disciplinas, das aulas. Tempo Estudo: organizado para o momento de estudo dos educandos, atividades de pesquisa, além de um momento destinado à elaboração de trabalhos, bem como realização de estudos etnográficos. Tempo Oficina: contempla momentos de inserção em oficinas de artesanato, esportes, ginástica, construção de materiais com vistas à construção da cooperação. Tempo Notícia: tempo de acompanhar meios de comunicação e suas notícias, podendo ser um momento de elaboração do Jornal Escolar. Tempo de Estudo Independente e Orientado: quando os educadores auxiliam nas dificuldades de compreensão dos educandos sobre algum conteúdo da disciplina. Tempo dos Núcleos Setoriais: organizado duas vezes por semana, abrange o processo de gestão da coletividade, pois objetiva reunir participantes dos núcleos setoriais para realizar discussões sobre organização e planejamento. Tempo dos Educadores: momento reservado ao planejamento, estudo e organização da prática educativa. (BAHNIUK, 2015).

> [...] dos pedagogos russos, temos colhido ideias importantes especialmente para o diálogo entre o esforço inicial revolução de 1917 de construção da *escola única do trabalho* e os desafios da construção prática na perspectiva da educação politécnica nas escolas de educação básica dos nossos assentamentos.

A sintonia do Setor de Educação do MST com a pedagogia socialista russa passa a ser nítida. A partir de então, criam-se as bases teórico-metodológicas para o Movimento avançar ainda mais na direção do tensionamento da forma histórica escolar no contexto do modo de produção capitalista. Nesse percurso, os escritos dos educadores russos apresentaram contribuições fundamentais para a construção do experimento pedagógico nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos de Reforma Agrária do estado Paraná.

Novamente, ressalta-se a importância de Shulgin na concepção de TSN e agora também de politecnismo.[112] Tendo por referência estes dois conceitos, retorna-se ao debate da importância de repensar o plano de estudos das escolas do MST por meio dos complexos.

O caderno "Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudos", publicado em 2015, relata e sistematiza o experimento pedagógico[113] que está em desenvolvimento nas Escolas Itinerantes dos Acampamentos de Reforma Agrária do estado Paraná vinculadas ao projeto político e pedagógico do MST.

Por meio da análise desse caderno, interessa-nos apurar mais detalhadamente elementos do processo de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa que vem ocorrendo nos últimos anos nas experiências desenvolvidas pelo MST no Paraná. Seguindo nesse sentido, pretendemos demonstrar que esse experimento pedagógico carrega em si elementos de reafirmação da categoria trabalho e da importância da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa do MST e nas suas experiências escolares.

---

112 A concepção de politecnismo em Shulgin deve ser entendida "[...] como um sistema completo de conexão da educação com o trabalho, envolvendo atividades para todas as idades e incluindo, a partir de certa idade, o trabalho produtivo mais complexo". (CALDART, 2015, p. 206).

113 "Trata-se de um *experimento* porque se busca, em uma situação específica, e envolvendo um número pequeno de escolas, dar um tratamento diferenciado (reflexivo, analítico, científico) a um conjunto de processos interligados que estão sendo desenvolvidos a partir de um planejamento coletivo, discutido entre elas. Esse tratamento é necessário para que práticas, necessariamente locais ou particulares, possam gerar teorizações capazes de inspirar ou ser referência para pensar outras práticas, em outros lugares". (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 14).

As escolas itinerantes envolvidas no experimento de organização do plano de estudos por complexos são doze. Por sua vez, seguem orientações do Setor de Educação do MST/Paraná inspiradas nas experiências escolares construída no contexto revolucionário russo na busca da construção de uma escola pública socialista.

Essa inspiração possibilitou a aproximação das dimensões educativas presentes na pedagogia socialista russa tais como: politecnismo, trabalho socialmente necessário e sistema de complexos, que acabaram por compor o experimento do plano de estudos e ainda reafirmar o vínculo entre trabalho educação e formação humana nas experiências educativas e escolares do MST.

Como podemos notar por meio do texto “Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudos”, de Roseli Caldart, no qual a autora destaca que o vínculo entre ensino e trabalho é fundamental para a materialização do plano de estudos por complexos. Diante disso, os dois conceitos desenvolvidos por Shulgin e Pistrak aparecem novamente como basilares para o vínculo citado, bem como para a organização do plano de estudos por complexos nas escolas itinerantes. Concernente a isso, Caldart (2015, p. 58) reconhece que

> O *sistema de complexos* (formulação mais desenvolvida por Pistrak) é uma organização do trabalho escolar pensada para articular, na perspectiva da escola politécnica, as diferentes dimensões educativas de inserção dos estudantes no trabalho e, particularmente, para vincular os estudos escolares com trabalho socialmente necessário, visando a apropriação das ciências sociais e da natureza.

Constata-se, pois, que os conceitos de politecnismo e TSN assumem um papel de mediadores para o vínculo ensino e trabalho no plano de estudos. Nessa direção, propõe-se

> [...] tomar a *agricultura como objeto de inserção prática e estudo teórico dos estudantes*, fazendo dela o ponto de partida para educação politécnica nas escolas de assentamento (ou conjunto das escolas do campo). Para isso, é preciso tratá-la como um *complexo tecnológico*, necessariamente conectado a outros complexos, a outras indústrias, no sentido das práticas, dos conhecimentos tecnológicos e científicos de base que envolve. Estes conhecimentos e suas conexões podem orientar parte da seleção ou da revisão do rol dos conteúdos das diferentes etapas da educação básica, ao mesmo tempo em que apontam critérios para seleção das possibilidades de *trabalho socialmente necessário*. A perspectiva politécnica exige que não se fique limitado ao vínculo com a produção agrícola, mas exige também que ela seja incluída no trabalho educativo da escola (do campo e da cidade). (MST, 2015, p. 53-54).

Estão presentes nesta proposição concepções relacionadas aos escritos de Pistrak sobre as possibilidades de construção da escola politécnica ainda no contexto do modo de produção capitalista. Na concepção de Pistrak (2015, p. 43-44), o politecnismo implica na "[...] participação direta das crianças no trabalho produtivo, ou ainda, mais a inclusão direta das crianças em idade escolar no processo de produção".

Outro aspecto fundamental refere-se à compreensão de que a escola do campo pode, sim, ser uma escola de caráter politécnico. Pistrak (2015, 46) constata que a escola do campo "[...] pode se tornar, e de forma mais rápida, uma escola do trabalho" devido ao fato de que os sujeitos do campo aproximam-se do trabalho produtivo desde a mais tenra idade".[114]

Em relação à adoção do TSN, assume-se o grande desafio de conectá-lo aos objetivos e conteúdos de ensino a fim de atingir os objetivos formativos da escola. Quer dizer,

> [...] não se trata de usar o vínculo TSN, ou mais amplamente com a vida, apenas como artifício didático para "ilustrar" o que é ensinado. Novamente o desafio é assumir a lógica dialética: se a "vida" ajuda a compreender ou dar sentido aos conteúdos, aos estudos dos conceitos e das ciências, os conteúdos precisam ajudar a compreender e "resolver" questões da vida. Se este movimento for perdido, não estaremos na lógica de estudo que nos desafiamos a construir. (CALDART, 2015, p. 62).

Tendo por base essas compreensões, as práticas educativas do MST na atualidade perseguem a constituição da escola politécnica sob inspiração da pedagogia socialista russa. Ao mesmo tempo, reconhecendo que "em nosso experimento pedagógico, modestamente, procuramos retomar a questão da união do ensino com o trabalho no ponto em que a teorização russa parou, porém como humildade que a prática neste momento recomenda e permite". (FREITAS, 2015, p. 10).

Tecendo reflexões sobre o plano de estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná, Bahniuk (2015, p. 236) considera

---

[114] "[...] o filho do camponês entra diretamente muito mais cedo não só no trabalho de casa, da família, mas também diretamente no trabalho agrícola *produtivo*: desde os primeiros dias de sua permanência na escola ele está simultaneamente envolvido na produção, e esta produção está intimamente ligada à vida da sua família". (PISTRAK, 2015, p. 45).

> [...] a proposta dos Complexos de Estudo na trajetória da educação do MST, em certa medida uma novidade, apesar dela recuperar as principais concepções e princípios presentes na Educação do MST: o trabalho, o vínculo com a realidade, a auto-organização dos estudantes, entre outros, propõe um novo arranjo para a articulação dos elementos que constam na Proposta de Educação do MST. Portanto, um modo original de realizar a relação entre escola e realidade, orientada pelos conteúdos de ensino e objetivos formativos e não por questões problemas como na organização dos temas geradores. Em outras palavras, os Complexos apresentam uma nova qualidade para a concepção de escola no MST, ao provocar uma maior articulação dos elementos basilares dessa concepção de escola: Trabalho, Conhecimento e Auto-organização. (BAHNIUK, 2015, p. 236).

Ao refletir sobre a questão do trabalho nas Escolas Itinerantes, Ritter et al. (2015) demonstra que a relação trabalho educação e formação humana, desenvolvida no contexto dessas escolas no Paraná, tentam caminhar desde o autosserviço até o TSN. Primeiramente, reforça-se que o autosserviço se constitui como uma necessidade para as Escolas Itinerantes.

A questão do autosserviço é apontada por Pistrak (2009) por meio de dois fatores ligados: a necessidade e o autosserviço pessoal. Isto é, nas Escolas-Comunas, assim como nas Escolas Itinerantes, devido a condições materiais das instituições foi necessário dispor do trabalho das crianças para mantê-las em bom funcionamento. Os trabalhos referiam-se à limpeza das salas, organização dos materiais pedagógicos, organização da alimentação, embelezamento da escola, cuidados e manutenção da horta até cuidados pessoais. Entretanto, de acordo com Pistrak (2009), o autosserviço deveria se constituir como o ponto de partida para o estabelecimento de relações mais abrangentes com o trabalho produtivo.

No contexto das escolas do MST, o autosserviço também é uma necessidade, como indicamos acima. O grande desafio, segundo Ritter et al. (2015) é partir do autosserviço, ou seja, potencializá-lo na direção da construção de práticas de TSN. Nesta direção, fica claro que “[...] apesar do avanço significativo na compreensão e realização do autosserviço, ainda há um longo caminho no sentido de desafiar/provocar a escola a realizar também o TSN para além das próprias necessidades”. (RITTER et al., 2015, p. 135). Nota-se assim que o autosserviço integra o esforço das Escolas Itinerantes a potencializar o TSN como elemento mediador entre trabalho, escola e a vida.

Nesse cenário, é importante considerar que, na experiência em construção no âmbito das escolas do Movimento sob inspiração da pedagogia socialista russa, um

dos objetivos é subverter a forma histórica escolar na perspectiva da construção de uma forma de escola contra-hegemônica. Ou seja, há o reconhecimento de que

> Os fundamentos da proposta pedagógica por Complexos de Estudo exigem romper com a forma escolar clássica, buscando alinhar a escola ao desafio da formação humana; para isso, foi essencial conectar a escola à vida e assumir o trabalho socialmente necessário como categoria central. [...] Está cumplicidade entre escola e a vida é a base da nova forma escolar [...]. (FARIAS et al., 2015, p. 145).

Sem dúvida, ao adotar o TSN e a conexão escola e vida como dimensões educativas da escola, o MST expressa e fundamenta a busca por maneiras de subverter a forma histórica escolar capitalista. Nesse momento, é perceptível a introdução das dimensões educativas da pedagogia socialista russa, descritas por Pistrak a partir da experiência escolar realizada nas Escolas-Comunas, e as sistematizadas por Shulgin, que tinham como um dos objetivos principais repensar o trabalho pedagógico e a subversão à forma histórica escolar naquele contexto histórico, mesmo com limites e contradições, com vistas à sua transformação.

Nesse particular, convém assinalar que o próprio Movimento reconhece as limitações do experimento pedagógico:

> A nova forma escolar [...] É a síntese possível, construída coletivamente e revela, num mesmo movimento, o anseio e as contradições oriundas de um sistema educacional tradicional, assim como evidencia a luta dos trabalhadores para construir, nas brechas do Estado burguês, uma forma escolar que em muito contrária a lógica das relações burguesas, embora em pontos, pode até se assemelhar a elas. (FARIAS et al., 2015, p. 163).

A sintonia com o legado da pedagogia socialista russa também pode ser constatada durante o II Encontro das educadoras e educadores da Reforma Agrária – II ENERA realizado em Luziânia – Goiás sem setembro de 2015.

A realização do II ENERA deu-se a partir de um balanço político e organizativo feito no contexto do VI Congresso Nacional do MST em fevereiro de 2014, quando foram analisados os desafios postos ao Movimento nesse contexto histórico marcado pelo acirramento da luta de classes. Para fomentar os debates durante o evento, foi publicada uma edição especial do Boletim da Educação nº. 12,

com textos de orientação e de apoio aos estudos que, por sua vez, situavam questões a serem discutidas durante o II ENERA.[115]

Este boletim apresenta documentos já produzidos pelo MST, sendo eles: II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA); Coordenação do Setor de Educação: MST 30 anos: balanço projetivo; Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997). Na segunda parte há textos escolhidos com o objetivo de fomentar os debates no II ENERA, em destaque: Programa Agrário do MST; MST Compromissos 2014; Plataforma da Via Campesina para a Agricultura; Educação Básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio (Gaudêncio Frigotto); Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais (Luiz Carlos de Freitas); Organização, estratégia política e Plano Nacional de Educação (Roberto Leher); Fórum Nacional da Educação do Campo; MST e a Educação; O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa; Desafios de Formação da Juventude; II Seminário Nacional da Infância Sem Terra; Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos da Reforma Agrária; A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los. Para fins de análise, tomamos os documentos da primeira parte do boletim, especialmente o primeiro e o segundo textos, já que o terceiro – intitulado “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro (1997)” – já foi analisado em outro momento. Comporá também a nossa análise o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária produzido no contexto do II ENERA.

O primeiro texto, “II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (II ENERA)”, escrito pela organização do Setor de Educação do Movimento ressalta que o MST pretendeu organizar um encontro de caráter político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo. (MST, 2014). Como podemos verificar nos objetivos do evento a seguir:

---

115 “O Boletim está organizado em duas partes. Na primeira parte socializamos documentos já produzidos de planejamento e orientação à preparação do II ENERA nos Estados, em cada assentamento, acampamento e nas escolas. Junto, colocamos o Manifesto produzido no I ENERA, realizado em 1997, retomando a memória de discussões e lutas do nosso percurso, como inspiração para as reflexões deste novo momento. Na segunda parte selecionamos alguns textos relacionados aos eixos de estudo e debate que devem compor o II ENERA, e que também integrarão as atividades de preparação nos Estados. Alguns textos são documentos ou produções internadas ao MST e outros foram cedidos por autores amigos do Movimento para nos ajudar na tarefa de analisar a realidade sobre a qual trabalhamos. A seleção feita não esgota o tratamento dos temas, mas pode ser um ponto de partida ou uma contribuição para as nossas discussões”. (MST, 2014, p. 5).

> a) socializar e aprofundar compreensão do Programa Agrário do MST, atualizada nos debates de preparação e realização do VI congresso, em fevereiro de 2014. b) analisar a política educacional brasileira e sua incidência sobre as práticas educativas desenvolvidas nas áreas de reforma agrária. c) avançar na formulação coletiva do nosso projeto educativo estratégico discutindo papel da educação no momento histórico atual e na construção da reforma agrária popular. d) fazer um balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definir lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o período. e) fortalecer a organização e participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos. f) celebrar nosso percurso, socializar experiências e no mobilizar para a continuidade da luta e da construção da educação da classe trabalhadora. g) denunciar a precarização da educação pública por atuação dos setores privados e discutir mobilizações conjuntas com outras organizações de trabalhadores. (MST, 2014, p. 8).

O segundo texto, “MST Educação 30 anos: balanço projetivo”, objetivou dar suporte para a avaliação sobre quais as discussões necessárias na atualização no conteúdo e forma de trabalho do MST, além de retomar o debate sobre a educação, no sentido que questionar qual a contribuição do trabalho de educação para o Movimento. (MST, 2014).

Os pontos elencados para o balanço projetivo em relação à educação foram: “lutar pela universalização do acesso à escola pública de qualidade social; produzir formulações político-pedagógicas que materializem nossa concepção de educação e sirvam de referência ao conjunto diversificado de práticas educativas; c) Contribuir pelas práticas de educação das diferentes gerações”. (MST, 2014, p. 14).

Há ainda pontos que versam sobre a necessidade de avaliação da atuação e funcionamento do setor de educação do MST, desde suas áreas de atuação com foco na análise das problemáticas atuais até as transformações necessárias à sua ação, na construção de sua organicidade, nas relações com o Estado, bem como com a sociedade em geral.

Também é relevante destacar a lista dos desafios gerais elencados a partir do ponto de vista do MST no momento de realização da II ENERA. Destaca-se assim, o desafio do enfrentamento da hegemonia ideológica do agronegócio; o enfrentamento a política educacional dominante; a organização de lutas e construções prioritárias na relação com a reforma agrária popular; e os ajustes na forma e conteúdo do trabalho de educação feito pelo MST. (MST, 2014).

Todas as reflexões, discussões e debates a partir das questões pontuadas nesses textos preparatórios culminaram na produção “Manifesto das Educadoras e

Educadores da Reforma Agrária” durante o II ENERA. Cabe destacar aqui que este manifesto foi redigido coletivamente.

Nele, são expressos elementos políticos, econômicos e sociais presentes na atual conjuntura brasileira. Em especial, questões relacionadas ao campo. Além de reflexões sobre a atual situação da educação pública e popular demarcando os compromissos de luta e a construção assumidos pelas educadoras e educadores da reforma agrária.

Entre os compromissos assumidos, chamou-nos a atenção o nº. 15 que afirma “seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras”. (MST, 2015, s/p.). Esse compromisso ficou visível durante o II ENERA.

Aqui cabe um parêntese para ressaltar que, no II ENERA, realizamos um trabalho de campo por meio de observação participante. Nesse momento, pudemos verificar a intencionalidade do Setor de Educação do MST em aproximar suas educadoras e seus educadores dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia socialista russa.

A partir das observações, vivências e registros no diário de campo, afirmamos que o II ENERA recolocou na ordem do dia o debate sobre a necessidade de disputa da educação pública e popular no que se refere ao projeto de escola e educação para a classe trabalhadora, na perspectiva de construir uma unidade em torno de um projeto educativo socialista, assumindo seus desafios de luta e de construção ainda no contexto do modo de produção capitalista. Portanto, constituiu-se como um espaço de rearticulação das educadoras e educadores das áreas de reforma agrária na direção do projeto histórico e educativo do MST.

Em síntese, a partir da análise documental apresentada neste capítulo, ressaltamos que o esforço do MST, ao longo da sua trajetória histórica, com a relação trabalho educação e formação humana, além de tensionar os fundamentos da forma histórica escolar, carrega em si a potencialidade significativa da construção de novas sínteses desta relação ainda no contexto do modo de produção capitalista.

As tensões aos fundamentos forma histórica escolar foram constituídas desde os primeiros questionamentos feitos pelos Sem Terra acampados e assentados sobre modelo de educação escolar, ou seja, a educação rural imposta aos

camponeses. Junta-se a isso os processos engendrados de ocupação da escola e construção de uma escola diferente.

Esse tensionamento teve continuidade à medida que o MST promove discussões coletivas sobre o projeto formativo das escolas e luta pela formação de educadores e educadoras do e para o MST que estiverem em consonância com seu projeto histórico vinculado à luta por uma nova escola e uma nova sociedade. Nesse cenário, a pedagogia socialista russa acessada por meio de alguns militantes e nos cursos de formação de educadores, especialmente via FUNDEP, passa a instrumentalizar os educadores a compreender a necessidade da subversão da forma histórica escolar, colocando em pauta a possibilidade da construção de uma nova forma escolar.

Já a partir da década de 1990, essa questão torna-se mais evidente por meio da publicação dos primeiros documentos e cadernos de educação do Movimento, os quais apresentam elementos que afirmavam da dimensão formativa e educativa do trabalho introduzindo novos objetivos formativos para as escolas, ou seja, para o trabalho educativo. Somando-se a isso, há também a apresentação e inserção na organização do trabalho pedagógico das dimensões educativas da pedagogia socialista russa: coletividade e auto-organização. Cabe ressaltar que estes documentos serviriam e servem, até hoje, como ferramenta de estudos de todos os educadores e educadoras Sem Terra.

Esta teorização, que não estava desvinculada das práticas já desencadeadas nas escolas públicas dos assentamentos, representou, a nosso ver, um elemento importante para compreensão da relação trabalho educação. Ou seja, recolocou esta questão para além dos aspectos ligados às necessidades imediatas dos acampamentos e ou assentamentos do MST, situando sua importância no âmbito da formação humana a partir do referencial marxista.

Quando o trabalho passa a ser um princípio educativo e filosófico da proposta educativa e escolar MST e também matriz formadora da Pedagogia do Movimento Sem Terra, são apresentadas novas discussões que permitiram potencializar e desencadear ainda mais tensões à forma histórica escolar. Nesse contexto, o grande desafio que se impôs ao Movimento foi o de transcender a discussão teórica e colocar em prática efetivamente essas orientações em todas as escolas vinculadas ao Movimento, mesmo com limites e contradições, na busca de recriar a forma escolar a favor dos oprimidos.

Com a institucionalização das experiências escolares do MST já no início dos anos 2000, especialmente por meio das lutas do movimento da EdoC – do qual o MST foi um dos principais protagonistas –, ocorre um processo de distanciamento de algumas concepções originárias da proposta educativa do Movimento, culminando principalmente na secundarização dos debates sobre a importância da relação trabalho educação na formação humana. Junto disso há, em certa medida, a perda do potencial de a educação tensionar a forma escolar, pois na maioria das vezes as experiências escolares do MST acabam engessadas nas estruturas estatais, e até mesmo cooptadas. Por outro lado, como destacamos acima, um outro desafio imposto ao Movimento é o de repensar o processo de ocupação do Estado e, nesse movimento, construir espaços de disputa por hegemonia.

Somente nos últimos anos observa-se a recuperação mais incisiva do debate da relação trabalho educação atentando para a importância desse vínculo na construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana para além dos ditames do capital. Como já destacamos também, nesse movimento de recuperação a pedagogia socialista russa é tomada novamente como base de sustentação da relação trabalho educação, principalmente por meio de suas dimensões educativas: trabalho; trabalho socialmente necessário; coletividade; auto-organização e autosserviço; atualidade por meio da conexão escola, realidade, vida e conhecimento; formação política; politecnismo e formação multilateral. Além disso, reconhece-se de forma mais veemente do que em outros momentos a necessidade de promover alterações à forma histórica escolar.

Mas especificamente, no experimento do plano de estudos por complexos que vem ocorrendo em algumas Escolas Itinerantes paranaenses, no qual as dimensões educativas da pedagogia socialista russa são incorporadas ao projeto formativo e à prática educativa, é perceptível a construção de concepções e práticas mais alargadas em relação ao papel da escola na formação humana, mesmo com algumas limitações, que acabam engendrando processos de desmistificação da forma histórica escolar e, até mesmo, subversão na perspectivada construção de uma nova forma escolar.

Dessa maneira, a forma histórica escolar é novamente colocada em pauta e debatida à luz das dimensões educativas da pedagogia socialista russa, o que acaba por impulsionar a organização de práticas educativas que carregam em si o potencial de tensioná-la.

No que se refere à construção de novas sínteses da relação entre trabalho e educação, esta também é gestada nesse percurso de constituição da proposta educativa e escolar do MST. Ela está diretamente articulada à apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa ao longo da trajetória de construção da proposta educativa e escolar do MST, que permitiram que o Movimento construísse uma visão mais ampliada da relação trabalho educação e formação humana ainda no contexto do capitalismo.

Isto implicou num processo de reinvenção das dimensões educativas da pedagogia socialista russa considerando questões vinculadas às determinações históricas, políticas, culturais e econômicas presentes na forma histórica escolar e, até mesmo, questões ligadas às necessidades do próprio MST em relação ao seu projeto histórico.

Tendo por base esses entendimentos, ressaltamos que há uma espécie de ampliação da relação trabalho educação e formação humana promovida no âmbito das experiências educativas e escolares do Movimento. Numa primeira instância, isso ocorre via resgate da dimensão educativa do trabalho cooperativo e coletivo, que se contrapõe diretamente à forma de organização do trabalho no capitalismo. Desde então, há uma conexão entre escola e trabalho onde um dos elementos principais é a participação ativa dos sujeitos Sem Terra na construção do projeto formativo das escolas e na autogestão coletiva do trabalho pedagógico.

Nesse cenário, duas dimensões educativas da pedagogia socialista russa que vem potencializando a relação trabalho educação na proposta educativa e escolar do MST são: a coletividade e a auto-organização. A introdução dessas dimensões na organização do trabalho pedagógico nas experiências escolares do Movimento contribuiu, em certa medida, para mediar e alargar a compreensão da relação trabalho educação. Segundo Ghedini (2015, p. 274-275), nas escolas do MST

> [...] os estudantes trabalham (exercem atividades concretas) com a intencionalidade de recuperar o sentido do trabalho como constituidor do ser humano, compreender melhor a classe trabalhadora como potencial transformador da sociedade, assim como superar o sentido do trabalho que desumaniza. Ambos, auto-organização e trabalho, colocam-se na perspectiva da formação humana e são ferramentas propiciadoras de oportunidades para questionar as relações sociais da escola e as dimensões da vida humana.

Portanto, a inserção do trabalho na proposta educativa e escolar do MST proporciona, em alguma medida, aos estudantes a construção de um olhar para o trabalho sob uma nova perspectiva, compreendo este na sua dimensão formativa e na sua dimensão desumanizadora. Em decorrência disso, impulsiona-se assim a busca por relações de trabalho e produção de novo tipo, para além daquelas determinadas pelo modo de produção capitalista.

Outro elemento potencialmente mediador na construção de novas sínteses da relação trabalho educação no MST é a conexão direta desta com a realidade.[116] Desde o início das primeiras experiências com a relação entre trabalho educação, o MST enfatizou as suas conexões com elementos da realidade, especialmente por meio do vínculo escola e trabalho real que acaba por descentralizar, da escola e da sala de aula, os processos de efetivação dessa relação conectando-os com a vida.

O acesso aos novos escritos dos educadores socialistas russos, especialmente por meio das dimensões educativas da atualidade e do trabalho socialmente necessário (TSN), permite a construção de experiências novas e mesmo inéditas no âmbito da relação trabalho educação que, por sua vez, tem o potencial de assegurar o vínculo mais orgânico entre trabalho educação, escola, conhecimento e vida.

No entanto, por meio de análises do experimento com o plano de estudos por complexo nas escolas itinerantes do estado do Paraná, Bahniuk (2015, p. 300) demonstrou que

> [...] reflexões, em particular, as referentes ao Trabalho Socialmente Necessário (TSN), conceito formulado por Shulgin (2013), contribuíram para reconhecerem que as vivências concretas de trabalho na escola restringiram-se ao autosserviço. Registram, ainda, a necessidade de ampliar a apropriação do conceito de trabalho e de buscar conectar os conteúdos escolares ao trabalho socialmente necessário.

Por isso, convém assinalar e reconhecer que ainda existem algumas limitações, principalmente no âmbito da efetivação de uma prática pedagógica com as dimensões educativas da pedagogia socialista russa, o que significa dizer, como bem já apontou Sapelli (2015), que os avanços se encontram mais no plano teórico.

---

[116] Cabe considerar aqui que este vínculo, num primeiro momento, teve a influência da metodologia dos temas geradores; já que esta era a metodologia predominante nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas públicas de assentamento do Movimento.

Outras limitações estão relacionadas diretamente às condições das escolas, tanto estruturais como materiais; a alta rotatividade de professores que trabalham nas escolas do MST vinculadas à rede estadual de ensino; a necessidade da formação continuada dos educadores, na qual estejam presentes mais momentos de estudo para uma maior apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta da pedagogia socialista russa. Ao analisarem o experimento do plano de estudo por complexos no Paraná, Mariano e Sapelli (2014) escrevem que

> Muitos limites têm se apresentado na tentativa de implementação da proposta, especialmente relacionados à postura de resistências de muitos educadores, decorrente do seu processo de formação; da precariedade da infraestrutura; da falta de empenho para aprofundar os estudos; dos problemas internos dos acampamentos e assentamentos; da rotatividade de educadores; da falta de materiais de estudo tanto para os educadores como para os educandos; da falta de domínio acerca das propostas e das necessidades de cada disciplina, da dificuldade de realizar planejamento e ações coletivas. Mesmo com esses limites, essas escolas representam a possibilidade de se exercitar outras práticas educativas e expressa um processo de auto-gestão da classe trabalhadora que precisa ser potencializado, portanto, representa uma alternativa à forma atual da escola. Mesmo com esses limites, essas escolas representam a possibilidade de se exercitar outras práticas educativas e expressa um processo de auto-gestão da classe trabalhadora que precisa ser potencializado, portanto, representa uma alternativa à forma atual da escola.

Frente a estas constatações, afirmamos que as experiências educativas e escolares do MST com a relação trabalho educação à luz da pedagogia socialista russa, encontram-se pautadas num esforço coletivo de construção de um projeto formativo comprometido com a emancipação da classe trabalhadora e com o projeto histórico socialista, e que, por sua vez, não estão isentas de contradições, já que são enredadas constantemente pelo discurso hegemônico que visa à construção de processos de interiorização da lógica do capital por meio da educação.

Dessa forma, conclui-se que as dimensões educativas da pedagogia socialista russa auxiliaram o MST a pensar a relação trabalho educação e formação humana para além daquela imposta no contexto do capitalismo, promovendo a construção de novas sínteses dessa relação, muito mais localizadas no plano teórico do que na prática pedagógica das escolas vinculadas ao MST. Cabe considerar ainda que seus limites e contradições, bem como suas possibilidades, têm relação direta com o processo de correlação de forças no contexto do acirramento da luta de classes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] a única maneira plausível de enfrentar o desafio de nosso tempo histórico é aceitando o fardo da responsabilidade que dele emerge.
> (MÉSZÁROS, 2007, p. 21).

Nesta tese, tivemos por objetivo analisar a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de modo a desvelar os processos de apropriação das dimensões educativas da pedagogia socialista russa e suas implicações no tensionamento dos fundamentos da forma histórica escolar, bem como na construção de novas sínteses da relação entre trabalho educação ainda no contexto do modo de produção capitalista. O percurso metodológico realizado para alcançar esse objetivo pautou-se em pesquisa bibliográfica, documental e observação participante.

O caminho percorrido para dar sustentação à tese apontou para a necessidade de situar, no primeiro capítulo, as mediações históricas vinculadas à luta pela terra no Brasil que deram base à organização do Movimento Sem Terra. Ao recuperarmos estas mediações, observamos que as bandeiras de luta do Movimento configuram-se como expressão das lutas históricas dos trabalhadores do campo por terra, trabalho e educação.

Esse inventário levou-nos a reconhecer também como as transformações ocorridas historicamente no campo brasileiro estiveram diretamente articuladas à formação social, política, econômica do Brasil, enquanto um país construído sobre as bases de um capitalismo dependente. Ao mesmo tempo, verificou-se que no contexto do capitalismo contemporâneo essas relações não se alteram, mas sim a dependência é aprofundada e, cada vez mais, subordinada aos interesses hegemônicos do capital financeiro internacional pela via da política agrícola do agronegócio com ênfase na produção de *commodities*, que acabam por intensificar, ainda mais, a expropriação e exploração dos camponeses.

No segundo capítulo, investigamos a forma histórica escolar sob o capitalismo. Demonstramos que a educação no contexto do modo de produção capitalista apresenta-se imbricada com o trabalho, bem como vinculada à luta de classes. Em outras palavras, “[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 17). Dessa

forma, a natureza da educação está diretamente vinculada ao trabalho. (SAVIANI, 2005). Por isso, pensar uma educação emancipatória implica estabelecer vínculos entre o trabalho a educação no processo de formação humana e não os perder de vista.

Nesta perspectiva, coube reconhecer a escola como uma instituição especializada na formação humana que organiza e efetiva processos educativos, os quais, por um lado, reproduzem as determinações sociais, políticas e econômicas e, por outro, por estarem situados no movimento e no dinamismo da história, apresentam possibilidades de constituir a escola como um campo social de disputa hegemônica entre os grupos que compõem as classes sociais. Para Frigotto (1995, p. 25), “esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos os conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses da classe trabalhadora”.

Em face dessa constatação, retomamos as contribuições dos escritos de Marx e Engels sobre educação, no intuito de compreender as categorias pedagógicas do trabalho, politecnia e omnilateralidade, por considerarmos que estas devem ser o alicerce das proposições que visam à construção de uma nova forma escolar, pautada na relação trabalho educação comprometida com a formação humana integral. Estas discussões auxiliaram no aprofundamento das questões teóricas vinculadas à relação trabalho educação e formação humana.

Na busca de alcançar o objetivo da pesquisa e a afirmação da nossa tese, o terceiro capítulo retratou a pedagogia socialista russa, destacando elementos relacionados à sua gênese, concepções e propostas presentes nas experiências escolares desenvolvidas especialmente por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e a proposta por Viktor Shulgin Com isso, identificamos as dimensões educativas gestadas no contexto dessas experiências. A identificação destas serviu como suporte para as análises da trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana no MST no concernente às suas apropriações na proposta educativa e escolar do Movimento.

No quarto capítulo, procuramos mostrar, por meio de pesquisa documental e observação participante, a trajetória histórica da relação trabalho educação e formação humana na proposta educativa e escolar do MST, almejando simultaneamente localizar como ocorreu nos diferentes momentos dessa trajetória o processo de apropriação da pedagogia socialista russa.

A análise documental apresentada e os dados do trabalho de campo por meio de observação participante nos permitem asseverar que foi, ao longo de sua trajetória, que o MST gestou a sua proposta educativa articulada com a luta social. Imprimiu a marca de classe na educação desde o momento que se faz porta-voz da reivindicação de uma educação a favor dos oprimidos, sublinhando, assim, o caráter contra-hegemônico da educação e da escola no âmbito da sociedade capitalista.

Pelo exposto no quarto capítulo, infere-se ainda que experiências educativas e escolares do Movimento Sem Terra, desenvolvidas desde o início de sua trajetória com a educação escolar, localizam-se no âmago da estratégia da luta por relações sociais de novo tipo ainda no contexto do modo de produção capitalista. Dessa maneira, concordamos com Leher (2010, p. 30) em que "[...] os movimentos sociais têm situado o problema da educação socialista no cerne de suas perspectivas estratégicas". Tendo em vista essas compreensões, partilhamos também da compreensão de Sapelli (2015, p. 141), que destaca:

> [...] as preocupações do Movimento, em relação aos processos educativos, não se limitam ao acesso à educação formal, mas apresentam elementos que transcendem o próprio espaço escolar. Portanto, indicam a necessidade de se potencializar processos educativos formais e não formais no compromisso com a formação humana omnilateral e também de romper com o tradicional conteúdo e forma escolar.

Foi devido à necessidade constante de pensar a ação educativa no contexto das escolas dos acampamentos e assentamentos vinculadas ao projeto histórico do MST que houve a busca por fontes que estivessem em consonância com o projeto educativo do Movimento e articuladas às lutas dos trabalhadores do campo e da cidade e, daí, o diálogo com a pedagogia socialista russa e suas dimensões educativas, especialmente as construídas no âmbito das experiências escolares desenvolvidas por Anton Makarenko, Moisey Pistrak e mais recentemente a proposta por Viktor Shulgin. Sendo elas: trabalho; trabalho socialmente necessário; coletividade; auto-organização; atualidade; formação política; politecnismo e omnilateralidade.

Desde o momento que articulou a escola com o projeto histórico socialista, ou seja, com a transformação social, na busca por uma *escola diferente*, o MST passou a compreender a educação como processo de formação humana integral, resgatando o vínculo da relação trabalho educação, com base principalmente no

legado da pedagogia socialista russa. Dessa maneira, a pedagogia socialista russa instrumentalizou a Pedagogia do Movimento na direção da construção e efetivação de experiências educativas com a relação entre trabalho educação de cunho potencialmente emancipatório, organizando práticas educativas que ensaiam a construção de uma nova forma escolar e, ao mesmo tempo, tensionam os fundamentos da forma histórica escolar capitalista.

Assim, concordamos com Caldart (2011b, p. 150) que diz haver uma

> [...] contribuição específica e importante dos movimentos sociais dos camponeses para pensar a educação e a escola, sobretudo pela exigência da rediscussão do projeto formativo das novas gerações de trabalhadores e, portanto, das finalidades das práticas educativas que os tomem como sujeitos.

De fato, em sintonia com o legado da pedagogia socialista russa, desde o início da sua trajetória com a questão educativa e escolar o MST ensaia e potencializa práticas educativas emancipatórias que, a nosso ver, engendram novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana no contexto das relações sociais capitalistas.

Concluímos, assim, que no MST a pedagogia socialista russa esteve e está em sintonia com a proposta educativa e escolar do Movimento desde a sua criação e com a dinâmica de sua luta pela construção de uma escola diferente. Sob essa perspectiva, a relação trabalho educação e formação humana no MST à luz da pedagogia socialista russa vem apresentando marcas próprias, forjadas ao longo de sua trajetória de construção de suas experiências educativas e escolares que caminham na contramão da forma histórica escolar.

Logo, destacamos a urgência de voltarmos os nossos olhares para as experiências educativas e escolares do MST que, mesmo com suas contradições, acenam para *o inédito viável* em nosso tempo histórico. De fato, na busca pela *alternativa radicalmente socialista* o Movimento já em nosso tempo histórico potencializa *novos atos históricos* articulados à questão da formação humana de caráter integral à luz das dimensões educativas da pedagogia socialista.

Afirmamos assim a nossa tese: ao longo do processo de formulação e vivência de experiências educativas e escolares, o MST cumpre o papel de engendrar a possibilidade de tensionar os fundamentos da forma histórica escolar por meio da denúncia da perspectiva da formação unilateral que a escola assume

sob capitalismo e do anúncio da possibilidade da construção de uma nova forma escolar, bem como de novas sínteses da relação trabalho educação e formação humana que, por sua vez, estão presentes muito mais no plano teórico do que na prática pedagógica das escolas vinculadas ao Movimento. Estas são construídas à luz da pedagogia socialista russa e estão comprometidas com a emancipação da classe trabalhadora. Ou seja, o MST assume “[...] o desafio de nosso tempo histórico [...] aceitando o fardo da responsabilidade que dele emerge”. (MÉSZÁROS, 2007, p. 21).

Em síntese, objetivamos realizar uma pesquisa que sirva como suporte para a construção de experiências e práticas educativas com a pedagogia socialista ainda no contexto do capitalismo, e aponte caminhos na direção da organização de uma nova forma escolar vinculada a um projeto comprometido com as lutas históricas da classe trabalhadora vinculadas a um projeto histórico socialista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENTEJANO, Paulo. Trabalho do campo. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, Giovanni. Crise da globalização e lógica destrutiva do capital – notas sobre o sócio-metabolismo da barbárie. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n.1, jan./jun 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: Sader, Emir, Gentili, Pablo. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, Ricardo. O toyotismo e as novas formas de acumulação do capital. In: ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6.ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra.** 2007**.** 334f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação UFBA, Salvador.

BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política:** da pedagogia socialista à atualidade do MST. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Cataria-UFSC, Florianópolis.

BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. Trad. Tatiane Belinki. Pós – fácio Zóia Prestes. São Paulo: Editora 34, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOGO, A. **O pedagogo da esperança e da liberdade.** Disponível em: www.mst.org.br. Acesso em 13 de novembro de 2007.

BORON, Atílio A. **O socialismo no século 21:** há vida após o neoliberalismo? São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação\Conselho Nacional de Educação\Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRAZ, Marcelo. Capitalismo, crise e lutas de classes contemporâneas: questões e polêmicas. In: **Revista Serviço Social**. São Paulo, n. 11, p. 468-492, jul/set, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. *et al*. **Educação e escola do campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sem Terra com poesia:** a arte de re-criar a história. São Paulo: Vozes, 1987.

_____. **Educação em movimento:** Formação de educadores e educadoras no MST. Petropólis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CALDART, Roseli Salete e Bernadete Schwaab. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GÖRGEN, F. Sérgio A. e STÉDILE, João Pedro. **Assentamentos:** a resposta econômica da Reforma Agrária. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1991.

_____. Teses sobre a Pedagogia do Movimento. In: **Educação Básica de Nível Médio em Áreas de Reforma Agrária.** Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Setor de Educação, 2006.

_____. Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo.** 5.ed.Petropólis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

_____. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, Pablo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania**

negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde (Online)**, v. 7, p. 35-64, 2009.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados,** vol.15, n.43, pp. 207-224, 2001.

_____**.** A escola do campo em movimento. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 15, p. 43-75, 2000.

_____. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. **Trabalho encomendado na 36 Reunião Anual da Anped**, GT Trabalho e Educação, Goiânia, 30 de setembro 2013.

_____. Proposições às escolas de educação básica das áreas de Reforma Agrária. In: **Seminário Escolas Região Sul:** formas de organização do Plano de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Camponesa. Veranópolis: Setor de Educação do MST/ Instituto de Educação Josué de Castro, 2012.

_____. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, Roseli Salete, STÉDILE, Miguel Enrique, DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola:** Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015a.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudos. In: SAPELLI, Marlene S., FREITAS, Luiz Carlos, CALDART, Roseli S. **Caminhos para a transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudos. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

CAPRILES, René. **Makarenko:** o nascimento da Pedagogia Socialista. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CARNOY, MartIn: **Estado e teoria política.** 17.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CARVALHO, Horácio Martins. A expansão do capitalismo no campo e a desnacionalização do agrário no Brasil. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária** – ABRA. Edição especial, julho de 2013.

CARVALHO, Máuri de. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

CHAUÍ, Marilena. “Vocação política e Vocação científica da Universidade”. **Educação Brasileira.** Brasília: MEC/CRUB,1993.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.) **Teoria da educação no labirinto do capital.** 2.ed. São Paulo: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria e LOBO, Roberto. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista.** São Paulo: Alfa-Ômega,1982.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST.** 2010**.** 235 f.Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis.

DECLARAÇÃO Final do Seminário Nacional de Educação do Campo. "Educação do Campo: semente que se torna planta pelo nosso cultivar". In. KOLLING, E., J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

DELGADO, Guilherme. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In: CARTER, Miguel (org.) **Combatendo a reforma agrária no Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DOMINGUES NETO, Manuel. O "Novo Mundo Rural". In: MARTINS, Mônica D. (org.). **O Banco Mundial e a terra:** ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**.** São Paulo: Viramundo, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** São Paulo: G lobal editora, 1979.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas,1989.

FARIAS, Alcione *et al.* Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, Marlene S., FREITAS, Luiz Carlos, CALDART, Roseli S. **Caminhos para a transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RITTER, Janerte *et al.* A questão do trabalho na escola itinerante. In: SAPELLI, Marlene S., FREITAS, Luiz Carlos, CALDART, Roseli S. **Caminhos para a transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. In: **Currículo Sem Fronteiras.** V.3, n. 1, pp. 11-27. Jan/Jun. 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançado. **Os usos da terra no Brasil:** debates sobre políticas fundiária. São Paulo: Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.

_____. Agronegócio e Reforma Agrária. Disponível http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioeReformaAgrariA_Bernardo.pdfsso. Acesso em 13 de nov. de 2015.

_____. Via Campesina. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

_____. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: novas configurações do campo brasileiro. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 11-27, Jan/Jun 2003.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 4.ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

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

_____. **Conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3 ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.119, p.379-404. Abr. jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. In: Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA:** Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. 334

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli (org). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do Campo. Expressão Popular, 2011.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: Pistrak, Moisey (org). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene & CALDART, Roseli (orgs). **Plano de estudos**. Cascavel – Paraná, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões criticas. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**.** In: **Educação do Campo:** reflexões e perspectivas. MUNARIM, Antonio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraia F.; PEIXER, Z. I. (orgs). Florianópolis: Insular, 2011.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a Educação Básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas do final do século. Petrópolis-Rj: Vozes, 5.ed. 2001.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

_____. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. Educação Básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio. In: Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e**

Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.

_____. “Escola sem partido”: imposição da mordaça aos educadores. In: **Blog da Revista Espaço Acadêmico.** Disponível em https://espacoacademico.wordpress.com/2016/06/29/escola-sem-partido imposicao-da-mordaca-aos-educadores/. Acesso em 14 de outubro de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (Três Passos – RS). **Coragem de Educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural/FUNDEP. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARCIA, Fátima. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST.** 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). UFP, Curitiba.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: TOMAZ, Tadeu e GENTILI, Pablo. (orgs.). **Escola S.A.** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil:** das referências históricas à institucionalização. 361 f. Tese de Doutorado. (Doutorado em educação). UERJ, Rio de Janeiro, 2015.

GOUNET, Tomaz. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo, Ed. Boitempo, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1995.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **A condição pós-moderna.** 25.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **O neoliberalismo:** história e implicações. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **O novo imperialismo.** 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HOBSBAWN, Eric. **A era das revoluções:** Europa 1788-1848. Trad.: Maria Tereza Lopez Teixeira Marcos e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 343 p.

_____. **Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O que é questão agrária.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

KOLLING, Edgar, VARGAS, Maria Cristina, CALDART, Roseli. MST e a educação. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J. C., Saviani, D. & Sanfelice, J. L. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

KRUPSKAIA, Nadjla. K. Prefácio. In: PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna.** Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: Fávero, Osmar, Semeraro, Giovanni (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional da Educação. In: Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e**

Educadores da Reforma Agrária – II ENERA: Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.

LEHER, Roberto. Atualidade da política pública educacional e desafios da educação dos trabalhadores. In: PALUDO, Conceição. **I SIFEDOC:** Campo e cidade em busca de caminhos comuns. Pelotas, UFPel, 2014.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUEDEMANN, Cecília. **Anton Makarenko vida e obra –** a pedagogia da revolução.São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. (orgs.) **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOWY, Michael. **Ideologia e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Campinas, Unicamp, 2003, Tese (Doutorado em Educação).

MACHADO, L. R. de S. A educação e os desafios da nova tecnologia. In*:* Ferreti, C.J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** Um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

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

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. São Paulo: Editora Alínea, 2010b.

_____. **História da Educação:** Da antiguidade aos nossos dias. Tradução Gaetano LoMonaco. 13 ed. São Paulo, 2010.

MARIANO, Alessandro Santos, SAPELLI, Marlene Lucia. **O experimento curricular dos complexos de estudo na escola itinerante do MST do Paraná.** In: XXI Jornada do Histebr e X Seminário de dezembro. Disponível emhttp://docplayer.com.br/10040140-O-experimento-curricular-dos-complexos-de estudo-na-escola-itinerante-do-mst-do-parana-1.html. Acesso em 10 de out. de 2016.

MAURO, Gilmar. “O governo Dilma não fez nada em termos de reforma agrária”. In: Revista Carta Capital online. Disponível em: http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201co-governo-dilma-nao-fez-nada-em-termos-de-reforma agraria201d-675.html. Acesso em 03 de ag. de 2016**.**

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico.** Trad. Tatiane Belinki. Pós-fácio Zóia Prestes. São Paulo: Editora 34, 2012.

MARTINS, André Silva, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do capital. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Fernando José. **A ocupação da escola:** uma categoria em construção. 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Expropriação e violência:** a questão política no campo. São Paulo, Editora HUCITEC, 1991.

_____. **A chegada do estranho.** São Paulo, HUCITEC, 1993.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. In: **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 4, p.21-28, jan-jun, 2009.

MARTINS, André Silva e RAMOS, Lucia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, A. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. “Instrução aos delegados do Conselho Central Provisório” In: MARX e ENGELS. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo, Moraes, 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **O capital:** crítica a economia política. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.

_____. **O capital:** crítica a economia política. 17.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1, v.1.

_____. Maquinaria a grande indústria. In: MARX, Karl. **O capital:** o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Prefácio. In: _____. **Para a crítica da economia política**; Salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Cartas filosóficas & O manifesto comunista de 1848**. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1987.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** Trad. Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Leonil de Servolo e LEITE, Sérgio Pereira. Agronegócio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XX. Trad. Ana Contrim e Vera Contrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A crise estrutural do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOHR, Naira Estela Roesler. **Formação para o trabalho no contexto do MST.** Florianópolis, UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas**.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MONTAÑO, Carlos e DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Maria C. Dupla problemática do objeto da história: ontológica e metodológica. In: MORAES, Maria C. **Reforma do ensino, modernização administrativa:** a experiência de Francisco Campos - anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

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

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763>. Acesso em: 23 ago. 2013.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. In: 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu. **Trabalhos GTs**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 10 ag. 2013.

MST. **Documento básico do MST**. Piracicaba: MST, 1991.

_____. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação n.18***.* São Paulo, 1991.

_____. Como deve ser a escola de um assentamento. **Boletim da Educação n. 1.** São Paulo, 1992.

_____. Como fazer a escola que queremos. Caderno de Educação n. 1. IN: **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005a. (Publicado originalmente em 1992).

_____. Escola, Trabalho e Cooperação. **Boletim da Educação n. 4**. São Paulo, 1994.

_____. O trabalho e a coletividade na educação. **Boletim da Educação n. 5**. São Paulo, 1995.

_____. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação n. 8***.* São Paulo, 1996.

_____. Como fazemos a escola de Educação Fundamental. **Caderno de Educação n. 9***.* São Paulo, 1999.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação n. 8***.* São Paulo, 2001a.

_____. Educação no MST: Balanço 20 anos. **Boletim da Educação n. 9***.* São Paulo, 2004.

_____. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação n.13** Edição Especial. São Paulo, 2005.

_____. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária. **Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação**

Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária*.* Luziânia, setembro de 2006.

_____. **Princípios da educação no MST.** (Caderno de Educação n. 8). Porto Alegre, 1997.

_____. Boletim de Educação – Número 12. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA:** Textos para estudo e debate. MST. São Paulo, 2014.

_____. Proposições às escolas de educação básica das áreas de Reforma Agrária. In: **Seminário escolas região sul:** formas de organização do Plano de Estudos, Educação Politécnica e Agricultura Camponesa. Veranópolis: Setor de Educação do MST: Instituto de Educação Josué de Castro, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. **Economia Política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** 2.ed. São Paulo: Cortez,1993.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia das lutas do campo.** 6.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **A longa marcha do campesinato brasileiro:** movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. In: Revista de Estudos Avançados, n. 43, 2011.

_____. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007.

_____. **Política agrária do governo Lula valorizou o agronegócio.** Entrevista de 07 de janeiro de 2011. Disponível e*.* Acesso em 19 de julho de 2014.

OLVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Barbárie e modernidade: o agronegócio e as transformações no campo. In: **Revista Terra Livre.** São Paulo. Ano 19, v.2, n.21. jul/dez, 2003.

OLIVEIRA, Francisco. **A economia brasileira:** crítica à razão dualista. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

_____. Educação Popular e Educação (Popular) do campo. In: MIRANDA, S. G. e S. SCHWENDLER. **Educação do campo em movimento:** teoria e prática cotidiana. Volume I. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

PAULINO, Robério. **Socialismo no século XX:** o que deu errado? 2.ed. São Paulo: Letras do Brasil, 2010.

PERGHER, Eduardo. A Escola do Trabalho: um estudo no Instituto Josué de Castro. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em educação). UFRGS, Porto Alegre.

DALMAGRO, Sandra. **A escola no contexto das lutas do MST.** 2010**.** 235 f.Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns movimentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINASSI, Maria Orlandi. Balanço dos 30 anos do MST. In: **Correio da Cidadania**. Disponível em http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9378:submanchete240214&catid=25:politica&Itemid=47. Acesso em: 08 de abril de 2016.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaios sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POULANTZAS, Nico. **O Estado, o poder e o socialismo.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

PRESTES, Zóia. Pós-fácio. MAKARENKO, Anton S. **Poema Pedagógico.** Trad. Tatiane Belinki.; pós-fácio Zóia Prestes. São Paulo: Editora 34, 2012.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. **A relação trabalho-educação e Projeto Político Pedagógico do MST:** uma prática em construção em Escolas dos Assentamentos de Minas. 2011. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, Belo Horizonte.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p.405-427.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do campo.** Rio de Janeiro. São Paulo: EPSJV. Expressão Popular, 2012.

RITTER, Janete *et al*. A questão do trabalho na escola itinerante. In: SAPELLI, Marlene S., FREITAS, Luiz Carlos, CALDART, Roseli S. **Caminhos para a transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. O capitalismo no Brasil. In: **Caderno de formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento.** Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação *versus* Cidadania. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene, ANTONIO, Clésio A. Estado e educação: questões às políticas de educação do campo. In: **Simpósio Brasileiro, Congresso Luso-Brasileiro, Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.** (2007 nov. 11-14). Cadernos Anpae, n.4, Porto Alegre.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do Trabalho.** São Paulo: Moraes, 1981.

SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e

São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

SANTOS, Franciele Soares dos. **Formação de educadores militantes no MST:** a experiência do curso de Pedagogia da Terra da Unioeste-PR. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC, Florianópolis.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo - espaço de disputa e contradição:** análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.2013. 448 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

_____. De Paulo Freire a Pistrak. In: **Fórum de educação do campo da região sul do RS**. Pelotas. Anais... Pelotas, RS: SIFEDOC, 2012.

_____. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. In: **Educar em revista.** Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI; C. SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: Ferreti, C.J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** Um debate multidisciplinar. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. Marxismo e pedagogia. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584.

_____. **Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 11-22.

SCHWENDLER, S. F. Educação e movimentos sociais: uma reflexão a partir da pedagogia do oprimido. In: MIRANDA, S. G. e SCHWENDLER, S. F. (orgs.). **Educação do campo em movimento:** teoria e prática cotidiana: volume I. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCOCUGLIA, A. C. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.**2 ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SHIROMA, Eneida, GARCIA, ROSALBA Maria Cardoso e CAMPOS, Roselane de Fátima. Conversão de “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso todos pela educação. IN: BALL, Stephen J. E MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida O., e EVANGELISTA, Olinda E. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências).** Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais do campo e escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** 2.ed. Rio de Janeiro: Moraes Editora, 1981.

SOUZA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel Brasil e LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.**2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008

SOUZA, Suzane Tosta e CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. As “novas” estratégias do capital para o campo brasileiro a partir do discurso do agronegócio. In: **Revista Pegada**, vol.9, n.1, junho, 2008.

SOUZA, M. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Fudamentos de pedagogia socialista.** Barcelona, Editorial Laia, 1976.

_____. **Teoria marxista da educação.** Martins Fontes, São Paulo, 1976. Vol. I

_____. **Teoria marxista da educação.** Martins Fontes,São Paulo, 1976. Vol II**.**

_____. **Teoria marxista da educação.** Martins Fontes, São Paulo, 1976. Vol. III.

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil:** o debate tradicional: 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil:** o debate da esquerda: 1960-1980. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **A questão agrária no Brasil:** Programas de reforma agrária: 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **"Querem desmoralizar quem faz luta social nesse país".** Entrevista de 29 de outubro de 2009. Diponível em http://www.zedirceu.com.br/joao-pedro-Stédile-querem-desmoralizar-quem-faz-luta-social-nesse-pais/. Acesso em 19 de jul. de 2014.

_____. **A agenda da classe trabalhadora é a unidade da luta do campo e da cidade na construção de uma sociedade mais justa.** Entrevista de 27 de setembro de 2010. Disponível em portalctb.org.br/.../index.php?a-agenda-da-classe-trabalhadora. Acesso em 19 de julho de 2014.

_____. **Reforma agrária popular, por terra e soberania alimentar.** Entrevista de 21 de outubro de 2013. Disponível em http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2013/11/07/40988/. Acesso em 19 de julho de 2014.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa.** Tradução de E. Huggins. Primeiro Volume. Rio de Janeiro: Editora Saga. 1967.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação em Movimento na luta pela terra.** Florianópolis: NUP/CED, 2002.

_____. **Educação e Trabalho:** reflexões em torno dos Movimentos sociais do campo. In: Cadernos Cedes: Educação do Campo. Campinas, vol. 27, n.72, 2007.

_____. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético.** Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado em Brasília, no período de 6 a 8 de agosto de 2008.

_____. A relação entre trabalho, cooperativas e educação nas pesquisas sobreo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Perspectiva**, Florianópolis, p.119-147, jan/jun. 2008.

_____. Os desafios do MST e da educação na atualidade. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 31, n.2, 505-525. Maio/Agosto, 2013.

VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma (Orgs.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n.33, junho de 2001.

WOOD, Elen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.