

CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL NO CONTEXTO DO MST

CONTRADICCIONES Y POSIBILIDADES DE CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL CAPITAL EN EL CONTEXTO DEL MST

Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo
Universidade do Estado da Bahia
nalvaraujo@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar as contradições e as possibilidades de uma educação emancipatória no contexto da luta pela terra e discute o universo das práticas educativas desenvolvidas pelo MST na região do extremo sul da Bahia. Observa-se em que medida, no seio das contradições da sociedade capitalista, as práticas educativas, desenvolvidas pelo MST, demonstram possibilidades para a construção do projeto histórico socialista defendido pelo Movimento. A teoria do conhecimento norteadora do trabalho é o materialismo histórico dialético. Nessa vertente, adotou-se como referências as categorias de realidade e possibilidade apontadas por Cheptulin (1982) bem como a função dialética da educação apontada por A. Gramsci, além da produção acadêmica acerca do MST e da Educação. A coleta dos dados se deu através da articulação da pesquisa documental, com a observação participante. Analisa-se quatro práticas educativas e os resultados indicam que as contradições existentes nas práticas educativas do MST situam – se na relação com a propriedade privada, na relação com o estado burguês e no próprio modo de vida dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Educação no MST, Movimento dos Sem Terra, Movimentos Sociais.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar las contradicciones y posibilidades de una educación emancipadora en la lucha por la tierra y analiza el universo de las prácticas educativas desarrolladas por el MST en la región sur de Bahía. Observamos en qué medida, dentro de las contradicciones de la sociedad capitalista, las prácticas educativas desarrolladas por el MST, demuestran posibilidades para la construcción del proyecto histórico socialista defendida por el Movimiento. La teoría del conocimiento de guía de la obra es el materialismo histórico dialéctico. En este aspecto, se adoptó como referencia la realidad de las categorías y posibilidad mencionadas por Cheptulin y la función de la dialéctica de la educación designado por A. Gramsci, además de la producción académica sobre el MST y la Educación. Los datos fueron recolectados a través de la articulación de la investigación documental con la observación participante. Analizamos cuatro prácticas educativas y los resultados indican que las contradicciones en las prácticas educativas del MST se encuentran - ya sea en relación a la propiedad privada, en relación con el estado burgués y el modo de vida de los sujetos involucrados.

Palabras clave: Educación en MST, Movimiento de los Sin Tierra; Movimiento Sociales.

Introdução

Busca-se com este artigo apresentar os resultados de estudos realizados sobre as práticas educativas do MST. O estudo teve como objetivo identificar as contradições e as possibilidades de uma educação para além do capital no contexto da luta pela terra.

Abordaremos inicialmente, o contexto onde emerge o MST como Movimento Social, para em seguida apresentamos as categorias teóricas utilizadas na análise dos dados. No terceiro momento descrevemos as práticas educativas estudadas, e por último as contradições e possibilidades demonstradas pelas práticas educativas do MST tendo em vista a construção do projeto histórico defendido pelo Movimento.

1. O MST e a Educação no contexto das contradições capitalistas

O processo educativo do MST se desenvolve em um contexto sócio-histórico marcado por contradições e crises não apenas no sentido conjuntural, mas também no estrutural, na

base do funcionamento do sistema capitalista internacional. No campo brasileiro, a expansão do capital vem se configurando através das ações dos grandes monopólios econômicos aliados ao Estado e aos representantes do latifúndio, que desde o final da década de 1950 do século XX vêm introduzindo novas relações econômicas e sociais. Evidências destes fatos são as políticas agrícolas implementadas no campo valorizando o capital sem resolver os problemas dos trabalhadores. Este processo mundialmente conhecido pela expressão “Revolução Verde” teve em sua essência a aplicação de pacotes tecnológicos com base na química, na genética e na mecânica.

O referido modelo de agricultura alterou profundamente as relações sociais de produção no campo, aumentando a concentração de terras e conseqüentemente provocando o êxodo rural, provocou o crescimento da dependência da indústria química e mecânica, e mais recentemente da genética, além da diminuição substancial da necessidade de trabalho vivo. Movido pela contradição da nova mundialização do capital, o referido modelo agrícola submeteu o uso da terra e de todos os recursos naturais, renováveis e não renováveis, às rigorosas leis do mercado e do lucro, e a produtividade tornou-se a força motora desse processo.

O modelo de produção agrícola para os que teimam em permanecer no campo é ditado na atualidade pela monopolização das grandes empresas multinacionais que produzem sementes e defensivos agrícolas. No aspecto da engenharia genética fica evidente o monopólio da Monsanto, empresa norte americana especializada em biotecnologia agrícola. Esta empresa uniu-se à Cargill, maior processadora norte americana de produtos agrícolas, visando a explorar o grande mercado latino- americano, principalmente do Brasil, Argentina, Chile e México. No Brasil, a Monsanto comprou a Agrocerec, grande produtora de sementes, e adquiriu ainda o grupo agro Holandês Unilever, que atua na Europa. De acordo com dados coletados por Menezes Neto (2001), todas essas aquisições têm sido feitas a custos superiores aos estimados pelo mercado.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) constitui é fruto das contradições do modelo capitalista em que, de acordo com dados da ONU, o Brasil é o 2º país com maior concentração de terras do mundo: 1% dos proprietários possui 165 milhões de hectares. Entre outros fatores, o MST nasceu objetivando romper as estruturas da propriedade da terra no País, ou seja, lutar pela terra e pela Reforma Agrária, buscando dar continuidade ao processo histórico de conquista da emancipação e da liberdade, objetivos almejados por

outros movimentos camponesesⁱ que, no decorrer dos quinhentos anos de história resistem e disputam a posse da terra no Brasil.

Ao lado da luta pela terra, lutam também pelo acesso à educação de qualidade, saúde, cultura e arte, lazer e créditos para subsidiar a produção e outros; criam e recriam suas alternativas de sobrevivência e constroem possibilidades de se tornarem sujeitos e construtores de sua história.

Os esforços dos trabalhadores rurais organizados no MST são, portanto, para garantir também outro projeto de vida do homem no campo, ancorado em um projeto alternativo de educação e de sociedade.

Em sua proposta de educação o MST deixa claro o que pretende com a sua proposta de educação, a saber, almeja uma educação para a transformação social, centrada no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana, voltada para a cooperação, com valores humanistas e socialistas e com profunda crença nos processos de formação e transformação humana.

No MST a educação acontece em processos, desde a participação das crianças, das mulheres, dos jovens e dos idosos, construindo novas relações e consciências, até a participação nas marchas, assembléias, cursos, caminhadas, trabalhos voluntários, gestos de solidariedade, ocupações, mobilizações. É mais que reunir-se para aprender e ensinar o alfabeto, é o ato de ler e escrever a realidade e a vida. Entretanto, o Movimento está organizado no bojo da sociedade capitalista, por isto o desenvolvimento das ações do MST não se dá de forma harmônica, mas no contexto das disputas, tensões e contradições próprias dessa sociedade.

Para compreender as contradições e possibilidades no interior das práticas educativas analisadas considerou-se como pressupostos básicos, a relação existente entre a luta pela terra e a luta pelo acesso a educação nas áreas conquistadas. Adotou-se como referências as categorias da contradição, realidade e possibilidade apontadas por Cheptulin (1982).

Segundo este autor, qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dão seu aparecimento e o desenvolvimento, melhor dizendo, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio a outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição (CHEPTULIN, 1982). Portanto, todo conhecimento em seu desenvolvimento

necessita ser desvelado em suas contradições, enfim, em seus aspectos e tendências contrários, próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

Esses contrários e essa contradição representam os aspectos cujos sentidos de transformação são opostos e cuja interação constitui a contradição ou a "luta" dos contrários. Os contrários estão em luta permanente e em permanente exclusão, no entanto, eles coexistem, estão ligados organicamente, interpenetram-se, superpõem-se um ao outro, o que significa que estão unidos, estão estabelecidos reciprocamente, formando uma unidade que é a unidade dos contrários.

Esta unidade dos contrários mostra o que é comum aos contrários que estão inter-relacionados, pois fazem parte de uma mesma formação. Os contrários são, então, aspectos diferentes de uma única e mesma essência, coincidem entre si, mas também se excluem, porque embora tenham a mesma essência, diferenciam-se nas determinações desta essência. A unidade dos contrários não exclui a luta. Esta luta é um ponto-chave do desenvolvimento, do salto qualitativo de um estado a outro. Este é, de fato, um movimento importante da contradição. A contradição não é uma categoria estanque, fechada. Pelo contrário, é dinâmica e pressupõe em si mesma a contradição que a determina e caracteriza por diferenciações dos níveis de manifestação. São, portanto, movimentos provocados pelas contradições entre a unidade e a luta dos contrários, que se excluem e se supõem mutuamente.

Entende-se realidade como aquilo que existe realmente, e possibilidade como o que se pode produzir quando as condições são propícias. São formações materiais, propriedades, estados que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se em decorrência da capacidade que as coisas materiais têm de se transformarem. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada, e a possibilidade, uma realidade em potencial (CHEPTULIN, 1982).

Ao reconhecer possibilidades e admitir que elas se transformam em realidade em condições determinadas, pode-se interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade (*idem*, 1982).

O MST como Movimento Social tem no seu horizonte o projeto de um outro modo de produção, uma sociedade onde seja superada a contradição entre o capital e o trabalho, projeto que define todo um processo em que vários passos deverão ser dados. Sendo assim, a luta pela terra é apenas o primeiro passo na luta pela transformação das estruturas socioeconômicas e

políticas, mas a isso é preciso acrescentar a luta pela formação dos seres sociais que realizarão essa luta. A direção do processo é norteada pelas necessidades de superação das contradições e pelas necessidades de construção de possibilidades, uma vez que o horizonte desse processo é a transformação ampla. No estudo observou-se quatro práticas educativas vinculadas ao MST: uma escola pública de assentamento, um encontro dos Sem Terra como prática educativa não escolar, um curso de educação de adultos realizado no período de 1999-2000 e um curso de formação dos educadores de nível médio.

2. Breve Descrição das práticas educativas estudadas

Prática 01 – A Escola Municipal Elói Ferreira da Silva (EMEFS)

A educação escolar constitui uma dimensão incorporada à luta pela terra no MST, ou seja, em todos os acampamentos e assentamentos há escolas, além de uma luta permanente para a cada ano ir elevando o nível e modalidade de escolarização em cada assentamento e acampamento. A escola é concebida no Movimento como um importante espaço de formação, e a formação por sua vez é uma dimensão fundamental na elevação da consciência dos trabalhadores rurais, e conseqüentemente, do Movimento e das lutas da classe trabalhadora. As escolas nos acampamentos do Movimento geralmente surgem sem muita formalidade, coordenadas pelo trabalho voluntário de pessoas integrantes do acampamento, e as condições de funcionamento geralmente são muito precárias.

O surgimento da Escola Elói Ferreira da Silva se assemelha às demais escolas dos acampamentos e assentamentos do MST em todos os Estados do Brasil. Ela surgiu por iniciativa e empenho das próprias famílias que ali se encontravam, com trabalho voluntário e em regime de cooperação, visto que no primeiro momento não se pensou em remuneração. O propósito era dividir o pouco que sabiam, e aqueles que sabiam um pouco mais dispunham a dividir os conhecimentos que possuíam com a coletividade de crianças do local. Assim os educadores, embora não possuindo formação específica para tal tarefa, traziam a convicção da necessidade da socialização do conhecimento.

Uma das primeiras professoras, fala que no começo foi tudo improvisado: construiu-se um grande barracão para desenvolver as atividades educativas, e nesse lugar eram desenvolvidas atividades com mais de 100 crianças juntas. A professora lembra que não

possuindo giz, nem quadro de giz, improvisavam escrevendo com carvão em tábuas de madeira, no lugar de cadernos eram utilizados canhotos recolhidos nos estabelecimentos bancários das cidades próximas. A escola também não possuía carteiras e assentos para as crianças se acomodarem. Para estudar e escrever, as crianças usavam cepos (toros de madeiras cortados em pedaços) e colocavam o caderno sobre as pernas. Sem local e materiais apropriados, a escola foi sendo construída em condições adversas.

Na atualidade, a estrutura física da escola compõe-se de salas que são construídas em dois blocos separados por áreas cobertas, umas ao lado das outras, com um pequeno corredor para circulação dos alunos e professores; nas salas há quadros de giz, carteiras para os alunos e uma pequena prateleira com livros didáticos para que os educandos possam consultar.

A escola atende a 363 alunos, todos matriculados no ensino fundamental. Os educandos da escola são todos provenientes do campo, são filhos e filhas dos assentados e acampados. Além dos educandos do próprio assentamento, a escola também atende filhos de pequenos proprietários vizinhos ao assentamento.

A Organização curricular da escola segue a estrutura oficial da Prefeitura Municipal, que por sua vez segue a proposta curricular do Estado da Bahia, cuja base é a organização por seriação (que na escola compreende de 1^a à 8^a série do ensino fundamental). A organização dos conhecimentos se dá por disciplinas separadas em grades curriculares; cada professor se responsabiliza por sua disciplina. No tocante à organização das disciplinas, pode-se constatar no projeto político pedagógico que a seleção das disciplinas da escola não se diferencia em nada em relação a qualquer escola pública das cidades.

Quanto aos conteúdos, a equipe dos coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação organizou um documento chamado Marcos da Aprendizagem, cujo objetivo é subsidiar a prática pedagógica dos professores do município. Na análise realizada não encontrou nos Marcos de Aprendizagem nem no Projeto Político-Pedagógico alguma disciplina ou conteúdo que enfatize ou proponha debater temas como: a questão agrária brasileira e a propriedade da terra, o histórico da luta pela terra no Brasil, as condições do trabalho material, os antagonismos entre classes sociais, a questão das sementes geneticamente modificadas, a ação das multinacionais na agricultura na atualidade, bem como nada acerca da infância, da cultura infantil juvenil.

Com referência ao par conteúdo-forma o trabalho pedagógico é desenvolvido por meio de projetos interdisciplinares em que cada professor/a envolve a sua disciplina naquilo que é

possível desenvolver. De acordo com o projeto político pedagógico, a escola foi norteada (na época de realização da pesquisa) pela temática dos valores, portanto o eixo norteador da temática foi: resgatar os valores humanos para a construção de um novo saber; além deste projeto norteador, outros projetos de curta duração são desenvolvidos pela escola e são: *Projeto Memória; A voz do poeta na escola; Argumentar e opinar é um exercício de cidadania; Arte na escola; Religião na escola; Projeto leitura; Todos no esporte para melhor qualidade de vida; Meio ambiente.*

Observou-se que as proposições da escola de trabalhar projetos interdisciplinares sem uma base teórica consistente e unidade metodológica, ficam apenas na intenção de justapor disciplinas. As constatações da pesquisa acerca do trabalho pedagógico realizado na escola deixam evidente que o trabalho com projetos segue a mesma dinâmica das demais escolas do município. Ou seja, o tema do projeto sai das necessidades dos educadores, sem consultar os demais sujeitos da escola, propondo que sejam desenvolvidos projetos de forma fragmentária, sem as devidas relações do fenômeno com o processo de desenvolvimento geral. Desse modo, eles iniciam e finalizam os projetos na escola sem ligações do fenômeno com o conhecimento na totalidade, e com as realidades local e global nas quais os educandos estão inseridos.

O projeto sobre meio ambiente traz uma virtualidade que foi a busca de aprofundamento de um problema apresentado pelo contexto onde a escola se encontra, contudo não foi suficiente, visto que não se buscaram as causas fundamentais, as razões de os assentados estarem desmatando a área nativa.

A gestão administrativa da escola é feita por uma diretora indicada pela Prefeitura Municipal, que argumenta “*ter a função de cumprir ordens,*” o que contraria a proposta de gestão democrática defendida pelo MST. A concepção de gestão democrática existente entre os gestores públicos entrevistados se limita à organização do caixa escolar e do conselho deliberativo da escola. Participar na concepção dos gestores significa cumprir os trâmites burocráticos exigidos pelos poderes públicos, e administrar os poucos recursos que chegam diretamente à escola.

Durante a realização da pesquisa foi possível perceber que uma parte dos professores busca timidamente se organizar em coletivos pedagógicos. Quanto aos educandos, constatou-se a existência de um coletivo de estudantes com caráter reivindicatório, como melhorias para a escola e a comunidade a exemplo da falta de cadeiras na escola, da troca de diretoresⁱⁱ etc.

Prática 02 – Mobilizações infanto-juvenis: os encontros dos sem terrinhaⁱⁱⁱ

No MST as crianças se encontram em permanente movimento, as lições aprendidas no seio da luta pela terra contribuem para a criação de uma cultura de mobilizações, daí então as carências vivenciadas pelas crianças do Movimento vão se traduzindo em variadas formas de mobilizações. Com um ambiente propício à formação da consciência político-organizativa, as crianças do MST vão criando seus próprios espaços de participação, deixando para trás a ingenuidade e a passividade, passando a se constituírem como sujeitos de suas próprias histórias. As Mobilizações Infantis no MST são frutos dos processos históricos vivenciados pelas crianças, são um conjunto de ações realizadas pelo protagonismo das crianças como parte das lutas do próprio Movimento, são acima de tudo uma forma de luta.

O Encontro dos Sem Terrinha é uma atividade político-organizativa realizada pelo MST desde 1994, geralmente no mês de outubro, e corresponde à Semana da Criança. O encontro faz parte do processo de organização das crianças e adolescentes dos acampamentos e assentamentos do MST e consta de atividades de formação, recreação, e mobilização política. São realizados em nível local, regional e estadual, dependendo das condições que cada Estado tenha, e duram em média 2 a 4 dias.

Em alguns Estados os encontros têm caráter mais reivindicatório, outros de estudo, lazer e troca de experiências, e alguns juntam o caráter da reivindicação ao estudo e lazer. A organização de um encontro se dá por local de moradia e também nas escolas, envolvendo toda a comunidade assentada ou acampada. Elas se organizam em pequenos grupos nos próprios assentamentos; para estudos, debates e divisão de tarefas e responsabilidades. Nos grupos geralmente se levantam as demandas reais, as necessidades das crianças e da comunidade; posteriormente são elaborados os objetivos concretos da atividade a ser desenvolvida, dividem-se as responsabilidades, e tarefas, tendo como objetivo a realização das atividades antes da realização do encontro propriamente dito. Tal organização de encontro se dá em dois momentos para os quais são formadas as equipes de trabalho: a) um primeiro momento se dá no período de preparação do encontro, quando o coletivo das crianças se organiza para a participação no encontro. São distribuídas responsabilidades entre as crianças no tocante à preparação das místicas, envolvendo: apresentações teatrais, recital de poemas, músicas, brincadeiras, animação, palavras de ordem, estudo das temáticas a serem debatidas no encontro, levantamento dos problemas a serem reivindicados nas audiências com as

autoridades públicas. É importante salientar que todas essas tarefas são assumidas coletivamente pelas crianças, que se auto-organizam para a sua realização, e só quando necessário chamam os adultos; b) outro momento de organização do trabalho se dá na própria realização do encontro, quando são designadas as equipes de trabalho para organizar a alimentação, limpeza, ornamentação, coordenação do encontro, organização da disciplina, equipes de saúde, animação e místicas, enfim, o que for necessário.

Os encontros dos Sem Terrinha são espaços onde se propicia às crianças exercitarem autonomia e a auto-organização, elementos que constituem algo complexo, exigindo tempo e dedicação, além de uma vivência coletiva baseada em princípios coletivistas, solidários, anteriores ao encontro. Os objetivos dos encontros dos Sem Terrinha são: propiciar a vivência de uma organização coletiva, bem como a participação de crianças e adolescentes; debater os principais problemas que afetam essa faixa etária; realização de confraternização e lazer coletivos; realizar mobilizações em prol de escolas nos assentamentos e acampamentos seguindo as orientações nacionais.

Sobre o encontro pesquisado, inicialmente o coletivo de educação realizou um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos da região. Esse diagnóstico constatou que as escolas do município do Prado eram as que mais apresentavam problemas como: fechamento de escolas de nível fundamental completo, com transferências de alunos para uma escola da vontade do prefeito do município; havia grande número de alunos sem estudar em diversos assentamentos pela falta de escola de nível fundamental do segundo ciclo (5ª à 8ª série), transporte escolar deficitário; escolas sem manutenção, etc. Estas constatações forneceram subsídios para os estudos e debates na realização da jornada dos sem terrinha durante o sexto encontro na Região Extremo Sul.

Como tema do encontro foi escolhido: “*Sem Terrinha na luta por uma escola pública de qualidade.*” Este tema foi trabalhado nas escolas através de estudos de textos, e debates, e posteriormente foram criadas palavras de ordem, apresentações teatrais, poesias, músicas, místicas. Além da temática mencionada, também foram estudados e debatidos temas relacionados à história da luta pela terra no Brasil e à história do MST, entre outros, e leituras gerais para preparação com vistas à participação na gincana cultural.

Durante os estudos são também realizadas nos assentamentos assembleias das crianças para preparação da organização do encontro, escolha dos delegados, coordenação da delegação, ensaio das canções da luta, preparação das tarefas daquele assentamento durante o

encontro, como apresentação das místicas. Também são feitos acordos coletivos, normas de convivência e comportamento, responsabilidades durante os encontros.

A programação do encontro constou de uma passeata na cidade sede do Prado e ato público em frente à Prefeitura Municipal. O MST tinha por objetivo realizar uma audiência com o prefeito ou na Secretaria Municipal de Educação, e que para isto protocolou antes a audiência, porém tanto o prefeito municipal quanto a secretária de Educação viajaram sem deixar quem recebesse a pauta de reivindicações levada pelas crianças, que exigia:

a reabertura da Escola 25 de Julho no Assentamento Três Irmãos; a implantação do ensino fundamental completo nos Assentamentos Riacho das Ostras e Rosa do Prado; reforma e estruturação das escolas dos assentamentos do município do Prado, melhoria do transporte escolar, regularização da merenda escolar, entre outras (MST, Pauta de reivindicação, 2004).

Além da passeata pelas ruas da cidade, também fizeram parte da programação do encontro, estudos e debates acerca dos direitos das crianças, tendo como subsídio o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No debate sobre esses direitos, o direito à educação norteou as intervenções das crianças. Naquele dia todas queriam fazer uma denúncia, ora concernente à situação das escolas, ora sobre as deficiências dos transportes escolares, ora a respeito das humilhações e discriminações que os educandos sofrem nas escolas urbanas, bem como reclamações sobre a qualidade do ensino. A palavra de ordem “**MST! Com Escola, Terra e Dignidade**” foi o tom dado àquela tarde de debates com as 500 crianças e adolescentes da região extremo sul da Bahia demonstrando que o fato de não haverem sido recebidos pelo prefeito municipal não arrefecera a sua luta. Mostraram que resistir diante das dificuldades é marca que atravessa as gerações dos Sem Terra do MST, que se mobilizam de todas as formas para conquistar seus direitos.

Além de participar da programação, as crianças também vivenciam um modo de organização que se assemelha à organização do seu próprio assentamento, ao qual o Movimento dá o nome de organicidade. Essa forma de gestão busca organizar-se dentro dos princípios e objetivos da educação no MST, e os encontros propiciam experiências significativas para as crianças, pois vivenciam formas de organização coletiva, têm clareza do que deve ser uma organização de massa, uma gestão compartilhada, tem referências

organizativas para o trabalho de auto-organização na escola ou assentamento de onde vêm, além de terem uma idéia de como se- organizam os encontros de que seus pais participam.

A virtualidade dos encontros dos Sem Terrinha está em sua dimensão educativa quando de sua preparação, pois exige envolvimento de todas as crianças nos aspectos organizativos, no planejamento, na execução, na avaliação e nos aspectos de mobilização e elevação da consciência (em uma mobilização as crianças encontram-se em confronto direto com o Estado através das negociações com as Prefeituras e com os secretários de Educação dos Estados). Os encontros dos Sem Terrinha também educam os adultos, sendo que ao acompanhá-los eles precisam ouvi-los, respeitá-los como crianças diferentes que estão se formando em um contexto de luta, exigindo dos adultos muita paciência pedagógica.

As ações dos encontros exigem que as crianças aprendam a tomar decisões, respeitem a organização coletiva, propiciem o debate, sejam disciplinadas, desenvolvem a pertença à organização. Para isso as crianças aprendem a planejar, executar e avaliar em conjunto, desde as atividades mais políticas, quanto o lazer coletivo. As mobilizações contribuem para romper o isolamento das crianças e das escolas do campo, possibilitando atividades conjuntas onde várias escolas de assentamentos e acampamentos precisam se articular, e permitem que sejam feitas parcerias com universidades, centros esportivos, grupos culturais, visitas a locais históricos.

Prática 03 – Educação de adultos – projeto de elevação da escolaridade (1999-2000)

Como enfatizado neste trabalho, as práticas educativas do MST não se restringiram à educação e formação das crianças; uma prática que tem sido constante desafio para o MST é a educação de adultos, visto que nas comunidades acampadas e assentadas permeia um alto índice de analfabetismo (40 a 90 %, conforme a região do País), constituindo um problema a ser superado, para que de fato se possa pensar em desenvolvimento nas várias dimensões da pessoa humana.

No intuito de superar esse problema, o MST lançou mão de uma multiplicidade de práticas, atividades, e contou também com diversas organizações da sociedade civil e do Estado brasileiro. No tocante as ações do estado Brasileiro em parceria com o MST pode se localizar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).^{iv}

A primeira turma de complementação de escolaridade do MST no Estado da Bahia surgiu da necessidade de escolarizar os monitores que se encontravam atuando nas classes de alfabetização de jovens e adultos e não possuíam formação em magistério.

Concomitantemente à realização da alfabetização de jovens e adultos ocorria a complementação de escolaridade dos monitores/educadores, que no período de 16 meses concluíram o ensino fundamental de forma intensiva. O curso teve início em dezembro de 1999 e encerrou-se em março de 2001. A carga horária do curso foi de 1.000 horas de estudos; deste total, 728 horas foram realizadas de forma presencial em encontros quinzenais, onde os educandos iam à sede do Departamento de Educação Campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e 272 horas foram realizadas em regime de ensino a distância (tempo comunidade), caracterizado por atividades extra-classe (pesquisas, leituras, estudos, resoluções de exercícios e outras).

Em virtude de o público-alvo ser de educadores/as que atuavam em assentamentos, e que ao mesmo tempo desenvolvessem atividades agrícolas das quais não podiam se afastar por muito tempo (tanto do trabalho educativo quanto do trabalho na lavoura), justificou-se a necessidade de que os estudos se dessem em forma de alternância.^v

À universidade consistiu a organização pedagógica do curso, a contratação dos professores e a gestão financeira dos recursos através de uma fundação indicada pela universidade, a Fundação de Administração e Pesquisa Econômico-Social (FAPES).

A turma foi composta de 40 educandos maiores de 16 anos, todos provenientes dos assentamentos da região extremo sul da Bahia. Destes, 30 atuavam como monitores de alfabetização de adultos nas referidas áreas, e além dos monitores, participaram também 10 educadores não-escolares que atuavam nos diversos setores do movimento (cooperativas, formação, gênero, frente de massa) e não possuíam o ensino fundamental completo.

Quanto ao sexo, havia 14 do sexo masculino e 26 do sexo feminino, o grupo era bastante heterogêneo; a idade variava de 17 a 55 anos. Quanto ao tempo de ingresso e participação no Movimento, 14 educandos participavam desde a fundação do MST no Estado, e os outros 26, o tempo de ingresso e a participação variavam de 3 a 7 anos.

As histórias de suas vidas^{vi} eram perpassadas por desencontros com a escola, ora pelas circunstâncias das lutas por que optaram, ora pela falta de acesso à escola de que o meio rural padece. Para muitos, o curso foi a grande oportunidade de retorno aos estudos interrompidos em outros momentos das suas vidas. Deixavam claro que essa era a grande oportunidade de

dar continuidade aos estudos, não para crescimento individual, mas para melhorar a sua participação na luta social.

O processo migratório marcou o processo de escolarização de grande parte desses educandos: mais da metade da turma já havia se aventurado por Estados das Regiões Norte e Sudeste do país, especialmente o Estado de São Paulo, à procura de melhorias de vida. Às vezes por vontade própria, neste caso os mais velhos, ou os mais jovens acompanhando os pais ou esposas ou maridos. Todos os estudantes traziam em suas bagagens muitas experiências aprendidas no cotidiano da luta. Os registros feitos pelos educandos demonstravam os significados desse retorno à escola aliado à luta pela terra; já não registravam sonhos irrealistas, mas possibilidades concretas de realização.

O projeto pedagógico do curso foi elaborado pela gerência de extensão da UNEB, conforme orientação da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, Departamento de Educação de Adultos, por intermédio do programa de aceleração da aprendizagem fase II, e atendendo aos Movimentos Sociais do Campo.

Tendo sido norteadas por uma instituição pública, a organização curricular do curso baseou-se formalmente no programa oficial de ensino da SEC-BA, cuja base de organização se estrutura por disciplinas, desenvolvendo uma formação geral própria do ensino fundamental, que permite aos educandos a continuidade dos estudos em nível de ensino médio. O programa do curso compôs-se de seis disciplinas básicas integrantes do núcleo comum: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Cultura. Foram acrescentadas ainda duas disciplinas da formação específica. O Movimento optou por disciplinas que tivessem relação com os trabalhos do campo, sendo escolhidas Zootecnia e Noções de Agricultura.

Essas disciplinas foram organizadas em 19 módulos presenciais com a duração média de quatro dias cada módulo. Todos os educandos se deslocavam dos seus assentamentos e acampamentos para a cidade de Teixeira de Freitas, onde assistiam às aulas de forma intensiva (exceto para as disciplinas Zootecnia e Noções de Agricultura que foram ministradas nos assentamentos Primeiro de Abril e 4.045, respectivamente). Os educadores foram escolhidos entre os professores do quadro da UNEB, da rede pública de educação básica, e ainda entre os discentes da UNEB que possuíam experiência com as disciplinas e com os movimentos sociais do campo.

Para a realização desses cursos o MST necessitou realizar parcerias com instituições públicas (universidades e Secretarias de Educação, e solicitar recursos do INCRA). Essas instituições têm regras de oficiais de funcionamento cuja base são leis, decretos e propostas pedagógicas que às vezes o próprio Movimento desconhece e muitas vezes não se coadunam com os seus princípios. Portanto, é freqüente o Movimento ficar entre a possibilidade de escolarizar seus participantes de uma forma convencional, ou então esperar que a escola quem sabe um dia se harmonize com seus princípios. Desse modo, o Movimento vem convivendo com dilemas e problemas próprios de um movimento que convive constantemente com a realidade e com possibilidades. Além das aulas constantes do currículo oficial, os estudantes organizaram um programa de formação político-ideológica durante o curso, como atividade extra ao currículo oficial. Deste programa constavam: análise de conjuntura, estudos sobre a América Latina, dívida externa, imperialismo etc. Esta atividade era coordenada pelo setor de formação do MST e tinha como objetivo a formação política do grupo.

O trabalho pedagógico foi desenvolvido por uma coordenação coletiva composta pelos educandos, um professor-coordenador regional do PRONERA, além de bolsistas e coordenadores locais do MST. Este coletivo era o mesmo que acompanhava as turmas de alfabetização do PRONERA na região, junto com as etapas presenciais e semi-presenciais do curso de complementação da escolaridade.

O coletivo acima mencionado tinha como atividade central a coordenação do PRONERA na região na sua totalidade, cujas funções consistiam em organizar e acompanhar as etapas presenciais, debater e planejar com os professores a organização das aulas e atividades do tempo/comunidade, além de fazer os relatórios das aulas e providenciar hospedagem e deslocamentos dos educandos.

Na experiência em análise a gestão do processo envolveu dois aspectos (financeiro e pedagógico) e para cada um assumiram-se processos de gestão diferentes.

No aspecto financeiro – os recursos desse projeto foram administrados pela Fundação de Administração e Pesquisa Econômico Social (FAPES). Foi uma gestão unilateral em que os educandos recebiam apenas os serviços prestados mas não participavam da gestão, não discutiam nem planejavam o que fazer, nem como proceder no campo financeiro. A fundação limitou-se a cumprir as normas indicadas nos projetos. Para a elaboração dos projetos o Movimento apenas indicou a reivindicação com as respectivas localidades onde deveriam

acontecer. Desse modo, o princípio da gestão coletiva não se cumpriu no tocante à questão financeira.

No aspecto pedagógico pode-se afirmar que houve um ensaio do princípio de gestão democrática, embora bastante limitado, visto que a participação dos estudantes se limitava a uma representação no coletivo de coordenação do curso. Por outro lado, os estudantes não participaram do planejamento do curso, da sua construção curricular, da organização das etapas/módulos, dos debates e discussões acerca do trabalho pedagógico, bem como da avaliação. Tudo isso era restrito aos educadores, e aqueles que tinham um princípio democrático buscavam a participação dos alunos, porém os mais autoritários seguiam o modelo de avaliação unilateral. Por iniciativa própria, eles se auto-organizavam, tendo como referência a organização do próprio Movimento. Para isso, todos eram organizados em núcleos de base com um coordenador o qual juntamente com os demais, constituía a coordenação dos educandos. Os objetivos dessa organização era a divisão e realização dos trabalhos práticos, estudos, realização da mística durante as aulas presenciais, interlocução com os professores e a coordenação do curso pela universidade, buscando aliar as demandas do trabalho prático ao exercício e responsabilidade da gestão.

Prática 04 – Formação inicial dos educadores em nível normal médio

O curso de formação inicial de educadores (magistério de nível médio), objeto desta pesquisa, teve sua origem nas experiências^{vii} de outros cursos formais organizados pelo MST^{viii} objetivando a formação de educadores. Esses cursos foram iniciados pelo MST na década de 1990 com o objetivo de qualificar o trabalho educativo desenvolvido nas escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento em todo o Brasil, como parte fundamental da política de luta pela reforma agrária.

O curso teve início em novembro de 2001 e a conclusão em março de 2004. O referido curso deu continuidade ao processo de escolarização iniciado com grupos de Alfabetização de Jovens e Adultos e Complementação de Escolaridade (equivalente ao 2º segmento do ensino fundamental), desenvolvido pelo PRONERA, pela UNEB e o MST no período de 1999 a 2001 (descrito no item anterior deste artigo).

O curso foi financiado pelo PRONERA, desenvolveu-se na UNEB vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sendo executado a nível local pelo Departamento de

Educação-Campus X localizado em Teixeira de Freitas, região do Extremo Sul do Estado através das parcerias envolvendo várias instituições públicas como: UNEB, INCRA, SEC-BA e o MST como Movimento Social. Coube ao INCRA o financiamento, a UNEB a execução financeira e pedagógica e a SEC-BA a certificação dos educandos. Ao MST coube a mobilização dos educandos e a participação no planejamento, acompanhamento das atividades juntamente com a Universidade.

Os sujeitos do Curso Normal Médio eram todos pertencentes ao MST e se caracterizavam basicamente por assentados e acampados, filhos e filhas de assentados e acampados. Geograficamente vinham das oito regiões onde o MST está organizado no Estado da Bahia e norte do Espírito Santo, Quanto à distribuição dos educandos por sexo, aproximadamente 67% eram do sexo feminino, e 33% do sexo masculino.

Quanto à vida escolar anterior dos educandos/as: 6 já havia concluído o ensino médio nas escolas públicas formais e buscavam uma habilitação para o magistério; 48 possuíam o ensino fundamental completo/regular. Destes últimos, 24 completaram o ensino fundamental via projetos de Complementação de Escolaridade financiados pelo PRONERA. Sobre o estado civil dos sujeitos: 23 eram casados e 32 solteiros. No tocante à faixa etária, variava de 16 a 50 anos, com um número significativo de jovens de até 25 anos.

A elaboração e a organização curricular do projeto do curso tiveram como referências as experiências de Formação dos Educadores que o MST já havia desenvolvido com êxito em outros Estados do País, como o RS, ES e PB. Além disso, teve como referências legais a Lei 9.394/96 em seu artigo 37, que se refere à Educação de Jovens e Adultos, e a resolução do CEE-BA n. 21/97 e a portaria 66/98, que aprovam o ensino médio na modalidade Aceleração III para jovens e adultos, e a resolução 02/99 do CNE, que trata das bases para formação do professor em nível médio na modalidade normal, observando-se a especialidade da Lei 9.394/96, LDBEN.

Com base nas referências acima, o projeto do curso teve como propósitos: possibilitar aos jovens e adultos dos assentamentos e acampamentos o acesso ao ensino médio e profissionalizante; promover a melhoria da qualidade do ensino e da prática pedagógica que os educadores vinham desenvolvendo nos assentamentos e acampamentos; contribuir no processo de construção da identidade sociocultural dos assentados; propiciar aos educandos instrumentos para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a realidade sociopolítico-

econômica e cultural em que vivem na perspectiva da transformação social (UNEB, 1999, projeto do curso normal médio).

O currículo do curso organizou-se em áreas do conhecimento seguindo a referência nacional de base comum por áreas temáticas. 1- **Base nacional comum** a) Linguagem e expressões culturais; b) Ciências sociais; c) Ciências exatas da natureza e parte diversificada. **2-A área da formação profissional do ensino normal médio compunha-se das áreas temáticas:** a) Fundamentos da Educação; b) Didática e metodologia de ensino; c) Organização do trabalho pedagógico; d) Prática de Ensino.

Os eixos acima mencionados desdobraram-se em disciplinas que foram desenvolvidas de forma presencial (tempo-escola) distribuídos em seis módulos organizados em etapas intensivas com a duração de cerca de 60 a 70 dias, e a distância (tempo-comunidade), de modo a permitir uma reflexão teórico-prática **da e na** realidade em que os/as educandos/as estavam inseridos durante três anos consecutivos. A carga horária total foi de 3.420 horas, sendo 2.220 (duas mil e duzentas e vinte) presenciais, e 1.200 à distância, com atividades na/com a comunidade.

As aulas presenciais realizadas durante o tempo-escola foram desenvolvidas no Centro de Formação Carlos Marighela, no Assentamento 1º de Abril, localizado no município de Prado, região do extremo sul do Estado da Bahia. Os professores do Campus X da UNEB se deslocavam até o assentamento para ministrar as aulas. Além dos professores da universidade, contou-se também com professores indicados pelos movimentos sociais e pelo coletivo dos/as educandos/as, principalmente nas áreas referentes às especificidades da educação do campo.

Como enfatizado anteriormente, o currículo foi composto por um núcleo comum, como exige a legislação que rege a educação básica no Brasil, e um núcleo diversificado ligado à formação profissional. O que se buscou no referido curso foi contemplar um conteúdo crítico vinculado à realidade e à luta dos trabalhadores do campo; desse modo, mesmo não rompendo com a dicotomia existente, buscou-se contribuir para o avanço das lutas dos trabalhadores do campo.

Os cursos vinculados ao MST possuem uma intencionalidade na formação dos sujeitos que não fica restrita à grade curricular exigida pela legalidade durante o tempo aula. O MST implementa uma organicidade interna no curso, que contribui significativamente para o processo de formação *omnilateral* dos participantes. Desse modo, o tempo presencial é dividido em vários tempos educativos.

Durante a etapa presencial, que geralmente dura cerca de 60 a 70 dias, os educandos participam das aulas, oficinas, atividades culturais, estudos, lazer e da gestão do curso. Para isso o tempo presencial é dividido em diversos tempos com duração definida, que organizados são caracterizados como tempos educativos. Os tempos educativos são uma dimensão da proposta pedagógica do MST.

O curso teve 1.200 horas destinadas à realização de atividades à distância, distribuídas nas várias disciplinas e no estágio supervisionado realizado entre uma etapa e outra.

O tempo-comunidade, como parte da carga horária da organização curricular, foi concebido como um tempo complementar à carga horária, em que se levavam para casa as atividades complementares aos estudos desenvolvidos no tempo escola, combinando atividades de estudo com ações de utilidade social comunitária. Assim,

o tempo-comunidade caracteriza-se por um tempo de formação intencional que implica a reflexão crítica sobre o que se aprende, como se aprende, para que se aprende, a serviço de que e de quem estão as aprendizagens, e com quem se aprende. O tempo comunidade se realiza por meio de projetos educativos que se orientam por uma metodologia em que a educação deve estar vinculada ao mundo vivido dos sujeitos e a um projeto de desenvolvimento (síntese do seminário do PRONERA sobre Tempo-Comunidade, Bsb, dez, 2005 – texto digitado).

Durante o tempo-comunidade do curso normal médio foram realizadas algumas atividades como: Complementação dos estudos iniciados no tempo escola; realização do plebiscito da ALCA (2002); estudos sobre a problemática da dívida externa brasileira com os assentados e acampados do local de origem dos educandos; organização da ciranda infantil do segundo acampamento estadual das mulheres trabalhadoras rurais (março, 2003); pesquisa de campo e diagnósticos solicitados pelos componentes curriculares; leituras dirigidas; realização de encontros regionais dos Sem Terrinha; participação do educando do curso em reuniões de núcleos/assembleias dos seus respectivos assentamentos e acampamentos; organização de encontros regionais de educadores; construção de parques infantis; realização de cursos para trabalhadores dos assentamentos e acampamentos. Todas essas atividades foram registradas em relatórios, diários de campo, preenchimento de formulários, que nas etapas seguintes iam sendo objeto de reflexão no curso.

A gestão administrativa e pedagógica do curso normal médio se deu em dois momentos e espaços, embora interligados mas com atribuições e exigências diferentes: um em

nível institucional de organização, com papéis previamente definidos por conta das exigências legais do convênio e das parcerias firmadas para viabilidade do curso e operacionalização das condições de funcionamento das etapas, e outro se deu por exigências da convivência em coletividade e da necessidade de o MST potencializar essa convivência para o processo formação humana dos educandos conforme indica sua proposta pedagógica.

Assim, o primeiro momento de gestão do curso envolveu o coletivo abaixo relacionado: Uma Coordenação Central na Pró-Reitoria de Extensão; Um docente coordenador do Departamento de Educação Campus; e Uma Coordenação Local indicada pelo MST (ARAÚJO, 2007.)

O segundo momento do processo de gestão do curso se deu com a organicidade da turma em coletividade. Desse modo, a turma foi organizada em núcleos de base (NB) compostos por dez educandos; a composição dos núcleos se deu de maneira heterogênea (ARAÚJO, 2007). Os núcleos de base (NBs) são considerados espaços de participação primária, são instâncias de base do processo de gestão tanto no MST como coletividade maior, como no curso em questão. São nos NBs que ocorrem todos os processos de debates, formação política e organização das tarefas indicadas pela coletividade do curso. Eles não são espaços artificiais, os membros de cada NB tem como atribuição conhecer os limites e virtudes dos seus participantes, e contribuir na reeducação de seus membros através da ajuda cotidiana, do companheirismo e da crítica e auto-crítica.

No referido curso os educandos foram responsáveis por várias tarefas realizadas em forma de rodízio entre os NBs, com exceção da administração financeira do curso, pois esta, por exigência legal, ficou centralizada em uma fundação sediada na capital (distância de 800 km do local onde é realizado o curso). Por isso os educandos não participaram do planejamento e da execução financeira do curso, recebendo apenas os serviços prestados.

Um dos limites existentes na gestão do curso reside justamente nesse aspecto, visto que para os movimentos sociais a questão administrativa é um desafio. No próprio MST há demandas de experiências de autogestão financeira: a questão da administração das cooperativas, a administração dos recursos que chegam às escolas através da caixa escolar, as associações etc. Portanto, o curso deixa um hiato quando não há espaço para que os próprios educandos tenham uma experiência de auto-gestão financeira.

3. Contradições e possibilidades nas práticas educativas do MST

As contradições e conflitos constatados nas práticas educativas pesquisadas refletem de certa forma as contradições existentes nos assentamentos e acampamentos, organizados no contexto da sociedade capitalista atual. Os assentamentos e acampamentos constituem espaços onde se estabelecem a tensão entre a intenção e o projeto, ou o ser concreto e o vir-a-ser como estratégia em construção.

Nesses espaços conquistados, mas não emancipados das relações do capital, concorrem ao mesmo tempo relações conflitivas entre as propostas do MST como organização contrária ao capital e as influências das relações capitalistas de produção, organização da vida, valores, hábitos, moral, culturais e ideológicas. Disto pode-se apontar algumas contradições centrais que se apresentam como desafios para o MST na atualidade. Estes aspectos podem ser constatados nas relações com a propriedade privada da terra, nas relações com a ação do Estado burguês, na formação da consciência de classe.

Embora nos assentamentos a terra conquistada não esteja a serviço da exploração do trabalhador, ele mantém com ela relações semelhantes às do grande proprietário. Ao estar inserida numa sociedade onde a terra é considerada mercadoria, o assentado se apega a ela pelo seu valor de troca e não pela quantidade de benfeitorias que ela contém. A relação de apego e dono supremo da propriedade individualiza também as relações sociais entre os próprios assentados, e essas relações perpassam a educação.

O papel da educação nesse contexto de confronto e negação do capital deve ser a luta contra os fenômenos e tradições negativas herdadas da sociedade capitalista. Isto constitui premissa fundamental para a superação do capitalismo e construção de outra sociedade no seio do capitalismo.

Outra contradição constatada nas práticas educativas do MST diz respeito à sua relação com Estado burguês. Isto porque na luta para organizar a educação escolar, o MST esbarra numa série de condições institucionais imposta pelo Estado burguês. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, ao limitar a luta pelo acesso à educação escolar no âmbito

apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites dos direitos e não na emancipação.

Este é um aspecto crucial do ponto de vista da autonomia no tocante à gestão, ao currículo e à organização do trabalho pedagógico nas escolas e cursos do MST realizados em convênio com as universidades. O que se verificou nas práticas pesquisadas é que o Movimento busca em todas elas cultivar e consolidar relações fundamentais para a construção de uma educação emancipatória; por outro lado, essas relações esbarram numa série de condicionantes e marcas advindas da forma de organização burocrática necessária e, às vezes, herdada do funcionamento do Estado como instituição social.

Uma terceira contradição para o MST construir uma educação para além do capital advém das mencionadas anteriormente, mas se manifesta no modo de vida é a questão da formação da consciência de classe, reproduzida por meio da alteração dos hábitos e modos de vida, ou seja, os sujeitos das práticas educativas pesquisadas convivem, se reproduzem e contestam simultaneamente com os vícios, hábitos e modos de vida herdados da sociedade capitalista.

Construir uma educação para além do capital, no dizer de Mészáros, significa internalizar outros valores contrários à ordem social do capital; deste modo a questão apontada caracteriza um grande desafio teórico e prático. A sociedade de que são frutos continua fazendo estragos na mentalidade das pessoas deixando marcas na sua forma de pensar e agir, de relacionar-se, nas suas escolhas e preferências. Desse modo, muitas dificuldades e limitações de apreensão crítica do mundo perseguem os sujeitos do MST, que constantemente negam e afirmam a sociedade capitalista. Somando-se a isso, com o desmoronamento do bloco socialista soviético e a queda do muro de Berlim instalou-se no movimento socialista mundial uma crise de afirmação do socialismo como referência para os trabalhadores. Nesta conjuntura, o MST enfrenta o desafio de construir a consciência de classe de uma base social que fora resgatada de um longo processo de expropriação dos seus bens materiais e imateriais.

É nesse contexto que é fundamental questionar onde se verificam os limites encontrados pela base social do MST para compreensão e internalização de valores contrários à ordem social capitalista, a fim de produzir uma educação emancipatória. Ao considerar que a formação da consciência não se dá de maneira automática, exige-se, então, um longo processo educativo tanto nas escolas como nas atividades não-escolares.

Na perspectiva da educação emancipatória é possível afirmar que as atividades educativas desenvolvidas pelo MST demonstram possibilidades quando estas fornecem contribuições para alteração da prática social dos participantes. É possível afirmar também que o retorno dos adultos à escola, nas condições propiciadas pela organização coletiva do MST, fornece instrumentos teórico-práticos para que eles possam, ao apreenderem melhor a sua realidade de classe, inserir-se em uma prática diferente da sua prática anterior a necessidade de agir em prol da coletividade, já demonstrada durante os cursos e encontros, em experiências concretas de formação. Pois as situações apresentadas pelo método de trabalho do MST, baseadas na participação coletiva, na gestão democrática, no trabalho como princípio educativo, nas situações-problema que só se resolvem com a organização da coletividade, contribuem para a qualificação da prática.

Especialmente as práticas educativas dos cursos e encontros infantis têm se constituído em espaços onde se dá a contestação da ideologia dominante, bem como do modo de vida; é um espaço onde há a veiculação de um conhecimento que contribui para a valorização da classe trabalhadora e sua importância como força de transformação da sociedade. Além disso, são espaços de trocas de aprendizagens, experiências de organicidade, gestão, participação, vivência de novos valores e modos de vida almejados pelo Movimento.

Para o MST, como organização social, os cursos têm demonstrado possibilidades quando qualificam as lideranças, não apenas para serem professores/ funcionários públicos, mas militantes da causa dos trabalhadores, dirigentes da organização. Desse modo, pode-se dizer que os cursos e demais práticas analisadas se constituem em possibilidades porque estão vinculadas ao movimento de lutas confrontacionais.

Considerações finais

Buscou-se ao longo da pesquisa perceber e apontar as contradições e as possibilidades das práticas educativas desenvolvidas pelo MST. No universo do MST elegeu-se quatro práticas datadas e situadas como referências para a pesquisa. Os resultados da pesquisa indicam que no MST, as lutas econômicas, lutas políticas e as lutas culturais não estão separadas, estão entrelaçadas. Isso denota que as práticas educativas e os cursos, desenvolvidos nos diversos espaços, produzem possibilidades de mudanças coletivas a serviço da classe trabalhadora pois são vinculadas às lutas sociais. A formação se dá a partir

das necessidades da prática social brotadas da própria luta políticas com objetivos e princípios previamente definidos.

A persistência do MST em propiciar o acesso ao conhecimento a todos os indivíduos que compõem a sua base social inscreve-se nas lições de que a tomada do poder pode ocorrer pela insurreição, mas é preciso que a nova ordem social instalada dê conta da permanência das transformações a cada dia, a cada situação. Assim, radicalizar na emancipação humana significa produzir seres humanos cada vez mais livres das ingenuidades, da ideologia cultivada pelo capital, da propriedade privada, do Estado burguês. Essa tem sido a contribuição do MST à revolução brasileira.

Referências

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto da luta pela Terra**. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

INCRA/PRONERA. **Documento-síntese do primeiro seminário sobre o tempo comunidade nos cursos formais**. BSB, 2005. Texto digitado (circulação interna).

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia alemã** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, s/d.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Marx: o nosso contemporâneo e seu conceito de globalização**. In: *Civilização ou barbárie: os desafios do mundo contemporâneo*. **Caderno de Comunicações do Encontro Internacional Civilização ou Barbárie**. Volume 1 Portugal: Serpa, 2004.

MST, **Dossiê MST Escola**, edição especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: a dimensão sócio-política do projeto educacional do MST**. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

UNEB/INCRA/PRONERA/MST. **Projeto básico de alfabetização de adultos e complementação da escolaridade em áreas de reforma agrária**. Salvador, 1999.

UNEB/INCRA/PRONERA/MST **Relatório das atividades do curso de ensino médio e ensino normal**. Departamento de Educação – Campus X, Teixeira de Freitas, 2004.

UNEB/INCRA/PRONERA/MST **Compilação de textos dos educandos do curso normal médio**. Material digitado. Teixeira de Freitas, s/d.

Notas

ⁱ As referências tratam das inúmeras lutas e movimentos de resistência pela posse da terra: Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, entre outros.

ⁱⁱ Em 1997 os educandos dessa escola organizaram uma greve estudantil que teve como pauta de reivindicação a troca de um diretor indicado por uma vereadora local. Essa mobilização foi vitoriosa quando após vários dias os alunos se recusavam a entrar na escola e a assistir as aulas.

ⁱⁱⁱ As Mobilizações Infantis existentes no MST são de vários tipos e formatos, como: encontro das crianças Sem Terra; acampamentos na escola; ocupação de órgãos públicos; participação em feiras de ciências, olimpíadas e festivais; concurso nacional. Esse trabalho trata apenas do encontro das crianças Sem Terra, denominado pelas próprias crianças como Encontro dos Sem Terrinha.

^{iv} O PRONERA é uma programa do governo federal desenvolvido pelo INCRA, desenvolve ações de alfabetização de jovens e adultos, complementação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior), formação inicial e continuada dos educadores, formação técnica de nível médio, graduação em diversas áreas. A operacionalização das ações do programa se dá mediante o modelo de gestão tripartite, com as seguintes instituições e movimentos: universidades, movimentos sociais e o governo federal através do INCRA.

^v A alternância como princípio pedagógico visa a desenvolver nos jovens situações em que o mundo da escola se posiciona de forma articulada com o mundo que o rodeia. Existem muitas modalidades de alternância no campo educativo. A esse respeito consultar ARAUJO (2005).

^{vi} Dados coletados nos memoriais escritos pelos educandos no final do curso, e nas histórias de vida escritas para o livro *Sementes do conhecimento brotadas do cotidiano da luta pela terra*, organizado pela professora de Língua Portuguesa do referido curso.

^{vii} A primeira experiência de curso formal realizada pelo MST encontra-se sistematizada por Caldart (1997) na obra *Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras no MST*, Vozes.

^{viii} Segundo dados do MST (2006), dos oito mil professores que atuavam nas escolas dos assentamentos e acampamentos do Movimento, a metade não tinha formação acadêmica nem de nível médio para desempenhar o trabalho da docência. A formação acadêmica inicial dos educadores do MST acontece em cursos alternativos de nível médio, e em graduação de nível superior. De acordo com os dados do setor de educação do MST, nesse processo já passaram pela formação de nível médio cerca de 500 professores e 370 em Pedagogia da Terra. Estão em fase de conclusão mais 450 pedagogos em convênio com universidades públicas através do PRONERA em todo o país.

Sobre a autora

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, docente colaboradora do Mestrado Profissional em Educação do campo do CFP/UFRB e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL)/UNESP/IPPRI.