

**O MST POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES EM UM CONTEXTO DE ENREDAMENTO DA AÇÃO  
DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**

**THE MST FOR A FIELD OF EDUCATION: THE CHALLENGE OF TEACHER  
EDUCATION IN A CONTEXT OF ENTANGLEMENT OF ACTION OF  
SOCIAL MOVEMENTS**

Álcio Crisóstomo Magalhães<sup>1</sup>  
[alciocri@bol.com.br](mailto:alciocri@bol.com.br)

RESUMO

Este artigo objetiva questionar alguns dos novos aspectos da sistemática de enfrentamento empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI, em especial a luta que se convencionou denominar de *educação do campo*. Uma concepção de escolarização exclusiva para militantes das organizações camponesas, que há uma década vem se materializando no Brasil através da chamada Pedagogia da Terra. Uma licenciatura em Pedagogia que visa formar professores para atuar com educação básica em assentamentos de reforma agrária. Busca-se compreender, a partir do estudo de tal experiência formativa, o fenômeno da institucionalização dos movimentos sociais e seus reflexos sobre ação dos sujeitos sociais.

**Palavras-chave:** escolarização; MST; cultura política

ABSTRACT

This article aims to question some aspects of the new systematic coping undertaken by the Movement of Landless Workers (MST) in the last decades of the twentieth century and the first of the century, in particular the fight which is conventionally called the field of education. An exclusive design school for militants of peasant organizations, which a decade ago has been materializing in Brazil by calling Pedagogy of the Earth. A degree in Education which aims to train teachers to work with basic education in agrarian reform settlements. We seek to understand, from the study of such a formative experience, the phenomenon of institutionalization of social movements and their effects on the action of social subjects.

**Keywords:** education; MST; political culture

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

O economicismo que produz o combustível ideológico para a hegemonia capitalista vem construindo ao longo de dois séculos um forte pensamento acerca do papel dos sujeitos sociais. Dentro desta perspectiva, a condição humana acaba sendo limitada por pressupostos individualistas, utilitários, mecânicos e conservadores. A maneira como essa concepção se expressa naquilo que tem se definido como educação é um exemplo do poder de disseminação dessa lógica.

Na perspectiva das classes dominantes, a educação nos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1996, p. 26)

Premissas dessa natureza, construídas sob a lógica da racionalidade instrumental, cumprem perfeitamente sua grande missão. Subordinam o potencial transformador humano à estrutura produtiva. Sob a tutela de um racionalismo economicista, o conjunto das instituições sociais acaba sendo condicionado a atuar como uma espécie de esteira de produção orientada pelos princípios de eficiência, eficácia, previsibilidade e acumulação. A adesão crescente das universidades brasileiras, de modo mais nítido, a partir da última década do século XX, aos imperativos do chamado mercado de trabalho reflete muito bem esse fato. A grande pressão que até mesmo as tradicionais universidades públicas brasileiras vêm sofrendo por parte do capital deixa isso muito claro. A recente ofensiva do mercado contra os cursos de pedagogia dotados de um caráter mais humanista-filosófico é uma marca desse tempo. O imperativo mercadológico que tem ecoado diretamente nos corredores dos cursos de formação de professores e praticamente coagido as licenciaturas em geral a formar *gestores* ou tecnocratas, capazes de *gerenciar o mercado educacional*, expressa a atualidade e o poder de inculcação dessa ideologia. A ideia de escolarização com sentido de profissionalização e especialização tem sido uma dos traços diferenciadores desse período histórico ao qual nos referimos. Uma rápida análise das atuais políticas públicas de escolarização da classe trabalhadora revela os contornos desse fenômeno social. A tese da necessidade de preparação dos trabalhadores para assumir postos no mercado de trabalho tem sido a justificativa central para a defesa de uma educação cada vez mais instrumentalizada.

Nesse ponto, é importante esclarecer que não se pretende, neste texto, superdimensionar ou subestimar o papel da instituição escolar no processo de educação dos sujeitos sociais. Trata-se apenas de um esforço de pensar a lógica de internalização dos valores da cultura política, tendo por objeto de observação uma experiência de escolarização em Nível Superior. Isso porque “As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206). Sendo assim, para uma compreensão mais precisa da reflexão que se apresenta adiante, uma delimitação prévia torna-se fundamental:

(...) a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. (MÉSZÁROS, 2007, p. 206 e 207, grifos do autor)

Feita essa ressalva necessária, pode-se retomar a análise que se desenvolvia. No atual contexto socioeconômico, o qual Arendt (2001, p. 67) define como sociedade de massas, por entender que “(...) os homens tornaram-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvido por eles”, o questionamento dessa racionalidade que neutraliza a ação política dos sujeitos sociais parece algo cada vez mais distante e para muitos até destituída de sentido. Tanto é assim, que nem mesmo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em marcha no cenário político brasileiro, desde meados da década de 1980, tem conseguido safar-se dessa lógica.

Uma breve reflexão acerca do itinerário percorrido pela organização, em especial, no que se refere à sua luta pelo direito à escolarização pública, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do XXI, permite tal constatação. Se não, vejamos, a partir da década de 1980 cresceu o número de ocupações de terras no Brasil e, por sua vez, a luta pela ampliação do número de vagas na escola pública tornou-se uma demanda comum dos movimentos sociais do campo e da cidade. Um questionamento que começou a se fazer presente entre parte dos militantes do MST, já nos primeiros anos da experiência de ocupação de terras, desenvolvida pela organização, indica esse fato:

*O que fazer com tantas crianças sem escola? Pois muitas não tinham concluído o ano de 1985 e em 1986 não havia perspectiva de estudar. Começamos a fazer um levantamento de quantas crianças de 7 a 14 anos existiam no acampamento. Feito o levantamento, constatamos mais ou menos 760 crianças em idade escolar. Logo iniciamos reuniões com as outras professoras (...) e fomos à luta, pois chegamos à conclusão que a educação não pode parar. (CALDART, 2000, p. 149 e 150, grifos da autora)<sup>1</sup>*

Esse fenômeno social constituiu-se em um problema para aparato estatal que se viu confrontado pelo desafio de garantir também a escolarização no meio rural. Contudo, inicialmente, principalmente nas escolas de assentamentos, não poderia ser qualquer escolarização, mas sim uma escola com ‘professor de dentro’ e não de ‘fora’, “uma exigência marcante dos assentados no sentido de que a escolarização de seus filhos fosse feita por pessoas vinculadas àquela história, mormente por professores e professoras pertencentes ao grupo, morando, portanto, no próprio assentamento” (PESSOA e CRUZ 2007 p. 27).

Em síntese, a reflexão movia-se em torno de duas preocupações básicas: a de considerar que as crianças sem-terra tinham uma experiência de vida diferenciada de outras crianças e isto deveria ser considerado no jeito de trabalhar com elas; e a de que a luta, de alguma forma pudesse *entrar na escola*, especialmente para que fosse lembrada e valorizada pelas novas gerações. (CALDART, 2000, p. 157, grifos da autora)

Até o momento que a legislação educacional do país permitiu, o próprio MST resolveu essa demanda promovendo a *seu modo* escolarização de seus sujeitos sociais. Esse enfrentamento se dava de um modo particular. No embate entre o poder público e o movimento, para definir como resolver o conflito professor ‘de dentro’ ou ‘de fora’, normalmente, prevalecia o poder de pressão do coletivo dos assentamentos, que assegurava ao ‘professor de dentro’ a formação mínima necessária para assumir as salas de aula das escolas de assentamento.

Contudo, o enfrentamento do início dos anos 1980, que contribui diretamente para a redemocratização do Brasil, fenômeno social materializado com a elaboração do texto constitucional de 1988, ganhou um sentido novo no raiar da década de 1990. Em um novo contexto de *repactuação*<sup>2</sup>, tendo em vista, por um lado, a conservação da unidade de um tecido social nacional tiranamente costurado por duas longas ditaduras e,

por outro, a necessidade de *preparar* o país para *inserir-se* no ajuste neoconservador de enfrentamento da crise mundial<sup>3</sup>, o movimento dos trabalhadores rurais também não conseguiu safar-se da armadilha para a qual se empurrava o movimento social mundial.

“(...) A partir de 1990, os movimentos sociais passaram a integrar formas de organizações mais institucionalizadas como os fóruns e participam de uma infinidade de conselhos gestores e políticos” (CRUZ, 2009, p. 119). Desde então, as lutas sociais passaram a ter um novo caráter. As demandas sociais pulverizaram-se segundo interesses particulares, condições indentitárias, subjetividades e disputas de projetos.

A reboque da força desses novos tempos,

Nos anos 90, o MST fez uma revisão em seus fundamentos ideológicos ocasionando uma reorientação nos cursos, cartilhas e material de formação de suas lideranças. A linha adotada passou a ter um discurso menos radical e o socialismo passou a ser redefinido em termos de justiça social (GOHN, 2000, p. 116)

A partir dessa revisão ideológica, o MST deu início a uma espécie de construção de uma nova identidade. Conforme Gohn (1997, p. 149), “integrar-se à economia de mercado e formar cooperativas que almejem atingir até mercados externos passaram a ser metas do movimento. Ou seja, a inserção dos assentamentos numa economia competitiva de mercado capitalista tornou-se uma frente de luta”.

Assim, de acordo com Martins se, até o final da década de 1980, o MST podia ser classificado como um movimento social. No início dos anos 1990, essa denominação já não era válida.

A Constituição de 1988 e a posterior regulamentação dos princípios constitucionais para a educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trouxeram algo novo a essa tensa relação estabelecida entre os movimentos sociais do campo, em defesa do direito à escolarização, e o aparato estatal, confrontado pela força de uma demanda de tal magnitude. Os dois novos textos legislativos definiram princípios que se, por um lado, materializaram a democratização<sup>4</sup> da educação escolar, por outro produziram a necessidade de um novo *pacto* entre os sujeitos do campo e o poder público estatal, confrontado pela pressão dos movimentos sociais, que clamavam pelo direito de acesso à escola pública. O fato de se definir o Ensino Fundamental como um direito público e subjetivo e de se assegurar sua expansão para escolas do campo, por meio de uma legislação específica acerca da educação rural, impõe a necessidade da construção de um *novo entendimento* para o

desafio de se promover a escolarização dos sujeitos sociais do campo. O Estado brasileiro tornou-se legalmente obrigado a oferecer a escolarização básica a todas as suas crianças, inclusive àquelas das zonas rurais. Por sua vez, essa obrigatoriedade passou a ser regulamentada por um arcabouço legal de diretrizes e bases nacionais que tornaram bem maiores as exigências para a promoção dessa escolarização. Cita-se, por exemplo, ainda que com a tolerância de uma década para adaptação de Estados e municípios, a exigência de professores com formação em nível superior para atuar nas séries iniciais da educação básica. O que, certamente, explica a motivação do MST em agregar novos princípios a sua luta em defesa da escolarização pública ao longo dos anos 1990.

Portanto, se a presença dos movimentos sociais na cena política brasileira dos anos 1980 colocou o pacto político e social do país em xeque, fato que forçou o poder público a criar paliativos para conter o dissenso, como aponta o trecho do relatório de Pessoa e Cruz (2007) acerca de uma espécie de *solução encontrada* para uma das muitas questões da escola do campo (professor ‘de dentro e ‘de fora’), em especial nas áreas de assentamento, a partir do início da década seguinte, com a Constituição de 1988, o consenso passou a ser produzido através de novos mecanismos. A obrigatoriedade legal da universalização do Ensino Fundamental garantiu a expansão do direito à escola também para o campo, entretanto, produziu também critérios mais rígidos<sup>5</sup> para a promoção dessa escolarização. Por isso, “ao mesmo tempo que eram abertas novas frentes de ação, a da escola de ensino fundamental seguia como preocupação e se ampliava para a continuidade de 5º a 8º séries, também exigindo desdobramentos de organização e de formação de novos professores” (CALDART, 2000, p. 173).

Sendo assim, torna-se necessária uma nova repactuação social. O aparato estatal tornou-se legalmente obrigado a universalizar a Educação Fundamental, uma vitória para os movimentos sociais do campo, entretanto, a efetivação dessa demanda social em um direito constitucional passou a exigir ajustes na estratégia de luta pela escola do campo. A nova legislação teve um duplo significado para o movimento dos trabalhadores rurais. Representou conquistas, porém, também trouxe novos desafios para o desejo desses sujeitos sociais de cuidarem da educação de suas próprias crianças. Assim, ganharam amparo legal as reivindicações de grupos de trabalhadores acampados ou assentados, que passaram a exigir do Estado escolas e professores para as crianças que transitavam pelo campo brasileiro, na companhia de seus pais, em busca da posse

da terra. Contudo, a regulamentação desse direito estabeleceu limites para os propósitos do MST de construção de uma concepção de escolarização diferenciada, como o que vinha se materializando com a experiência das escolas itinerantes<sup>6</sup> ou com os cursos de nível Médio (Administração e Magistério) organizados pelos próprios setores de produção e formação da organização, com o objetivo de promover, conforme Caldart (2000), a escolarização combinada com a formação de jovens militantes.

Desse modo, se, por um lado, os próprios militantes dos movimentos sociais do campo já não podiam cuidar da escolarização de suas crianças, por outro, a educação formal das crianças da zona rural tornou-se um dever do Estado. Sendo assim, seria necessário inserir na pauta das discussões nacionais a questão do direito à educação pública brasileira, especialmente naquilo que dizia respeito ao “direito”<sup>7</sup> à escola do campo.

(...) mais do que qualquer outro movimento social no país e, provavelmente, mais até do que o poder público em todos os seus níveis, o MST possui e revê continuamente uma política popular de educação destinada à criança, ao adolescente e aos jovens futuros ou já presentes trabalhadores rurais acampados ou assentados. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 15)

Foi nesse contexto econômico, social e político que o MST realizou o I Encontro Nacional Por Uma Educação do Campo no ano de 1997, evento que pautou as várias conferências organizadas posteriormente pela organização, para discutir a questão e que indicou a natureza do enfrentamento que o MST passaria a desenvolver naquilo que se refere à luta dos trabalhadores rurais pelo direito à educação<sup>8</sup>.

Diante da necessidade material e legal de oferecer escolarização formal a seus sujeitos sociais, a organização passou a incluir dentre suas demandas mais imediatas a necessidade de ocupar a escola. “A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação do sem-terra brasileiro. Na verdade, esta é mais uma das dimensões do *ser* do MST” (CALDART, 2000, p. 137 – grifos da autora). A partir do momento que não pôde mais cuidar diretamente da escolarização de seus militantes, o MST passou a depender de terceiros para a execução dessa tarefa. E foi nesse ponto que se estabeleceu uma nova esfera de tensão. À *esquerda*, uma organização social, surgida em um rico momento da cena política do Brasil, fortemente marcada pelo legado histórico dos movimentos sociais do final dos anos 1970 e início da década de 1980, mas confrontada ideologicamente pelo

imperativo da nova face do ciclo de expansão capitalista, o chamado neoliberalismo do início dos anos 1990. À direita, a força de uma espécie de vontade coletiva institucionalizada (reproduzida nas escolas, universidades, igrejas, sindicatos, associações, partidos políticos, família etc.), que reflete a cultura política burguesa em praticamente todas as esferas do tecido social brasileiro.

O MST, ainda fiel ao compromisso de assegurar a terra para seus militantes, mas confrontado pelo desafio de garantir-lhes também o acesso à escola, porém uma escola diferente, optou pelo redimensionamento de sua luta. Ou seja, transformou o “que era uma condição, sou *sem terra*, em um nome próprio, uma identidade, *sou Sem Terra, sim senhor!*” (CALDART, 2000, p. 32 – grifos da autora). O enfrentamento passou então a dar-se no campo da esfera burocrática do Estado, por meio da pressão pelo desenvolvimento de políticas sociais para os trabalhadores do campo. Foi com essa intenção que a organização aliou-se a uma série de entidades (Via Campesina no Brasil, Universidade de Brasília - UNB, Fundo das Nações Unidas Para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB) para construir o chamado *Movimento Por Uma Educação do Campo*, uma concepção de escolarização específica para os sujeitos sociais do campo, que o conjunto dos intelectuais orgânicos dessas organizações sociais entende como *pedagogia do movimento*. De acordo com esses próprios intelectuais, uma concepção de educação orientada pela pedagogia da práxis defendida por Gramsci, a partir dos princípios da filosofia da práxis de Marx. Ou seja, em tese, a filiação à matriz intelectual que entende a educação como um processo de construção da autonomia intelectual dos sujeitos sociais de modo a torná-los capazes de transubstanciar suas necessidades materiais objetivas latentes em motivação ou combustível para seu potencial inato de buscar a emancipação. De acordo com o pensamento de uma intelectual do movimento *Por Uma Educação do Campo*, a educação escolar formal deve “(...) trabalhar diferentes dimensões da formação humana em uma perspectiva omnilateral. (...) Organizar o trabalho pedagógico em torno de atividades-processo, (...) acelerando o exercício da práxis” (CALDART, 2007, p. 33 e 35). Portanto, em tese, a defesa de um fazer pedagógico que aponta para uma nova concepção de escolarização.

Em linhas bem gerais, pode-se dizer que, de acordo com tal reflexão, somente uma nova escola, própria para o campo, poderia atender à nova demanda social da organização, qual seja, manter o trabalhador rural no campo e oferecer-lhe uma

educação capaz de levar-lhe a produzir um pensamento crítico acerca do real, o motor do que deveria ser a transformação. Na perspectiva do movimento, a escola regular orientada pelos princípios da cultura política burguesa não consegue desenvolver esse nível de formação. Apenas reproduz aquilo que o ideário liberal pressupõe como valores, e, portanto, não serve como educação para seus militantes. Contudo, a força da lei impõe um grande obstáculo para que o próprio movimento cuide de sua escolarização. Assim, entre direita e esquerda, entre o ‘tudo’ e o ‘nada’ se interpôs a alternativa da conciliação.

Desse modo, as organizações sociais do campo, seus novos parceiros e o aparelho estatal brasileiro, que no momento histórico dessa *composição* apresentava traços nítidos da chamada política de governo neoliberal, colocaram-se à mesa de negociações. Isso porque, para o governo, a questão da escolarização nas áreas de assentamentos e acampamentos de reforma agrária também era um problema, uma vez que, além da nova legislação, que lhe atribuiu o dever de oferecer a educação básica para todas as crianças, era necessário *integrar* o Brasil no rol dos países promotores da *inclusão* social pela via do direito à educação básica. “Com efeito, tal metamorfose efetiva a despolitização das relações entre a sociedade e o Estado, pois o conflito desaparece da cena pública” (CRUZ, 2009, p. 64).

Foi nesse contexto, a partir de meados dos anos 1990, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresentou uma novidade em sua marcha. A pressão pelo desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a criação de cursos de nível médio, profissionalizantes e superiores para os militantes das organizações sociais do campo. Desde então, o conjunto das organizações parceiras da chamada educação do campo vem estruturando sua luta com esse objetivo. Qual seja, reivindicar uma escola pública tendo por premissa a perspectiva do direito de acesso, da *inclusão*, da *justiça social* e da especificidade de um saber voltado exclusivamente para os interesses e necessidades do homem do campo. As conquistas práticas não têm sido poucas, por todo o país as inúmeras parcerias entre instituições públicas de ensino regular formal, a Via Campesina e o MST têm garantido a formação em nível médio e superior de inúmeros militantes das organizações sociais do campo. Através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa do Governo Federal criado em 1998 para destinar recursos específicos para a educação nas áreas de assentamento da reforma agrária, um grande contingente de jovens tem recebido uma formação específica para o trabalho agrícola. Dentre essa diversidade de cursos, um em

especial chama a atenção. Trata-se do Pedagogia da Terra<sup>9</sup>, uma graduação especial em pedagogia, organizada em módulos, e exclusiva para os militantes das organizações sociais do campo.

De acordo com o coletivo das entidades parceiras, o curso deve ser entendido como uma experiência de formação de novos professores para a escola do campo. Segundo o MST, trata-se de um espaço ideal de preparação dos educadores sociais que deverão cuidar da educação dos trabalhadores da zona rural e de seus filhos. Em outras palavras, na concepção das organizações sociais, o Pedagogia da Terra é a materialização do que se vem defendendo como modelo de formação orientada pela práxis. Na perspectiva das organizações beneficiadas pelo curso, somente em uma graduação dessa natureza pode-se construir um modelo de escola capaz de desenvolver uma educação significativa para as crianças do campo. Isso porque a comunhão de interesses e a visão de mundo dos acadêmicos do Pedagogia da Terra, marcados pela experiência da ação política dos movimentos sociais, por um lado, auxiliaria na construção de uma graduação diferente das graduações regulares de pedagogia, e, por outro, segundo a compreensão das organizações sociais do campo, romperia com a racionalidade burguesa, que instrumentaliza a universidade e submete o fazer acadêmico à lógica reprodutivista do capital.

No discurso dos alunos ou coordenadores das próprias entidades parceiras do curso, pesquisados por MAGALHÃES (2009, p. 23) pode-se notar o que eles entendem como as três principais justificativas para a existência do Pedagogia da Terra. Primeiramente, a possibilidade concreta de inserção dos povos do campo na universidade pública:

Mas o que faz a gratificação é que o povo, principalmente esse curso de Pedagogia da Terra, é que através de uma luta conquistamos esse espaço. O governo não ia dizer: olha, tantas pessoas dos movimentos sociais terão acesso à universidade. (...) Mesmo que seja as migalhas de um leque, mas que isso não se pare por aí. Essa é a questão de nossas lutas e manifestações; (Entrevista A9 – 14/07/2009 – 27 anos)

Em Segundo lugar, o fato de o curso ser um espaço acadêmico próprio para o trabalhador do campo, um locus específico de discussão e produção de conhecimentos sobre a realidade do universo agrícola brasileiro:

A educação do campo é uma das formas da gente fazer formação com os camponeses, com a agricultura familiar, com os ‘Sem Terras’,

enfim com as organizações sociais do campo. (...) Não querendo dizer assim, que a educação da cidade não serve para a gente, mas eu acho que a gente deveria ter uma educação mais específica, uma educação mais voltada para aquele público, para a valorização das raízes. Formar para a cultura, para manter esse vínculo com a terra com o campo, com a natureza. (Entrevista A21 – 21/07/2009 – 28 anos, In MAGALHÃES, 2009, p. 23)

E, finalmente, o argumento de que o curso oferece as condições técnicas e legais para que os próprios militantes das organizações sociais do campo possam trabalhar nas escolas das zonas rurais:

Eu acho que através da formação a gente está mais próximo de ter uma compreensão melhor de que como a gente está amparado na lei e através disso ir atrás de nossos direitos. Muitas vezes o camponês passou batido, e continua passando batido por falta de conhecimento. A partir do momento que a gente vem para cá, para a pedagogia ou para qualquer outro curso, o nosso objetivo é esse: conseguir o máximo de capacitação para que a gente possa fazer com que a gente garanta os nossos direitos do campo, para que não continue passando batido, como sempre passou. (Entrevista A7 – 13/07/2009 – 31 anos, In MAGALHÃES, 2009, p.23 e 24)

Orientado por tais princípios, o MST e suas organizações parceiras fazem a fervorosa defesa da abertura cada vez maior de cursos de graduação específicos para a formação de militantes das organizações sociais. Passa a defender a necessidade de utilização da universidade pública para a formação de professores específicos para a escola do campo. Ter essa compreensão como premissa pode levar ao equívoco de pensar que a escola, ou o processo de internalização de uma dada cultura política possa ser algo que se produza por exercício de *boa* ou *má vontade*, de um dado agrupamento social, no interior de uma sala de aula ou nos limites de uma instituição formal de ensino. Também, no mínimo, pode deixar subentendido que se está sugerindo que o ambiente escolar, por si só, seja o local da produção de uma outra cultura política. O que não é verdade, uma vez que, apesar de a construção desse *novo* passar necessariamente pela transformação do modo como se educam as crianças, o simples fato de assegurar o acesso à escola não significa necessariamente que se está caminhando em direção a uma nova ordem socioeconômica.

Nesse ponto uma ressalva faz-se necessária. Não se pretende com essa afirmação negar a legitimidade da luta das organizações sociais do campo pelo direito à escolarização pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, muito menos contribuir com o discurso conservador reacionário da direita brasileira, que concebe a escolarização na perspectiva da elitização, da meritocracia e da competição. A pressão

contra o poder público no sentido de forçar o Estado a garantir o acesso dos trabalhadores à educação escolar formal é justa e necessária, uma vez que, de outro modo, dificilmente os sujeitos sociais do campo poderão ter acesso a uma escola, no mínimo, dotada das mesmas condições materiais de uma escola pública da cidade.

Entretanto, quando se pensa na Universidade, no caso em questão, um curso de formação de professores, para atuar nas séries iniciais da educação básica, não se pode restringir o conhecimento a dogmatismos de qualquer natureza, sejam eles de direita ou de esquerda. Afinal de contas, nenhum sujeito social pode ser privado do direito de conviver em um mundo público no mais genuíno sentido do termo. “Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentamos controlar os novos de tal modo que nós os velhos, possamos ditar sua aparência futura” (ARENDRT, 2007, p. 243). O modo de produção capitalista, ao fazer da escola um espaço de reprodução de sua cultura política, desenvolve uma instituição particular, afastada daquele que deveria ser o seu grande compromisso, ou seja, contribuir diretamente na construção de um mundo público, comum a todos. Segundo Arendt, a preservação da condição humana depende de uma educação dotada desse sentido.

#### PALAVRAS FINAIS

Para Arendt, a educação com sentido de natalidade assegura a continuidade do mundo. Parafraseando a autora, a criança produz para o mundo a esperança do novo, porém, é necessária uma educação com sentido de humanidade, para que essa nova geração não produza a destruição do mundo que já existia antes de sua chegada e que deverá continuar existindo após a sua partida. Conforme Arendt, a escola deve garantir o nascimento das crianças para o mundo público, pois cada nova geração traz consigo a renovação da esperança de um *novo*, que eternamente acalenta a humanidade. “Em Arendt (...), a escola significa ‘um novo começo’ a natalidade para o mundo, o abandono da vida privada familiar e o ingresso no mundo público; ‘a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo’” (CRUZ, 2008, p. 117). Um curso de formação de professores deve ter esse entendimento como premissa elementar.

Sendo assim, torna-se fundamental entender o que o MST e a Via Campesina no Brasil vêm definindo *Por Uma Educação do Campo*. Esse imperativo, que há cerca

de uma década tem se constituído em uma espécie de *slogan* de luta das organizações sociais do campo, guarda consigo uma importante chave de leitura do paradoxo que vem se produzindo acerca da relação existente entre os movimentos sociais e o sentido de educação escolar que se tem construído no Brasil. Por um lado, o reconhecimento das demandas sociais dos trabalhadores do campo, e, por outro, a criação de *soluções formais*<sup>10</sup> para essas mesmas demandas, de modo a neutralizar o potencial transformador dos movimentos sociais.

Quando os movimentos sociais elegem como objetivo principal de sua ação política o desafio de garantir escola para os seus sujeitos sociais, o que se evidencia muito claramente é sua adesão ou consentimento aos imperativos de uma dada ideologia, no caso em destaque, o ideário da sociedade capitalista. Com tal afirmação, não se pretende menosprezar a importância da luta pelo direito a uma escolarização de qualidade. Muito pelo contrário, faz-se necessário ressaltar aqui como a luta dos movimentos sociais em defesa da educação pública tem contribuído sobremaneira para o processo de expansão da escolarização no Brasil. Entretanto, não se pode também deixar de ressaltar que o atrelamento do enfrentamento aos limites das chamadas políticas públicas, materializadas nas ditas ações de inclusão social, promove em certo sentido um desvirtuamento do papel dos movimentos sociais. Ou seja, ao invés da produção de ações orientadas pelo ideal de transformação da sociedade, o que se tem de fato são comportamentos limitados por um horizonte de demandas, que, quando muito, tem o poder de promover aquilo que José de Souza Martins define por inclusão marginal.

Desse modo, ainda que se faça o discurso da necessidade de construção de um outro modelo de sociedade, o que se tem de fato é a reprodução de um comportamento que somente reproduz a hegemonia capitalista. Esse fenômeno social pode ser claramente percebido no processo de institucionalização das demandas dos trabalhadores rurais brasileiros pelo direito à educação pública. O que se inicia como a luta em prol de uma concepção de escolarização diferenciada para os trabalhadores do campo reduz-se ao imperativo de uma educação específica – *Por Uma Educação do Campo* – que, na perspectiva das organizações sociais que fazem a sua defesa, resume-se na pressão contra o Estado, de modo a garantir que este promova políticas públicas de inclusão das populações rurais na escola, que, por sua vez, deve ser literalmente ocupada exclusivamente pelos militantes que *conquistaram* esse “direito”.

Portanto, o que se observa em um sentido amplo é a perda do sentido de universalidade da causa das organizações sociais, que passam a nortear-se por particularismos, que, no limite da análise, tendem a dar continuidade à luta do todos contra todos. Por outro lado, evidencia-se também a quebra do sentido de unidade dos trabalhadores e uma gradativa tomada de todos os níveis da esfera pública por interesses privados. Fenômeno que se evidencia no âmbito da relação dos sujeitos sociais com o Estado (disputa pelo controle dos recursos públicos) e no âmbito das relações dos sujeitos sociais entre si (estranhamento entre os próprios trabalhadores).

Em um fenômeno dessa natureza, percebe-se claramente a hegemonia em processo, ou seja, uma unidade intelectual e moral sustentada pelo bloco histórico dominação/ideologia/cultura e a serviço da construção de uma coesão, que, ao realizar-se a partir da internalização de uma cultura política (educação), extrapola a finitude temporal de um controle mantido por uma coação externa (coerção). A respeito dessa questão, a reflexão de Williams é elucidativa:

(...) la hegemonia no es solamente el nivel superior articulado de la <<ideologia>> ni tampoco sus formas de control consideradas habitualmente como <<manipulacion>> o <<adoctrinamiento>>. La hegemonia constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos e dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores – fundamentales y constitutivos – que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse reciprocamente. Para Gramsci (...) El trabajo y la actividad cultural no constituyen ahora, de ningún modo habitual, una superestructura: no solamente debido a la profundidad y minuciosidad con que se vive cualquier tipo de hegemonia cultural, sino porque la tradición y la práctica cultural son comprendidas como algo más que expresiones superestructurales – reflejos, mediaciones o tipificaciones – de una estructura social y económica configurada. (WILLIAMS, 2000, p. 131, 132 e 133)<sup>11</sup>

A experiência do Pedagogia da Terra revela isso. Por trás da reivindicação de uma escolarização específica e significativa para os militantes de algumas organizações sociais do campo, o que se observa de fato é a materialização de um ideário liberal burguês que constantemente se reconfigura por meio de uma resignificação conceitual. Tal fenômeno social explica, por exemplo, a dificuldade que o MST tem demonstrado no que se refere à necessidade de produzir uma reflexão crítica sobre os determinantes que estão por trás das chamadas políticas públicas de ações afirmativas ou de inclusão social, bem como justifica o fato de a organização não conseguir perceber, na

materialidade do fazer extra-sala de aula do Pedagogia da Terra, a reprodução de valores da cultura política burguesa, ou seja, a efetivação da hegemonia capitalista.

É o que se evidencia quando os militantes das organizações beneficiadas pelo curso passam a defender, por exemplo, uma formação particularizada para seus sujeitos sociais, tendo a esfera do aparato estatal – políticas públicas de governo - por *arena de disputa* e o argumento da justiciabilidade, do direito adquirido, da igualdade de oportunidades, da redução de desigualdades, da inclusão social, da valorização de identidades atribuídas e da promoção da cidadania como fatores de legitimação de seu enfrentamento.

## NOTAS

<sup>1</sup> Nesse trecho a autora cita, da obra *História da educação do MST (1998)*, o depoimento de Maria Salete Campigotto, assentada no Rio Grande do Sul, e uma das primeiras professoras de assentamento do Brasil.

<sup>2</sup> Faz-se referência a essa expressão na seguinte perspectiva: “O fato novo é que as lutas pela democratização da sociedade brasileira delinearão um novo perfil de lutas e de organizações sociais profundamente interligadas à dinâmica sóciopolítica, caracterizadas pelo ascenso do movimento reivindicatório operário e pela publicização das demandas ligadas ao campo da educação, da saúde, da moradia e da terra. No final do século a inquietude social e um conjunto complexo de novos processos sociais e econômicos – associados usualmente à expressão ‘globalização’ – trouxe à tona a (re)elaboração do pacto social em outros termos, alterando significativamente a estruturação societária e seus modelos convencionais de interpretação da vida social e, por conseguinte, as propostas de ação, governamentais ou aquelas oriundas da sociedade civil, as chamadas Organizações da Sociedade Brasileira de Interesse Público (Oscip’s). Criou-se, como se sabe, um período de incertezas e riscos, talvez sem precedentes”. (PESSOA e CRUZ, 2007, p. 13, grifos dos autores)

<sup>3</sup> Conforme Frigotto, (1996) Diante do fim de mais um ciclo de acumulação do capital, o que na Europa caracterizou-se pela crise do Estado de Bem-Estar e do modelo fordista de regulação social, a ideologia neoliberal em função de garantir novas formas de expansão do sistema e de tornar incessante o lucro, define uma série de mudanças para o setor público, algo que se inicia na Europa e nos Estados Unidos da América no início da década de 1980 e que vai produzir fortes reflexos no Brasil nos anos iniciais da década de 1990, com a eleição do Presidente Collor de Melo, em 1992.

<sup>4</sup> Segundo Cruz (2009) a Constituição de 1988 representa o reconhecimento das demandas do ativo movimento social dos anos 1980.

<sup>5</sup> “Na realidade brasileira, em especial desde os anos 90, a educação tem passado por diversas mudanças que parecem afetar tanto a organização interna da escola como todo o sistema. Isto pode ser percebido na implementação de medidas relativas à gestão, avaliação, diretrizes curriculares, formação de professores, financiamento e, até mesmo em relação ao sentido do oferecimento da Educação Básica”. (ALVES, 2007, p. 160 e 161)

<sup>6</sup> Trata-se de uma experiência pedagógica desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e o setor de educação do MST, iniciada no ano de 1996, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação daquele Estado. O objetivo era possibilitar, através de uma proposta diferenciada, que respeitasse a especificidade da organização social, a escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos dos acampamentos, que, pelas circunstâncias da luta, pela terra não poderiam frequentar uma escola regular.

<sup>7</sup> Com a utilização das aspas pretende-se destacar o sentido restrito atribuído à ideia de direito, após a repactuação do início da década de 1990. Em síntese, entende-se que a limitação do “direito” apresenta-se como uma tentativa de ressignificação do direito como condição de universalização da condição humana.

<sup>8</sup> Aqui é fundamental ressaltar que não se está afirmando que o MST, de um momento a outro, passou a incluir a questão do direito à escola pública estatal em sua bandeira de lutas. Ao contrário disso, pretende-se inicialmente reconhecer sua histórica contribuição no debate acerca de como se constrói uma outra concepção de escolarização.

<sup>9</sup> Para uma melhor compreensão do curso, bem como do seu significado para a luta do MST, principalmente na última década do século XX, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado *Terra, escola e inclusão: a novidade na marcha do MST*.

<sup>10</sup> De acordo com Mészáros (2007, p. 202), tomando por empréstimo a expressão de José Martí, as soluções formais, como, por exemplo, a educação institucionalizada (escolarização) “(...) serviu no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (...)”

11 (...) A hegemonia não é somente o nível superior articulado da <<ideologia>>, nem tampouco suas formas de controle normalmente consideradas <<manipulação>> ou <<doutrinação>>. A hegemonia constitui todo um conjunto de práticas e expectativas em consonância com a totalidade da vida: nossos sentidos e doses de energia, as percepções definidas que temos de nós mesmos e do nosso mundo. É um vívido sistema de significados e valores - fundamentais e constitutivos – que, na medida em que são experimentados como práticas parecem confirmar-se mutuamente. Para Gramsci (...), o trabalho e a atividade cultural não constituem agora, de nenhum modo habitual, uma superestrutura: não somente por causa da profundidade e minuciosidade com que se vive qualquer tipo de hegemonia cultural, mas porque a tradição e prática cultural são compreendidos como algo mais que expressões superestruturais, reflexos, mediações ou tipificações - de uma estrutura social e econômica configurada. (Williams, 2000, p. 131, 132 e 133, tradução nossa)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson F., Quando ensinar não é o mais importante. Revista Olhar de Professor, n.10, v. 1, p. 159-178, 2007,

ARENDT, Hannah, A condição humana, Rio de Janeiro: Forense, 2001

\_\_\_\_\_, Entre o passado e o futuro, São Paulo: Perspectiva, 2007.

CALDART, Roseli Salette, Intencionalidades na Formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra” da Via Campesina, In Cadernos do ITERRA, Pedagogia da Terra, Ano II, Nº 6 – Dezembro de 2007 p. 9 a 52

\_\_\_\_\_, Pedagogia do movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CRUZ, José Adelson da, O movimento social e a escola: Da criação passada à invenção necessária. EccoS, São Paulo v. II, nº I, p. 57 – 75, jan/jun. 2009.

\_\_\_\_\_, O pulso ainda pulsa? Movimentos sociais, cultura política e educação em tempos sombrios. In: ANPED – CENTRO OESTE - 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro Oeste, 2008, Brasília, Anais...Taguatinga: UCDB – ISBN 978-85-98843-77, p. 105 a 122-

FRIGOTTO, Gaudêncio, Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

---

GOHN, Maria da Glória, Mídia, Terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_, Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização – São Paulo: Cortez, 1997

GRAMSCI, Antônio, Concepção dialética da história, 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo, Terra, escola e educação: a novidade na marcha do MST – Goiânia: UFG, 2009. (Dissertação de mestrado)

MÉSZÁROS, Istvan. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo, Boitempo, 2007

PESSOA, Jadir de Moraes, A revanche camponesa, Goiânia, Editora da UFG, 1999

PESSOA, Jadir de Moraes; CRUZ, José Adelson da, Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural. Goiânia: UFG, 2007. 41 p. (Relatório Final de Pesquisa)

Artigo recebido em dezembro/2011  
Aceito para publicação em fevereiro/2012