

PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO COM A PEDAGOGIA DO MST

Monaliza Meira Simões¹
Tânia Regina Braga Torreão Sá²

RESUMO: O artigo problematiza os desafios e perspectivas interpostas ao trabalho docente, ajustado às premissas que dão sustentação para a pedagogia do MST³. A saber, a pedagogia do MST é balizada no trabalho educativo orientado por cinco matrizes pedagógicas: 1) Pedagogia da Luta Social; 2) Pedagogia da Organização Coletiva; 3) Pedagogia da Terra; 4) Pedagogia da Cultura; e 5) Pedagogia da História; sistematizadas pela educadora e pedagoga Roseli Salete Caldart e apresentadas no livro “*Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola*” (2000). Não obstante, apresentamos aqui as tais matrizes pedagógicas, além de exibirmos um quadro analítico organizado a partir de uma vivência realizada na Escola Municipal Valdete Correia, localizada dentro Assentamento Boa Sorte, no município de Iramaia, Estado da Bahia.

Palavras-Chave: Pedagogia do MST; Trabalho Docente; Escola.

1. Introdução

Quando os educadores do MST conseguiram confirmar teórica e metodologicamente a existência de uma pedagogia que se identificou com os propósitos desse movimento social, ao que tudo indica, eles fizeram isso considerando que essa pedagogia se inscreveu com algum grau de insubordinação no cenário da educação brasileira, aonde a escola, edificada nos moldes burgueses, é hegemônica. A insubordinação da pedagogia do MST talvez parametrizasse a opção epistemológica dos educadores do Movimento ‘Sem-Terra’ que lutam em prol da afirmação de um conjunto de práticas educativas (socialistas e marxistas), e não somente de práticas pedagógicas.

Isto mesmo! Na pedagogia do MST as práticas educativas ganharam mais relevo do que as práticas pedagógicas porque, apesar dos ideólogos desse movimento educacional entenderem o importante papel desenvolvido pela escola, dialeticamente eles também compreendem que essa instância não é a única a colaborar com a formação dos sujeitos ‘sem-terra’. Não obstante, na pedagogia do MST entende-se que as práticas educativas, estando associadas aos princípios que norteiam a dinâmica do movimento – a saber as místicas, os gritos de luta e de ordem, as ocupações, as marchas, o cultivo coletivo da terra –, e indicando a influência de pressupostos filosóficos do materialismo histórico dialético, “[...] buscam [a] formação capaz de realizar uma leitura crítica da sociedade, a evidenciar

¹ Licencianda em Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Jequié-BA). E-mail: monasimoes11@gmail.com

² Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: taniatorreao68@hotmail.com

³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

as contradições do capitalismo e a pensar em uma educação de classe, comprometida com o trabalhador e o excluído social” (LIMA, 2014, p. 16, grifo nosso). Advinda dessa opção filosófica temos também ‘a crítica ao escolacentrismo’, isto é, a crítica ao papel excessivamente centralizador que é atribuído à escola na formação dos sujeitos, reflexão que é feita por Caldart (2009) em seu artigo *sobre a educação do campo*.

No sentido de solidificar as bases dessa nova pedagogia e desse novo propósito de fazer a educação e a escola acontecerem, Caldart (2000) cria cinco matrizes pedagógicas, a saber: i) a Pedagogia da Luta Social; ii) a Pedagogia da Organização Coletiva; iii) a Pedagogia da Terra; iv) a Pedagogia da Cultura; e, v) a Pedagogia da História; fazendo-se necessário a partir daqui, descrever de forma um pouco mais aprofundada essas cinco matrizes pedagógicas. O objetivo deste artigo é investigar e analisar o trabalho educativo do MST a partir da sua pedagogia, estruturada nas referidas matrizes. Nos próximos tópicos, passaremos a apresentá-las.

2. Apresentando as matrizes pedagógicas do MST

De acordo com Ecleide Cunico Furlanetto (2009):

As matrizes se apresentam como arquivos pedagógicos que contêm conteúdos coletivos e pessoais que são acessados quando o professor se exerce nos espaços pedagógicos. Esses arquivos, ao contrário do que se acreditava, articulam conhecimentos epistemológicos e técnicos, mas articulam, também, saberes, crenças, mitos construídos a partir de experiências significativas de aprendizagem. Ao aprender, além de se apropriar dos conteúdos ensinados, o sujeito se apropria das maneiras como ele é ensinado. Isso pode ser facilmente constatado ao se observar brincadeiras infantis cujo tema seja a escola. As crianças reproduzem as maneiras de ensinar de seus professores revelando o quanto elas foram incorporadas (FURLANETTO, 2009, p. 1114).

Tendo claro que o trabalho educativo da pedagogia do MST não se restringe ao espaço escolar, a partir de agora, passaremos a tratar das cinco principais matrizes pedagógicas que o MST põe em movimento no processo de formação educativa dos ‘sem-terra’, começando pela *Pedagogia da Luta Social*.

i) Matriz pedagógica 1 – Pedagogia da Luta Social:

A *Pedagogia da Luta Social* é reconhecida enquanto matriz mais intrinsecamente vinculada ao MST. Essa ligação é explicada pela própria natureza do MST, que se define enquanto movimento social de luta pela terra.

Dizer que a *Pedagogia da Luta Social* é tecida dentro do movimento, implica considerar que a luta social proposta pelo MST assume uma constituição dialética, pois é a partir dela que, tanto se projeta o movimento da realidade concreta dentro do MST, quanto a conformação com relação à condição de ser ‘sem-terra’. E o que isso significa? Significa que, enquanto prática política e educativa, a configuração dos ‘sem-terra’ está associada a

colocar em movimento a luta contra o sistema capitalista mas, dialeticamente, também implica na conformação com a condição de ser ‘sem-terra’, aí não importando inclusive, se o sujeito alcançou, por meio dessa o acesso à terra ou não. Isso ocorre porque, na concepção da pedagogia do MST, tudo se conquista com luta, porque para o MST, no final das contas, considera-se que a luta social educa as pessoas.

As práticas educativas instadas nessa luta social, portanto, servem para manter os ‘sem-terra’ em estado de permanente alerta. E mais que isso, tais práticas corroboram o entendimento de que “[...] essa grande luta se traduz nas pequenas coisas [...]” (CALDART, 2000, p. 209), também. Em pequenas coisas que, somadas as grandes coisas, ensejam modificar a realidade sociometabólica do capitalismo⁴, a ponto de provocar abalos no sentido de sua superação.

Reproduzimos um questionamento feito por Caldart (2000) que é fundamental para entendermos a matriz da *Pedagogia da Luta Social* no MST. Em um trecho do livro “*Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola...*” ela questiona: “[...] mas por que dizer que isto é educativo? [...]” (p. 216). Respondendo a essa questão, a autora explica que a pedagogia da luta é educativa porque ela potencializa a capacidade do ser humano fazer-se a si próprio, enquanto transforma a realidade a sua volta.

Evidentemente, há da parte de todos nós, o reconhecimento que a luta social instada dentro do MST é muito difícil de ser realizada, por duas razões: primeiro, pelo desnivelamento de forças que se colocam na disputa – o capital e o trabalho – e; segundo, porque em vista da finalidade última desse movimento ser romper com a ordem instituída, no sentido de ir transformando as circunstâncias que afirmam o capitalismo, há o entendimento de que, somente a luta social é transformadora, porque nada deve parecer impossível de mudar (CALDART, 2000).

Parri passo com a ideia de que nada deve parecer impossível de mudar, por meio dessa pedagogia insinua-se também, a necessidade de aprender a construir utopias que projetem um futuro balizado em tal convicção. A experiência educativa da *Pedagogia da Luta Social*, nesse sentido, tenta recuperar a potencialidade transformadora da produção coletiva de tais utopias que, ao que tudo indica, não aparecem enquanto modelos sociais ou humanos a serem perseguidos, mas muito mais como um exercício permanente da construção de parâmetros sociais e humanos que orientam cada ação, na direção do futuro revolucionário. Com todas essas intencionalidades combinadas, a *Pedagogia da Luta Social* contribui com a luta pela terra, com a luta pela reforma agrária e com a luta pela transformação do país.

⁴ Confira o conceito de *sistema sociometabólico do capital*, nas formulações do filósofo húngaro István Mészáros.

ii) Matriz pedagógica 2 – Pedagogia da Organização Coletiva:

Já no que diz respeito à segunda matriz, a *Pedagogia da Organização Coletiva*, é tida como relevante porque o ‘enraizamento’ é considerado uma prática educativa do MST, isto porque, as pessoas que o compõem, em sua maioria, são indivíduos ou famílias que foram ‘desenraizadas’, por terem sido expulsas de suas terras. O MST é formado também por um conjunto de pessoas submetidas há processos de exclusão social de vários naipes. A trajetória do MST, nesse sentido, tendo sido marcada pelos desafios de cada momento histórico que os ‘sem-terra’ experimentam, pois, a medida em que os ‘sem-terra’ se enraízam na organização coletiva que os produz como sujeitos, passam a viver experiências de formação humana encarnadas na trajetória de quem é expulso da terra, isto é, de quem é desenraizado. Assim, mesmo que cada pessoa não tenha consciência do enraizamento, toda vez que toma parte das ações do movimento, fazendo uma tarefa específica, pequena ou grande, ela está ajudando a construir esta trajetória e a identidade ‘sem-terra’ que lhe corresponde e está se transformando e se reeducando como ser humano, (re)enraizando-se, por conseguinte.

Caldart (2000), reiterando a importância do ‘enraizamento’ para o MST, põe em relevo que, para considerá-lo enquanto processo educativo, é fundamental ter em conta que a coletividade ajuda a promover a formação da identidade coletiva desse movimento, esse fato se explicando porque o pertencimento está estreitamente vinculado a cinco fatores: 1) a disciplina coletiva do Movimento; 2) a unidade da ação, que é observada quando da realização das jornadas de luta, marchas e ocupações; 3) a valorização do coletivo, que se coloca em detrimento do elogio ao individual; 4) a valorização das místicas; e 5) a concretização de objetivos que expressem valores sobre ser ‘sem-terra’. Sendo esses cinco fatores que nos ajudam a pensar as características da coletividade que se colocam no MST e dentro de sua pedagogia.

Quando pensamos na organização coletiva ‘sem-terra’ e, nesse caso, especificamente na organização coletiva do MST, então, não podemos nos esquecer que a prática dessa organização é sustentada pela família ‘sem-terra’, composta inclusive, por crianças que são provocadas a participar ativamente do cotidiano do movimento desde tenra idade.

No MST trabalha-se, não obstante, com a compreensão que o lugar das crianças não é apenas na escola. “[...] Seu lugar é na escola, mas também nas ocupações, no trabalho coletivo, nas festas, nas marchas, no cotidiano do movimento [...]” (CALDART, 2000, p. 218). Para Caldart (2009) a esta instância é atribuído um papel excessivamente centralizador na formação humana, isto por que, desde muito cedo os ‘sem-terrinhos’ aprendem a trabalhar coletivamente, aprendem a se organizar em prol daquilo que desejam, sempre visando o fortalecimento da coletividade.

A organização do MST, seja das crianças ‘sem-terrinhos’, ou dos jovens e adultos ‘sem-terra’ é uma das características mais marcantes do movimento e essa organização se

dá a partir da ação unificada de todos, sejam eles acampados ou assentados, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

De tudo o que foi apresentado, o que a pedagogia do MST indica é que dentro desse movimento se concebe que a organização coletiva educa os ‘sem-terra’, na medida em que se faz presente em todas as dimensões da concepção de educar desse movimento social rural. E conquanto, dentro da pedagogia do MST se reconheça a contribuição das famílias, das bases e de suas lideranças; os educadores desse movimento, também abonam a inspiração tomada de autores como Anton Makarenko (1888 – 1939), Antônio Gramsci (1891 – 1937) e Karl Marx (1818 – 1883) que, por seus legados teóricos fulcrais, reinscrevem o peso formador das relações sociais para o enraizamento do coletivo MST.

Em termos gerais, a obra de A. Makarenko inspira a *Pedagogia da Organização Coletiva*, a medida em que dá relevo ao contexto da luta revolucionária, incultada na teoria leninista sobre a organização do coletivo. Makarenko, por isso mesmo, insiste que a ação revolucionária espontaneísta não leva a lugar nenhum e que, as condições históricas da sociedade precisam funcionar como solo para a negação das práticas pedagógicas existentes e, para a busca de novas formas de fazer o cotidiano da sala de aula e da escola acontecerem. Além disso, ainda enfatiza, como ponto central da sua pesquisa, o compromisso com a concretização de um projeto educacional, pedagógico e político centrado na formação coletiva para a vida coletiva (LUEDEMANN, 2007).

Já Gramsci (2001) notabiliza-se por ser o criador do conceito de “escola unitária” que é bastante caro para a pedagogia do MST. A escola unitária constituindo-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. O compromisso político de Gramsci, ao propor o conceito de escola unitária, é lutar pela superação da sociedade capitalista e em prol da implementação de um novo modelo de sociedade socialista. Isso fica claro quando ele, partindo da concepção de trabalho ontológico e omnilateral de Marx (2011), arrazoa que a condição de real efetivação dessa escola está relacionada à superação do modelo de sociedade capitalista, que sobrevive às custas da exploração do trabalho, da sua alienação e da subsunção deste trabalho.

Na pedagogia do MST, de modo geral e, em especial, segundo a *matriz da organização coletiva*, por isso mesmo, objetiva-se a formação desse homem omnilateral, tal como é indicado por Marx. O homem omnilateral que, diferentemente do homem unilateral, não é pensado somente enquanto reprodutor do trabalho alienado. O homem do MST, ou para sermos mais precisas, os ‘sem-terra’, segundo a *matriz da organização coletiva*, são sujeitos que se preparam para a vida, para o mundo e para o coletivo.

Caldart recorre a Marx porque esse autor, em suas ilações dá relevo à crítica que expõe as contradições da sociabilidade consignada pela burguesia e que se revela em sua unilateralidade. Paradoxalmente, esse mesmo autor debate a importância da totalidade, no amplo desenvolvimento humano, ao tempo em que, evidencia a condição de produção da omnilateralidade para o anúncio da emancipação humana.

Marx, por sua defesa da omnilateralidade, refuta a ideia de que a formação humana deve voltar-se exclusivamente para o atendimento das necessidades do mercado. Para ele, empenhando-se na construção de sujeitos críticos, que se utilizam de princípios educativos como a luta social e a organização coletiva, se forjará a possibilidade de revolução e mudança social. É por conta dessa concepção de omnilateralidade que no MST as místicas, os gritos de luta ou de ordem, as marchas, as ocupações são momentos onde a organização coletiva tornam-se evidentes. São momentos nos quais os sujeitos aprendem sobre trabalho coletivo e se constituem enquanto ‘sem-terras’.

Despertar a consciência e a reflexão acerca do processo de formação humana torna-se nesse sentido, um dos grandes desafios pedagógicos e educativos do MST, e uma das razões de se valorizar cada vez mais as atividades específicas da educação. Sem isso, pelo que compreendemos, os novos sujeitos sociais não conseguirão se tornar sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade.

iii) Matriz pedagógica 3 – Pedagogia da Terra:

A *Pedagogia da Terra* se apresenta enquanto matriz pedagógica que mais diretamente oferece sustentação para a luta social e à organização coletiva que é instada dentro do MST, isto ocorrendo por conta de uma forte compatibilidade dessa matriz com a identidade camponesa. Identidade essa que é considerada diferente da que tem sido produzida no modo de vida tradicional capitalista. A *Pedagogia da Terra* se relaciona com a terra de caráter francamente subversivo, na medida em que, além da crítica ao sistema capitalista, propõe uma severa apreciação do estilo de vida urbanocêntrico. Através dela, destaca-se o apego à luta e à coletividade, questiona-se a ideia de propriedade privada da terra e de individualismo, características latentes na lógica sociometabólica do sistema dominante.

No MST a ligação com a *Pedagogia da Terra* - e, portanto, do que se tira de educativo do trabalho com essa pedagogia -, é processo inequívoco, porque a terra, para o camponês do MST, é muitas vezes um instrumento favorecedor do ‘enraizamento’ e dialeticamente ‘desenraizamento’ que esse sofre, ao ser obrigado a abrir mão da posse, do trabalho e do cuidado com ela. É quando esse camponês se ‘re-enraiza’, seja no acampamento ou no assentamento, que é reinstaurada a importância do trabalho com a terra.

Mas não é só isso! No trabalho educativo com a *Pedagogia da Terra* há que se considerar também os matizes políticos, culturais e ideológicos do trabalho educativo com essa terra, pois é esse trabalho não alienado e coletivo que ratifica a compreensão que o mundo está para ser desfeito e que, portanto, o sistema capitalista pode ser derrotado.

Não obstante, para a pedagogia do MST o trabalho com a terra educa os ‘sem-terra’, à medida que ajuda a favorecer o enraizamento do camponês em um movimento que tem na luta pela terra o seu objetivo central. A luta pela terra, tanto quanto a luta social e a

organização coletiva, ensinam o camponês desde muito cedo que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser ‘cultivadas’, e este ensinamento diferencia-se exponencialmente do modo de vida imediatista ‘cultivado’ nos moldes de uma estrutura social capitalista, onde nada é valorizado e tudo é quantificado (CALDART, 2000).

Fica claro pelas palavras expostas que lutar pela terra, tal como faz o MST, possui uma intencionalidade pedagógica que implica favorecer os meandros da formação humana em sua vinculação com o trabalho, no caso específico, com a terra. Assim é que, manter-se camponês, assume o sentido político de não negar o passado de trabalhador que é ‘filho da terra’ (CALDART, 2000, p. 225) para tornar mais fácil a aceitação de mudanças que incidirão, principalmente, no seu estilo de vida dentro do movimento. Mudar seus hábitos alimentares, cultivar traços da valorização da vida em família e da vida comunitária que permitirão, a reboque, a prática de melhores experiências de cooperação social.

Mas no MST não se luta somente pela terra. O que aparece claramente na *Pedagogia da Terra* e dentro do movimento social é que, nesse lugar, luta-se também por “[...] reforma agrária - porque se quer alterar o modelo de desenvolvimento da agricultura, e do campo como um todo [...]” (CALDART, 2000, p. 225), por isso, o camponês assentado não pode fugir do compromisso com as questões de produção que se referem à totalidade, porque a totalidade que se impõe aqui inspira o desafio de pensar um novo modelo camponês de produção, modelo esse que, por sua vez, também, se insere no desafio de compreender o lugar do campesinato nos processos de transformação não somente do acampamento ou assentamento, mas da sociedade como um todo.

Nessa senda o enfrentamento com a sociedade burguesa é inevitável, isso porque o modo como os ‘sem-terra’ lidam com a realidade, institui compromissos objetivos com a necessidade de fazer a crítica sobre a estrutura fundiária tragicamente desigual que marca a sociedade brasileira. No modelo produtivo do assentamento do MST, por essa razão, apoia-se a diversidade da produção agrícola, apoia-se a produção da comida sem veneno, apoia-se a soberania alimentar, que nada mais expressa que a defesa do direito da nação brasileira de manter e desenvolver os seus alimentos, a partir da diversidade cultural e produtiva de sua localidade.

Por tudo o que foi exposto, fica claro que o MST é, antes de tudo, um movimento camponês. Esta é a raiz que sua história fixou e recriou e da qual não pode se afastar, porque afastar-se dela seria desenraizar-se, talvez até morrer. Portanto, conservar e cultivar esta raiz camponesa é fortificar o movimento e manter viva a sua luta, sua história e sua produção cultural (CALDART, 2000).

iv) Matriz Pedagógica 4 – Pedagogia da Cultura:

A ideia de produção cultural, instada dentro do MST, ‘dá a deixa’ para refletirmos mais acuradamente sobre a *Pedagogia da Cultura*, reconhecidamente a matriz que mais está relacionada com as pedagogias anteriormente descritas – a *Pedagogia da Luta Social*,

a *Pedagogia da Organização Coletiva*, a *Pedagogia da Terra* e a *Pedagogia da História*, a última matriz. Há, no entanto, uma exigência a ser considerada antes de prosseguir com tal apresentação: situar a concepção de cultura de acordo com a concepção pedagógica do MST. Para o referido movimento a cultura designa um:

Processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si) aos poucos...vai se constituindo em um modo total de vida...que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que embora dispares e por vezes até contraditórios entre si, possuem um eixo integrador ou uma base primária que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra (CALDART, 2000, p. 227).

Assim, a autora conceitualiza cultura, ao que tudo indica, ela o faz com o objetivo de estabelecer os traços distintivos entre a concepção supramencionada no parágrafo anterior – sustentada na ideia de unidade da classe trabalhadora – e a cultura burguesa, lastreada no individualismo e na competição. Pela diferença, então, tem-se francamente expostas, as concepções contraditórias de mundo, porque o entendimento do modo como esse mundo é reproduzido, também expõe uma oposição entre modelos de sociedade diferentes. Daí que para analistas do movimento, torna-se fácil perceber que intencionalmente, o MST pensa a cultura como se ele próprio encarnasse um modo particularizado de produzi-la.

A cultura MST definindo-se, não obstante, por um jeito determinado de viver ‘sem-terra’ explicita-se, portanto, através da reprodução da ideia de que tudo está em movimento. E o movimento da cultura no MST se insurge contra a cultura burguesa e suas balizas fundamentais – o individualismo, a propriedade privada da terra, a escola e o modelo de educação burguesa – como já dissemos anteriormente.

Aliás, a esse respeito, Caldart (2000) afirma que “[...] a base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade ou a ideia do coletivo [...]” (CALDART, 2000, p. 227), e, por essa assertiva, compreendemos que a cultura produzida pelos ‘sem-terra’, é uma cultura produzida para provocar inquietação sobre a lógica instaurada pelo modelo capitalista de produção. Por essa perspectiva de produzir a cultura, reificada no coletivo, o MST assume caráter revolucionário, vez que essa coletividade representa o oposto do que se preconiza nos moldes da sociedade na qual o movimento atua.

É por essa razão que o MST, ao ocupar a escola, ao instar uma pedagogia do movimento, edifica um outro modo de fazer educação que, põe em relevo as suas ‘pegadas educativas’ (CALDART, 2000, p. 228), isto é, um modo particular de fazer acontecer a sua pedagogia.

Para que a valorização de tais pegadas educativas se realize concretamente, o movimento não prescinde de evidenciar a importância da escola enquanto instância fundamental para a formação dos sujeitos do movimento. A escola é importante, mas não

só ela, posto que, reconhecidamente os ‘sem-terra’ entendem que, através das práticas educativas, tais como, as místicas, as marchas, as ocupações, os gritos de luta ou de ordem, nos cursos de formação, no cultivo coletivo da terra, os ‘sem-terra’ se educam também.

E quem são as referências mais importantes para pensar a *Pedagogia da Cultura*? Caldart (2000) reitera a importância da contribuição de Paulo Freire mormente, evidenciando-a a partir do momento em que são publicados os livros *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1987).

Caldart toma a obra de Freire como lastro, conquanto, faça questão de esclarecer que a intencionalidade de sua menção não é promover um escrutínio acerca do potencial revolucionário dessa contribuição, mas sim refletir sobre o quanto a pedagogia do oprimido enseja provocar a discussão acerca da ação / reflexão / ação, enquanto constitutivas de uma unidade reificada pela *práxis* educativa. *Práxis* entendida enquanto razão nova da consciência oprimida, e, portanto, fio condutor da realização do processo revolucionário.

É na perspectiva da educação como prática da emancipação e da liberdade, portanto, que o processo educativo de luta se inscreve dialeticamente no MST. Ele combina elementos pedagógicos essenciais à formação humana e, por essa razão, a *Pedagogia da Cultura* se inscreve como balizadora para o processo revolucionário que esse movimento quer realizar. Isso acontece porque dentro do MST se promove o olhar sobre a coletividade. Coletividade que, por sua vez, se coloca enquanto gesto fundamental, patrocinador do entendimento de que as práticas educativas do movimento sancionam processos que são atravessados por vivências que afirmam o modo de ser e viver ‘sem-terra’, o tempo todo.

Pontuando questões sobre a escolarização, Caldart (2000) destaca que na pedagogia do MST a escola assume lugar importante para a formação das pessoas, conquanto, não seja um lugar de relevância exclusiva. Para essa autora, a escola pode se tornar mais importante do que é, colaborando para a formação humana e omnilateral por estar associada com o movimento social, pois, somente na escola – prospectada enquanto espaço de ação / reflexão / ação sobre a sociedade e o movimento – do movimento, é construída e reconhecida a possibilidade de refletirmos criticamente sobre o papel de tal instituição em relação a sociedade.

v) Matriz Pedagógica 5 – Pedagogia da História

O atrelamento entre a *Pedagogia da História* e a *Pedagogia da Cultura* é inequívoco, no entanto, esse emparelhamento entre uma e outra proposta educacional não é feito exclusivamente dentro da pedagogia do MST. Em primeiro lugar porque essa tem uma intencionalidade que lhe é própria e que o MST reconhece, não cabe somente dentro de sua proposta educacional; e em segundo lugar, porque o trabalho com a história tem uma potencialidade pedagógica que é reconhecidamente fundamental para a educação como

um todo, ainda mais no momento em que a sociedade brasileira – mais abertamente a partir do ‘golpe de 2016’ – assume uma postura de negação de fatos históricos importantes e dolorosos do passado e vacila entre o regime democrático e o ditatorial, para dar a tônica do sistema de organização social. Essa ligação inequívoca entre os dois regimes, explicitando-se por meio do cultivo da memória e conhecimento mais amplo da história, que infelizmente, nós, da sociedade brasileira, temos tido muita dificuldade de fazer.

Mas por que cultivar a história e a memória? Porque o cultivo de ambas ajuda no entendimento, na celebração e na conciliação com o passado. Acredita-se, também, que esse cultivo seja capaz de devolver a vida a certos rituais que podem ser cristalizados com o passar do tempo, dentro movimento e que são essenciais para a sua sobrevivência. E se no MST trabalha-se no sentido de preservar a história e a memória é porque acredita-se que esse esforço em prol da preservação ajude a dirimir as dificuldades que se tem na luta por uma identidade que seja própria do MST.

A *Pedagogia da História* alhures, é desenvolvida no MST com os seguintes objetivos: resgatar permanentemente a memória do MST; a memória da luta pelos pequenos agricultores e a luta coletiva dos trabalhadores do Brasil e no mundo e, por fim, ajudar os ‘sem terrinha’ a perceber nesta memória, suas raízes.

José Luiz Quadros de Magalhães (2014) associa a ideia de valorização da história e da memória, na medida em que, põe em destaque que o MST estruturou-se a partir do histórico de lutas pela terra acontecidas no Brasil, ou seja, a relação do MST com a história e a memória, para o referido autor estariam associadas enquanto processos formativos que foram sendo consignados desde a constituição do movimento, o processo de reestruturação da luta social apontando para o curso da reforma agrária e a reforma agrária necessita de modo primordial da história e da memória para que se saiba, a forma como esse processo têm progredido no cenário nacional e internacional.

Portanto, a *Pedagogia da História*, tomada enquanto matriz pedagógica do MST, fundamenta-se no cultivo da história e da memória por meio do exercício das práticas educativas, entretanto, não se limita a conhecer meramente o próprio passado, mas torná-lo uma experiência além do racional, pois está entranhada em todo ser humano.

Assim como as outras matrizes pedagógicas anteriormente citadas, a *Pedagogia da História* destaca a construção do sujeito no seu mais amplo sentido, sempre combinando os aspectos formativos aos aspectos da formação humana no seu sentido integral.

3. Um exercício discricionário. Vivência dentro da Escola Municipal Valdete Correia do Assentamento Boa Sorte

A questão colocada nesse artigo instaura a primordialidade de nos interrogarmos sobre questões fundamentais. A saber: a pedagogia do MST tem sido capaz de realizar a revolução na escola, como pretende o movimento, oferecendo resistência à sociedade

burguesa e à escola que esse movimento social critica? E mais fundamentalmente ainda, que espectro de escola temos na pedagogia do MST.

No intento de responder a essas perguntas, a discente e bolsista de Iniciação Científica do projeto de pesquisa intitulado “*As matrizes pedagógicas do MST. Uma 'nova' escola ou a 'velha' ressignificada?*” (UESB) e uma das autoras deste artigo, Monaliza Meira Simões esteve por sete dias dentro do Assentamento Boa Sorte, município de Iramaia, Estado da Bahia. Nessa experiência, a bolsista, pôde acompanhar de perto a rotina dos assentados e da Escola Municipal Valdete Correia (EMVC) localizada dentro desse assentamento.

Em seu período de vivência dentro do Assentamento Boa Sorte, a bolsista foi acolhida por Dona V. R. C. C., mais conhecida como ‘Dona Pretinha’, pedagoga com formação em *Pedagogia da Terra*, professora da escola do assentamento e militante do MST; e ‘Seu C. S. C.’, companheiro de vida e de luta pela terra de D. Pretinha, casal de ‘sem-terras’ que foram participantes da primeira hora da ocupação – acampamento – que deu origem ao Assentamento Boa Sorte.

Durante a pesquisa dentro do referido Assentamento foram realizadas 10 entrevistas com assentados, dentre eles, três professores, a saber: a Vice-Diretora da EMVC; a Prof.^a J. B. S.; e o Diretor da escola do assentamento, S. A. S.; no esforço de melhor compreender a realidade concreta na qual as matrizes pedagógicas do MST atuam.

Segundo os depoimentos coletados e documentos consultados, a história do Assentamento Boa Sorte teve início no ano de 2003, quando a terra foi ocupada e levantou-se o acampamento com barracões feitos de lona. A emissão de posse da terra saiu em 2006, mas apenas no ano de 2011 foi concedido o crédito habitacional que permitiu a construção das 354 casas que compõem o assentamento atualmente.

O Assentamento Boa Sorte se divide em quatro agrovilas, a saber: Sede Velha, Sede Nova, Floresta Rio Una e Limpansol. É nesse espaço que está instalada a EMVC, unidade escolar que atende a maior parte das crianças e adolescentes no turno matutino; e jovens e adultos e a EJA no turno noturno.

A EMVC foi construída em 2006, mas somente em 2007 foi que os ‘sem-terra’ passaram a utilizá-la. Antes disso, as aulas aconteciam em um galpão, uma casa, ou qualquer outro local disponível, mas desde que a terra foi ocupada, a preocupação com a escolarização esteve presente. Durante o turno matutino funcionam na EMVC as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. No turno vespertino a EMVC acolhe turmas da pré-escola e duas classes de turmas multisseriadas, uma comportando alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e outra comportando alunos do 4º e 5º ano do mesmo nível de ensino. No turno noturno tem-se a EJA e funcionam três salas: 1º a 5º ano, 6º e 7º e 8º e 9º. A escola acolhe o total de 128 alunos em todas as turmas.

4. Desafios e perspectivas para o fortalecimento da Pedagogia do MST

Somando os estudos realizados em fontes bibliográficas, cartográficas e documentais e analisando os dados extraídos a partir da vivência de sete dias dentro da EMVC do Assentamento Boa Sorte, tudo indica que o caráter potencialmente revolucionário da pedagogia do MST esteja impresso não somente dentro desse assentamento, mas também dentro de sua escola, conquanto, não se possa negar que sob o prisma da análise da realidade concreta, esse caráter (revolucionário), diuturnamente esteja sendo contestado, fragilizando assim, todo o ordenamento subversivo contido na proposta educativa do MST.

O que parece estar acontecendo, não obstante, é o gradativo abandono desse movimento, motivado por fatores como o medo de se declarar ‘sem-terra’, em vista dos preconceitos sociais e até da violência que acomete quem assume tal identidade. Não podemos nos esquecer, inclusive, que foi no Assentamento Boa Sorte o lugar aonde tombou o último líder do MST assassinado no Estado da Bahia, o Sr. Márcio Matos Oliveira, fato ocorrido em 24 de janeiro de 2018.

Mas os desafios da associação a esse movimento não são explicados somente por esta razão. Eles estão vinculados a uma lógica que foi descrita por Vladimir Illich Lenin no livro “*O Estado e a Revolução*” (1917). Lenin assentindo que o estado atua enquanto conciliador para dirimir as tensões sociais, avalia que em vista de sua força e mecanismos de coercitividade, trabalha de forma a alienar os camponeses do MST, impondo a estes uma lógica que não corresponde a sua intencionalidade original.

Na escola, aonde se pretende que a pedagogia do MST atue, a Prefeitura Municipal indica todo o corpo de funcionários aí incluindo os gestores, coordenadores pedagógicos e professores que comporão o quadro docente. Corpo de funcionários que evidencia, na maioria dos casos, não ter qualquer tipo de formação para realizar o trabalho educativo com a ‘pedagogia do movimento’.

No caso dos professores, observamos que eles utilizam a pedagogia burguesa, forma clássica de fazer a educação acontecer que, na maioria dos casos, acaba reduzindo o seu campo de atuação à dimensão do aparelho escolar, exclusivamente; no que tange ao calendário, eles seguem o que a Secretaria de Educação Municipal elabora; em termos didáticos, os professores reproduzem desde os maneirismos até a lógica de organização da escola burguesa, pautada em um currículo tradicionalista centrado no ‘saber fazer’ e na figura autoritária do professor, com alunos enfileirados, sem estímulo à capacidade crítica e à criatividade.

Nesse moldes, seja nos termos do prestígio atribuído à prática pedagógica conservadora, que se sobrepõe à prática educativa proposta pelo MST, tal corpo de trabalhadores acaba por denegar completamente a importância das místicas, dos gritos de

ordem ou luta, das marchas, do cultivo coletivo da terra, das ocupações e demais práticas educativas que balizam e conferem uma identidade própria à pedagogia do MST.

Mas há resistência, porque os próprios camponeses que estão dentro da escola – sejam eles, alunos ou professores, ou coordenadores pedagógicos, ou diretores, ou merendeiras, ou auxiliares de limpeza –, ainda que de modo tímido, encontram fórmulas de garantir a elaboração de práticas associadas ao movimento.

E se nos interrogam acerca do potencial revolucionário de tal pedagogia, é fundamental pôr em evidência que não se espera aceitação da escola burguesa, com relação a escola do MST, visto que tal pedagogia contradiz a ordem escolar vigente. O que surpreende, no entanto, é que tenhamos chegado a ponto legitimar a criminalização de tal movimento, simplesmente pelo fato desse empreender a luta por outro modelo de escola e sociedade.

Por fim, queremos evidenciar o nosso entendimento do que vimos. É evidente que o MST está fragilizado, mas se na luta o movimento se robustece, os últimos episódios – assassinato de uma das suas principais lideranças, criminalização do movimento, abandono da terra e da luta, por parte de alguns assentados – dão prova que esse robustecimento e ação concreta está sendo programado.

Quanto ao significado dessa experiência para a minha formação enquanto pedagoga, posso considerar que vivenciei o (re)conhecimento de uma pedagogia que parte de paradigmas subversivos para referenciar a formação humana; conheci um espaço que versa sobre um modelo educativo que foge dos padrões estabelecidos na lógica formal da educação, tomando enquanto cerne do processo a ampla formação humana, a coletividade e a transformação social; vislumbrei a perspectiva de um modelo educativo popular, democrático e a serviço do povo; senti a potencialidade transformadora de uma pedagogia que se estrutura a partir de um currículo que pauta a diversidade, a diferença e o coletivo. Tudo isso fez dessa pesquisa e de nossas reflexões sobre ela um ponto crucial na minha formação acadêmica, pois repensei, reconstruí e ampliei a minha práxis pedagógica.

5. Referências

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Escola é mais que escola. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, 2000.

_____. Sobre educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, 2009, p. 35-64.

COSTA, E. F. **A pedagogia do MST: depoimento**. [9 mai. 2018]. Iramaia: Entrevista concedida para elaboração da pesquisa de iniciação científica de Monaliza Meira Simões.

FURLANETTO, E. C. Matrizes pedagógicas e formação docente. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gjpdad/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c78.pdf>>. Acesso: 13 jun. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, A. R. S. **A relação de saberes na construção da prática educativa do MST na amazônia paraense**. 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto3-1718_int.pdf>. Acesso em 13 jun. 2019

LUEDERMANN, C. S. Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução. 2002. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 25, n. 2, 2007, p. 581-592.

MAGALHÃES, J. L. Q. **A alienação da política nas democracias constitucionais modernas e as alternativas democráticas consensuais na América Latina**. 2014. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/pensamento_pos.pdf>. Acesso em 3 de mar 2019.

MARX, K. **Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857 – 1858**. Esboços da crítica da economia política. São Paulo/SP: Boitempo, 2011.

SANTOS, S. S. C. **A pedagogia do MST: depoimento**. [9 mai. 2018]. Iramaia: Entrevista concedida para elaboração da pesquisa de iniciação científica de Monaliza Meira Simões.

TORREÃO SÁ, T. R. B.; SIMÕES, M. M. **O protagonismo do MST na afirmação de um itinerário pedagógico transformador: refletindo sobre as matrizes pedagógicas do MST**. Disponível em: <<https://exnepeblog.files.wordpress.com/2018/06/monaliza.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

Recebido: novembro, 2019

Publicado: fevereiro, 2020