

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante aos requisitos do exame final para conclusão do Curso de Mestrado em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGCS/UFCG). Nele é apresentada a dissertação intitulada de “Projeto Educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): elementos políticos e concepção contra-hegemônica na proposta educativo-formativa?”, resultante de pesquisa então tangente ao projeto educativo<sup>1</sup> do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a elementos nele presentes que possibilitam avaliar se legam (ou não), colaborativamente na formação política da base militante, uma determinada concepção contra-hegemônica.

Dessa forma, no percurso da pesquisa algumas questões emergiram em face do objeto investigado, tais como: em que medida, a partir de seus princípios guia, a proposta educativa desenvolvida pelo MST colabora através de subsídios políticos com concepção contra-hegemônica à militância do movimento? Em que contexto histórico o MST se coloca como proponente de um projeto contestador da sociedade em voga? Que dimensão assume esse projeto? Onde está o ponto nodal entre a atividade educativa-formativa e o projeto político do MST?

O objetivo central que se buscou alcançar, foi compreender em que dimensão a proposta educativa do MST com foco em seus princípios educativos afigura elementos políticos que auxiliam numa formação com concepção contra-hegemônica para base militante. Conseqüentemente, emergiram associados a esse objetivo central alguns objetivos específicos: 01) - Vislumbrar qual o contexto e os condicionantes históricos em que o MST se coloca como possível proponente de um projeto político-alternativo de sociedade; 02) - Analisar a formação do projeto político-educativo no MST, de modo a deslindar a conexão entre ele e elementos políticos de uma concepção contra-hegemônica; 03) - Compreender em que medida o MST articula uma formação educativa com elementos contra-hegemônico à consolidação de seu projeto político de sociedade.

---

<sup>1</sup> Para que não se cause confusão ou estranhamento, cabe frisar que o “projeto educativo do MST” é também conhecido por pesquisadores e estudiosos acerca da questão como “proposta educativa do MST”. Portanto, o uso dos dois termos se equivalem, já que são sinônimos.

Como guia dessa investigação partiu-se do estabelecimento hipotético de que, dado o contexto de arrefecimento das lutas sociais, cujos sujeitos políticos vêm formando e vivenciando estratégias de luta com abandono da dimensão construtiva de projetos societários que vão de encontro ao ordenamento social vigente, o MST dentro de sua organização por intermédio dos princípios educativos que apresenta, tem guiado a atividade educativa também como uma ferramenta política que colabora com determinada concepção contra-hegemônica.

Pela natureza tanto do objeto, quanto da investigação tomada, instrumentou-se aqui uma metodologia qualitativa que viabilizou, mediante aproximações sucessivas ao objeto, o conseqüente alcance aos objetivos pretendidos pela pesquisa. A coleta de informações empíricas que subsidiaram a pesquisa foi realizada a partir de dois percursos operacionais. O primeiro percurso operacional ancorou-se na análise documental operada em textos, publicações e registros históricos elaborados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra referente à atividade educativa desenvolvida pelo movimento, a exemplo do “Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001”. Já o segundo percurso operacional efetivou-se na análise de entrevistas semiestruturadas realizadas pelo pesquisador junto a integrantes da Coordenação do Setor de Educação vinculados à organização no Estado de Pernambuco.

A escolha do Estado de Pernambuco como espaço da pesquisa foi guiada por ser essa região a que mais apresentou índices de ocupações e assentamentos na última década, como aponta informações do “Atlas da Questão Agrária Brasileira”. Além disso, Pernambuco foi escolhido em razão da proximidade espacial, pois nessa região se estaria mais facilitada a coleta das informações empíricas.

Questões que envolvem o fenômeno da hegemonia/contra-hegemonia inscrito à proposta educativa que se desenvolve no MST, são questões que lastreiam fundamentalmente essa pesquisa. Por efeito, não há como passar por tais questões sem o devido aprofundamento teórico a luz das colaborações trazidas por Antonio Gramsci acerca da categoria hegemonia/contra-hegemonia e sem problematizar a vinculação dessas questões ao projeto político educativo do MST, sobretudo no que toca aos princípios educativos em que se pauta.

Hegemonia e contra-hegemonia são categorias centrais para o desenvolvimento e estruturação analítica dos resultados dessa pesquisa, porque são indicadoras da materialização dos referenciais, concepções, comportamentos e práticas políticas inscritas a consecução de projetos societários. Dessa maneira, o capítulo 02 se constitui como aquele capítulo eminentemente teórico da dissertação, por conseguinte manifesta um quadro expositivo acerca dessas duas categorias, bem como discorre sobre o papel essencial que guarda atividade educativa para construção da hegemonia.

Num dos primeiros passos dados à investigação buscou-se apreender alguns caminhos, avanços e percursos acadêmico-científicos trilhados sobre a relação supramencionada, por fazerem-se colaborativos aos escopos de análise. Diante das inúmeras perspectivas que assumem o foco investigativo – a atividade educativa no MST -, foi selecionado para exposição do capítulo 02 dessa dissertação, algumas colaborações em termos de pesquisas, análises e estudos elaborados entre os anos 2000 e 2011, ora classificados em dois blocos de perspectivas teóricas. Daí o bloco que se vincula as colaborações do campo pertinente à tradição marxista ganhar maior relevância pela proximidade teórica ao nosso referencial.

A apreensão de qualquer objeto não é data de maneira imediata, ela vai se mediatizando através de aproximações sucessivas. Uma mediação à apreensão pode-se dar pela formação histórica do objeto. Por isso para compreendermos a relação MST, hegemonia e educação, é problematizado no capítulo 03 a formação histórica do movimento, sua consolidação no cenário nacional e as especificidades dessa formação no Estado de Pernambuco, espaço regional de nossa pesquisa, além do direcionamento que assume na luta entre as classes sociais.

Na exposição ordenada da pesquisa por meio de dissertação de mestrado, o capítulo 04 se constitui talvez como o tópico de maior relevância, já que nele é abordado o percurso metodológico que trilhou a pesquisa, para daí manifestar qual o significado que a educação assume para o projeto político do MST e por fim expor principalmente como os princípios que guiam o direcionamento da educação projetada pelo movimento, apresentam concepções que se vinculam a elementos possíveis de se pensar como contra-hegemônicos.

Portanto, a pesquisa se justifica porque a questão da educação, da hegemonia, contra-hegemonia e dos sujeitos coletivos são objetos de preocupação às Ciências Sociais. Ainda mais quando a questão tangente à possibilidade de construção de uma nova hegemonia<sup>2</sup> é relevante no campo acadêmico da Ciência Política e Ciências Sociais.

Cabe sublinhar que no campo donde se opera às Ciências Políticas e Sociais, a exposição desse estudo está balizada pelos limites pertinentes a Sociologia Política. Dessa forma a pesquisa estabelece diálogos que perpassam o campo pertinente ao estudo da Sociologia quando tocamos na questão dos movimentos sociais e da costura da hegemonia através da atividade educativa, bem como a partir daí atravessamos o terreno da Política ao analisarmos o *ethos* político empreendido pelo MST a sua base militante.

Por fim, decerto a necessidade desse estudo tem relevância científica, pois intenta se aproximar da compreensão de quais rumos pode trilhar a sociedade a partir do peso político dos movimentos sociais. O alcance de respostas aos objetivos do estudo poderia subsidiar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, além de outros sujeitos coletivos, na orientação de sua prática cotidiana, organização e reflexão do *telos* político que assume.

Ademais, é importante salientar que a relevância científica dessa pesquisa se ancora no peso e validade teórica das categorias gramscianas para o conjunto das Ciências Sociais, uma vez que pelos seus fundamentos viabilizam uma mediação teórico-metodológica com capacidade de apropriar e analisar elementos da realidade, dimensões do movimento das relações sociais, expressões das disputas tangíveis e latentes em torno de projetos de sociedade, ora vinculados à luta de classes. Isso, porque através da percepção que se reveste a educação como aparelho de hegemonia (ou contra-hegemonia) permite-se problematizar como se processam as disputas de tais projetos societários mediados pela atividade educativa enquanto socializadora de concepções de mundo e formadora de sujeitos políticos.

---

<sup>2</sup> Assim como é corrente na literatura vinculada à tradição marxista que tem como foco a questão do embate entre as classes sociais em torno da “hegemonia”, o conceito “nova hegemonia” é aqui usada como sinônimo de “contra-hegemonia”, portanto o termo “nova hegemonia” expressa o momento da “contra-hegemonia”.

## Capítulo 01

### HEGEMONIA E CONTRA-HEGEMONIA: INSTRUMENTAIS CATEGÓRICOS GRAMSCIANOS DE ANÁLISE

#### 1.1 - Os Conceitos de Hegemonia e Contra-hegemonia

Antonio Gramsci talvez desponte entre os mais argutos intelectuais orgânicos inscritos às lutas socialistas na Europa do século XX, é sem sombra de dúvida o mais conspícuo nome quando pensamos a luta dos trabalhadores italianos desse período. Colocá-lo nesse patamar é reconhecer a importância de sua doação militante em luta na direção do Partido Comunista Italiano (PCI), como igualmente sublinhar a atualidade do pensamento que elaborou.

No leque das categorias cunhadas por Gramsci está um arsenal que logrou enriquecer não somente a filosofia da práxis, como a Ciência Política. Mesmo que suas análises tenham sido elaboradas em circunstâncias desfavoráveis para uma produção teórica que pudesse subsequentemente tornar-se transcendente no tempo, portanto, tornar-se um clássico por possibilitar mediações analíticas a particularidades histórico-sociais de determinados espaços (ou sociedades). As colaborações deixadas por Gramsci nasceram de maneira despreziosa e do objetivo de ocupar-se “intensa e sistematicamente de algum tema que absorvesse e centralizasse a vida interior, livrando-se do cárcere” (GRAMSCI, 1932 apud MAESTRI; CANDREAVA, 2001, p. 172).

Ainda que tivesse em regime de prisão determinada pelo fascismo, colaborou teoricamente acerca de inúmeros temas e questões pertinentes à realidade italiana e com intercurso a luta de classe travada na Europa. Assim, “Revolução Passiva”; “Bloco Histórico”; “Transformismo”; “Crise Orgânica”; “Cesarismo”; “Guerra de Movimento”; “Guerra de Posição”; dentre outras, só para citar algumas delas, são categorias e conceitos que compõe o conjunto de instrumentos de exame político da realidade

elaborados pelo pensamento gramsciano que se fazem possíveis (e até imprescindíveis) para compreender diversas realidades históricas.

O grande mérito de Gramsci para isso é que como militante socialista ao se pautar pelo princípio basilar leninista de realizar um exame *concreto sobre uma situação concreta* e forjar - de maneira conclusiva - as categorias de investigação, não dispensou a perspectiva da luta de classe como principal mediação para investigação da realidade, considerando que as classes fundamentais que compõe a sociedade atravessam, mesmo com as devidas particularidades, o solo político de toda sociedade constituída sob as amarras do capitalismo.

A vinculação de Gramsci a tradição marxista está sublinhada pelo estudo e relevância que consistiu na

[...] observação dos fenômenos superestruturais, *a política*, a cultura e o sistema de valores no contexto da ordem capitalista [...], na ênfase a especificidade do elemento subjetivo, da organização, criticando o que seria o resíduo de um determinismo mecanicista marxista – sua contaminação pelo positivismo e o naturalismo. (VIANNA, p. 09, 1978)

O destaque que se deve atribuir ao percurso dado pelo pensamento gramsciano no conjunto da tradição marxista é aquele próprio ao terreno da *política*, sem, todavia, cair no equívoco de considerar o desenvolvimento desse pensamento como um momento de abstração que manifesta uma política sem uma economia. Sem relegar os resultados expostos por Marx de maneira crítica após dissecação realizada à economia política, Gramsci se apropria de tais resultados e salta mais abissalmente no campo donde são tecidas as relações políticas da totalidade social.

[...] a política é o ponto focal de onde Gramsci analisa a totalidade da vida social, os problemas da arte e da cultura, da filosofia, da pedagogia, etc. e, além disso, é na esfera da teoria política ou, de modo mais amplo, na ontologia materialista da práxis política – que me parece residir a contribuição essencial de Gramsci à renovação do marxismo e da filosofia política em geral. (COUTINHO, p. 02, 2003)

Foi através de Marx e por intermédio das colaborações do pensamento vinculado a filosofia da práxis que Gramsci apropriou-se de lentes que não só serviram-lhes para entender e, por conseguinte, pensar a Itália de sua época, como permitiu elaborar categorias que quando resignificadas e colocadas em paralelo com a problemática

política de dadas realidades no mundo contemporâneo, ainda o qualificam enquanto “interlocutor privilegiado do debate político de nossos dias” (COUTINHO, p. 16, 1994).

Em dialogo com os fundamentos da filosofia da práxis, o pensamento de Gramsci se consistiu num desenvolvimento e alargamento da teoria política presente na obra marxiana, por isso deixou como herança à Ciência Política e, sobretudo, a tradição do pensamento social que se vincula, o debate acerca do “Estado ampliado” com seus aparelhos socializadores de cultura, a “educação” enquanto mediação necessária à reprodução social, a força dos “intelectuais orgânicos” na reforma ou manutenção do *ethos* político, a função educativa do “partido” para transformação ética-política da classe subalterna e a “hegemonia” – linha mestra que dá centralidade ou ligadura aos problemas e questões interpretados pelo seu pensamento.

Talvez seja a “sociedade civil” o ponto de partida para alcançar os fios da problemática da “hegemonia” e dos demais instrumentais categóricos de análise de Gramsci. A categoria hegemonia é sem dúvida o elo que media as demais questões desenvolvidas que gravitam em torno do pensamento gramsciano, pois a grande preocupação era apreender o movimento real – subjetivamente invisível - da disputa pelo poder entre as classes conflitantes, para estrategicamente contribuir no processo de conquista da diretiva societária. Dessa forma e do mesmo modo, auxiliar estrategicamente com o movimento revolucionário das estruturas da sociedade.

Embora, irradie por várias dimensões da totalidade social, a hegemonia está associado, germina e se efetiva com agudez no seio da sociedade civil, a ela dá sedimentação e ordenamento aos projetos societários sob as várias clivagens que assume aquilo que no léxico do marxismo convencionou-se intitular como elementos da superestrutura.

A aparição mais arraigada e abissal do conceito conferido a *sociedade civil*<sup>3</sup> no pensamento social moderno foi apresentada inicialmente através da obra de Hegel na segunda década do século XIX, que lhe atribui à afiguração do reino do privatismo, dos interesses particulares, das relações privadas de interesses econômicas e mercantis. Todavia, o conceito aí não emerge insuladamente, antes se torna uma categoria para

---

<sup>3</sup> Em Hegel o conceito de Sociedade Civil assume a acepção de espaço donde se materializa os interesses privados, particulares e mercantis porque para o pensador sociedade civil é sinônimo de sociedade burguesa.

alcançar o papel social da institucionalidade do Estado. Então entre sociedade civil e Estado não há um fosso que os cindem. O Estado aparece como culminância necessária da marcha do espírito absoluto da história, a realização da razão que atribui racionalidade e universalidade que é carente a sociedade civil, portanto o espaço que expressa a manifestação da liberdade humana (HEGEL, 1996).

Acerca da sociedade civil a interpretação atribuída por Marx foi absorvida pela aproximação que teve com o pensamento hegeliano, sua compreensão dada à questão é bastante próxima daquela de Hegel, não obstante a partir daí se distanciam largamente, pois ao pensamento marxiano o Estado aparece na relação com a sociedade civil como manifestação das relações existentes nessa, que mistificadamente se apresenta sob o elemento aglutinador e harmonizador dos interesses privados próprios da sociedade civil. O Estado sintetiza uma universalidade alienada, uma falsa universalidade já que expressa a sociedade civil, ao invés de ser a liga que amarra, dá coesão ou harmoniza em um único corpo às divergências do reino do privatismo e dos interesses particulares das relações econômicas e mercantis, antes o Estado sacramenta latentemente esses interesses sob formas disfarçadas de espaço realizador do interesse comum.

A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial de uma etapa, e nesta medida transcende o Estado e a nação, embora, por outro lado, tenha de se fazer valer em relação ao exterior como nacionalidade e de se articular como Estado em relação ao interior. O termo sociedade civil surgiu no século XVIII quando as relações de propriedade já se tinham desembaraçado da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil como tal só se desenvolve com a burguesia [...], havia a partir daí generalizado que, em geral, não é o Estado que condiciona e rege a sociedade civil (*bürgerliche Gesellschaft*), mas é a sociedade civil que (*condiciona e rege*) o Estado, que, por conseguinte, há que explicar a política e a sua história a partir das relações econômicas e do seu desenvolvimento, e não inversamente [...]. MARX; ENGELS, p. 67-89, 2007)

Nesse ponto a interpretação dada por Gramsci coaduna estreitamente com aquela atribuída nas colaborações desenvolvidas na tradição marxista, posto que sociedade civil e Estado estão imbricados entre si, porquanto que esse é expressão daquele. A interpretação matricial dada à questão (em particular), ilumina que Marx (1998, p. 07) vislumbra que o “executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para



administrar os negócios coletivos da classe burguesa”. Na mesma direção completa Engels (2010, 193):

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

Mesmo profundamente aclarado pela matriz teórica que se vincula, Gramsci amplia e complexifica as interpretações oferecidas ao Estado como expressão das relações e intercambio social entre os sujeitos e segmentos sociais. Por isso, o estabelece na teoria ampliada do Estado como *fusão da sociedade civil com a sociedade política*, de modo que esse último caráter se afina inteiramente com os apontamentos mais clássicos da teoria marxista, porque está definida por “sociedade política ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento” (GRAMSCI, 1968 apud PORTELLI, 1977, p. 40).

Quanto ao primeiro caráter presente na acepção ampliada do Estado - a sociedade civil -, denota convergência incidente mais ao plano da dominação ideológica e direção cultural da sociedade. É nesse momento que instituições representativas da produção, reprodução da ação e valores sociais burgueses se solidarizam e se conformam política e diretivamente no plano ideológico, ético-moral e cultural com a sociedade política (constituída pelos funcionários oficiais do Estado, políticos profissionais e aparelhos de coerção estatal). A unificação entre a sociedade política e civil decorre porque é assegurado pelo Estado no plano privado, iniciativas e

instituições que devem ser consideradas de utilidade para instrução e cultura pública, e que são consideradas realmente como uma série de Estados que poderiam ser acessíveis ao grande público sem uma intervenção estatal [...]. Esses elementos devem ser estudados como vínculos entre governantes e governados, como fator de hegemonia. (GRAMSCI, p. 124, 1986).

Por se tratar de um momento da esfera superestrutural da realidade prática o exame crítico não pode cindir e isolar cada elemento que compõe a unidade desse momento, a separação existente é apenas ilusória e mistificadora, de modo que a análise pela qual isola em fenômenos díspares a manifestação da sociedade civil e sociedade política, não consegue apreender a unidade dialética entre o consenso e coerção, com isso, por conseguinte tende a cair em graves equívocos teóricos, a separação do elo aí presente deve ser estritamente didático-metodológico, mas nunca orgânica.

Sociedade civil e sociedade política estão em essência profundamente imbricados no seio da superestrutura, revelam o movimento das relações recíprocas em consonância com as amarras do momento que se produz e reproduz a infraestrutura. Inexiste sociedade ou sistema de relações sociais em que as classes sociais estejam em cena no jogo de conflito ou luta cujo consentimento seja a base única ou exclusiva da direção política ao ordenamento societário, como tampouco é frágil qualquer tentativa de sustentabilidade a formas de domínio em que o Estado privilegie estritamente o uso dos aparelhos coercitivos enquanto estratégia de perpetuação douradora da dominação que pretende alcançar.

Apesar de uma análise crítica ser reveladora do movimento de relações recíprocas, o entrelaçamento mais firme existente entre sociedade civil e sociedade política é dado no instante em que se desenvolve e entra em cena, na esfera própria da sociedade civil, como complementaridade ou anteparo a sociedade política, os meios de formação e difusão de uma determinada cultura, ideologia, direcionamento ético-político, valores, etc.. Tais meios são operacionalizados pelos aparelhos de hegemonia (escola, sindicato, partido, jornais, panfletos, fundações, organizações sociais, igrejas etc.), com intuito de cumprir o alcance do consenso e da dominação, porque consecutivamente passa pela preparação da “opinião pública”.

Nesse ponto a opinião pública é a concretização das relações indissociáveis e permanente entre a sociedade civil e sociedade política com escopo a obtenção do consenso.

O que se chama de opinião pública está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, o ponto de contato entre a “sociedade civil e sociedade política” entre o consenso e a força. O Estado quando quer dar início a uma ação pouco popular, cria previamente a opinião pública adequada, isto é, organiza e centraliza certos

elementos da sociedade civil. História da ‘opinião pública’: naturalmente, os elementos de opinião pública sempre existiram, mesmo nas satrapias asiáticas. Mas a opinião pública, tal como a entendemos hoje, surgiu às vésperas da queda do Estado absoluto, isto é, no período de luta da nova classe burguesa por hegemonia política e conquista do poder. A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia se discordante. Essa é a razão pela qual existe a luta pelo monopólio dos órgãos de opinião pública: jornais, partidos, parlamento, de modo que uma única força modele a opinião e desse modo a vontade política nacional, dispersando os desacordos numa poeira individual e desorganizada. (GRAMSCI, p. 415, 1976)

Da relação de reciprocidade pertinente a unidade dialética entre esses dois elementos, o Estado (na forma de sociedade política) detém, em certo ponto, controle/ingerência ou até absorção a iniciativas atribuídas a organismos propriamente da sociedade civil, que aparecem na prática como aparelhos mediadores da formação e difusão de cultura, ideologia, legitimação ou reprodução tendente ao ordenamento societário. Por isso, esses aparelhos mediadores carecem de ser observados no intento de unificar a formação e difusão operada pela sociedade civil, porque devem estar sempre equalizados a reprodução das necessidades do setor dominante.

Esse processo de controle/ingerência ou absorção apresenta intrínseco em si o caráter de favorecer a edificação da hegemonia em prol da classe dominante. Mesmo assim ele não é uma via de mão única, o fenômeno pode ser apresentado de maneira inversa, isso porque a depender de uma conjuntura de crise aguda de legitimação política e do grau de exasperação da luta de classe, as formas práticas de efetivar a dominação podem variar em maior medida entre o consenso e a coerção.

Por conseguinte a esses condicionantes, pode haver determinado momento em que exista predominância funcional dos aparatos da sociedade civil sobre os aparatos da sociedade política para salvaguarda desses, decorrente de seu enfraquecimento. A importância de uma sobre outra é meramente estratégica e assume papel prático, de modo que a classe dominante opere sua dominação.

Para que a hegemonia se estabeleça e sua dominação se perpetue, antes a sociedade civil e política requerem estar plenamente desenvolvidas, organicamente vinculadas e sirvam utilitariamente como artifício harmonioso, como também alternativa instrumental para viabilização política dos interesses dessa classe dominante. O Estado ampliado é a tradução mais singular da força ambivalente em que se apresenta

a relação colaborativa entre sociedade civil e política, sob a forma de estatutos formais privados ou de aparelhamento direto pelo Estado com afluência às exigências, necessidades e influências do bloco dominante em cena no jogo de conflito político. A imbricação mais firme entre sociedade civil e sociedade política é dada no terreno ou momento em que se desenvolve a cultura, ideologia, valores e concepções de mundo.

Em face de uma institucionalidade do Estado debilitada emerge uma substancial e pujante sociedade civil sob a carapaça protetiva da hegemonia, enquanto artifício de proteção e distensionamento dos efeitos da luta direta entre os seguimentos fundamentais da sociedade, pois é justamente desse ponto que os termos “guerra de movimento” (ou “guerra de manobra”) e “guerra de posição”, transversal ao problema da hegemonia, ganham o estatuto de artifício categorial para análise da estratégia política em diversas ou díspares configurações sociais da luta política.

Os “termos” aqui supramencionados “querem indicar fases diversas do decurso histórico e a passagem de abalos rápidos da estruturação classista e política da sociedade para momentos de estabilidade relativa” (GRUPPI, 1978, p. 138). A partir daí se tornou possibilidade de observar na análise dos processos reais, aquilo que é específico de cada formação econômico-social para então poder-se projetar os caminhos estratégicos à luta pela conquista da condução política ao ordenamento social.

No debate acerca das condições em que levaram a culminância do bloco Bolchevique à condução da Revolução Russa em 1917, Gramsci deteve apreciação sobre as particularidades presente na configuração social desse país, assim logrou o alcance de observações que remetem a relação entre o caráter nacional da luta de classe pela poder e direção política com o internacionalismo da luta revolucionária. Ao problematizar resposta em torno da polêmica vinculada a teoria sobre a *revolução permanente*<sup>4</sup>, é colocado em paralelo àquilo que é específico na da formação econômico-social russa, a configuração do seu conjunto de relações sociais, juntamente com a realidade social própria de outros países, sobretudo os do Ocidente.

---

<sup>4</sup> Laconicamente o termo *Revolução Permanente* está intimamente associada a tese desenvolvida por Leon Trotsky ante a impossibilidade de sustentação do socialismo num só país, uma das lideranças da Revolução Russa de 1917, com vista à extensão revolucionária socialista no plano internacional àqueles países que a exemplo da Rússia ainda não tinha alcançado o pleno desenvolvimento do capitalismo, de modo que, poder-se-ia adotar estratégias semelhantes em tais países para tomada do poder e edificação do socialismo assim também como na luta revolucionária russa.

Por isso, nas críticas dirigidas a tese da revolução permanente tendo a Rússia de 1917 se tornado num laboratório privilegiado e tendo sempre base à apreciação relevante das particularidades de cada formação econômico-social, que acerca dessa teoria se evidenciou a exigência de levar em conta, para Gramsci (1976, p. 74), se ela “não é um reflexo político da teoria da guerra de manobra, em última análise o reflexo das condições gerais econômicas-culturais-sociais, de um país em que os quadros da vida nacional são embrionários e relaxados e não se podem tornar “trincheira ou fortaleza”.

Os arranjos sociais que manifestam os vínculos entre sociedade política e sociedade civil em cada sociedade, passam a incorporar a questão da hegemonia porque nesse ponto ela é gestada e difundida, para tornar-se subsequentemente em avançadas fortalezas e em inúmeras trincheiras de retaguarda, que através da qual agem em defesa do bloco dominante do poder. Mediado pelas categorias de análise “guerra de movimento” e “guerra de posição”, a leitura das estratégias políticas no embate entre os seguimentos fundamentais que compõe a sociedade não é resultante de uma simples escolha política, mas passa consequentemente pela observação do elo orgânico entre os elementos que integram o Estado ampliado na elaboração, difusão e consolidação da hegemonia, porque a sociedade política (Estado) é meramente uma trincheira adiantada donde por detrás se localiza uma série de guarnições (a sociedade civil).

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isso exigia um acurado reconhecimento de caráter nacional. (GRAMSCI, 1976, p. 75)

Quando problematizou as teses da revolução permanente de Trotsky, despertou atenção de Gramsci o fato da tentativa da revolução na Itália, como luta política do seguimento subalterno, ter sido malograda enquanto que na Rússia de 1917 esse seguimento atingiu seu objetivo revolucionário, muito embora a formação econômico-social dos dois países fosse semelhante. Nas conclusões que chegou as formas da luta operada no Oriente se distinguem daquelas desenvolvidas no Ocidente, porquanto que na Rússia de 1917 o assalto ao Estado – corpo institucional que radica a sociedade política - era o foco da ação, enquanto que pelas particularidades que se colocavam de

entremeio na formação econômico-social dos países capitalistas ocidentais, o ponto fulcral assumido pela luta era a sociedade civil.

No que se refere aos Estados mais avançados, onde a sociedade civil tornou-se uma estrutura mais complexa e resistente às irrupções mais catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.), ou seja, onde existem instrumentos de intervenção no ciclo econômico, aqui as estruturas da sociedade civil são como sistemas de trincheiras da guerra moderna. Numa guerra moderna, pode parecer que um encarniçado ataque de artilharia tenha destruído todo sistema defensivo adversário, quando na realidade limitou-se a destruir sua superfície externa; assim, no momento do ataque e do avanço, os assaltantes encontram-se diante de uma linha defensiva ainda eficiente. Fato similar ocorre na política durante as grandes crises econômicas. Nem as tropas assaltantes, por efeito a crise, organizam-se fulminantemente no tempo e no espaço, nem tampouco adquirem um espírito agressivo. Além disso, reciprocamente, os assaltados não se desmoralizam nem abandonam suas defesas, ainda que em ruínas, nem perdem a confiança na própria força e no próprio futuro [...]. Portanto, é necessário estudar com “profundidade” quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa da guerra de posição. (GRAMSCI, 1976, p.73)

Está subjacente a questão examinada em sua profundidade, que em dadas sociedades cujas configurações sociais revelem uma sociedade civil complexa, desenvolvida e, outrossim, apresente uma vinculação orgânica com a sociedade política, de modo que, por conseguinte há um equilíbrio entre esses dois elementos, a batalha central assume a forma de “batalha das ideias”, uma luta ideológica em seu mais profundo sentido, que não prescinde, mas antes se fundamenta tacitamente numa razão teórica e guarda um fundamento político-filosófico, uma disputa pela construção e conquista da hegemonia.

Por isso em sociedades complexificadas pela natureza de sua afiguração social, se tornou insuficiente apoderar-se apenas do Estado (sob a forma da guerra de movimento), nelas faz-se mister conquistar no embate, o terreno donde se conforma a sociedade civil (numa guerra de posição), porque é a hegemonia o arsenal operado pela sociedade civil guarnecida à defesa dos abalos direcionados as estruturas que sustentam o bloco dominante do poder.

Assinalado que o epicentro do pensamento gramsciano é a categoria “hegemonia” e que a ela estão amarradas as questões e problemas gravitantes teoricamente em torno desse pensamento, vale lembrar também que

inquestionavelmente Gramsci foi o teórico inscrito a tradição marxista que mais desenvolveu e insistiu em instrumentar o conceito. É bem provável que tenha tomado posse do *termo* em si através dos estudos sobre a arte da guerra em que se assenhorou, já que etimologicamente o termo *hegemonia* deriva da terminologia militar grega, *eghestai ou eghemoneuo* que significa “ser guia”, “ser líder”, “conduzir”, “estar a frente”, etc.

No que pese a vinculação do conceito à ciência política, há indicações de que tenha sido ele instrumentado a partir do pensamento político leninista, cuja Gramsci absorveu e logrou desenvolver sentido mais denso. Acerca disso, assevera Gruppi (1978, p. 11) que se “se quer ver um ponto de contato mais constante, mais enraizado, de Gramsci com Lênin, esse parece ser o conceito de hegemonia. A hegemonia é o ponto de confluência de Gramsci com Lênin<sup>5</sup>”.

Guardadas na esfera do pensamento social as devidas diferenças teórico-epistemológicas, que emanam entre os dois intelectuais orgânicos à luta política vinculada ao setor subalterno da sociedade, no que toca principalmente ao conceito de hegemonia, não se pode dispensar as proximidades entre ambos, pois ora foi reforçada, a saber, por Gramsci (2002, p. 39) que o “princípio teórico-prático da hegemonia [...] é a maior contribuição teórica de Ilitch<sup>6</sup> a filosofia da práxis”. Decerto se a *noção* de hegemonia foi absorvida de Lênin, ela só foi elevada ao refinamento teórico e a cabo de uma relação mais elaborada e densa no campo da tradição marxista com Gramsci.

Na linha de defesa referente à presença de elementos teóricos na obra de Lênin que permitem dar mote a se pensar sobre a hegemonia, também é apresentada colaborações por Gruppi (1978) quando elenca significados teóricos que aproximam e também diferencia o pensamento social de Gramsci ao de Lênin. A despeito da

---

<sup>5</sup> Não é nosso objetivo aqui discorrer ou adentrar nesse campo polêmico, com isso, intentamos apenas frisar que este ponto não é consensual e superado. Dias (2000) vai de encontro a tese de que foi nos aportes de Lênin que Gramsci montou base para alargar o conceito de hegemonia, sendo, portanto mera aplicação da obra leninista. De modo contrário, salienta a originalidade do conceito que fora inaugurado por Gramsci, posto que antes mesmo de seu vínculo e envolvimento direto como dirigente da luta socialista através do Partido Comunista Italiano e, conseqüentemente, de sua aproximação com a obra leninista, o intelectual italiano, embora ainda não tivesse empregado o termo, já o desenvolvia em outros momentos. Uma leitura atenta de sua obra, principalmente na fase em que elaborou escritos políticos em jornais direcionados a classe operaria italiana, logo se vê presente o conceito, muito embora ainda não faça uso do termo.

<sup>6</sup> A identificação de Lênin apenas pelo nome de Ilitch nos escritos de Gramsci foi a forma em que encontrou para driblar a censura aos escritos que redundaram nos “Cadernos do Cárcere” elaborados em forma de cartas nos anos em que esteve no cárcere imposto pelo regime fascista italiano.

paternidade do conceito ser atribuída a Lênin, não é recorrente o uso do termo em sua obra, nela emerge pela primeira vez quando discorre em 1905 a propósito do papel do proletariado durante a preparação do contexto pré-revolucionário, porque

Segundo o ponto de vista proletário, a *hegemonia* pertence a quem se bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião para golpear o inimigo; pertence àquele cujas palavras correspondem os fatos e que, portanto, é o líder ideológico da democracia, criticando-lhe qualquer inconsistência. (Lênin, 1961 apud GRUPPI, 1978, p. 11).

Nas análises que Lênin elabora sobre o capitalismo na Rússia pré-revolucionária, seu conseqüente desenvolvimento, a condição da revolução democrático-burguesa e o papel de dirigente que deveria assumir o proletariado frente à possibilidade revolucionária aberta, expressa de maneira latente a síntese ou o prenúncio para o mote a se pensar as questões que envolvem a hegemonia, pois a especificidade histórica russa, o papel protagonista na tarefa revolucionária e as estratégias políticas dão tônica à questão.

Vianna (1978) informa que quando Lênin aborda sobre o conceito de “elo mais forte” e “elo mais fraco”, trilha então pelos caminhos que se permite pensar sobre a hegemonia, na medida em que possibilita a reconstrução teórica do cenário político europeu com base nesses conceitos, assim servem para ilustrar que diferentemente da Rússia (o “elo mais fraco”), existiam formações sociais na Europa donde a burguesia teria se constituído como classe dirigente do ordenamento social (o “elo mais forte”). Por isso, advertia que a luta política do proletariado russo deveria ser diferenciada, posto que naquela estrategicamente não cabia apenas a luta político-militar de tomada do aparelho de dominação com a tomada do Estado que se punha antagônico a uma sociedade civil. Destarte, essa análise ampliava e robustecia a favor de Lênin a polêmica sobre a tese da revolução permanente.

Com isso, a sociedade civil ganha valorização na práxis política e teoricamente vai impor a acuidade do exame histórico-concreto: das instituições colocadas de entremeio nas relações sociais, da direção cultural, moral e ideológica, da relação com o aparelho de Estado. Nesse sentido que Gramsci (1976, p. 74) insiste:

Ilitch compreendeu que se verifica uma modificação da guerra manobrada, aplicada vitoriosamente no Oriente em 1917, para a guerra de posição, que era a única possível no Ocidente, [...] onde os quadros sociais eram de per si ainda capazes de se tornarem



trincheiras municiadíssimas [...]. só que Ilitch não teve tempo de aprofundar sua fórmula, mesmo levando em conta que ele podia aprofundá-la teoricamente apenas, desde que a missão fundamental era nacional, exigia um reconhecimento do terreno e uma fixação dos elementos de trincheira e de fortaleza representados pelos elementos de sociedade civil.

Importa sublinhar que apesar da hegemonia ter amarras firmes com a luta política travada no interior da sociedade civil, das relações entre os grupos e as classes fundamentais, ela também está inserida ao movimento da dialética da totalidade social e não se restringe a um fenômeno unicamente cultural e político.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente a que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 1976, p. 33)

Tornou-se comum associar a hegemonia, na forma de conceito, como fenômeno que apresenta estritamente seus laços com a cultura e o mundo superestrutural dos homens, entretanto a hegemonia também enquanto fenômeno concreto, abstraído conceitualmente, deve ser apreendido e analisado sem equívocos, porquanto que não pode deixar de ser compreendida como um fenômeno que apresenta vinculação estreita com a produção material dos homens, a vida econômica.

Entretanto, a questão da hegemonia vai se decidir mesmo no campo da política, que revela em linhas gerais os traços indissociáveis e de permanente intercurso entre a vida material e imaterial dos segmentos sociais - portanto, dialeticamente interposta entre economia e política -, de modo que a “política é a ação permanente e dá origem a organizações permanentes, na medida em que efetivamente se identifica com a economia” (GRAMSCI, 1976, p. 14).

Assim, se a hegemonia tem como campo de germinação os humos fornecidos pela economia, ela vai se decidir no espaço da reprodução social, a política. É ela, a esfera política, o lócus privilegiado de atenção para escrutínio da hegemonia. A partir daí é facultado precisamente que se capture a complexidade dos planos superestruturais,

como igualmente, se permite apreender a complexidade inerente à formação econômico-social.

O conceito de *hegemonia em Gramsci* inclina-se à relação com o consenso social, a ideologia, a reforma intelectual e moral na sociedade com vínculo estreito à produção material do ser social, em razão disso, estabelece uma nova relação - ao passo que orgânica - entre estrutura e superestrutura, donde a separação entre as duas é meramente esquemática, já que a “infraestrutura e a superestrutura formam um ‘bloco histórico’, ou seja, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção” (GRAMSCI, p. 38, 1976).

Por conseguinte, em Gramsci a superestrutura assume papel primordial no exame das relações sociais das sociedades mais complexificadas pela imbricação entre sociedade civil e sociedade política; dado que em seus exames e estratégias políticas aquela assume primazia, em razão oposta às considerações e estratégias políticas de Lênin, visto que as condições colocadas a Revolução de 1917 eram outras.

[...] o problema essencial para ele [Lênin] é a derrubada, pela violência, do aparelho de Estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil [...] Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. (PORTELLI, 1977, p. 77)

No que pese a estratégia quanto ao espaço privilegiado à ação política, a hegemonia vai se constituir como tema nodal na sociedade civil, não através da força coercitiva (ou somente pela força coercitiva), mas, sobretudo, pela capacidade de se emergir uma visão universal do mundo, de dominar através do consenso, de assumir a função diretiva política da totalidade social, do projeto societário e possibilitar os meios de reproduzir as formas de dominação no terreno próprio dos dominados.

[...] o recurso às armas e à coerção é pura hipótese de método e a única possibilidade concreta é o compromisso já que a força pode ser empregada contra os inimigos, não contra uma parte de si mesmo que se quer assimilar rapidamente e do qual se requer o entusiasmo e a boa vontade (Gramsci, 1976, p. 33).

Do ponto vista concreto, a hegemonia se materializa na prática social sob a conformação de posicionamento e comportamento político, que ora estão imbuídos de concepções, valores, ideologias, visão de mundo que envolve uma reforma intelectual e moral – manifestações próprias do mundo da cultura imbricadas a determinada maneira de como se organiza a produção material dos ser social -, isso porque para a costura da hegemonia, condicionada pela relação dialética entre economia e política, prescinde para “além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano universal” (GRAMSCI, 1976, p. 41).

É nesse sentido que o alcance da hegemonia impõe a absorção pelas classes fundamentais, em alguma medida, de interesses do setor ou grupo social que se quer o consenso, por isso à efetivação da hegemonia requer a ampliação da base social em função de uma classe fundamental, para que o problema da concepção de mundo se consolide num movimento cultural universal e enseje uma atividade prática de conservação de uma unidade ideológica dirigida pelo bloco social dominante ou que se fez hegemônico.

O consentimento é a argamassa que sedimenta as relações entre qualquer grupo social e os projetos histórico-social que estão em pauta ou imerso e nele monta base para sua constituição e reprodução social, o consentimento implica: afinidade, comunhão de princípios e comportamentos, superação do *momento político-corporativo* para participação em visões da realidade, em um projeto intelectual e moral. Esse é o momento de sedimentação da hegemonia, é aquele instante

[...] em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, no seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo de um grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais abertamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para esfera da superestrutura complexas; é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em “partido”, entram em choque e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda área social, determinando, além da unicidades dos fins econômicos e políticos, também a unicidade intelectual e moral. Coloca todas as questões em torno das quais se acende a luta não num campo corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 1976, p. 50)

A capacidade de deslindar os problemas reais, compreender as especificidades históricas e não circunscrever-se à expectativa passiva, consequente das leis gerais que governam a sociedade do capital, bem como a inclinação e habilidade de envolver no processo de enfrentamento à dominação diretiva do ordenamento capitalista, as forças sociais que podem e devem estar presentes nesse processo de enfrentamento, coloca na ordem do dia para classe subalterna a organização da contra-hegemonia. Daí emerge o tema da contra-hegemonia (hegemonia contrária ou hegemonia alternativa), que também envolve o consenso, a persuasão, as formas determinadas de ver o mundo, o problema da conquista da direção, mas nesse caso, como força inclinada a reprimir a formas de dominação da classe fundamental antipodamente antagônica.

O proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora; o que significa na Itália, que pode fazê-lo na medida em que consegue obter consenso das amplas massas camponesas [...]. Conquistar a maioria das massas camponesas – acrescenta – significa portanto, para o proletariado italiano, fazer suas essas duas questões do ponto de vista social, compreender as exigências de classe que elas representam, incorporar essas exigências em seu programa revolucionário de transição, colocar tais exigências entre suas reivindicações. (GRAMSCI, 1971 apud GRUPPI, 1978, p. 58)

Ao explicitar “A questão Meridional” quando problematizou a relação entre, a Região Norte da Itália marcada pela consolidada industrialização e pela presença ativa da classe trabalhadora como sujeito social, com a Região Sul italiana definida pelos traços agrários e de massiva presença camponesa; o que Gramsci coloca em cena é a necessidade da “aliança operário-camponesa”, uma aliança política entre a cidade e o campo que constituísse uma frente subalterna para debilitação do poder de dominação da classe burguesa.

Ao colocar as coisas dessa maneira, facultou-se retomar a discussão como uma análise seminal da sociologia política, por fornecer a chave para pensar a aliança política com vista a ganhar terreno na guerra de posição, que viabilize granjear alianças de outros estratos sociais e tornar-se protagonista de suas reivindicações, realizando um arco de força na luta contra o setor hegemônico dominante, uma luta a ser travada, sobretudo nas distintas esferas da cultura e da vida social donde influem esse setor, assim tornar-se contra-hegemônico na reforma intelectual e moral.

[...] ao conceito de hegemonia o conceito de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, que são elementos reais e persistentes na prática [...]. A realidade de qualquer hegemonia, no sentido político e cultural ampliado, é de que, embora por definição seja sempre dominante, jamais será total ou exclusiva. A qualquer momento, formas de política e cultura alternativas, ou diretamente opostas, existem como formas significativas na sociedade [...]. A ênfase política e cultural alternativa, e as muitas formas de oposição e luta, são importantes não só em si mesmas, mas como características indicativas daquilo que o processo hegemônico procurou controlar [...]. (WILLIAMS, 1979, p. 116)

A condição para que a classe fundamental dominante detenha a qualidade de setor diretiva, para além do domínio econômico na sociedade capitalista, ou seja, se afirme no papel de dirigente, determina que sua concepção de mundo seja universalizante, disseminada como senso comum entre os segmentos sociais. Destarte, o lugar donde se germina esse efeito universalizante são as instituições político-sociais, precipuamente, aquelas especializadas na formação valorativa, moral, intelectual, portanto educativas do comportamento político que estão latentes ou abertamente inseridas no cotidiano dos sujeitos sociais.

Entretanto, os segmentos subalternos, organizados politicamente em seus espaços próprios e com fins próprios podem vulnerar e obstaculizar a hegemonia – domínio mais direção - do setor dominante, sempre que conseguem imantar frações que aderem politicamente a sua dominação. Com isso, não

[...] só podem neutralizar ou remarcar o sentido funcional de certas instituições, antes aparatos ideológicos do Estado, como criar novas instituições que sejam instrumentos para elaboração da sua hegemonia, ao mesmo tempo em que situam e isolam o aparelho estatal, tornando viável sua apropriação. De certo modo, nesse processo, a classe operária forja a superestrutura do seu poder futuro, que assim se antecipa ao seu domínio, e o cumprimento dessa condição se faz necessário para seu triunfo enquanto classe. (VIANNA, 1978, p. 14)

Mesmo em contradição com sua atividade prática, quando observamos com base na lente analítica da hegemonia o examine da cotidianidade, é recorrente que o setor subalterno reproduza ou adote as concepções de mundo daquele setor de que está em condição de subordinação. A despeito da classe subalterna ser perenemente bombardeada por inúmeros canais difusores de ideologia oriunda da classe dominante, as necessidades efetivas dessa classe subalterna as impelem a ação, ou a movimenta a

fim de colocá-la, mesmo que espontaneamente, em contradição com a concepção de mundo que são subjacentemente educadas.

Na medida em que a posição da classe subalterna fundamental logra conquistar para si de maneira afirmativa a orientação política-cultural e submete à crítica a concepção de mundo e outras bases da hegemonia da classe dominante e, por conseguinte elabora uma nova concepção como fundamento contra-hegemônico, alça a guinada na esfera política organizativa com potenciais a um salto de classe *em si* a classe *para si* no plano das batalhas das ideias, de modo a conquistar o espaço dirigente na sociedade civil.

[...] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral” [...]. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. (GRAMSCI 2002, p. 62-63)

As concepções contra-hegemônicas que avançam na batalha das ideias, no embate político-cultural acertando as contas com os instrumentos que atribuem caráter hegemônico ao setor dominante da sociedade, com escopo de disputar também a direção, antes mesmo de tornarem-se dominantes, potencializam reelaborar criticamente os lastros superestruturais que sustentam as práticas da classe subalterna com uma concepção de mundo antagonista e alternativa aquela oferecida pela classe hegemônica. Para essa reelaboração, encontram o fundamento à contra-hegemonia da vida ideológica, prática e cultural, que ora se pauta no enfrentamento crítico, na vinculação entre intelectuais orgânicos e massa, para elevação crítica dessa sob a forma da reforma intelectual e moral.

Gramsci (1986) insiste que a elevação crítica da concepção de mundo - aquilo que versamos de contra-hegemonia -, capaz de distanciar a ação inconsciente, espontânea e inconsequente como prática corrente na cotidianidade das massas, fomentada pelos aparelhos hegemônicos da classe dominante, é a consciência crítica de classe encontrada na mediação oferecida pelo *partido* (o novo *condittiero*), como mediador entre teoria e prática de que permite desvelar as mediações, os vínculos com outras forças sociais, na reforma intelectual e moral.

## 1.2 – Educação: uma mediação à hegemonia

Enquanto prática social muito pode ser interpretado, problematizado e dito sobre a “educação”, logo é importante que ela não seja limitada ou confundida com o “ensinar”: a prática de transmitir conhecimento formal e técnico aos indivíduos, o informar a alguém como se fazer e instrumentar algo, bem como proceder diante determinada situação ou operação.

Mesmo que algumas interpretações e problemas quando desnudadas possam restringir equivocadamente a educação à transmissão de conhecimento formal comumente realizado no espaço escolar, ou até restringi-la ao mero ensinar algo a alguém, em tais interpretações e problemas está invariavelmente implícito que ela se trata de uma prática constituída pela interação, mas nunca um fazer cujo indivíduo se põe insulado em si mesmo, de modo a alcançar a auto transmissão do conhecimento para si ou a capacidade de auto ensinar-se. Por isso, é manifesto por Brandão (2004, p. 03) que “ninguém escapa da educação”, para sinalizar que a educação diz respeito a uma “questão” que está imersa na sociedade, portanto uma “prática social” indiscutivelmente presente na profusão de patamares que compõe a vida cotidiana do indivíduo, mas que só pode se efetivar mediada pelo ser social.

Embora seja consensual, como afirma Saviani e Duarte (2010, p. 422), “a definição da educação como formação humana” e até em afinidade a essa assertiva, de que a educação é o meio pelo qual se possibilita o indivíduo desenvolver suas potencialidades, ela só pode ser pensada como uma questão e uma prática a partir das relações sociais, como prática vinculada por uma determinada interação entre as classes fundamentais, frações de classes e segmentos sociais, que se colocam em movimento e em referência política, temporal e espacial. A ideia de se esterilizar a educação e concebê-la como uma questão que não possui coisa alguma de social e então apresentá-la pura e neutra só escamoteia os interesses, controles e fundamentos nela inerentes, condicionada pela exigência social de uma formação humana de tipos concretos de indivíduos necessários à reprodução de determinada sociedade.

De modo contrário, a educação se explicita como uma instituição - escolar, comunicativa, sistema pedagógico -, uma mediação política e sociocultural *na e para*

sociedade, capaz de “revelar que o homem não se mantém preso às suas condições pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para colocá-los na perspectiva universal” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422). Disso decorre que, embora dirigidas como agência sobre o indivíduo, a prática educativa guarda em si interesses, projetos, concepções de mundo imbuídas de fundamentos.

No campo do pensamento social a questão que envolve o processo educacional, ou simplesmente a “educação”, abarca um vasto conjunto de concepções, problemas que a depender da forma em que se está estruturado o método analítico, essa questão ganha organicidade em interface com o universo categórico que monta o arcabouço teórico, bem como através do substrato próprio dos fundamentos do método analítico, assume então dimensões políticas e de anteparos societários. Nesse conjunto de concepções o conceito de educação ganha uma gradação de interpretação que em extremos, ora a restringe num processo que reside unicamente ao espaço escolar, como, ora a amplia e remete ao patamar de elemento de intersecção com as relações sociais, o modo de produção e o movimento das classes fundamentais.

Desde a Grécia Antiga a problemática sobre a prática educacional é mote de preocupação e questão (no sentido de questionamento, análise, exame, concepção, etc.) para o pensamento social ocidental. Ao contrário dos sofistas que viam o processo educativo como meio de satisfação individual e alcance dos interesses pessoais, pois através dele os indivíduos poderiam atingir a retórica - importante instrumento de dominação e poder na vida política grega -, na filosofia de Sócrates o conhecimento só poderia ser buscado através da educação, portanto nessa estava um caminho para o conhecimento verdadeiro, a razão. Em Platão a educação é a efetivação da liberdade, capaz de retirar o homem da condição de ignorância e formá-lo para sociedade ideal; do mesmo modo para Aristóteles, ela deve levar o homem a sua plena realização, sua virtude moral e intelectual (TEIXEIRA, 1968).

Na sociedade da antiguidade o processo educativo apresentava uma finalidade prática, um meio que remetia ao *vir bonus*, ao bom cidadão, aquele que adquiria as virtudes necessárias ao bom exercício e cumprimento dos deveres do cidadão romano, posto que inculcia no cidadão a coragem, prudência, serenidade e honestidade.



Num salto a Idade Moderna, dentro do quadro do pensamento ilustrado Jan Jacques Rousseau talvez seja o filósofo que impõe de maneira mais aguçada contribuições acerca da questão em tela. As contribuições que levanta suscita candente debate e polêmica, já que condena a interpretação de que a educação é um processo pelo qual o ser humano passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização. Em sua concepção o indivíduo é educado para si mesmo, não para a sociedade, o propósito educativo é aprender a exercer a liberdade, pois só assim poderão ser formados seres conscientes, livres e senhores de si mesmos.

Próximo à tradição ilustrada, Immanuel Kant preocupado com as implicações da moral, entendia que a moralidade para os seres humanos é o resultado pretendido de um processo educacional extensivo, o grande escopo desse processo é cultivar a moral e fazer despertar no homem a consciência de que a moral deve estar presente em todas as ações de sua vida, em todo o seu desenvolvimento (MUNIZ, 2002).

Contemporaneamente é possível apontar, dentre algumas tantas perspectivas, duas concepções que assumem monta, aquela apresentada por Jean Piaget, cujo principal objetivo da educação é a formação de: sujeitos inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, na busca constante da construção da autonomia. A outra perspectiva de importância acerca da educação diz respeito à obra freiriana, pois parte do princípio de que vivemos numa sociedade dividida entre dois segmentos sociais, um segmento que oprime e outro segmento que é oprimido, com base nisso ilustra dois tipos de pedagogia: a “pedagogia dos dominantes”, na qual a educação existe como prática de dominação, e a “pedagogia do oprimido”, pela qual a educação surge como prática para liberdade.

No âmbito dos cânones da Sociologia Clássica emergiram considerações específicas ou se montaram fundamentos cuja se permite colocar a questão da educação em interface com a dimensão universal que comporta a sociedade. A partir daí o processo educativo comporta diálogo com a relação de poder, dominação política e ideológica, consenso, produção material da vida, socialização cultural e da memória (ou moral) coletiva, etc.. Todavia dentre as perspectivas que toma a Sociologia Clássica nos importa aqui apontar a matriz teórica marxiana e a tradição que inaugurou como aquela que acena para compreender a educação como um complexo social imbricado com a consolidação da hegemonia.

Karl Marx em parceria com Friedrich Engels não se deteve necessariamente sobre a questão da educação, portanto não problematizou com profundidade em nenhuma das obras que desenvolveu, um debate em que a educação adquirisse a função de eixo central, posto que o escopo precípua da matriz teórica marxiana era a dissecação da sociedade capitalista de modo a possibilitar, através da compreensão de sua arquitetura de produção e reprodução, a classe trabalhadora suprimi-la e caminhar para edificação de uma sociedade em que as classes fossem extintas. Nesse sentido, a educação aparece para o pensamento social marxiano em unilateral subordinação ao capital por meio das relações de produção capitalista.

A questão que envolve a educação aparece em diferentes momentos no debate marxiano, em *Contribuição à crítica da economia política* o debate emerge sob a forma de crítica a burla aos poucos direitos conquistados pelos trabalhadores nas “leis fabris” que regulamentavam o trabalho nas indústrias da Inglaterra na primeira metade do século XIX; outrossim, nessa mesma obra tangencia bases filosóficas para alcançar o entendimento de uma formação educacional *omnilateral* inscrito como uma das bases a sustentação de um projeto de superação da sociedade capitalista e implantação novas de relações sociais.

No capítulo segundo do *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels além de apresentar de forma programática ponto propositivo cuja educação aparece em unidade com a produção material da vida, sob base substantivamente diferente daquela que se manifestam na sociedade capitalista, também apontaram no processo educativo o caráter social para transmissão ideológica e cultural em consonância com os padrões, necessidades e de interesses das classes fundamentais em jogo.

E não está também a vossa educação determinada pela sociedade? Pelas relações sociais em que educais, pela intromissão mais directa ou mais indirecta da sociedade, por meio da escola, etc.? Os comunistas não inventam o efeito da sociedade sobre a educação; apenas transformam o seu carácter, arrancam a educação à influência da classe dominante. (MARX; ENGELS, 1998, p. 26)

Em tais apontamentos levantados mesmo que brevemente a prática social referente ação educacional já esboça uma perspectiva para a disputa pela hegemonia, uma vez que está colocada de entremeio às relações sociais e as injunções próprias do movimento das classes fundamentais na arena política.

Como um herdeiro da tradição inaugurada por Marx e Engels constata-se no pensamento gramsciano uma particular preocupação com a questão educacional, ela assume nas análises de Gramsci função política e projeta-se através da escola como um aparelho de hegemonia inserida no tecido social. Por isso, se manifesta como espaço de tensões latentes, um lócus de imposição de valores, concepções e legitimação da dominação, mas que inclusive pela própria natureza de tensão que comporta, pode configurar-se como espaço de manifestação de resistência e revelação das contradições inerentes à sociedade capitalista, por meio do alcance a “filosofia da práxis” pela classe subalterna.

Destarte, a educação se constitui como um complexo social que abarca campos de tensão em que serve a consolidação da hegemonia da classe dominante, mas que também em determinada situação abre probabilidade para a iniciativa contra-hegemônica da classe trabalhadora, isso conseqüentemente tem implicação intelectual, moral, filosófica e política.

Para atingir essas considerações Gramsci no conjunto de seu pensamento trabalha criticamente com conceitos e categorias como “folclore”, “senso comum”, “bom senso”, “filosofia da práxis”, dentre outros; isso numa mediação com o processo educativo, de modo a articular organicamente a questão da educação com as implicações da hegemonia e contra-hegemonia política. Com base nisso, política e filosofia estão umbilicalmente entrelaçados, dado que essa é expressão prática daquela, pois “não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos” (GRAMSCI, 1978, p. 15).

Na sociedade civil se realizam a produção material da vida social e reprodução ideológica dessa vida, é o lugar em que se vivenciam as relações sociais de produção, a cultura, a política, é o espaço em que se concebe uma visão determinada do mundo, uma pedagogia e filosofia afinada com essa visão determinada de mundo. Por isso, a sociedade civil é o lugar de construção da hegemonia, o lugar onde até aqui a classe fundamental do capital obteve consenso em prol de um objetivo, a ponto de exercer o domínio e direção política. Entretanto, é também o lugar que contraditoriamente se caracteriza pela luta em razão da construção de uma contra-hegemonia, a transladação

do momento do “senso comum” ao alcance “filosofia da práxis”; a partir desse ponto se opera a passagem de uma interpretação da realidade inconsciente, mecânica e fragmentária, a uma interpretação orgânica, elaborada e consciente com vista à intervenção na realidade.

É corrente que uma determinada classe social ou fração de classe em razão da situação de dominação e subordinação realizada por uma outra, venha então a adotar as concepções de mundo desta, mesmo que no plano político, econômico e prático essas concepções manifestem contradições. Essa adoção acrítica se converte em prática, passa do plano ideológico e cultural para ação (ou passividade) efetiva diante da realidade.

Por efeito, para elidir o senso comum que alimenta a visão de mundo de uma classe ora projetada por uma outra para dominação, a conquista da consciência crítica, ou alcance da “filosofia da práxis” como culminância dessa consciência vai depender de um movimento filosófico de aproximação entre intelectuais e massa, em que a disputa para estabelecimento da (contra-)hegemonia se dê respectivamente no plano ético e político até ascender a elaboração superior de uma concepção do real.

[...] a posição da filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os “simplórios” não é para limitar a atividade científica e para manter a unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais [...] um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1978, p. 18-21)

Esse processo de *catarse*, do momento de partida do senso comum até a culminância à “filosofia da práxis”, o momento de uma elaboração superior da realidade, de superação de uma concepção fragmentária para uma visão unitária e querente com objetivo de transformação não se opera de forma espontânea na massa que compõe a classe trabalhadora, essa operação, de acordo com Gramsci, é realizada principalmente pelo partido, o moderno príncipe (o novo *condittiero*), enquanto intelectual coletivo orgânico a classe subalterna.

O moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o protagonista e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa criar o terreno para um desenvolvimento ulterior da vontade coletiva nacional-popular, no sentido de alcançar uma forma superior e total de civilização moderna. [...] formação de uma vontade coletiva nacional-popular, da qual o moderno Príncipe é ao mesmo tempo o organizador e a expressão ativa e atuante, e reforma intelectual e moral, deveriam constituir a estruturado trabalho. (GRAMSCI, 1976, p. 08-09)

O sentido educativo do partido como intelectual coletivo e orgânico à classe que sobrevive do próprio trabalho radica justamente na capacidade de possibilitar a essa classe, numa “guerra de posição” travada no terreno da sociedade civil, a abertura para passagem de uma apreensão voluntária/espontânea da realidade à aquisição da consciência revolucionária/interventiva aos conflitos que vivenciam no plano econômico, político e cultural, privilegiando a construção da contra-hegemonia da classe subalterna, coroada com a conquista da sociedade política.

O moderno príncipe conforma assim uma funcionalidade pedagógica e um lastro filosófico, por conseguinte, a questão educativa está imbricada a luta implementada na disputa da hegemonia com a formação de uma concepção de mundo que se distancie daquela elaborada para reprodução da sociedade capitalista, além de elidir a visão que determina a e atomização da classe subalterna.

Com base nas amarras teórico-analíticas de Gramsci à construção de uma contra-hegemonia, em que o moderno príncipe se coloca como uma ferramenta viabilizadora em prol dos segmentos subalternos, a tarefa educativa então guardada subjacentemente sobre o partido, requer que o passo inicial seja a elaboração ou busca de uma filosofia que sirva de guia e norma de conduta numa perspectiva de concretização do momento ético-moral, no sentido de negação da realidade fetichizada pela ideologia, visões, concepções, cultura e comportamentos determinados pela classe dominante.

Em outro ponto, a noção que concebe o “Estado ampliado” como todo conjunto de atividades por meio das quais a classe fundamental dirigente mantém e legitima sua dominação, além de obter consenso através dos aparelhos de hegemonia: escola, jornal, rádio, fundações, dentre outros; remete que essa noção também coloque, sobretudo através da escola, o processo educativo justaposto à consecução da hegemonia/contra-hegemonia.

Os aparelhos de hegemonia são mecanismos que tornam tangíveis a luta hegemônica e cumprem a função de reproduzir na “guerra de posição” tanto os interesses de classe do capital como contraditoriamente colocarem-se de encontro a esses interesses.

No que toca a escola, ela assume papel estratégico e prático enquanto expressão política, porque é um espaço privilegiado para organização de uma nova cultura. O trabalho educativo das massas por excelência passa pela escola e a depender da conjuntura, do grau de disputa, interesses e direção em torno dela, pode afirmar-se em espaço de tensão contrária a lógica de internalização insciente de um “consenso” próprio às expectativas e as formas de condutas estipuladas no terreno da hegemonia, que assegurem os parâmetros fundantes do sistema capitalista.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produtos de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 1986, p. 130)

A escola por ser espaço consubstanciador da prática social educativa, que ora se articula com múltiplos espaços da esteira social (interesses econômicos, culturais, aparelhos ideológicos de classe e frações de classe) só pode ser compreendida também como elemento constituinte e constituído de disputa pela hegemonia, portanto é terreno donde a luta política entre as classes também se desenrola, mesmo que de maneira indireta ou se afigure tacitamente.

## Capítulo 02

### HEGEMONIA, CONTRA-HEGEMONIA E A EDUCAÇÃO NO MST – Contribuições acadêmicas acerca da questão

#### 2.1 – Caracterização do objeto de pesquisa: educação, MST e (contra-)hegemonia

No desafio de desvendar qual alcance do projeto educativo desenvolvido pelo Sem Terra<sup>7</sup> - em termos de potencialidades e limites -, apresenta em seus princípios norteadores um feixe de pressão à hegemonia societária do capital. Ou seja, como a proposta educadora do MST se configura (ou não) para base militante, mediante seus princípios educativos, numa concepção alternativa com elementos políticos contra-hegemônicos; isso diante da injunção de reprodução dos padrões educativos subjacentemente afinados a ordem do capital.

Dito de outra maneira, em que medida os princípios por qual se pauta o projeto educativo do MST apresenta subsídios políticos para uma concepção contra-hegemônica, que colaborativamente afluem à militância. Dessa maneira, levanta-se como mote hipotético, que o MST por intermédio dos princípios educativos que adota, tem referenciado a atividade educativa para o conjunto de seus militantes, com referencial contra-hegemônico aos elementos educativos de reprodução da sociedade capitalista.

Para o alcance da questão supraelencada e a validação ou refutação da hipótese que guia essa pesquisa, se requer antes de tudo, uma aproximação ao objeto de análise a partir de estudos outrora já realizados que ressoam tanto em tal objeto, quanto em tal questão. A aproximação iniciada com base naquilo que já fora apresentado em outros estudos permitirá uma apreensão mais precisa do projeto político de educação forjado

---

<sup>7</sup> O termo Sem Terra, com as duas iniciais em maiúsculo, é convencionalmente usado não em referência ao indivíduo sem a propriedade da terra, mas sim para designar o coletivo desse em organização política, ou seja, é usado como termo sinônimo para designar o MST. Já escrita sem-terra, cujo hífen une as duas palavras, serve para indicar o indivíduo sem acesso a terra como meio de produção.

pelo MST, além de apreender como se constitui a proposta educativa no movimento, bem como um melhor enquadramento e problematização das indagações ou questões colocadas em tela.

Ademais, ancorado nos resultados de tais estudos, as análises poderão saltar para além daquilo que já fora por eles apresentados ou considerados, por isso facultarão expor a relevância da pesquisa aqui desenvolvida, com base nas indagações levantadas e naquilo que ainda não fora alcançado ou respondido quanto ao objeto em tela.

Para colaborar com essa pesquisa foi instrumentalizado, sobretudo, investigações convergentes com o campo pertinente a tradição marxista, por apresentar elementos que vinculam: educação, movimentos sociais e também o fenômeno da hegemonia/contra-hegemonia, a perspectiva de luta de classes, totalidade, contradição - ou unidade dos contrários - e a práxis.

Além dessas, também foi tomado como referência estudos que, muito embora, se não são direta ou eminentemente convergentes com o referencial marxista, apresentam de alguma maneira afinidade aos lastros teóricos desta pesquisa, ou possuem intercurso com o objeto e objetivos em tela, por manifestar considerações que colocam a prática educativa também como uma atividade política, sem incorrer numa pseudoneutralidade diante do objeto, ou num esvaziamento do sentido que a educação assume para o MST. Por essa razão possibilitam mediar às questões centrais de nosso trabalho e auxiliar no alcance das proposições nele tangentes.

As investigações que aqui se faz menção foram extraídas do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), revistas acadêmicas eletrônicas e anais de congressos científicos. Para tanto, buscamos estudos compreendidos entre o lapso temporal dos anos 2000 e 2011.

Na busca realizada encontraram-se inúmeros resultados de pesquisa e estudos acerca da educação no MST e de sua inserção na disputa pela hegemonia, porém foram apenas selecionados aqueles que ressoam tanto em nosso objeto, quanto nas proposições que levantamos em torno dele. Desse modo, para se iniciar a triagem das pesquisas e estudos que consoam de alguma maneira com as temáticas e escopo investigativo aqui proposto, usou-se então como mecanismo de seleção, palavras-chaves que serviram como referenciais e indicativas de que tais pesquisas e estudos traziam como mote, a



saber, sobre: educação, MST e hegemonia/contra-hegemonia. Feito isso, subsequentemente a triagem prosseguiu pelo corte e perspectiva teórica que referenciou cada trabalho, artigo, dissertação e tese, aqui logo apresentado.

No Banco de Teses da CAPES foi selecionado, balizado pelos critérios que nos valem, um número de 04 (quatro) dissertações de mestrado e 02 (duas) teses de doutorado. Além das teses e dissertações, um número de 09 (nove) artigos foi triado em revistas acadêmicas eletrônicas e em anais de congressos científicos, que decerto os resultados de pesquisa são colaborativamente valiosos pelas considerações que apresentam. Dentre o elenco de estudos a serem aqui explicitados nos quadros que seguem, estão agrupados da seguinte forma:

Nesse primeiro bloco as pesquisas classificadas no quadro 01 foram desenvolvidas com escopo de compreender a relação entre MST e educação, tendo as escolas vinculadas ao movimento como objeto de investigação quanto à atividade educativa nelas desenvolvidas. Assim, tais pesquisas alcançam como resultado a associação entre a luta política central do MST e a necessidade do movimento ter em seu orbe, escolas com ele afinadas. Todavia, em alguma medida, algumas dessas pesquisas apontam contradições entre o processo de associação da formação educativa nos espaços escolares e projeto político pautado fundamentalmente pelo MST.

**Quadro 01** - Estudos sobre a prática educativa com foco na relação MST e escola

<b>ANO</b>	<b>TIPO/FONTE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>
2000	Artigo: publicado nos anais da 23 <sup>a</sup> Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo	Pesquisa tangente ao processo de formação educativa no MST em contexto na luta pela terra	Roseli Salete Caldart  Assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, do Ministério do Desenvolvimento Agrário
2003	Artigo: publicado pela Revista	A escola do campo em movimento	Estudo realizado sobre a educação no campo com	Roseli Salete Caldart

	Eletrônica Currículo Sem Fronteiras organizada por investigadores de diferentes instituições internacionais		foco nos parâmetros, possibilidades e perspectivas no espaço escolar	—
2007	Dissertação: Mestrado Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana UERJ	MST e proposta de formação humana da Escola Florestan Fernandes para classe trabalhadora: uma síntese histórica	Pesquisa feita em cursos de formação da Escola Florestan Fernandes	Marcelo Princeswal  Pesquisador do Centro Internacional de Estudos sobre a Infância, donde colabora com pesquisas na área das políticas públicas e educação

**Fonte:** Elaboração própria com base no Banco de Teses da CAPES.

Em linhas gerais nesse segundo bloco de classificação, o quadro 02 reúne um conjunto de pesquisas cujo problema circunscreve ou, ao caráter reprodutor dos padrões ideopolíticos dominantes, ou ao aspecto transformador da prática educativa inerente ao MST. Para parte desse conjunto de estudos o MST oferece ações educativas que se equalizam e operam no sentido de formar educativamente para transformação da sociedade. Todavia, para outra parcela desses estudos, em alguma medida, o viés educativo assumido pelo movimento aponta contradições e limites em seu processo pelas amarras existentes na relação entre MST, educação e Estado que, por conseguinte, inclina-o a reproduzir padrões que convergem à lógica dominante da sociedade capitalista.

**Quadro 02** - Estudos sobre o caráter reprodutor ou revolucionário da prática educativa no MST

<b>ANO</b>	<b>TIPO/FONTE</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>
2003	Artigo: publicado pela Revista Eletrônica Currículo Sem	Derrubando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos	Estudo realizado sobre os objetivos do MST à prática educativa	Júlio Emílio Diniz Pereira  Prof. Dr. vinculado ao

	Fronteiras editada por conselho editorial internacional	Trabalhadores Sem Terra (Brasil)	desenvolvida pelo próprio movimento	Departamento de Educação da UFMG
2004	Artigo: publicado na Revista Eletrônica Brasileira de Educação organizada pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	A educação no movimento dos sem-terra	Investigação empírica feita no Instituto de Educação Josué de Castro	Neusa Maria Dal Ri Profª. Drª. do Programa de Pós-graduação da UNESP; Cândido Geraldez Vieitez Pesquisador do Grupo de Pesquisa Organização e Democracia da UNESP
2007	Tese: Doutorado em Educação Programa de Pós-graduação em Educação UFBA	As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST	O universo da pesquisa tange as práticas educativas desenvolvidas no seio do MST na região do extremo sul da Bahia	Maria Nalva Rodrigues de Araújo Profª Drª da UNEB e desenvolve estudos na área da Sociologia da Educação
2008	Artigo: publicado nos anais do V Encontro Latino-americano de Pós-graduação	MST e educação no campo: transformação ou reprodução?	Apresenta estudos a documentos que orientam a educação em assentamentos do MST com objetivo de poder situá-la, ou entre reprodutora dos padrões culturais dominantes, ou entre materializadora	Ana Tereza Ferreira Rocha Consultora do Ministério do Desenvolvimento Agrário; Horácio A. Sant'Ana Júnior Prof. Dr. do Departamento de Sociologia e Antropologia

			de padrões dissonantes com aqueles dominantes	UFMA
2011	Artigo: publicado na Revista Eletrônica de Educação UFPE	MST: uma educação reprodutiva ou um ato revolucionário? Estudos sobre a influência do Programa Saberes da Terra na educação do MST em PE	Tem como universo de investigação o perfil político que assume o Programa Saberes da Terra na educação proposta pelo MST	Fábia Patrícia de Lima Graduada em Pedagogia pela UFPE; Michelle Teixeira Pereira Graduação em Pedagogia pela UFPE; Vantuil Barbosa Filho Prof. Dr. lotado no Centro de Educação UFPE

**Fonte:** Elaboração própria com base no Banco de Teses da CAPES.

De maneira sumária, os estudos desenvolvidos nesse bloco de classificação organizados no quadro 03, apresentam problemas e questões inerentes à relação da prática educativa desenvolvida pelo MST com os lastros teóricos pedagógicos que lhes servem de fundamentos. Nesses, as categorias trabalho, luta de classes e hegemonia são colocadas de entremeio à problematização referente ao MST e atividade educativa. Em algumas dessas pesquisas, a contra-hegemonia aparece como campo de tensionamento que media a ação política do movimento.

**Quadro 03** - Estudos sobre a relação entre MST, educação, fundamentos teóricos e hegemonia

ANO	TIPO/FONTE	TÍTULO	PESQUISA	AUTOR
2003	Dissertação: Mestrado Programa de Pós-graduação em Serviço Social UFPE	O MST e a educação: perspectiva de construção de uma nova hegemonia	Investigação feita na atividade educativa do MST em PE, tendo como um dos focos o	Simone Maria de Souza Prof <sup>ª</sup> . Dr <sup>ª</sup> . vinculada a Faculdade Nobre. Realiza

			PRONERA	estudos na área Sociologia do Trabalho
2006	Dissertação: Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação UFBA	Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades	Estudo realizado à formação de educadores do MST, buscando identificar e posicionar-se diante da direção que toma tal processo de formação	Mauro Tilton  Prof. Dr. no Centro de Ciências da Educação UFSC
2007	Artigo: publicado na Revista de Educação Popular, organizada por conselho editorial vinculado a UFU	Licenciatura em educação do campo: reivindicações dos movimentos sociais de luta e um desafio para universidade	Investigação feita em cursos superiores em licenciatura voltada às especificidades da educação do campo	Celi Neuza Zulke Taffarel  Profª Drª do Departamento de Educação Física UFBA. Os estudos que realiza têm foco na formação profissional e políticas públicas
2005	Dissertação: Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação UFPB	Projeto histórico socialista e a escola do MST: possibilidade-realidade frente ao histórico capitalista.	Análise feita em documentos de educação do MST e nos documentos do Projeto Escola Ativa do Banco Mundial	Lauro Pires Netos Xavier  Prof. Ms. em Fundamentos da Educação UFCG – Campus Cuité
2009	Tese: Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação UFBA	A educação do MST no contexto educacional Brasileiro	O objeto de estudo é a proposta educativa do MST no contexto educacional brasileiro	Adriana D'agostini  Profª Drª do Curso de Lic. em Educação do Campo UFSC

2010	Artigo: publicado na Revista Eletrônica Dialogo de Paidea, editada pela FUMEC	Educação e hegemonia camponesa: MST e educação do campo no Estado do Ceará	Realiza paralelos teóricos a implementação de política de educação do campo no Ceará	Pedro Cleasen Dutra Silva  Mestre em Educação pela UFCE. Desenvolve pesquisa sobre MST
2011	Artigo: publicado nos anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo	A educação do MST: uma proposta de emancipação humana	Estudo que analisa a proposta a proposta de educação do MST como alternativa contra- hegemônica	Alba B. Barbosa de França  Graduação em Serviço Social UFOP;  Gláucia C. de Melo  Graduação em Serviço Social UFOP

**Fonte:** Elaboração própria com base no Banco de Teses da CAPES.

Desse conjunto de 15 (quinze) trabalhos acadêmicos compreendem investigações e considerações inscritas à luz da tradição marxista um montante de 10 (dez) trabalhos. Não obstante, em outra linha desse mesmo conjunto de trabalhos, um número de 05 (cinco) estudos que, a despeito de não apresentarem diretamente fundamentos categóricos próprios ao método marxista, colaboram por ressoar: tanto no objeto aqui pautado, no problema guia, quanto no escopo investigativo. De maneira geral, esses 05 (cinco) estudos apresentados, na sua grande maioria, tecem considerações que passeiam no terreno pertinente ao campo da prática pedagógica, ou seja, as formas de fazer educação empreendidas pelo MST.

Algumas das análises, sobretudo aquelas não lastreadas fundamentalmente nas categorias marxista, apresentam como universo de estudo, a escola, programas de educação do campo, ou imbricações existentes entre educação e reforma agrária, sendo todos esses elementos analisados imersos ao contexto do MST. As incursões dessa perspectiva lograram exposição referente às lutas por uma educação pertinente e afim

com o projeto do movimento, os sentidos e razões que essa assume como bandeira de luta.

Outra questão que entra em pauta traz a abordagem no sentido de desvelar se a prática educativa do MST é reprodutora ou transformadora, portanto revolucionária dos padrões culturais dessa sociedade. Além dos apontamentos dessas duas linhas de abordagens que alcançam os estudos, alguns deles dão conta que a prática educativa está mergulhada ao processo contraditório próprio da sociedade capitalista, posto que apresenta rupturas no sentido de sugerir princípios, práticas e objetivos que se distanciam da funcionalidade educativa concatenada à reprodução da ordem do capital, como também, revelam que essa prática é eivada concomitantemente, pelas amarras às institucionalidades que possui, as necessidades reprodutivas do capital.

Destarte, nessas considerações levantadas se as discussões não são propriamente de cunho político-sociológico, pois apresentam como foco precípua ou objeto de estudo a prática pedagógica. Ainda assim não incorrem ao esvaziamento do sentido político subjacente à educação. As considerações apresentadas fazem em alguma medida intersecção com o mundo da política e das relações sociais, pois manifestam a prática pedagógica como referencial técnico-educativo sempre imbuído de sentido político, consoante com a afirmação de que “a técnica educativa em si mesma, como instrumento de que se servem os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra” (FREIRE, 1982, p.43).

As investigações do campo marxista, aqui apresentadas, realizam suas análises sem prescindir analiticamente das categorias classes sociais, ou luta de classes. Compreendem então as relações sociais com base em referenciais que apreendem a sociedade com seus fenômenos, pautada na relação que emerge do conflito entre a classe trabalhadora e a classe representante do capital. Nelas a categoria trabalho também é um elemento que ganha centralidade ao correlacionar-se ao objeto e objetivos das discussões. Além disso, alguns trabalhos fazem de maneira mais afincado, aproximações entre educação, MST e a questão da hegemonia, ao versarem a proposta educativa do MST como inflexão sociocultural no sentido de formação intelectual e moral, a exemplo das pesquisas elaboradas por: Simone Maria de Souza (2003), Pedro Dutra Silva (2010) e Alba França e Gláucia Melo (2011).

Quando colocados em paralelo às pesquisas, quanto aos referenciais em que se fundamentam e aos resultados a que chegam, a despeito de serem em algum ponto aproximativos, permitem também observar relativa discrepância no posicionamento diante de tais resultados e considerações, decorrente em mesma medida da diferenciação subjacente nas categorias analíticas que as investigações adotam.

Em termos gerais os resultados dos estudos de cunho marxista estabelecem vínculos entre as questões que dizem respeito a educação, modo de produção, luta de classes, projeto e transformação societária, teoria, práxis e contestação à ordem capitalista. Estes dois últimos pontos mencionados – práxis e contestação -, talvez formem o ponto aproximativo entre os referenciais lastradores dos estudos, guardadas é claro, suas respectivas e devidas diferenças. Isso, posto que, ao campo teórico não diretamente sustentado pelo arcabouço marxista, as questões e considerações que ganham relevo mesmo, concernem: a problematização da institucionalidade escolar enquanto espaço de formação, o viés culturalista da formação educativa e a elevação da consciência política no elo entre a luta social do movimento e educação – é, pois, justamente aí em que a contestação à ordem social capitalista se firma e se gesta a propulsão facultativa à transformação.

Assim, esse último bloco de estudos e considerações auxiliou de maneira mais precisa no percurso tomado para o alcance dos resultados dessa pesquisa que aqui é apresentada, porque expôs em seu conjunto um grau de constatação no que toca a relação entre o MST e as dimensões do campo educativo, que ao fim e ao cabo mesmo a despeito das contradições e descompassos abordados, é revelador que essa relação apresenta aspectos associados a elementos indicadores ou expositivos de que a dinâmica cuja se constitui a educação inscrito ao MST, possui então uma referência classista, que busca sintonia tanto com a classe fundamental representativa do campo do trabalho, quanto com a perspectiva de intervenção no real.

Então está posto que essa dinâmica não permanece solta em si mesma, não é despreziosa ou segue trajetória autônoma; ao contrário, ela comporta em última instância correlação com a luta pela hegemonia, pois está consequentemente correlata com o consenso que os segmentos políticos, as frações de classe, sobretudo as classes fundamentais, selam com uma determinada maneira que se estrutura e organiza a sociedade. Portanto, essa relação entre MST e a educação comporta elementos que



condicionam um determinado estabelecimento intelectual e teórico, além de comportar inclinações que consubstanciam determinado estabelecimento moral e prático.

Não obstante as colaborações legadas pelas análises e considerações salientadas pelos trabalhos elencados que aqui se fez menção, a pesquisa em tela - “Projeto Educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): elementos políticos e concepção contra-hegemônica na proposta educativo-formativa?” - buscou deter-se mais precisamente no caráter ou nos elementos políticos contra-hegemônicos em que a proposta educativa do MST se orienta, além de situá-la em relação com seu projeto político.

Ainda que as análises, estudos e considerações elencadas então referidas, tenham auxiliado no percurso investigativo dessa pesquisa, o conjunto delas não salientou como foco específico e de maneira mais profunda a questão que envolve o diálogo entre MST e educação com a costura da hegemonia/contra-hegemonia. Essa questão emerge em tais análises, estudos e considerações apenas de maneira tangenciada; todavia, esse problema é o foco principal que se buscou dar conta nessa dissertação de mestrado.

Ao buscar compreender a relação que a educação tem com o projeto político do movimento, mais precisamente desatar o nó que liga o projeto educativo ao seu projeto fundante, ficou patente que a educação, por intermédio dos elementos políticos inscritos nos princípios educativos, materializa indiscutível mediação com o terreno de disputa pela hegemonia, pois ela demonstra através das investigações documentais e análises de entrevistas<sup>8</sup> que possui uma incumbência voltada para uma formação determinada à base militante, de modo a auxiliar ideologicamente a efetivação do projeto político do movimento.

Dessa maneira, a proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assume a forma de aparelho difusor de (contra-)hegemonia. Isso, conforme também é explicitado pelo documento “Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001”, dentre outros documentos com capacidade de projetar a validade de nossa hipótese de que o MST pela via de seus princípios educativos tem guiado a

---

<sup>8</sup> Para essa pesquisa foram analisados 05 (cinco) documentos de referência para o projeto educativo de MST, bem como foi realizado pelo pesquisador, com fito de análise, entrevistas semiestruturadas com 02 (duas) integrantes da Coordenação do Setor de Educação em Pernambuco. O material empírico de tais análises será mais adiante exposto no capítulo 04 dessa pesquisa.

atividade educativa-formativa para a base militante, com referencial contra-hegemônico à reprodução dos padrões da sociedade capitalista. Posto que, a proposta educativa do MST intenta se colocar como instrumento para viabilizar na atividade educativa-formativa direcionada a sua militância, “conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, [...] preparando crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade” (Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001, 2005, p. 29).

Sendo assim, o campo educativo em que se inclui a escola, além de outros espaços, para o MST indica apresentar uma finalidade formadora de valores, concepções e comportamentos com vista a consensuar com seu projeto político, assim essa assume uma dimensão pertinente ao campo da disputa pela hegemonia.

## **2.2 – Balanço das contribuições acadêmicas acerca da relação entre educação, MST e hegemonia**

Em suas considerações investigativas no tocante ao entrelace entre MST e educação, Roseli Caldart (2003) ao se apropriar de um aspecto desse entrelace, levanta então problematizações sobre a educação no campo tendo como foco a escola e salienta as razões da luta por educação pelo MST. Embora objetive discutir os parâmetros, possibilidades e perspectivas no ambiente escolar, esse espaço não é limitado a ser visto como uma afiguração institucional de conhecimento formal no MST. Antes a escola é uma ponte mediadora para formação dos sujeitos do coletivo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Com isso, o questionamento precípua que se faz é: “que escola tem se produzido no campo?”. Essa indagação passa a ser colocada mediada pelo MST enquanto objeto empírico. Daí em diante a apreensão da questão vai se dá na investigação de Caldart (2003) a partir da interação entre MST, educação e o significado que essa guarda para o movimento.

A pesquisadora aponta que o MST logo que iniciou sua luta pela terra e reformulação da estrutura agrária brasileira, também empreendeu luta pela educação

através da necessidade de aquisição de escolas inscritas ao movimento, pois sem elas não se constrói as bases culturais decisivas às mudanças sociais então pretendidas.

As razões apontadas ou sentidos guias para luta por escolas são elencadas como uma tomada de responsabilidade do próprio movimento em assumir sua educação com a tarefa de organizar propostas específicas, mas o principal sentido que afirma ter colocado a escola na trilha das lutas do MST, é que ela apresenta um significado ou uma marca cultural, pois o movimento tem que ter escola que não seja uma qualquer e a “escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos” (CALDART, 2003, p. 63).

Ao fazer referência à escola concebida como parte da estratégia de luta e como preocupação com a formação de sujeitos políticos militantes vinculados ao MST, transcende-se da concepção escolar enquanto espaço institucional de transmissão e socialização de conhecimento à concepção ampliada tocante a instituição escolar, que é projetada também enquanto esfera de formação política. Isso fica mais claro porque segundo a abordagem presente na publicação da pesquisa que ora tratamos, o MST inferiu que a luta por escola não é meramente luta por um direito que lhes era lesado, mas que se tratava de algo mais complexo. A luta do MST era por escolas de outro tipo, diferente das tradicionais e dominantes, de modo que tais escolas colaborem então em formar sujeitos política e culturalmente para transformação. Essa escola dialoga com a educação popular e trata o processo educativo inserido na dinâmica do movimento.

O significado projetivo que assume a escola compreendida em sentido *lato* remete à formação e a construção da base da subjetividade política, visto que Caldart (2003) se apropria dos fundamentos freirianos para afirmar que “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos” (CALDART, 2003, p. 64).

A luta central do MST é a luta por reforma agrária e sobre as relações de produção no campo, de modo que a escola está no permeio dessa luta central, porque “a escola pode ser agente muito importante de formação de consciência” (CALDART, 2003, p. 64).

No intento de clarificar a relação no MST entre luta pela terra, reforma agrária e processos de educação, a qual se inclui a escola, Caldart (2000) manifesta seus resultados de pesquisa ao considerar que os resultados gravitam em torno de 03 questões chaves inerentes ao movimento, pois combinam aspectos como:

- 01)** Necessidade prática de uma educação e elaboração de escolas ligadas a processos de transformação social;
- 02)** Existência de tensões, conflitos e lutas sociais no campo brasileiro que no movimento de luta e conflito minam a formação dos sujeitos envolvidos nesse movimento e;
- 03)** Práticas e pedagogia estão sendo produzidas nesse movimento e são justamente elas que tem formado os sujeitos que as produzem.

Com relação às questões que norteiam a pesquisa, indicam ser fundamental a compreensão sobre o conceito de educação, concebida então como formação humana cuja escola tem um papel colaborador nessa tarefa, mas não o principal. Nesse bojo investigativo, a pesquisa comporta visualizar com clareza os movimentos sociais como laboratórios educativos; por isso permite pensá-los como campo ou modelo pedagógico importante na projeção de uma proposta educativa que se coloque como contrapelo a reprodução do *ethos* da sociedade capitalista, bem como permita reconstruir perspectivas históricas.

[...] os sujeitos e suas lutas nos ensinam algo mais sobre processos de transformação social, e sobre práticas de educação a eles vinculadas. Os movimentos sociais têm sido espaços de organização destas lutas e de formação destes sujeitos. (CALDART, 2000, p. 06)

As práticas, organização e lutas do MST leva o estudo a considerá-lo como um lugar de formação de uma identidade, do sujeito social Sem Terra, de modo que a formação humana no movimento vai-se produzindo na sua própria luta.

Entretanto, tal consideração pela maneira como é apresentada e pelo conteúdo nela subjacente, aparenta indicar uma inclinação referente a uma possível cisão existente entre o sujeito social militante com formação identitária e vinculado estritamente ao MST, do conjunto dos demais trabalhadores rurais sem terra, ora organizados ou não em lutas sociais no campo, o que nos parece implicar em

consequências desagregadoras à luta social seja no campo da luta de classes, seja no campo da luta por reforma agrária de maneira mais homogênea e hegemônica ou, seja como campo de força cujas frações de classe em que se afiguram os trabalhadores rurais sem terra se apresentam de maneira integrada em luta.

No desenrolar da investigação empreendida por Caldart (2000) duas hipóteses são elaboradas:

- 01)** Existe uma pedagogia que se constitui no movimento de uma luta social e;
- 02)** Uma luta social é mais educativa, ou tem um peso formador maior, à medida que seus sujeitos conseguem entranhá-la no movimento da história.

Na discussão que coloca em cena, a autora leva a conceber o movimento de luta social, o MST, como um espaço pedagógico e educativo não inscrito eminentemente as amarras da educação institucional, reprodutora das necessidades práticas e ideológicas da ordem social capitalista; mas mesmo que ainda apresente limites, o MST na luta que implementa colabora educativamente para formação de sujeitos políticos que vão de encontro aos valores, cultura e comportamento político afinados à lógica e necessidades capitalistas e, por conseguinte, possam colocar em pauta a questão da transformação social em dimensões históricas, estruturais e fundamentais.

Em igual medida, Júlio Pereira (2003) refere que o MST é um contínuo de luta histórica pela terra, não em termos temporais, mas no ideal de luta, outrora representado por Canudos e as Ligas Camponesas<sup>9</sup>, sendo que, para além da luta pela terra, o principal objetivo do movimento, nos apontamentos que chega, firma-se em redistribuir terra e construir uma sociedade socialista.

Com base nisso, a radicalidade na luta do Sem Terra em torno de seus objetivos principais é em si um ato educativo que mexe e abala símbolos próprios da sociedade a qual quer suprimir, já que “simbolicamente falando, ao cortarem as cercas do latifúndio, rompem com a condição de sujeitos passivos e subalternos que aceitam a condição de exclusão como sendo um fenômeno natural” (PEREIRA, 2003, p 08).

---

<sup>9</sup> Canudos foi nome dado à comunidade que surgiu no interior da Bahia entre os anos de 1896 e 1897 que trazia em si fundamentos sócio-religiosos, em razão do messianismo e da alta concentração de terra nas mãos das elites econômicas e políticas da região. Já as *Ligas Camponesas* tratou-se ser uma organização social para luta por reforma agrária desenvolvida, sobretudo por camponeses na Região Nordeste do Brasil entre a década de 1930 e 1960.

Dessa maneira, é sublinhado intrinsecamente nas ponderações que chega a autora, que a iniciativa de ação direta e concreta contra o latifúndio realizada pelo MST é em si também uma crítica radical que ora ganha afiguração educativa e afirmação de uma cultura contra a manifestação da propriedade privada burguesa, que perde então a forma mistificada de fenômeno natural e passa a ser concebida como manifestação da sociedade de classe, da apropriação da riqueza social por um setor em detrimento de outros.

Por conseguinte, a iniciativa educativa presente no MST conforme é apresentado por Pereira (2003), sobrepuja o caráter e os fundamentos inscritos à concepção da categoria *exclusão*, já que essa iniciativa educativa apresenta uma formação crítica e radical à lógica da ordem social capitalista a qual se vincula a propriedade privada, como também, por efeito, acaba por aclarar que a concepção *inclusão*, enquanto alternativa a “exclusão” não é o norte proposto, de modo que estão inclusas ao léxico que não acentua a radicalidade ou a crítica estrutural.

As abordagens tanto de Caldart (2000), quanto de Pereira (2003) estão aproximadas ao aludirem a propósito de aspectos educativos subjacentemente presentes nas práticas do MST, nos objetivos por qual lutam, na maneira como se organiza e, sobretudo, nas formas como concretizam essas lutas. Na aceção em que se apresentam, as considerações firmadas pelas autoras, dão conta que os aspectos pedagógicos que formam ou educam política e simbolicamente os sujeitos sociais vinculados ao Sem Terra, são endógenos ao próprio movimento social, isso o caracteriza como instrumento gerador de pedagogia. Mesmo quando as problematizações têm como foco a escola, como trata Caldart (2003), essa colocada em diálogo e vínculo direto com o movimento, passa a ser preenchida por sentido gerador de valores, postura, comportamentos, de sujeitos históricos e políticos.

Horácio Sant’Ana Júnior e Ana Tereza Rocha (2008) no intento de problematizar a educação com ênfase à escolarização implementada nos assentamentos, empreende análise em documentos orientadores à prática educativa no movimento, documentos elaborados respectivamente em 1998 e 1999, a saber: “Por uma Educação Básica no Campo e Princípios da Educação no MST”. As considerações que os pesquisadores chegaram se não se diferenciam profundamente das considerações manifestas por Caldart (2000 e 2003) e Pereira (2003), apontam de maneira

circunspectiva para outros aspectos da questão, pois apresentam tensões e contradições latentemente inscritas à prática educativa desenvolvida pelo movimento, ora parametrada e orientada pelos documentos mencionados.

Com o objetivo de situar a educação veiculada nos assentamentos entre reprodutora ou não da cultura dominante, a luz teórica por qual se pauta as problematizações presentes na pesquisa desenvolvida por Sant'Ana Junior e Rocha (2008) se aporta em categorias elaboradas pelo sociólogo francês Bourdieu: “arbítrio” “cultural”, “violência simbólica” e “reprodução social”.

As considerações chaves da análise indicam que se não há reprodução a ordem cultural dominante na efetivação da educação pelas escolas ligadas ao MST, existe, no entanto, um tensionamento, uma relação de força incidente sobre a educação em si; a educação colocada em prática, pois mesmo que não se reproduza diretamente a cultura dominante, há uma inflexão que ocorre na institucionalidade escolar ao adequar as práticas educativas com base em parâmetros e orientações preestabelecidas pelas necessidades ideopolíticas do movimento, ora referenciadas pelos documentos analisados, isso por efeito acaba por remeter então essa prática às formas de violência simbólica.

Para chegar a essas considerações o estudo instrumentalizou as categorias forjadas por Bourdieu, violência simbólica e arbítrio cultural, para fazer menção a inculcação de significados, direcionamento e conteúdos ideopolíticos colocados como necessários pelo “grupo [MST] como significantes dignos de serem ensinados às gerações mais novas, são de certa forma impostas. [...] por isso é tão arbitrário como qualquer outra” (Sant'Ana Júnior; Rocha, 2008, p. 03).

Consequentemente, a educação do MST busca, na relação de disputa com o modelo tradicional corrente e institucionalizado de ensino, apontar para outra direção com o objetivo de não reproduzir a lógica dominante presente na sociedade, mas cai ao operar assim, numa armadilha. Quando adéqua os seus valores a lógica de inculcação, é fisgado pelo engodo do arbítrio cultural e violência simbólica reproduzida nitidamente na sociedade. Essa afirmação sustenta que, de acordo com a problematização das análises de Sant'Ana Júnior e Rocha (2008) em convergência a perspectiva teórica que adotam, toda ação pedagógica tende a ser imposta por um poder arbitrário, diante da

existência de uma correlação de força presente na disputa pelo domínio de uma ação pedagógica sobre outra.

Não obstante, em nosso entendimento, essa afirmação aponta para um labirinto sem saída à ação pedagógica. Isso porque faz emergir mediante as categorias adotadas pelos autores e que fundamentam o problema, ponderações que escamoteiam ou não logram alcançar a desmistificação de que a questão problematizada está condicionada a perspectiva classista, que orienta toda ação pedagógica em disputa nessa sociedade, ora porque se trata de uma ação imbuída de referenciais políticos. Por detrás dessa disputa existem interesses e posições políticas de classe que não fariam sentido sem a existência de tais classes. Por isso que a possibilidade de existência de uma determinada sociedade organizada em relações sociais sem a diferenciação estabelecida pelo corte de classe, acaba por esvaziar o sentido de arbitrariedade e violência na ação pedagógica segundo é apresentado por Sant'Ana Júnior e Rocha (2008).

Ademais, toda prática educativa ou orientação pedagógica sempre está imbuída de conteúdos políticos, referenciais éticos, calcam comportamentos e concepções de mundo. Portanto a educação, mesmo em sentido estrito, numa sociedade estruturada sobre as classes sociais, jamais será neutra em si mesma, nela será reproduzido conteúdos ideopolíticos ou estará prenhe de significados ideológicos direcionados aos sujeitos e setores sociais, então consonantes ao lugar e posição política que se encontra as classes fundamentais da sociedade, que politicamente coloca-se em embate.

Vantuil Filho, Fábria Lima e Michele Pereira (2011) ao utilizarem como procedimento metodológico a entrevista com membros do MST (coordenadores, professores, técnicos e alunos), estudaram de que forma a proposta educativa do Sem Terra em Pernambuco (PE), através do “Programa Saberes da Terra” do Governo Federal, apresenta inclinação à revolução e/ou à reprodução. Para tanto, o questionamento que se colocam para nortear a investigação, tenta compreender como é possível revolucionar uma proposta no sentido de ir de encontro ao ensino tradicional, mesmo estando ela atrelada às bases institucionais do Estado através da regulamentação operada pela burocracia, as normativas, diretrizes e legislações vigentes, etc..

Destarte, para alcançar os objetivos que busca, partem os investigadores da teorização do papel de dominação ideológica na escola e na prática educativa, para em



seguida desenvolver o estudo, tendo como materialidade empírica as entrevistas, colocadas então analiticamente em paralelo comparativo com situações que denotem amarras à reprodução institucional do modelo educativo dominante, ou em outro plano, denotem a sinalização a uma proposta revolucionária. Por fim, a análise em tela chega ao indicativo de que existe uma tensão na relação entre o MST e a institucionalidade do Estado no tocante à educação, que faz a ação do movimento, nesse sentido, a *tender* a características reprodutivas dos padrões ideológicos colocados pelo Estado, mas que *não anula* em absoluto o caráter revolucionário da ação educadora do MST.

Esse caráter duplo, em que reprodução e rompimento coexistem a questão apresentada, só é possível de acordo com Filho, Lima e Pereira (2011) porque mesmo diante do tensionamento à reprodução ideológica da dominação presente na escola e educação vinculadas ao Sem Terra, o movimento no que toca a educação escolar, embora esteja de alguma maneira atrelado também ao Estado, conhecendo as armas legais que normatizam a educação no Brasil, consegue desenvolver formas de resistência com vista à transformação social.

Cabe salientar que quando se problematiza com mais acuidade os indicativos chaves abordadas por Vantuil Filho, Fábria Lima e Michele Pereira (2011), reprodução e revolução, em torno de tais indicativos que alcançam os pesquisadores aparece como pano de fundo uma questão, aquela que envolve o campo da resistência e da revolução. Os pesquisadores aparentam em suas problematizações equivocarem-se quanto os termos ou até os associam. As considerações alcançadas revelam, a nosso ver, que a educação implementada pelo MST está balizada em última instância aos limites da resistência, porque indicam apenas criar artifícios que estorvam em alguma medida a penetração do *ethos* cultural próprio da sociedade capitalista. Resistência no campo da luta de classes diz respeito ao momento de defesa, de bloqueio, enquanto que a revolução o termo revolução indica o ataque, a imposição.

As investigações realizadas os pesquisadores ponderam que a despeito do vínculo com o Governo Federal - representação do Estado – através do Programa Saberes da Terra, a educação no MST manifesta características próprias, “na medida em que consegue despertar um vínculo de criticidade que leve o aluno a compreender seu papel enquanto agente de transformação social” (Filho; Lima e Pereira, 2011, p. 16).

Todavia, sublinhamos que em tal pesquisa as características revolucionárias do fazer educativo do MST, como estabelecem os pesquisadores, direciona a associação do conceito revolução e transformação social equivocadamente como sinônimo. Outrossim, remetem ambos conceitos ao plano estrito da tomada crítica de consciência e não propriamente a superação da ordem social ou reorganização da esfera de produção material da vida, pois da maneira que apresentam as considerações e problemas referentes à pesquisa, a caracterização que expõe quanto à revolução prática no movimento se faz em torno da luta através de conhecimentos que permitem desenvolver criticidade os membros do MST. Dessa forma, revolução no sentido que assume as considerações dos autores, está limitada ao enfrentando à dominação meramente através do caráter de elevação crítico da consciência política dos membros vinculados ao movimento, proporcionados então pela educação que desenvolve.

### **2.3 – Perspectiva marxista: considerações acadêmicas tangentes à educação, MST e hegemonia**

Neusa Maria Dal Ri e Cândido Giraldez Vieitez (2004) oferecem publicação de resultado de pesquisa em que tece exposições analíticas sobre as práticas educativas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no sentido de entendê-lo como perpetrador de ações formadoras que apontam à transformação na sociedade, dessa forma a educação é colocada associada às relações de produção e não estritamente enquanto prática pedagógica consonante com a experiência político-social e organizativa particular do movimento.

Ri e Vieitez (2004) ao realizarem pesquisa no Instituto de Educação Josué de Castro<sup>10</sup> (IEJC), sustentam que os elementos básicos inscritos à concepção educacional do referido instituto estão em correspondência com a práxis econômica e com a

---

<sup>10</sup> A IEJC é escola de ensino médio e profissional, com escopo a escolarizar e formar militantes técnicos para atuação no MST, de modo que esses militantes com capacidade técnica possam auxiliar no desenvolvimento das atividades internas ao movimento e questões que estão vinculadas a seu projeto político como a reforma agrária, agricultura familiar, trabalho cooperativo, etc..

organização política de base do MST, concepção que encontra sustentação em influências advindas de Moisey Mikhaylovich Pistrak<sup>11</sup> e Paulo Freire.

Ainda de acordo com a publicação, outras organizações possuem também seus meios e escolas de formação, mas os meios, aparelhos e escolas de formação do MST se diferenciam das demais organizações populares, já que transcorrem para que seus membros possam, além de desenvolver aptidões imprescindíveis para organização coletiva da vida social, deter também capacidade técnica necessária à organização coletiva da produção. Essa diferenciação possibilita uma crítica ao modelo de ensino escolar que camufla a relação entre ensino e mundo do trabalho ao fazer parecer que na sociedade capitalista se tratem de espaços diferentes.

É justamente neste ponto que a pesquisa de Ri e Vieitez (2004) vão desenvolver e problematizar os vínculos existentes entre educação, MST e relações de produção, pois expõem que no movimento o ensino apresenta estreitos vínculos com o trabalho, diferentemente da relação entre educação e trabalho esboçada pelo capital, ao concebê-la como uma relação técnica-produtiva; de modo que a mediação entre trabalho e educação não aparece determinada pela relação capitalista com fim de especializar mão de obra, mas está ordenada pelos requisitos políticos do próprio movimento.

Diante das análises levantadas por Ri e Vieitez (2004) sobre os elementos básicos inscritos à concepção educacional do IEJC, que de algum modo permitem fazer menção a atividade educativa no movimento de maneira mais geral, então nos questionamos se os princípios pedagógico-educacionais do MST são realmente válidos para pensar a possibilidade de uma construção contra-hegemônica, ou uma ação emancipatória para classe trabalhadora como um todo, uma vez que é pouco provável que um potencial contra-hegemônico e emancipatório possa se desenvolver separado da prática política e econômica.

Não obstante, a indagação que fazemos aparentemente parece ser resolvida pelos pesquisadores ao afirmarem que os princípios pedagógicos e a atividade educativa engendrados no seio do movimento, transcendem seus limites objetivos e subjetivos

---

<sup>11</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak, educador socialista russo que exerceu influências em ideias pedagógicas do período pós-revolucionário de 1917. Sua principal obra é “Fundamentos da Escola do Trabalho”. Desse modo, a pesquisa de Ri e Vieitez (2004) indica que a relação educação e trabalho no MST está fundamentada na obra de Pistrak, pois orienta um dos princípios do movimento: “a educação para o trabalho e pelo trabalho”.

donde são engendrados e operados, porque podem servir de parâmetro a realidade mais geral, a sociedade em sua totalidade e a partir dessa perspectiva salte para além do território organizativo do movimento, por assumirem o caráter classista pró-trabalho (em favor da classe trabalhadora). Além disso, por possuir finalidade política direcionada ao projeto do MST, a educação correlacionada ao trabalho, manifesta ser um ato real de produção da vida material e organização dos homens.

Também considerando a relação entre trabalho e educação, Simone Maria de Souza (2003) em sua dissertação de mestrado, no exame que faz ao projeto político de educação do MST em Pernambuco (PE) nos anos 1990, com objetivo de responder como o referido projeto contribuiu para construção de uma nova hegemonia, observa no MST uma proposta de reforma agrária articulada com uma nova organização do trabalho e uma educação com vista à superação do modo de produção capitalista. Sem embargos, a hipótese que sedimentou o terreno de pesquisa refere que “o projeto de uma nova sociedade, explicitado na educação do MST, contribui na formação de uma nova hegemonia” (SOUZA, 2003, p. 15).

O ponto nodal entre trabalho e educação em Souza (2003) é costurado ao expor que novas formas de pensar e agir requer para sua existência uma modificação na esfera produtiva. É, portanto, mediante a modificação dessa base material que se pode garantir a reprodução da nova forma de organização social.

Ao expor a questão nesses termos, complementa que o MST vem se contrapondo ao modo de produção vigente e apontando como alternativa hegemônica uma nova organização do trabalho sustentada em seu programa de reforma agrária, visto que a tônica que assume tal programa é o enfrentamento da propriedade privada *vide* latifúndio, a superexploração do trabalhador rural desprovido do acesso a terra pelas grandes empresas do agronegócio e, sobretudo porque propõe no programa, novos modelos de produção agrária com escopo a assumirem a forma de trabalho cooperado.

Desse modo, a importância dada pelo Sem Terra à educação, emerge da capacidade nela atribuída de se poder dar suporte a um projeto de classe, como instrumento mediador de determinada ideologia proposta por uma nova organização do trabalho que, por conseguinte exige complexos sociais não econômicos, que põem a educação em permeio para garantir uma reprodução social subordinada à lógica dessa

nova organização. Outrossim, uma nova forma de pensar e agir não está desvinculada de um projeto de classe, se a educação não apresentar vínculos com este projeto não irá colaborar no processo de transformação social.

A educação no MST apresenta os interesses da classe subalterna e serve como caldo ideológico por se tratar de:

[...] uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora e estar articulada a uma nova organização do trabalho, o projeto político embutido em seu conteúdo tem apontado para construção de uma nova hegemonia. Isso porque tem como propósito uma nova organização do trabalho articulada à ideologia de classe subalterna que, por sua vez, objetiva a formação militante. (SOUZA, 2003, p. 80)

Contribuições que seguem na mesma trilha são trazidas por Celi Neuza Taffarel (2007). Ela afirma ser urgente recolocar a dimensão do trabalho como relevante e central nas análises à educação do campo e movimentos sociais. Estabelece que a educação só pode ser apreendida e refletida em condições materiais concretas, sobretudo nas formas de produção da vida concebida como alternativa às formas vigentes. Referenciar a educação dessa maneira seria definir que ela “é uma das formas concretas de enfrentar essa profunda crise em que está jogada a humanidade submetida à lógica do capital” (TAFFAREL, 2007, p. 12).

Quando discorre sobre as propostas e práticas educativas em que se pauta o MST e outros movimentos sociais de luta no campo, denuncia que há nelas uma contradição de fundo. As propostas e práticas pautadas estão marcadas por uma fragmentação entre teoria e prática, que termina por se aprofundar na crescente adoção de teorias que a elas - propostas e práticas - dão forma, o que torna mais grave a contradição que aponta. Exemplificam tais teorias, os referenciais pós-modernos que ao invés de possibilitarem a capacidade de captar a realidade concreta e ensejar a atuação sobre essa realidade, a torna mais difusa, abstrata, subjetiva, ilusória, confusa e idealista.

Taffarel (2007) expõe que os movimentos sociais de luta no campo e, sobretudo o MST, que dentre eles apresenta uma capilaridade maior e um projeto de sociedade mais esboçado, para conseguir firmar-se e minar a hegemonia do capital, terá que apresentar lastros teóricos sólidos que permitam um enfrentamento intelectual e moral própria da classe subalterna – por conseguinte ativo - às bases ideológicas e concretas de sustentação capitalista. Portanto, esses lastros teóricos devem dar luz a práxis sobre o

mundo, além de facultar compreender o elo entre a vida material produtora e a reprodução das práticas sociais dos homens, sem incorrer aos equívocos de leitura da realidade fetichizada, subjetiva e idílica. Para tanto, isso coloca como necessário o estreitamento dos laços entre trabalho e educação, para que a proposta educativa esteja direcionada a práxis e seja substantivamente direcionada a um projeto da classe subalterna para si.

Mauro Tilton (2006) tem como objetivo central em sua pesquisa a análise a organização do trabalho pedagógico do Curso de Pedagogia da Terra da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), destinado à formação superior de integrantes do MST que ora deve está afim com os interesses e o projeto maior do movimento: ser um fomentador e aglutinador para um projeto de transição à sociedade socialista. Com essa finalidade a pesquisa se apodera de instrumentos metodológicos como entrevistas, além de estudo documental. Isso, por efeito fez identificar contradições quanto à clareza sobre a acepção que o movimento carrega no tocante ao capitalismo e o que é a transição referente a um projeto histórico socialista.

As contradições que o estudo identifica estão centradas em bases teóricas frágeis ou essencialmente incompatíveis com as finalidades que pretende o projeto mor do movimento. Daí considera que só será possível transpor essas contradições com a apropriação de bases teóricas que possibilitem para além de apreender, problematizar e ler a realidade.

A consolidação de uma consistente base teórica, a construção de uma unidade metodológica e a perspectiva histórica são três dimensões de um único processo, o de organização do trabalho pedagógico, o que poderá significar [...] a expressão concreta da necessidade da humanidade de avançar na construção do socialismo como superação da barbárie. (TITTON, 2006, p. 119)

Diante disso, o estudo tece críticas à formação dos educadores do MST e alerta que esta pode caminhar a se emoldurar pelos quadros da educação formal ora convergente com a reprodução social capitalista, além de não empreender uma prática formadora que alinhava um contraponto às injunções dessa reprodução. Portanto, é necessário construir condições objetivas para contribuir na formação dos educadores. Com isso, se exige uma formação articulada a lastros e fundamentos com vista à transformação da base material da sociedade, condicionante da consciência dos homens

que fomente e aglutine em torno à proposta de um projeto de transição. Entretanto, é ressaltado que para isso se exige “recuperar [...] a categoria luta de classes articulada ao projeto histórico e buscar reaproximar a escola à prática social em que os conhecimentos são produzidos” (TITTON, 2006, p. 141).

É incontestável para que se possa ter o alcance concreto e consequente ao objetivo basal de “ser um fomentador e aglutinador para um projeto de transição à sociedade socialista”, o qual se coloca como proponente o MST, que a perspectiva da luta de classes, ora existente na sociedade mesmo que de maneira arrefecida na contemporaneidade, seja então uma bússola educadora a nortear à formação dos sujeitos políticos no movimento. Essa assertiva que advoga Tilton (2006) é ponto em que comungamos e endossamos apoio. Entretanto, isso não pode deixar de escanteio, para que a categoria *luta de classes* assuma referência de monta na trilha que deve seguir o movimento, a presença do partido político com horizonte à transformação estrutural e fundamental na sociedade.

O partido político com tal horizonte ganha relevo porque é indispensável à unificação das frações de classe com seus respectivos interesses e particularidades subjacentes no embate político. É o partido o instrumento central capaz de unificar essas frações, alinhavar consenso em torno delas e elevar com solidez a luta de classes, sob a forma de complexo ideológico, à condição de categoria pedagógica em caráter universal para uma transformação estrutural, consequente e real da produção material da vida social.

Em dissertação de mestrado intitulada de: “Projeto histórico socialista e a escola do MST: possibilidade-realidade frente ao histórico capitalista”, Lauro Pires Xavier (2005) realiza exame comparativo entre apontamentos de referência à proposta educativa vinculada ao capital e apontamentos de referência a outro parâmetro societário diametralmente oposto ao capitalismo, inscritos respectivamente em documentos do Projeto Escola Ativos do Banco Mundial e em documentos norteadores à educação no MST.

Nos exames que realiza, de certa forma, as considerações que apresenta Xavier (2005) relevam relativa discordância daquelas manifestadas logo acima por Ri e Vieitez (2004), quando consideram que as proposições pedagógico-educativas do MST podem

ser cultivadas porque seu território está extrínseco à ordem. Xavier (2004) aponta no movimento as dificuldades de estabelecer liga entre educação e trabalho, porque o peso das determinações e características próprias da sociedade capitalista se apresenta no cotidiano dos sujeitos, que não estão blindados nos acampamentos e assentamentos. O peso dessas determinações é caracteristicamente visíveis na herança cultural que atribui o capitalismo aos sujeitos na resolução concreta dos problemas cotidianos, essa herança pode ser caracterizada sob a forma do individualismo, conservadorismo e isolamento.

Nos documentos e cadernos do MST se acomodam, de acordo com os resultados dos exames de Xavier (2005), concepções socialistas de educação, com fundamentos próprios da tradição marxista, no entanto a concreção pedagógica dessa proposta apresenta contradições que a impossibilitam afinar-se a uma práxis congruente aos seus objetivos centrais. Parte do epicentro irradiador dessa contradição está na relação que essa proposta apresenta com o Estado, enquanto instituição reguladora e regulamentadora da educação formal, já que na sua mediação privilegia ações e políticas pertinentes aos interesses do segmento social dominante, em detrimento aos interesses da classe trabalhadora. Com base nesses apontamentos versa que:

[...] apenas a luta ferrenha, direta e não dissimulada dos trabalhadores pela derrocada do Estado burguês é que afirmará uma sociedade socialista, uma pedagogia socialista e não o inverso como apregoa o movimento. Essa estratégia do MST pode levar ao enfraquecimento da luta e fazer desmoronar propostas revolucionárias [...], pois se cria dentro dos movimentos camponeses, principalmente no âmbito escolar, uma pretensão socialista pela via do Estado, sem sua destruição. (XAVIER, 2005, p. 144)

De algum modo, Maria Nalva de Araújo (2007) também traz resultados e avaliação convergentes com as considerações investigativas aqui já referidas. A pesquisa que empreendeu para tese de doutorado, sobre as práticas educativas do movimento no extremo Sul da Bahia (BA), revelou como hipótese, que: “práticas educativas desenvolvidas pelo MST na BA, apresentam na sua essência, contradições e traços da educação e escola do modo de produção capitalista” (ARAÚJO, 2007, p. 32).

Com base nisso, demonstra com exemplificações e dados, as contradições internas à educação do MST, que brotam e se tornam vicejantes na relação do movimento com o Estado burguês, na relação da teoria com a prática, além da relação entre trabalho e educação.



No que toca a última das contradições apontadas por Araújo (2007), considera a pesquisadora que o trabalho enquanto fundamento ontológico, não se constitui solidamente como o elemento chave que faz movimentar e nortear as práticas educativas operadas pelo MST. A discussão ontológica do trabalho e sua configuração como elemento organizador da vida social por não ser bem articulada com as práticas educativas, faz com que essas atividades fiquem limitadas e se apresentem sob a forma de cumprimento de tarefas que subsidiam meramente a organização e funcionamento interno do MST, sem que se estabeleça diretamente a relação entre trabalho manual e intelectual, ou seja, uma formação *omnilateral*, contradizendo a função social da educação e a lógica da sociedade capitalista.

Na relação entre MST e Estado, nas considerações da pesquisa de Araújo (2007), atribui-se como exemplificação concreta de contradição:

- a) A dependência do Estado burguês para realização das ações educativas;
- b) Desconhecimento ou incompreensão dos envolvidos (educadores fornecidos pelo Estado) no tocante aos princípios educativos presentes na proposta do Movimento e;
- c) Falta de clareza quanto às contradições que as ações educativas poderão, em nível micro, auxiliar a construção do projeto histórico socialista defendido pelo movimento.

Além disso, outra dificuldade constatada que parece central para a pesquisa, é o não aprofundamento teórico na proposta do Sem Terra, que impossibilita um avanço na elevação da consciência de classe da massa que o compõe.

[...] o MST não padece de crise de convicção de que é no Materialismo Histórico Dialético que se encontra a sua base de sustentação teórica. Contudo, afirmar que o materialismo é a teoria de referência do movimento não é suficiente para analisar a complexidade das lutas de classes no momento atual, portanto, é preciso que os integrantes do movimento se apropriem do materialismo dialético sob o aspecto de teoria do conhecimento relacionado pela classe trabalhadora, como fundamentação filosófica e método de interpretação da realidade. (ARAÚJO, 2007, p. 316)

Quanto ao aspecto que implica à fragilidade teórica e, conseqüentemente o desvio da direção socialista, Adriana D'agostine (2009) levanta também abordagem acerca de algumas indicações a esse respeito, porém suas considerações florescem a partir do estudo que desenvolveu a proposta educativa do MST no contexto educacional

brasileiro entre 1990 e 2008. Para que pudesse operar seus estudos, serviu-lhe de materialidade a educação caracterizada como política pública. De certa forma, o contexto em que alude tem como pano de fundo o neoliberalismo. Nesse contexto, buscou-se resposta acerca de como se situa a educação do MST, quais suas contradições e possibilidades de tornar-se uma educação de classe para emancipação humana, ou seja, de indicar elementos de superação da sociedade de classes.

A discussão que segue mediada pelas questões coloca o MST como importante no contexto educacional brasileiro, sobretudo na década de 1990, por representar um movimento de afronta às propostas neoliberais na política de educação, bem como demonstrar a necessidade de construir propostas educacionais de classe e direcionadas a emancipação humana e ao projeto socialista, mediante seus princípios, práticas pedagógicas e pressão política.

Ainda assim, tudo isso não oblitera o fato de que uma educação apontada para além do capital, ora desenvolvida no seio da sociedade capitalista, apresenta contradições que se vinculam à correspondência entre o movimento e o Estado, bem como na relação teoria e prática. Essas contradições, a despeito da resistência e o direcionamento à superação do capital, emergem, segundo D’agostini (2009, p. 89), da “realidade da luta de classe num movimento histórico de profunda desagregação da esquerda, com cooptação [...], ocasionada pela crise estrutural do capital”.

A prática educacional do Sem Terra em larga medida está montada sob as bases de políticas e programas voltadas a educação do campo<sup>12</sup>, que se construiu no contexto neoliberal, através da pressão realizada pelos movimentos sociais de luta no campo, para o reconhecimento e adoção de medidas educacionais pertinentes a sua realidade. Desse modo, de acordo com D’agostini (2009), a educação do campo pode ser uma estratégia útil para os movimentos sociais de luta para garantir acesso à educação e

---

<sup>12</sup> O conceito de educação do campo se refere a programas e políticas públicas da educação básica, além de ações pedagógicas, desenvolvidas no campo e do campo, para sujeitos que vivem no campo e do campo, que se mobilizam por políticas educacionais que não só garantam o direito a educação, como também respeite e valorize seu ambiente sociocultural e econômico. O aprofundamento dessa conceituação tocante a educação do campo pode ser encontrada em Saviani (2008) e Caldart (2002). Além dessa perspectiva, a compreensão materialista histórico dialética do conceito, considera a educação no campo uma particularidade do universal e que deve ser considerada no âmbito da luta de classe, visto que se afigura como defesa de uma educação reconhecedora da realidade dos trabalhadores do campo que resistem. A cerca da concepção materialista histórico dialética referente a educação do campo, consultar Verdamini (2008).

fundamentalmente para garanti-la sob uma perspectiva de classe com vista à emancipação humana, mas por ter ligações com o Estado burguês, a prática da educação do campo está eivada de contradições.

Após historicizar a construção da proposta educativa que se pauta o movimento, D'agostini (2009) estabelece que essa é forjada pela exigência primeiro de formação política dos militantes e em segundo plano numa necessidade de escolarização. Todavia, a razão mor para existência de uma proposta específica está na questão agrária no Brasil, que desenha parte da luta de classe no campo.

A realidade atual do campo brasileiro [...], com predomínio do agronegócio aponta para projetos de sociedade que se confrontam. Um alicerçado na propriedade privada e na exploração do trabalho alienado e outro projeto pautado na sociedade socialista, na sociedade que suprime a divisão do trabalho social, portanto extinga as classes sociais. Cada um desses projetos de sociedade exige um projeto educacional diferente. (D'AGOSTINI, 2009)

Na concepção educativa do MST, que sistematiza princípios filosóficos e pedagógicos reconhecidamente socialistas e/ou humanistas, além de elementos da teoria marxista das pedagogias contra-hegemônicas<sup>13</sup> - tendo o socialismo como horizonte -, é possível de serem encontradas fragilidades que aprofundam as contradições internas à sua prática. Isso, por conseguinte, determina inflexões ou desvios a esse horizonte socialista.

Mais especificamente nesse ponto D'agostini (2009) vai fazer eco a Taffarel (2007) e denunciar a identificação da presença de elementos pós-modernos que fragilizam as concepções educativas do MST e a concretização de seus princípios. Assim, recai à proposta certo ecletismo em sua formulação que não apresenta firmeza e aporte teórico necessário para superar o praticismo e o imediatismo de suas ações pedagógicas. Por fim, o resultado hipotético que constrói a pesquisadora, em suma é:

**01)** Mesmo contraditoriamente, o MST na década de 1990 com base em seus princípios apresenta uma educação de resistência as tendências e princípios do capital regido pelo neoliberalismo e;

---

<sup>13</sup> Integram o arco de pedagogias contra-hegemônicas que orientam a educação no MST: “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, influências da pedagogia russa e do cubano José Martí.

**02)** O MST apresenta fragilidades teóricas o que enseja desvios da prática política e educativa na consolidação de uma pedagogia socialista.

Integrado ao plano da perspectiva marxista de investigação acerca da questão, Marcelo Princeswal (2007) traz colaborações que situa historicamente a formação do MST condicionada pela estrutura agrária brasileira, referindo-o como herdeiro das lutas empreendidas pelas ligas camponesas que logram maior força em sua gênese. Mesmo sendo reconhecidamente identificado pela organização e embate em torno da reforma agrária, porém em cada conjuntura, de acordo com o movimento político, o MST agregou outras bandeiras como “a inclusão na pauta de suas reivindicações a necessidade de estender a educação ao campo sob outros paradigmas” (PRINCESWAL, 2007, p. 55).

Assim, nas observações que cultivou quanto às experiências e cursos de formação da Escola Nacional Florestan Fernandes<sup>14</sup> (ENFF), a pesquisa de Princeswal (2007) identifica a escola como um aspecto importante na formação política para os quadros do movimento, ante a intencionalidade de elevação da consciência organizativa tanto da base quanto dos dirigentes. Ao se apropriar da categoria gramsciana *hegemonia*, bem como do papel orgânico dos intelectuais enquanto sujeitos ativos e centrais ao projeto de classe, o pesquisador faz um paralelo com o papel da escola na formação intelectual e da visão de mundo. Nesse sentido, a Escola Nacional Florestan Fernandes, no desenvolvimento educativo dos quadros, guarda papel fundamental na “construção de uma cultura socialista, formulando uma concepção de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo” (PRINCESWAL, 2007, p. 68).

A despeito de apresentar abordagens sobre formação escolar, as considerações que alcança a pesquisa de Princeswal (2007), apresentam a atividade educativa desenvolvida pela ENFF, em essência, como atividade política. Formação escolar e política não estão na pesquisa em polos diametralmente opostos e sim aproximados. As diversas atividades formais e informais realizadas pelo MST para formação política da base, militantes e dirigentes, que foram proporcionadas pelo ENFF, salienta a relação estreita entre o espaço da formação escolar e o campo da formação política. Ademais

---

<sup>14</sup> A Escola Nacional Florestan Fernandes está situada na cidade de Guararema-SP, foi construída entre os anos 2000 e 2005 com o intuito de oferecer aos militantes do MST e outras organizações populares, cursos de formação superior e pós-graduação sob a forma de convênio com universidades do país.

nas atividades que apresentam caráter formal, faculta-se nela a indissociabilidade teoria/prática, por isso os cursos da ENFF têm como objetivo produzir e socializar conhecimento para fortalecer a organicidade.

Dentre o conjunto de observações que conseguiu alcançar, Priceswal (2007) logrou observar algumas dificuldades e resistência à formação desenvolvida pela ENFF, tanto em relação direta com os quadros, quanto na relação com instituições universitárias colaboradoras. As dificuldades com os quadros dizem respeito à densidade teórica e perfil de alguns militantes que apresentam incompreensão na assimilação. Já na relação com algumas universidades com que tem convênio, se apresentam resistências por parte dessas no tocante a flexibilização curricular e no trabalho proposta pelo MST aos cursos de formação.

Alba França e Glaucia Melo (2011) com o escopo de buscar “analisar a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra como alternativa contra-hegemônica, voltada para uma perspectiva de emancipação humana”, realizam um estudo que compreende a referida proposta como uma inflexão sociocultural voltada à formação intelectual e moral correlacionada ao campo político da classe trabalhadora. Nesse sentido, as colaborações que fazem se ancoram em subsídios do pensamento de Antonio Gramsci e Istvan Mészáros.

No conjunto das considerações o estudo faz alusão de que o papel educacional do movimento percorre as ideias de Gramsci ao buscar formar seus próprios intelectuais e as massas. Dessa forma, na busca de superar as formas de dominação do capital, para além de se constituir como um movimento de luta por reforma agrária, o MST atua como educador. Assim,

[...] existe uma preocupação e atenção com a educação voltada para uma formação política na construção e transformação do novo homem e da nova mulher, [...] para construção da consciência de classe que se dá sob a influência das experiências políticas e produtiva, conjugadas com práticas socioculturais. (FRANÇA; MELO, 2011, p. 04)

França e Melo (2011) indicam que a concepção de ensino preconizada pelo Setor de Educação do MST objetiva a formação do consenso e a possibilidade de membros da base tornarem-se “dirigentes” que transponham as fronteiras limitadas ao conhecimento científico e técnico. Além disso, essa concepção de ensino deve permitir

especialmente explicitar a ação educativa com a prática política transformadora. Nesse ponto a proposta educativa se situa como emancipadora quando se materializa como estratégia para intervir nas condições objetivas, como formação autoconsciente para concretizar as mudanças fundamentais das relações sociais.

A despeito de ter o cenário cearense como particularidade dos exames que desenvolve mediante coleta de informações em textos, documentos e entrevistas; os resultados alçados pelo estudo desenvolvido por Pedro Dutra Silva (2010), projetam elementos que podem mediar questões sobre a intersecção entre MST e educação em plano universal. O objeto do estudo é analisado mediante inquirições realizadas ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Isso remete também a examinar a relação entre MST e Estado, o que expõe as contradições inerentes nessa relação, outrora também apontadas por D'agostini (2009).

Em prosseguimento, Silva (2010) nos resultados que apresenta manifesta demonstração de que a educação do campo protagonizada teoricamente pelo Sem Terra contribui para construção de uma nova hegemonia. Os elementos que assinalam essa afirmação estão ancorados nas matrizes teóricas que calcam a ação do movimento referente à educação do campo, vinculadas ao pensamento crítico e/ou aos objetivos de luta e emancipação da classe subalterna: **Matriz 01)** - Pensamento Pedagógico Socialista: auxilia pensar a relação entre educação/produção e dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva; **Matriz 02)** – Pedagogia do Oprimido<sup>15</sup>: vinculada a tradição da educação popular, sendo esta a maior expoente dessa tradição. Essa matriz apresenta dimensões tangentes à própria condição de oprimido e centra a cultura como formadora do ser humano; **Matriz 03)** – Pedagogia do movimento: dialoga com as outras duas matrizes. Nela o movimento social se torna uma experiência educativa e o próprio movimento pedagógico, por isso mobiliza e incorpora à sua organicidade diversas e combinadas matrizes.

Um ponto relevante no exame é considerar a educação inserida em um processo de disputa e interesses orgânicos então característicos da sociedade de classe. O PRONERA foi criado na esteira dessa organicidade e por isso esconde contradições

---

<sup>15</sup> A pesquisa alerta que mesmo com os vínculos estreitos que o Movimento apresenta com a educação popular, tendo como a principal matriz dessa a Pedagogia do Oprimido, ainda assim deve-se ter atenção ao processo de esvaziamento do conteúdo político e filosófico inscrito a essa matriz, desvinculando-a de sua perspectiva anticapitalista.

imersas na realidade e na correlação conflituosa entre o movimento e Estado, porque esse é sustentáculo em última instância dos interesses do capital, enquanto que a luta do MST no seio da educação do campo expõe a dimensão do diálogo com a construção da identidade de classe. Desse modo, o MST tem procurado pautar-se por sua autonomia no desenvolvimento do programa, consolidando nele uma identidade de classe, apontando a uma nova direção moral e cultural.

## Capítulo 03

### **CONTRADIÇÃO NO CAMPO: o processo histórico de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

#### **3.1 – Questão Agrária Brasileira: contexto histórico da (re)organização dos sem terra**

Apreender a problemática da luta pela terra no Brasil partindo inicialmente dela mesma corre-se o risco de cair no corriqueiro equívoco de considerá-la, ao invés de ponto de chegada, como ponto de partida. O equívoco assenta base em apreender diretamente aquilo que é síntese prescindido de suas mediações concretas e processuais, desconsiderando seus processos formativos, a historicidade do objeto problematizado. Não seria assim, possível apreender a luta pela terra no Brasil em sua essência, sem antes lançar mão do resgate histórico de suas raízes, aquilo que moldura e media concretamente a problemática agrária brasileira.

Apropriar-se da historicidade do objeto de estudo requer saber que seus aspectos envolvem um devir ininterrupto, marcado por rupturas e continuidades. O senso comum, ou as formas convencionais de representação sobre a problemática têm por hábito supor que o termo “questão agrária” e “luta por reforma agrária” são sinônimos.

A propriedade da terra sempre foi vista sob o prisma da tradição marxista como um meio de produção, destarte, a problemática em torno da questão referente à organização fundiária e os sujeitos sociais que a ela estão tradicionalmente vinculados (o campesinato), suscita candente debate na esteira dessa matriz teórica. A questão agrária nessa tradição esteve mais afim a polêmicas em torno da socialdemocracia<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> O grande porta-voz e expoente teórico da socialdemocracia europeia na primeira metade do século XX sobre a problemática da questão agrária e a questão camponesa foi o alemão Karl Kautsky. A obra em que esboça mais precisamente suas teses tangentes às questões é “A Questão Agrária” publicada nos anos finais do século XIX.



européia, mas também foi tema de discussão em algumas teses de Vladimir Lênin<sup>17</sup>, líder da Revolução Russa de 1917.

Em linhas gerais, na tradição marxista do século XIX a questão agrária está subdividida em dois eixos temáticos: referente às análises das relações de produção e da propriedade da terra vicejantes no campo; além de estar em referência às análises do papel do campesinato como sujeito social diretamente vinculado a transitoriedade histórica entre formações econômico-sociais, já que o campesinato persistiu a passagem do feudalismo ao capitalismo, além de que sob a ordem social do capital estaria colocada entre as duas classes fundamentais, burguesia e proletariado.

Ainda nessa linha, o modo de produção capitalista suprimiria a pequena propriedade fundiária, bem como o modo e a lógica de como se organizam a produção camponesa, que por efeito remeteria o campesinato a proletarização. Assim, a socialdemocracia inclinada às teses de Karl Kaustky, um dos líderes da socialdemocracia alemã refutava a ideia de defesa do campesinato e de sua consequente incorporação como aliado político, já que a propriedade e produção camponesa estavam fadadas a ruína, além do fato de que camponeses não se sentiam irmanados aos proletários e inclinarem-se a compor força com a burguesia. De outro modo, mesmo aceitando a tese da supressão da propriedade camponesa pela grande propriedade capitalista, Vladimir Lênin via na composição de força entre o proletariado e o campesinato um caminho estratégico necessário e imprescindível à revolução.

Mesmo sem escapar de divergências quanto ao campo conceitual, o termo “questão agrária” é hegemonicamente utilizado contemporaneamente pelas Ciências Sociais num vasto conjunto de interpretações, para dar conta de como se organiza na sociedade o uso e a propriedade da terra. Porém, se faz mister elucidar, para não restar confusão e clarificar nosso posicionamento teórico diante das divergências, que entre “questão agrária” e “questão agrícola” há uma linha divisória tênue, mas que as distinguem.

O emprego do termo questão agrícola quando concebido em si, ressoa como uma categoria economicista em várias nuances, ou de finalidade produtivista, mas que em

---

<sup>17</sup> Alguns apontamentos elaborados por Vladimir Lênin acerca da questão agrária na Rússia e sobre a estratégia de aliança política entre os camponeses e o proletariado podem ser encontrados na obra “Lênin e Questão Agrária: textos introdutórios (1917 – 1922)”.

linhas gerais coloca em lateralidade a razão política da terra e da atividade agropecuária, portanto, tem a ver com o equacionamento das variáveis dos bens produzidos no campo quanto ao preço e a quantidade produzida. Em suma, refere-se mais a questão da produção e do abastecimento.

Já a expressão questão agrária é instrumentada categoricamente para mediar no meio rural à problemática relativa às relações de produção que têm implicações ao uso, posse, organização do trabalho e da produção, nível de renda dos trabalhadores rurais, produtividade das pessoas ocupadas no campo, conflitos, etc.; tudo isso em razão da estruturação produtiva a partir da terra.

Não obstante a existência da diferenciação conceitual que separa os dois termos, ela só pode ser usada metodologicamente para fins de análise, já que na realidade as problemáticas que encerram *questão agrária* e *questão agrícola* aparecem associadas entre si.

[...] a questão agrária está presente nas crises agrícolas, da mesma maneira que a questão agrícola tem raízes na crise agrária. Portanto, é impossível verificar que a crise agrícola e a crise agrária, além de internamente relacionadas, muitas vezes ocorrem simultaneamente. Mas o importante é que isso não é sempre necessário. Pelo contrário, muitas vezes a maneira pela qual se resolve a questão agrícola pode servir para agravar a questão agrária. (SILVA, 2006, p. 12)

Convergente ao que manifesta fundamentalmente Graziano da Silva (2006), o viés crítico coloca em centralidade ou de maneira acentuada o traço político que está envolto a problemática; de modo que, para a literatura que assume esse viés a “questão agrária sempre esteve mais afeto aos estudos dos problemas que concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e as influências no poder político” (STEDILE, 2005, p. 15).

As origens do conflito pela terra no Brasil por efeito a contradição inerente à organização fundiária estabelecida, não se iniciou sob o enfrentamento travado pela classe dos trabalhadores rurais desprovida da posse da terra. É recorrente na literatura supor que a luta em torno da terra teve como marco inicial o século XX, com a consolidação do capitalismo no Brasil e, sobretudo com seu achegamento ao campo.

Apesar de quase sempre se olvidar a relevância dada aos percursos temporais anteriores, os períodos iniciais da conquista dos ibero-portugueses às terras brasileiras já

movimentaram conflitos agrários travados entre os invasores e os nativos que habitavam nas terras antes da chegada daqueles. Aí está o limiar de um conflito agrário, uma disputa pelo domínio da terra, nesse contexto “a luta pela posse e uso de terra iniciou-se com a colonização; no caso do Nordeste do Brasil, quando os portugueses aportaram ao litoral e desenvolveram uma política de exploração da costa.” (ANDRADE, 1994, p. 29). Além dos conflitos em torno da terra emergentes no Período Colonial, o Brasil conheceu disputas na República Velha marcadas pela “Guerra de Canudos” na Região Nordeste e pela “Guerra do Contestado” na Região Sul.

A organização e apropriação produtiva da terra no Brasil desenhada inicialmente pelas capitânicas hereditárias<sup>18</sup>, que ora representou as primeiras ações para implantação das colônias nas terras conquistadas, vieram subsequentemente a se constituir para as metrópoles como uma poderosa alavanca de propulsão para o capitalismo comercial (ou mercantil), isso porque apresentou

um acentuado caráter mercantil, [...] que reúne à natureza pródiga em recursos aproveitáveis para produção de gêneros de grande valor comercial [...]. No seu conjunto, e visto no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto econômico como no social, da formação e evolução histórica [...]. (PRADO JÚNIOR, 1988, p. 31)

Mediante algumas considerações levantadas por Carlos Fragmon Borges (2005) e Alberto Passos Guimarães (1977) as primeiras formas de organização fundiária no Brasil calcaram relações no campo, a partir do sistema de capitânicas, com caráter eminentemente feudal. O fundamento para essa consideração estava assenta na autossuficiência produtiva das capitânicas, que independia do intercâmbio comercial com outras unidades ou estabelecimentos, bem como a característica e organização da divisão de terra que as desenhavam.

---

<sup>18</sup> O modelo que o Império de Portugal adotou para iniciar a colonização do Brasil através das *Capitânicas Hereditárias* partiu da experiência bem sucedida cujo império obteve nas Ilhas da Madeira e Cabo Verde, colônias portuguesas. Aqui o modelo de ocupação e exploração da terra perdurou entre os séculos XVI e XVIII, tendo cerca de 15 Capitânicas Hereditárias. Embora o sistema tenha sido mais tarde abolido pela coroa portuguesa, ainda assim a dominação da capitania permaneceu tacitamente em voga. Sobre isso consultar Prado (1989).

Todavia, outra corrente interpretativa, a qual se afina Caio Prado Júnior (2000 e 1988), considera que a formação econômico-social brasileira, outrora iniciada no campo, já estabeleceu mesmo nos seus primórdios um cariz pertinente às relações sociais capitalista, que pelo estágio de formação não obliterou caracteres feudais, mas que substancialmente a produção desenvolvida nas capitanias esteve direcionada a exportação, com o abastecimento não só de matéria prima, mas também de produtos com fins de fortalecimento dos capitais operado pelo intercambio comercial da metrópole.

Complementam-se assim os três elementos constitutivos da organização agrária do Brasil colonial: a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo. Estes três elementos se conjugam num sistema típico, a ‘grande exploração rural’, isto é, a reunião numa mesma unidade produtora de grande número de indivíduos; é isto que constitui a célula fundamental da economia agrária brasileira. Como constituirá também a base principal em que assenta toda a estrutura do país, econômica e social. (PRADO JUNIOR, 1988, p. 117)

Paralelo à polêmica entre as características feudais e capitalistas presentes no campo, pode-se acrescentar que uma terceira interpretação bastante sustentada na década de 1970, indica que o sistema de produção e circulação agrícola no Período Colonial no Brasil caracterizou-se na verdade pela tipo *plantation*<sup>19</sup>.

Parece-nos bastante solida a interpretação de que a projeção inicial da questão agrária no Brasil foi marcada por relações capitalistas conforme é estabelecido por Prado Júnior (2000 e 1988), ainda que isso não exclua por completo a presença de elementos próprios de outras relações de produção ora precedentes às relações sociais capitalistas, isso porque essa referida tese de Prado Júnior está aportada nos fundamentos do conceito de “formação econômico-social”, que conforme estabelecem Nicos Poulantzas (1972) e Perry Anderson (1994), então ancorados na obra marxiana, tal conceito dá margem a perceber como diferentes modos de produção se articulam sob a hegemonia de um deles, assim a formação econômico-social expõe a síntese entre diferentes modos de produção estruturados e em simbiose sob o predomínio ou diretriz de um deles.

---

<sup>19</sup> Os padrões analíticos que definem o *plantation*, de maneira sumária, estabelecem que esse sistema estava baseado na monocultura e na adoção do uso de mão de obra escrava, mediante a utilização de latifúndio.

Destarte, mesmo que as relações sociais no campo brasileiro não obstante tenham apresentado traços de relações pré-capitalistas ou de formação econômico-social anterior, que embora se façam notar ainda hoje, essas relações sociais no campo foram estruturadas e marcadas no Brasil, desde o limiar da colonização até aqui, de maneira hegemônica pela lógica da sociedade ordenada pelo capital.

A acumulação primitiva de capital impunha-se como exigência ao desenvolvimento da economia mercantilista da metrópole portuguesa, cujo meio de alcançá-la foi através de um modo de produção distinto que amalgamava a monocultura agroexportadora, a propriedade latifundiária e relações de trabalho assentadas no modelo escravista. Em que pese às considerações bastante peculiares sobre as características feudais e os padrões de tipo *plantation* estabelecidos no campo, a questão agrária foi projetada já no seu alvorecer pelas leis do incipiente capitalismo sob os moldes mercantil, que operadas pela representação da estrutura político-administrativa da metrópole portuguesa, determinou em razão ao grande potencial, extensão e fertilidade das terras brasileiras, que se colocasse em prática um modelo agroexportador de *commodities*<sup>20</sup>.

Ainda como colônia portuguesa, o Brasil já assumia nesse período os contornos que configuram contemporaneamente sua questão agrária. Estruturou-se então no país um modelo de desenvolvimento baseado na propriedade privada, concentração de terra e trabalho escravo. Aí já se apresentava voltado diante da divisão internacional do trabalho, com a finalidade de exportador de produtos agrícolas a baixo preço e importador de produtos transformados a preços elevados<sup>21</sup> (FURTADO, 1968).

A separação entre o Brasil e metrópole portuguesa determinada pela “independência” em 1822 levou também ao rompimento com o mais importante instrumento normativo referente à organização da posse de terra nesse período, dessa forma que a “Lei das Sesmarias” foi extinta. Nela se estabelecia o sistema sesmarial, que no Brasil foi seguido de maneira peculiar e com alguns ajustamentos aos termos

---

<sup>20</sup> O termo *commodities* é um vocábulo da língua inglesa que serve para designar certos tipos de mercadorias, geralmente o termo é empregado para produtos produzidos em larga escala, que possuem a características de ser produto primário e ser direcionados ao mercado mundial, por isso, os *commodities* possuem um valor universal e são regulados pelo mercado financeiro de valores, as bolsas de valores.

<sup>21</sup> Vale lembrar-se das relações de dependência comercial que o Brasil enquanto colônia portuguesa estabeleceu com sua metrópole e posteriormente durante 30 anos com a Inglaterra, quanto à compra de produtos para atender as necessidades da população residente na colônia.

originários da lei. De maneira lacônica, a estrutura político-administrativa representada pela coroa portuguesa legava a particulares a posse e usufruto da terra, mediante garantia e capacidade de produção agrícola do proprietário.

Com os passos dados a uma nova inserção do Brasil no processo de acumulação de capital, se implicava concomitantemente a adoção legal de medidas que de forma gradual foram proibindo uso de trabalho escravo até que se emoldurassem legalmente as bases para a institucionalização do trabalho “livre” assalariado e sem alterar por absoluto as estruturas agrárias da posse privada da terra. Destarte, em 1850 é formulada a “Lei de Terras” antes mesmo que o trabalho “livre” emergisse como relação de trabalho no campo, ela foi configurada também com escopo de garantir a subordinação dos trabalhadores aos proprietários e sua permanência nos latifúndios. A Lei de Terras possibilitava dentre outras coisas,

[...] a legitimação das terras ocupadas antes de 1850 e proibia as ocupações de terras devolutas a não ser por meio da aquisição por compra. Aos possuidores de terras fora dado um prazo para que se registrassem as suas posses, que findara em 1856. Desde esta lei as terras não registradas e legitimadas foram consideradas devolutas, ou seja, por não serem requeridas deveriam ser devolvidas ao Patrimônio Público. (GRZYBOWSKI, 1987, p. 10)

Exceto por meio da aquisição financeira, a Lei de Terras inviabilizou qualquer possibilidade de acesso à propriedade fundiária que não fosse pela compra direta, mantendo assim alijados da apropriação para usufruto da terra um contingente populacional que permaneceria “livre” para trabalhar nas grandes propriedades rurais a baixos salários e afiançando a criação das condições para reprodução e ampliação do capital.

Direcionado pelas Oligarquias Rurais a continuidade de emolduramento do capitalismo vai se aprofundar no Brasil com mais afinco a partir da década de 1930 na Região Sudeste, donde se gesta a emergência da burguesia industrial como fração da classe dominante brasileira. Esse período vai (re)afirmar a subordinação do país na divisão internacional do trabalho, com a batuta do processo de desenvolvimento do capitalismo monopolista<sup>22</sup>, enquanto nação fornecedora para o mercado externo de

---

<sup>22</sup> A literatura marxista compreende quase sempre o movimento em que se deu o desenvolvimento do capitalismo a partir de várias etapas com características distintas entre si, assim o “capitalismo monopolista” caracteriza-se pelo processo em que passou o capital entre os fins do século XIX e limiar do século XX. Nesse interstício o capitalismo passou por um boom de desenvolvimento tecnológico,

produtos agrícolas e importador de máquinas. A consolidação da burguesia industrial brasileira foi impulsionada durante a primeira grande crise do capital no século XX, pela beligerância dos países de capitalismo central, que condicionou a necessidade de abastecimento do mercado interno.

As mudanças no padrão de reprodução do capitalismo e sua afirmação mais sedimentada a partir da terceira década do século XX no Brasil operaram não só mudanças econômicas e políticas, mas também alterações no perfil demográfico e na infraestrutura produtiva agropecuária, ressoado em transformações qualitativas nas relações sociais existentes no campo. No interstício de 1930 a 1950, 70% da população vivia em espaços rurais, todavia com o processo de aceleração da modernização na agricultura, o perfil demográfico se inverte, principalmente no transcurso entre as décadas de 1960 e 1970, porque aproximadamente 30% da população continuou em áreas rurais.

Mais particularmente acerca das transformações ocorridas nesse lapso temporal (1960-1970), significativas e sólidas explicações são apresentadas por Florestan Fernandes (1996) para dar conta de implicações incidentes no campo econômico, social e político desse período.

Assim, Fernandes (1996) refere que esse conjunto de transformações: tecidas no plano político através dos arranjos entre a frágil burguesia nacional, que não pôde levar adiante transformações na estrutura política e social – a exemplo de outras sociedades donde esteve à frente das grandes mudanças societárias -, essa burguesia conciliou pelo alto e instrumentou o Estado para operar transformações e concomitantemente acomodar interesses dominantes de setores oligárquicos (rurais). A partir daí inseriu as alterações na sociedade brasileira requeridas pelo capitalismo em consolidação, ao passo que justapôs o moderno ao arcaico/tradicional; em outras palavras, desenvolveu mudanças produtivas, modernizou instituições e normas, mas manteve intocável as

---

acirrado pela concorrência entre as grandes corporações em escala nacional e internacional, além de uma crescente concentração de capital por parte de algumas empresas. Esse fenômeno de desenfreada concorrência e profunda concentração de capital levou a falência de algumas corporações industriais ou a incorporação por parte de outras, confluindo então em modernos e grandes monopólios associados ao capital financeiro. É característico ainda dessa fase, o fato de gigantescos monopólios centrados em pesadas indústrias ultrapassarem as fronteiras nacionais e estenderem sua dominação em determinadas regiões do globo e influenciarem politicamente os Estados nacionais. Breve introdução sobre o processo de desenvolvimento do capitalismo pode ser encontrado em Netto e Braz (2006).

antigas estruturas de dominação política, sedimentadas estratificações sociais, sem socializar o poder, propriedade e riqueza social.

Na mesma direção Fernando Antônio Azevedo (1982) categoriza esse processo, outrossim, como um processo afigurado pela *modernização conservadora*, pois se apresentou sob acelerados incrementos de novas tecnologias e técnicas de produtividade no campo. Esses são decerto componentes detonadores do processo de transformação com implicações não somente produtivas, mas também nas relações sociais no campo e do campo. Buscou-se com isso solucionar o atraso no campo, com o aumento da produção, associada à manutenção do monopólio da terra e sem qualquer alteração da estrutura agrária.

O feixe de contradições inerentes à particularidade da formação econômica-social brasileira em que pese à maneira como o Brasil delineou sua estrutura agrária a partir da chegada dos conquistadores portugueses, ora acentuada pelo processo de modernização conservadora, projetou os condicionantes para retomada das lutas travadas pelo *sem terra* que outrora foram manifestas em conflitos congêneres a Canudos, Contestado, etc..

O desenvolvimento cada vez mais profundo das relações de trabalho capitalista no campo e as precárias condições de vida dos trabalhadores os levaram a organização para luta no campo. Não obstante, as primeiras formas organizativas dos trabalhadores rurais sob égide mais firme das relações sociais capitalista deram-se com a formação de sindicatos, forma de organização historicamente vinculada ao proletariado industrial.

Amparados pelo primeiro Código Civil Brasileiro elaborado em 1916 e no bojo da curta redemocratização que vivenciava o Brasil do Pós-segunda Guerra Mundial, os primeiros sindicatos rurais legalizados foram formados na segunda metade da década de 40 do século XX. No mesmo período também surgiram as Ligas Camponesas no Nordeste. Tais organizações, principalmente as Ligas Camponesas, estiveram sob forte influência das lideranças comunistas<sup>23</sup> com objetivo de ampliar suas bases partidárias e concretizar a aliança operário-camponesa, além de serem também influenciadas pela “Ação Popular”, um braço político da Igreja Católica.

---

<sup>23</sup> As influências anarquistas nos primeiros conflitos em torno da terra são sentidas e apontadas por alguns intelectuais, porém com o surgimento do PCB (Partido Comunista Brasileiro) em 1922, as lideranças do partido conquistam influente hegemonia sob os conflitos e passam a direcioná-los.



De acordo com Moraes (2002) as Ligas Camponesas se caracterizaram por guardar em si um caráter de classe e ser o primeiro movimento de trabalhadores rurais no Brasil organizado politicamente a empunhar a bandeira da reforma agrária, de modo que “não se pode negar o importante papel que desempenhou [as Ligas Camponesas] na criação de uma consciência nacional em favor da reforma agrária” (MORAIS, 2002, p.60).

A passagem do projeto nacional industrialista de Getúlio Vargas para o projeto de industrialização nacionalizada<sup>24</sup> de Juscelino Kubicheck (JK) no transcorrer da segunda metade dos anos 1950, passou a exigir a modernização agropecuária como canal de abertura para penetração e reprodução do capital no campo. Isso colaborou para que volumosa parcela de trabalhadores fosse demitida, expulsa e/ou impedida do acesso à terra que tinha através do foro, da meia, da terça, da parceria e do arrendamento. É nesse mesmo período em que no Brasil se marca a modernização e industrialização de forma vertiginosa e que concomitantemente também ganha impulso a movimentação sindical entre os trabalhadores rurais.

No Estado de São Paulo é formado a União dos Trabalhadores e Lavradores do Brasil (ULTAB) sob forte influência dos comunistas. Também no Rio Grande do Sul emerge o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) com indubitável monta no processo político do momento. Além disso, as Ligas Camponesas<sup>25</sup> se espraiam por todo o país, firmando-se com maior presença no Nordeste, mais especificamente em Pernambuco.

Para congregar as várias organizações sindicais existentes nos Estados funda-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que a partir de então passa a ser um epicentro de disputa entre os trabalhadores rurais, proporcionado

---

<sup>24</sup> Para melhor compreensão do processo de passagem da fase “nacional industrialista” à fase “industrialização nacionalizada”, cabe sublinhar a diferenciação entre esses dois momentos, já que não se tratam de um mero trocadilho. A fase “nacional industrialista” é marcada pelo período em que o governo de Getúlio Vargas desenvolveu uma política de impulso à industrialização. Esse período foi marcado por uma política de substituição a produtos internacionais e carregava subjacente em si forte tom da ideologia nacionalista, por isso houve um incentivo à indústria nacional. Já a fase referente à “industrialização nacionalizada”, teve como marca a forte abertura da economia brasileira ao capital internacional. Capitaneada pela ideologia do desenvolvimento acelerado, então representada pelo governo de Juscelino Kubicheck, o Brasil vivenciou uma acelerada industrialização através da implantação no país de indústrias multinacionais.

<sup>25</sup> Existem interpretações analíticas sobre as Ligas Camponesas que atribuem sua marcante força no cenário político nacional em razão ao caráter autônomo que essas possuíam, tal autonomia as colocava fora dos limites legais vigentes existentes à época. Ver Santos (1985).

entre aqueles trabalhadores organizados dentro da legalidade - como os sindicatos - e entre aqueles que descrentes das soluções institucionais, atuavam na busca de romper com as amarras legais do poder - a exemplo das Ligas Camponesas que incorporaram focos de guerrilheiros.

De modo a apresentar um eixo verticalizado a gama de tendências quanto à visão da reforma agrária existentes dentro do próprio movimento, em 1963 as Ligas transformam-se em “Ligas Camponesas do Brasil”, constituída então num embrião do partido agrário apoiado na organização de massas e pautada nos princípios do marxismo-leninismo (AZEVEDO, 1982).

Com isso, as Ligas Camponesas do Brasil se colocavam diante da “questão agrária brasileira” numa estratégia política que se diferenciava daquela apontada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), já que esse apontava uma saída reformista com políticas públicas (direitos trabalhistas, direito a terra, etc.) e uma reforma agrária parcial que dessem solução às reivindicações imediatas a organização dos trabalhadores rurais. Não obstante, as Ligas Camponesas do Brasil sinalizavam para uma reforma agrária profunda e sinalizadora de formas de ruptura com a ordem capitalista (extinção da propriedade privada da terra, trabalho associado, etc.), isso baseado na perspectiva tática de arregimentar em torno da organização as massas dos trabalhadores rurais dispersas e mobilizá-las em prol da reforma agrária radical e de ruptura.

No transcurso da implantação do Regime Militar, iniciado com o Golpe de 1964, mas principalmente durante a década de 1970 em razão das perseguições e prisões efetivadas a alguns dos mais importantes integrantes de organizações que detinha como pauta e bandeira a luta pela reforma agrária e/ou o fortalecimento organizativo dos trabalhadores rurais, como também, por efeito a salvaguarda empreendida por esse regime a propriedade latifundiária e ao incipiente modelo agroindustrial, o movimento de luta pela terra foi-se arrefecendo e suas organizações políticas pouco a pouco perdendo o fôlego a ponto de algumas delas até desaparecerem, a exemplo das Ligas Camponesas do Brasil.

O reascenso das lutas pela reforma agrária e a reorganização política dos trabalhadores rurais sofreu uma guinada a partir meados da década de 1980, período em que o esgarçamento da autocracia militar que se instalou no Brasil refletiu no

distensionamento político, nesse período a Comissão Pastoral da Terra (CPT), um braço da Igreja Católica, desenvolveu notório apoio a essa retomada organizativa dos trabalhadores rurais sem terra. Foi na esteira desse processo de reorganização que emergiu o MST como o mais importante movimento social de massa organizado, sobretudo em torno da luta pela terra, com presença marcante tanto no cenário político nacional e quanto com indiscutível caráter de classe, porque arregimentou trabalhadores rurais expulsos do campo e trabalhadores sem perspectiva de inserção nas áreas urbanas e passou a desenvolver formas de enfrentamento e de luta que se colocaram em desacordo com o ordenamento social.

### **3.2- Luta de classes: a perspectiva do MST**

Até aqui esmiuçamos a manifestação da “questão agrária” e partimos do prisma de que ela não está em razão direta com a produtividade agropecuária, muito embora, essa esteja imbricada com aquela, pois as opções de solução tangentes à produtividade podem agravar as contradições da questão agrária. As análises históricas que apresentamos descortinam que a constituição embrionária tanto da organização, quanto das relações de produção em torno da terra no Brasil desde o limiar da colonização portuguesa foram conflituosas e aprofundadoras das contradições, que se tornaram mais notórias com a opção tomada em modernizar o campo de maneira conservadora, ou seja, permanecendo os latifúndios, a produção monocultora voltada para a exportação, paralelo a inserção de tecnologia direcionada aos interesses de ampliação produtiva do capital no meio rural.

Fundamentalmente a luta de classes se posiciona no entremeio dessa opção histórica de modelagem da estrutura agrária, precipuamente quando os contornos dela ficam mais límpidos com a alternativa de “modernizar e conservar”, entre as décadas de 1960 e 1970, os mesmos feixes que em última instância aprofundaram os conflitos pela terra e pressionaram à emergência das organizações dos trabalhadores do campo.

A história de toda sociedade até hoje é a história de luta de classes. [...] opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação

revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta [...]. A moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas. (MARX; ENGELS, 1998, p. 88)

Como elemento que convulsiona a história, a luta de classes também está presente no campo brasileiro e, por conseguinte, colocou e torna a colocar em movimento concorrente: de um lado a opção em manter sob os mesmos trilhos o secular modelo de organização fundiária e relações de trabalho no campo, sob a batuta do capital representado pelo agronegócio; e de outro lado, abre luz à alternativa de solapar as relações de produção no campo vinculadas hegemônica e historicamente ao latifúndio agroexportador e, assim, a partir de outra opção de resolução da questão agrária, tocar num problema estrutural para o Brasil.

Contudo, acerca disso há três questionamentos que se estruturam como pontos nodais aos laços existentes entre *questão agrária* e *luta de classes no campo*, que se desatados, tornam-se elementos cognoscíveis e chaves reveladoras dos embates sociopolíticos entre organizações e representações de sujeitos sociais vinculados às classes fundamentais da sociedade capitalista, que ora a priori ocorrem como manifestação particular da contradição no campo e que não deixam de estar concatenadas com as dimensões universais da totalidade social.

O desatamento desses nós, que também auxilia a revelar a relação entre “questão agrária e luta de classes”, inscrita como uma relação entre o particular e o universal é, outrossim, chave para desanuviar o tão corrente equívoco teórico-analítico de se desconsiderar ou olvidar (acintosamente) a perspectiva da luta de classes como um elemento presente, de tensão e em potencial na sociedade capitalista, mesmo que nos últimos tempos sua leitura não seja tão notória e tangível.

Para tanto, isso vai requer de maneira imperativa um reexame da luta de classes a partir do fim do século XX, não mais em termos da confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, mas em termos de alianças entre grupos sociais que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados e dirigidos (BOTTOMORE, 2007, p. 224).

Isso não significa, entretanto, que a luta de classes de maneira efetiva, com perspectiva de embate estrutural e de projeções societárias não esteja ainda amarrada essencialmente às classes fundamentais que compõe a sociedade capitalista, mas dado o arrefecimento do embate direto entre a classe trabalhadora e a classe representativa do capital, o recuo combativo daquela em face da contraofensiva dessa, a partir dos finais do século XX as formas em que a luta de classes empreendido pelo campo da classe trabalhadora tem acenado mais concretamente através da manifestação de alianças entre setores e frações de classe a ela amarradas, que ora se propõem combativos à lógica dos interesses capitalistas, seja através de estorvamento no campo econômico, seja através de impedimentos no campo político. Muito embora, vale sublinhar que alguns desses estorvos, embora venha a embaraçar os interesses do capital, em essência não abrem a possibilidade concreta de solapar sua ordem societária.

Dos questionamentos supramencionados um deles levanta dúvida se o MST é um movimento social que de fato se pode vincular aos interesses da classe trabalhadora, já que a ela não pertence, por se tratar de um movimento social do campo. Outro questionamento, mesmo sem muita adesão, indaga se de fato já existiu na história da humanidade, classes sociais com interesses realmente irreconciliáveis. Na mesma trilha de pensamento – esse com maior adesão –, existe também o questionamento propositivo, se contemporaneamente a perspectiva de luta de classes não já fora suprimida ou pelo menos perdeu lugar central na marcha da história.

Na história do pensamento social é reconhecidamente associado à expressão “luta de classes” a matriz do pensamento marxista, pelo lugar estruturante em que a categoria assume no arcabouço teórico da gama de variantes que se inscrevem nessa tradição de pensamento. Apesar do papel chave em que compreende no arsenal heurístico marxista, não foi a teoria marxiana que inaugurou o conceito de “luta de classes” na história do pensamento social moderno, tampouco foi o único que ao agarrar a realidade e abstraí-la, percebeu que no movimento histórico o embate social entre sujeitos estratificados política e economicamente fosse não só existente, como também fundamental.

A incorporação da noção de luta de classes no léxico da teoria marxiana foi dada através da proximidade cultural que Marx obteve com a historiografia francesa do final do século XVIII e com o pensamento político dos socialistas utópicos do início de

século XIX, como Charles Fourier e Robert Owen. Entretanto, Marx se distingue e ao mesmo tempo se distancia dessa proximidade cultural ao desenvolver a noção, caracterizando-a como uma categoria de análise científica; dito de outra forma, elevando-a a condição de instrumento científico para investigação das relações sociais na historiografia da humanidade. A partir de então compreende a divisão em classes não como um fenômeno essencial ou naturalmente sempre presente na história da sociedade humana, mas como uma fase correspondente a um determinado momento histórico, que por ter sido construída, pode ser igualmente suprimida ou transformada suas relações.

Com base nisso, Marx compreende que do surgimento na sociedade de uma divisão em classes, emana contraditoriamente a possibilidade da luta entre elas, fator essencial do desenvolvimento histórico, que na sociedade capitalista além de ser emblematicamente o fenômeno mais relevante – aquele acontecimento marco da modernidade montado sobre o embate entre os interesses inconciliáveis entre burguesia e proletariado -, que desvela o caráter contraditório e indissociável dessa sociedade.

Bastante diversa da noção morfológica apresentada no legado deixado por Marx, mesmo que na contemporaneidade o proletário industrial ainda integre a massa de vendedores da força de trabalho, Ricardo Antunes (2007) com o conceito “classe-dos-que-vivem-do-trabalho” faz jus não só ampliação da caracterização diversa da massa de trabalhadores, além da reatualização necessária a categoria “luta de classes” para colocá-la em sintonia com a realidade concreta atual. Com isso, é construído o mote teórico para refuta da tese habermasiana<sup>26</sup> que retira a centralidade da lógica do trabalho do patamar de condicionante elementar e estruturante das relações sociais e no mesmo movimento a remete à “ação comunicativa”, que ao desconsiderar então a existência de classes sociais na contemporaneidade, prescinde da “luta de classes” enquanto principal caminho a efetivação histórica do projeto revolucionário inconcluso na modernidade.

Para Antunes (2007) o giro operado no ordenamento mundial do trabalho pela passagem do padrão produtivo “taylorismo/fordismo” para o “toyotismo”, fragmentou, heterogenizou e complexificou a classe que vende a força de trabalho, muito diferente da tese de que na contemporaneidade o capitalismo tenha extinguido as classes sociais e com ela a luta de classes.

---

<sup>26</sup> Uma aproximação das teses habermasianas pode ser alcançada em Walter Reese-schafer (2009).

Se o indivíduo é a expressão da singularidade e o gênero humano é a dimensão da universalidade, a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condição de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social. A consciência de *[pertencimento]* a uma classe é, pois, a articulação complexa, comportando identidades e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular. Essa consciência do ser que trabalha é, portanto, uma processualidade, algo em movimento, em seu ir-sendo [...]. É nesse complexo problemático das classes, do seu agir e do seu fazer-se, que aflora a necessidade de *elementos de mediação*, [...] uma das alavancas possíveis para a busca da identidade entre indivíduos e gênero humano. (ANTUNES, 2007, p.119-120)

Por meio da mediação apontada à apreensão da condição de similitude no espaço social e político, que os sujeitos – muitas vezes assentados em projetos, demandas ou organizações de luta que assumem bandeiras voltadas à satisfação imediata de interesses particulares ou a frações de indivíduos -, podem desmistificar o aparente distanciamento e indiferença cuja se ergue a barreira que os separam.

Dessa forma, se aponta de maneira precedente para uma contraposição consequente em torno de um projeto societal alternativo a lógica do capital, o desafio imperativo de desvendar as mediações e os pontos de intersecção que possibilitem unificar a classe que sobrevive da venda de sua força de trabalho, ou como queira, a “classe-que-vive-do-trabalho”, afigurada numa profusão de clivagem de trabalhadores “estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, dos espaços urbanos e da zona rural, ‘incluídos e excluídos’” (ANTUNES, 2007, p. 104).

Indubitavelmente os trabalhadores rurais integram um dos pontos paralelos que formam a presente clivagem que se afigura a classe trabalhadora, já que para sobreviverem vendem no meio rural para o capital a sua força laborativa sob os mais diversos títulos (diária, parceria, arrendamento, meação, etc.). Clivagem esta caracterizada, em linhas gerais, pela produção familiar de subsistência, com parca integração no mercado e pela venda da força de trabalho a baixo custo a empresa rural ou ao agronegócio.

James Petras (1997) ressalta que o principal foco de luta nos países latino-americanos nos últimos tempos tem sido os movimentos de lutas sociais que apresentam

como sujeitos sociais os trabalhadores rurais, são justamente os trabalhadores do campo que vêm reafirmar com maior acuidade a atualidade da teoria social de Marx. As proposições do autor se colocam em contrapelo ao que propõe Cornelius Castoriadis (1985) e Jurgen Habermas (2002), que têm apontado a inadequação e a incapacidade da teoria de Marx em responder as significativas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea.

A vivacidade atual da teoria marxista e sua conseqüente ligação com a práxis está nos movimentos camponeses, que através da proposição de uma nova organização do trabalho têm apontado para experiências concretas, no que se refere à construção de uma nova sociabilidade (MÉSZÁROS, 2002). Os movimentos de lutas sociais no campo têm apontado através de seu projeto político formas de resistência a lógica do capital no campo, montada sobre as bases do agronegócio.

A luta de classes no campo pode ser lida na história brasileira nas páginas deixadas pelas capitânicas hereditárias, escravidão, Lei de Terras, passagem do trabalho escravo para o “trabalho livre” ou assalariado, grilagem, disputa por reforma agrária empreendida pelas ligas camponesas, sindicatos rurais e diversas outras organizações de lutas sociais no campo.

No caso específico do MST a luta de classes se concretiza e assume a dimensão de continuidade da luta pela reforma agrária que detém na particularidade brasileira, o caráter de uma luta sistêmica, visto que a estrutura e organização fundiária no Brasil é um nó górdio cuja amarra foi tecida desde a chegada dos conquistadores portugueses e se perpetua até o presente século XXI. O MST traz à baila questões seculares conectas a estrutura agrária brasileira, questiona as estruturas sociais e a cultura que, por conseguinte organiza e legitima a sociedade. Dos fundamentais pontos que toca o projeto societário proposto pelo movimento, a reforma agrária ganha basilicidade, já que ela no Brasil não faz parte da agenda da ordem, pelas estruturas históricas do latifúndio no país, assim, se restringisse sua luta aos limites dessa agenda não avançaria.

Além disso, a luta empreendida pelo MST contra a presença da lógica do capital no campo se afirma num projeto político que se coloca como alternativa em confronto com o fortalecimento e predomínio do agronegócio como paradigma produtivo e de



desenvolvimento no meio rural, esse decerto alicerçado na propriedade privada e na exploração do trabalho alienado.

Apesar de representar uma organização cuja intervenção mira eminentemente a “questão agrária brasileira”, o conjunto das contradições que emerge dela, portanto, se vincular as lutas sociais no campo, não se pode perder de vista que o MST apresenta um cariz classista, por isso suas lutas estão equalizadas com os referenciais, organizações e movimentações pertinentes a classe fundamental representativa do universo do trabalho.

Mesmo que se configure como uma organização voltada principalmente para questões de luta no campo, é incontroverso que se afigura como uma ferramenta política que representa uma fração de classe, ou seja, representa o setor dos trabalhadores rurais sem terra, aquela fração de trabalhadores que foi expulsa do campo e expropriada do acesso aos meios de produção no campo.

Outrossim, o MST arregimenta também, por se constituir como uma organização política de massas, uma determinada fração de trabalhadores que nos espaços urbanos constituem o “exercito industrial de reserva” de que tratou Marx (2008), o segmento que corresponde à força de trabalho que excede as necessidades da dinâmica de produção e reprodução do sistema capitalista, determinando que parte da população ativa esteja permanentemente desemprega. Esse segmento populacional é também imantado pelo movimento com fito a integrar a militância da organização, de modo a efetivar suas práticas e referenciais políticos que ora se colocam mesmo com as especificidades que carrega, também em atrito com o ordenamento social.

Em certa medida as lutas, bandeiras e referenciais que se pauta o MST extrapolam as dimensões específicas e particulares do movimento e desaguam então a uma dimensão universal e se colocam dissonantes com princípios e questões estruturais, ora tidos como incontestáveis e invioláveis pela sociedade capitalista.

Desse modo, no fronte de disputa pela hegemonia o MST se inscreva ao orbe da classe fundamental que representa o universo do trabalho, assim guia sua prática, enquanto organização de uma determinada fração de classe, para o fortalecimento da luta de classe e apresenta claramente uma concepção anti-sistêmica que se afina e conflui para o fortalecimento do referencial de transformação da sociedade capitalista,

ora historicamente colocada como pauta fundante das ferramentas políticas que representam a da classe fundamental que vive da venda da força de trabalho.

Com isso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra coloca suas lutas, bandeiras e orientações políticas em um movimento auxiliar e colaborativo com a dimensão universal da classe trabalhadora e com o fortalecimento político de seu projeto político no embate pela disputa hegemônica.

### **3.3 – O MST no cenário político brasileiro**

No cenário político brasileiro o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tornou-se para os sujeitos organizados em lutas sociais uma referência, é sem dúvida o mais emblemático movimento organizado e com mais visibilidade na conjuntura nacional desde a década de 90 do século passado. Porém, nesse mesmo contexto em razão, sobretudo a suas ações, bandeiras, valores e princípios ideológicos, esse movimento social para os setores políticos conservadores da sociedade, assume o prisma de ameaça à ordem, ou ao padrão societário com limites plenamente estabelecidos e, por isso, precisa ser combatido e enquadrado rigorosamente nas amarras punitivas da legalidade.

No leque de análises em que o MST é objeto de estudo, as vastas interpretações segmentam-se em uma gama de linhas mestras quanto à caracterização dada a forma organizativa que assume o movimento. Embora, pouco difundida e eivada de muita polêmica, por isso bastante replicada, Luis Antônio Pasquetti (1998) ao associar-se numa das interpretações, caracteriza o MST tipologicamente como uma “empresa social”, pelo caráter dos empreendimentos sociais e econômicos cuja desenvolve em assentamentos e ações cooperativas.

Quanto a essa caracterização, a maneira em que ela se apresenta acaba por indicar um engessamento do movimento à lógica empresarial e mercantil, além de um consequente esvaziamento político do projeto do MST, já que aquilo que Pasquetti (1998) concebe como empreendimento social e econômico estão atrelados ao projeto

político do movimento social, que é colocar-se numa lógica alternativa ao agronegócio e a grande empresa capitalista rural.

Em outra direção, essa mais aceita e com viés referente ao processo de transformação qualitativa que atravessou o movimento, Ademar Bogo (1998) o concebe como uma “organização social de massas”. Isso porque não deixa de ser um movimento social que agrega e mobiliza um volume de militantes para luta participativa. Sem perder de vista no desenvolvimento organizativo a participação direta e ativa da massiva militância, também para consolidar-se teve que avançar organizativamente para sustentar sua estrutura e assentamentos, a partir das conjunturas e necessidades imediatas que redundou: no militante profissional (ou militante qualificado profissionalmente), no planejamento em longo prazo, na permanência de estrutura, etc.. Dessa forma, em síntese o MST constitui-se numa “dupla estrutura: ser um movimento de massas amplo, mas dentro destes ter uma estrutura organizativa que dê sustentação ao movimento, transformando-se assim numa ‘organização de massas’” (BOGO, 1998, p.11).

Compõe o leque de caracterizações quanto à identidade organizativa do MST o apontamento dado por Bernardo Mançano Fernandes (1998) ao concebê-la como “movimento socioterritorial”, bem como a caracterização apresentada por Ilse Scherer-Warren (1993) que denomina o MST como um integrante do conjunto de “novos movimentos sociais”. Compõe também esse leque a indicação de José de Souza Martins (1996) que não compreende enquanto movimento social, mas sim como uma “organização política”, uma vez que “não tem as características de um movimento social. A tendência do movimento social é desaparecer atingidos e esgotados seus objetivos, ou a capacidade de transformar-se numa organização partidária. É o primeiro partido popular agrário que temos no Brasil” (MARTINS, 1996, p. 51).

Todavia, a categorização que endossamos coro e ilumina nosso posicionamento analítico acerca do MST nos leva a apontá-lo como um movimento de lutas sociais anti-sistêmico, consoante ao que refere Immanuel Wallerstein (2005). Sendo assim, nos afastemos da interpretação tangente à concepção pós-moderna apresentada por Ilse Scherer-Warren (1993) que enquadra o MST aos “novos movimentos sociais”, aquele conjunto de movimentos sociais que manifestam ações, pautas, projetos e

direcionamentos político-societário com capacidade de consensuar e incorporar-se aos padrões e parâmetros sociais vigentes.

Desse modo, o Sem Terra assume aqui a face de um “movimento anti-sistêmico”, pois carrega em torno de si a característica de procurar dar respostas a questões especificamente nacionais como em relação à estrutura agrária brasileira, ao modelo de desenvolvimento que o país tem adotado até aqui, além de apresentar uma postura transformadora da realidade social, isto é, imprimir ações a favor da promoção de uma transformação fundamental nas relações sociais (WALLERSTEIN, 2005).

A estrutura organizativa foi-se plasticamente moldando com a experiência e avanço na organicidade do movimento. Na caminhada que percorreu, a experiência que o MST desenvolveu nos últimos anos levou-lhe a reestruturar sua arquitetura de funcionamento, antes montada sobre a forma de *grandes regionais* e agora concebida sobre as *brigadas*. Essa transmutação foi necessária, segundo as lideranças nacionais, para viabilizar maior número de participação direta de militantes da base na direção e facultar assim a formação de dirigentes e participação ativa a partir dessa base. Nas brigadas estão arregimentadas cerca de 500 famílias por proximidade, além de serem constituídas organicamente por núcleos de base, setores, coordenação e direção coletiva.

Nos acampamentos e assentamentos formam-se pequenos grupos de aproximadamente 10 famílias reunidas por afinidades que compõe então os *núcleos de base*. Em cada núcleo é eleito um militante de cada sexo - masculino e feminino - para coordená-lo.

Além dos núcleos de base, a brigada é estruturada também por *setores de atividade* que apresentam coordenadores. Os setores nasceram mediante as necessidades postas pela realidade objetiva e com intuito de avançar em estruturas organizativas mais complexas na luta<sup>27</sup>. Atualmente os setores de atividade são de: produção, formação, educação, frente de massa, comunicação, finanças, projetos, relações internacionais, direitos humanos e saúde.

---

<sup>27</sup> O surgimento dos setores de atividade só pode ser compreendido através das necessidades que a realidade foi apresentando ao MST, bem como com o avançar da luta em várias frentes que demandavam maior organicidade e estruturas com dualidade sólidas e flexíveis. Podemos tomar como exemplo a necessidade colocada ao movimento de um setor de produção a partir da conquista de um número significativo de assentamentos que demandaram uma estrutura voltava ao avanço à autossuficiência produtiva após a conquista da terra.

Em cada brigada junto com os coordenadores dos núcleos e coordenadores dos setores de atividade existem uma direção coletiva que é responsável para que os encaminhamentos da direção estadual cheguem até a base (as brigadas) e vice-versa. Em cada Estado donde o MST monta base há uma direção estadual que dialoga diretamente com a direção nacional do movimento.

Marcada simbolicamente pelo “Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” realizado em 1984 no município de Cascavel-RS, a emergência do MST na arena política brasileira só pode ser compreendido com o recrudescimento da luta pela terra espriada nacionalmente em convergência com o amadurecimento do caldo conjuntural de condicionantes gestado no último quartil da década de 1970 no Brasil: esgarçamento do tecido político ideológico que sustentava a ditadura militar brasileira; intensificação da crise mundial capitalista em âmbito nacional que derruiu o “milagre econômico brasileiro”<sup>28</sup> e distensionamento do aparelho repressor político em face da reascenso de lutas sociais a partir da reorganização sindical, partidária e de movimentos sociais.

Assim, o MST surge da iniciativa de articular essas inúmeras lutas que ora ocorriam espriadas pelo território brasileiro, sendo mais notórias no Centro-sul do país. Tendo tomado como ponto de partida as experiências de lutas isoladas para o nascimento do movimento, condicionantes ideológicos, políticos e socioeconômicos que compunha a conjuntura foram fundamentais para o nascimento do movimento<sup>29</sup>.

Para que mais tarde surgisse o MST antes foi fundamental a germinação de fatores políticos, ideológicos e socioeconômicos que logo vieram a maturar suas

---

<sup>28</sup> “Milagre econômico brasileiro”, “milagre brasileiro”, ou “milagre econômico” são termos convencionalmente usados para designar o período em que, sob a batuta da Ditadura Militar que chegou ao poder no Brasil com o golpe de 1964, o país alavancou altos índices de crescimento econômico a base da intensificação da exploração do trabalho e da intensa abertura ao capital internacional. Esses alavancados índices de crescimento serviram como base ideológica para criar uma cortina de fumaça à secessão aos direitos políticos criada pela ditadura militar junto a setores da população brasileira e assim obter legitimidade política.

<sup>29</sup> Há análises sobre os condicionantes que convergiram para favorecer o nascimento do MST que consideram o fator cultural como um elemento importante. Alguns atribuem o MST como legatário da cultura de luta pela terra deixada por Canudos, Contestado e em última instância pelas Ligas Camponesas, que fez restar no imaginário dos “sem terra” que essa luta ainda estava inconclusa e era necessário retomá-la. Essa corrente de análise a despeito de não desconsiderar a importância de outros elementos condicionantes, *a priori* aparenta jogar, pela tradição culturalista que guarda, o maior peso sobre a cultura como fator essencial. Uma análise afim com essa tendência pode ser encontrada em artigo publicado por Câmara (1996) intitulado de: “A atualidade da reforma agrária - de Canudos aos sem-terra: a atualidade da reforma agrária”.

contradições. Os dois primeiros respectivamente em virtude do momento político que vivia o país com o esgarçamento do Regime Militar e o direcionamento ideológico dado pela Igreja Católica às organizações de luta pela terra. Enquanto que no mesmo plano se vivia uma profunda crise com acentuação das disparidades sociais agravadas pela falência do “milagre econômico” (FERNANDES; STÉDILE, 2001).

A chamada “modernização conservadora” de que trata Azevedo (1982), empreendida pela Ditadura Militar brasileira, foi uma das grandes responsáveis pela expulsão do campo de uma massa populacional, por se tratar de um processo de modernização na agropecuária com a inserção de tecnologias voltadas a ampliação da produção, sem prescindir do latifúndio e monopólio da terra, em outras palavras, sem qualquer mudança na organização agrária brasileira.

Como as portas abertas pelo milagre brasileiro de desenvolvimento acelerado nos grandes centros urbanos também começaram a se fechar para os trabalhadores rurais expulsos do local de origem, a alternativa que restava foi voltar ao campo, organizar-se e montar uma base social para empreender a luta pela terra.

Do ponto de vista socioeconômico os camponeses expulsos pela modernização tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas – isso os obrigou a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e tentar buscar outras formas de luta pela terra nas próprias onde viviam. É essa a base social que gerou o MST, uma base social disposta a lutar, que não aceita a colonização nem a ida para a cidade como resolução de seus problemas [...]. (FERNANDES; STÉDILE, 2001, p. 17)

Por intermédio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), influenciada pela Teologia da Libertação, uma parte da Igreja Católica colaborava com trabalho ideológico para despertar na consciência dos sem terra de que a conquista consequente daquilo que era seu objetivo central, só seria viável por meio da ação de luta direta. Esse viés da Igreja Católica, então denominado de Teologia da Libertação buscava uma síntese entre o marxismo e cristianismo, de modo que a teoria marxista era instrumentada meramente como método de análise da realidade, mas relegada o materialismo histórico como um de seus princípios mais profundos. Assim, o marxismo era usado apenas como artifício para alcance da crítica social que ora foi desenvolvida nos trabalhos de formação ideológica por parte da Teologia da Libertação junto aos sem terra.

Também colaborou nesse processo o caráter ecumênico cuja se imbui a Teologia da Libertação, que possibilitou o trabalho conjunto e articulado com a Pastoral Popular Luterana (PPL), uma vertente existente no seio da Igreja Luterana que desenvolvia atividades organizativas com os trabalhadores do campo na Região Sul e do Centro-oeste.

A disposição de trabalhar articulado com outras organizações possibilitou: a unificação das lutas dos trabalhadores e dar origem a um único movimento de caráter nacional em substituição as lutas localizadas e com a direção da organização que a originou.

A crise política aberta pelo esgarçamento da autocracia militar exigia a redemocratização e condicionou a aliança entre o movimento dos trabalhadores urbanos e a organização dos trabalhadores do campo, ensejando a visibilidade que detém hoje o MST. Para Fernandes e Stédile (2001, p. 62) “o MST só pôde se constituir como movimento social porque coincidiu com o momento mais amplo de luta pela democracia no país”. Dessa forma em 1985 no 1º (primeiro) Congresso Nacional do MST, o movimento buscou consolidar sua principal bandeira, a reforma agrária como condição para efetivação da democracia, isso no contexto de agitação política na esteira do processo de redemocratização após pouco mais de duas décadas de ditadura militar, por isso que em seu primeiro congresso nacional o MST adotou o lema “Sem Reforma Agrária, não há Democracia”. Com isso, a resposta do Estado no intento de buscar legitimidade na esteira da movimentação por democracia em meados dos anos 1980 foi conceber o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

Em contrapelo o setor latifundiário, as oligarquias agrárias e agronegócio associado aos representantes do capital financeiro (os banqueiros), se arregimentam para fazer frente ao MST e inviabilizar a luta pela Reforma agrária. Assim, criam em 1985 a União Democrática Ruralista (UDR) com objetivo de lançar mão do Estado ou tornar-se peso influente na sua direção, elegendo representantes de seus interesses no Congresso Nacional.

Não obstante o fato de assumir outras bandeiras além da luta pela reforma agrária, o MST é fundamentalmente uma organização dos sem terra, ou seja, daqueles trabalhadores que foram expulsos ou alijados do acesso a terra pela modernização

conservadora (meeiros, arrendatários, cambão, parceiros e assalariados). Isso não impediu que os Sem Terra se constituísse como um movimento de massas que abraça inclusive os trabalhadores da cidade que veem o campo como alternativa a situação de desemprego.

O MST aglutina trabalhadores que não estão a priori ligados diretamente a atividades agropecuárias, pois a questão agrária e a reforma da estrutura fundiária não é um problema particular do campo, mas apresenta caráter nacional com implicações na economia e na política.

As lutas eclodiam em diversos lugares ao mesmo tempo. A divulgação das lutas pela igreja e pela imprensa fez surgir a necessidade e o interesse de trocar experiências [...] foi a troca de experiências que a articulação nacional desses movimentos começou a ser construída na perspectiva de superação de isolamento e em busca de autonomia política [...] assim, uma articulação nacional poderia permitir a construção de uma forma de organização social que fortaleceria esse processo de conquista, construindo uma infraestrutura para a luta. (FERNANDES,1998, p. 77)

Como foi formado no contexto de redemocratização do país o MST lança sua primeira palavra de ordem: “terra não se ganha, se conquista” e como forma de pressionar tal concepção lança também a proposta: “ocupação é a única solução”; desse modo, a partir do 2º (segundo) Congresso Nacional do MST realizado em 1990, a tônica das ações assumidas pelo movimento gravitaria em torno de 03 princípios-eixo: ocupar, resistir e produzir.

Já no bojo da década de 1990, no 3º (terceiro) Encontro Nacional, os Sem Terra como estratégia para difundir seu projeto político e ampliar sua base de apoio, buscou articulação com representantes de entidades internacionais tanto no continente americano, quanto em continente europeu. Favoreceu essa aliança a repercussão dada no cenário internacional pela mídia estrangeira quanto o *modus operandi* adotado pelo movimento diante da luta pela terra. Todavia, a repercussão no âmbito nacional atribuída pela mídia de massa, contribuiu, via de regra, para firmação negativa da imagem do Movimento, sempre associada com a criminalidade.

O caráter nacional popular de que assume o MST foi-se dotando por priorizar a consolidação da organização nos estados, como forma de difundir o projeto político do



movimento que está centrado na reforma agrária, uma questão secular, que perpassa toda territorialidade brasileira e que, por conseguinte assume também basilaridade no modelo de desenvolvimento adotado nacionalmente, já que o desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Brasil tem forte vinculação com a aristocracia rural. Isso, pela particularidade que assumiu de ser um capitalismo dependente, com economia fortemente arraigada ao setor primário – fincado sob as bases do latifúndio -, indicador da posição do país na divisão internacional do trabalho, como país exportador de matéria prima produzida pelo agronegócio para o mercado mundial.

Além disso, o movimento buscou historicamente costurar aliança com forças políticas com inclinação à esquerda, como sindicatos e partidos políticos, de modo a fazer com que essas mesmas forças assumissem também a reforma agrária como reivindicação, principal bandeira levantada pelo MST. Com isso, desenvolve uma interação política com diversas entidades e organizações, visto que além de receber apoio dessas, também presta apoio a CPT, PPL, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), União Nacional dos Estudantes (UNE) e Comissão Indigenista Missionário (CIMI).

O processo de costura das alianças parte da compreensão de que o consenso, fortalecimento e a direção intelectual e moral em defesa de projetos sociais que supere o modelo vigente e abrace a reforma agrária não se constrói somente na escola, luta, ou processo de trabalho, mas está articulada com outros espaços sociais e com alianças ampliadas, por isso colabora com a disputa eleitoral apoiando em alguns momentos com diferente intensidade, candidaturas com que se afinem nacionalmente e localmente, para fazer coro de seus interesses e projeto no espaço institucional.

### **3.4 - O MST e a Questão Agrária em Pernambuco**

Para apreender objetivamente a constituição histórica do MST em Pernambuco (PE) seguiremos o caminho necessário para aprofundar e dissecar os condicionantes de sua história, a questão agrária particular de Pernambuco, suas relações sociais no marco

da formação econômico-social brasileira, além de alguma maneira, também apanhar as raízes de lutas sociais presentes na sociabilidade desta região.

A questão agrária em Pernambuco apresenta suas particularidades que lastrearam a constituição do MST no Estado, ainda que essa questão em sua particularidade não fuja aos ligames que constituem e a vincula à totalidade do fenômeno, apropriação privada da terra sob a forma de latifúndio, superexploração da mão de obra dos trabalhadores rurais, formas representativas do agronegócio e monocultura.

Geograficamente o Estado pernambucano situa-se no Centro-leste da Região Nordeste brasileira, sendo o quinto mais extenso território da região com aproximadamente 98.311 Km<sup>2</sup>. Os municípios que o compõe estão na ordem de um número de 185, que se agrupam administrativamente em 12 Regiões de Desenvolvimento<sup>30</sup> (RD's), com população de quase 8,8 milhões de pessoas e com taxa de analfabetismo de aproximadamente 17%.

Além dos índices<sup>31</sup> supramencionados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que o maior aglomerado urbano do Estado é Região Metropolitana do Recife (RMR). Não obstante, Pernambuco possui uma população rural de 2,8 milhões de pessoas, ou seja, quase 32% de sua população total, porém dessa população estima-se que cerca de 987 mil pessoas vivem em situação de pobreza absoluta<sup>32</sup>, contabilizando 11% da população.

Muitas lutas sociais<sup>33</sup> no Brasil já tiveram como palco o território pernambucano, que de algum modo marcaram as raízes de sua sociabilidade,

---

<sup>30</sup> As subdivisões administrativas em 12 RD's que compreende o Estado de Pernambuco são, a saber: **01**) Agreste Central, **02**) Agreste Meridional, **03**) Agreste Setentrional, **04**) Araripe, **05**) Itaparica, **06**) Mata Norte, **07**) Mata Sul, **08**) Metropolitana, **09**) Moxotó, **10**) Pajeú, **11**) São Francisco, e **12**) Sertão Central. Nessas são aplicadas políticas de desenvolvimento em conformidade com as particularidades da região.

<sup>31</sup> Dados apresentados no sistema digital do IBGE, cujos foram formulados a partir de pesquisa realizada pelo instituto no ano de 2010.

<sup>32</sup> Metodologicamente são muitas as abordagens que buscam definir o padrão socioeconômico referente à "pobreza absoluta", todavia, aquele padrão que aqui é assumido, concerne aquele em que convencionalmente compreende a pobreza absoluta com enfoque na conceituação da pobreza em que se observa a fixação de padrões para o nível mínimo ou suficiente de necessidades, conhecido como linha ou limite da pobreza, determinando a porcentagem da população que se encontra abaixo desse nível. Esse padrão de vida mínimo é apresentado sob diferentes aspectos, sejam nutricionais, de moradia, acesso aos serviços de educação e saúde, etc..

<sup>33</sup> Das lutas sociais que formam a historicidade do Estado de PE e jogam luz a sua sociabilidade, aquelas cuja apresentam extrema relevância, principalmente histórica, por isso são sempre frisadas, são Guerra

principalmente à RMR, região concebida política e economicamente como mais importante para o Estado. As bases da formação econômico-social que possui, estão firmemente fincadas no latifúndio monocultor da cana de açúcar, desde o período colonial brasileiro, que dão os contornos da questão agrária em PE.

A inicialização da conquista portuguesa das terras que compõe o Brasil no transcurso do século XVI é decerto a baliza inicial do caminho constitutivo da questão agrária tanto no país, quanto certamente em PE com a adoção das capitânicas hereditárias<sup>34</sup>, no limiar das ações colonizadoras, como estratégia de ocupação e introdução da apropriação explorativa da terra como meio de produção a partir da cultura da cana de açúcar.

As exigências progressivamente crescentes de verticalizar a produção açucareira foram tributárias para estruturar e acentuar o processo de concentração fundiária, que já em sua gênese se fez desenhada sob a forma da monocultura e sob os moldes da exploração do trabalho escravo.

Com a extinção do modelo de produção baseado no trabalho escravo e posterior adoção do trabalho assalariado, em Pernambuco um grande volume de trabalhadores foi transferido ou migraram para as Regiões Sudeste e Sul com o propósito de integrar a mão de obra requerida à produção do café. Entretanto, como nem todo contingente de trabalhadores “livres” poderia ser integralmente absorvido pelos cafeicultores pela forma de trabalho remunerado, outra parcela foi aproveitada através de outras formas de espolio, pois ao invés de lhe pagar salários, preferiu viabilizar o acesso a terra, em troca de trabalho sem remuneração. Esse processo de espolio também se constituiu no território de Pernambuco junto aqueles que não migraram para o eixo Sul/Sudeste, mas que foram vitimados pela expropriação ou alijados do acesso a terra.

Mesmo com abolição da escravatura, muitos indivíduos conservaram-se radicados nos engenhos. O acesso a terra implicava a necessidade da compra e, contraditoriamente na mesma mão, a liberdade adquirida com o fim do trabalho escravo também impelia a essa parcela, por não ter sido absorvida pelo trabalho assalariado, a

---

dos Mascates (1710-1711), Revolução Pernambucana (1817), Confederação do Equador (1824) e Revolta Praieira (1848-1850).

<sup>34</sup> A Capitania Hereditária de Pernambuco teve como donatário Duarte Coelho Pereira e junto com a de São Vicente foi a que mais prosperou. Conforme já foi indicado logo acima, sobre as Capitânicas Hereditárias consultar Prado (1989).

permanecer nos engenhos e submeter-se a formas de exploração não remunerada, afigurada na condição de morador foreiro e cambão.

Ao torna-se morador de um engenho, através do ritual de pedir morada, o trabalhador recebia como concessão do proprietário uma casa e a possibilidade de trabalhar em troca de alguma remuneração, bem como acesso a um pedaço de terra para cultivar produtos de subsistência, o acesso ao barracão da propriedade, onde podia abastecer daquilo que não produzia, quer porque fosse impedido pelo proprietário, e ainda o acesso aos rios e matas dos engenhos, que lhe garantia a água e a lenha. (SIGAUD, 1979, p. 34)

Ao cambão cabia ceder ao proprietário da terra entre três e quatro dias de trabalho na monocultura da cana de açúcar, como forma de espólio para que esse (o proprietário) pudesse permitir-lhe acessar e exercer suas atividades laborativas na terra e dela extrair também a subsistência. Quanto ao foreiro, pagava ao proprietário o foro, algumas vezes, em forma de dinheiro, sendo, todavia, mais comum o pagamento em produtos agrícolas para que lhe fosse permitido produzir nas terras pertencentes ao engenho.

Dessa maneira, esse tipo de relação social, possibilitou assegurar nos latifúndios monocultor de açúcar, as antigas formas de exploração do trabalho não remunerada salarialmente, bem como a mão de obra necessária a continuidade da produção de açúcar vinculada à produção mercantil. No seu limiar a mão de obra estava direcionada para suprir as necessidades de moagem dos engenhos banguês, mais tarde com o aprofundamento das exigências de centralização do capital para favorecer à sua reprodução e ampliação, o processo produtivo deslocou-se para os engenhos centrais, mais modernos e com inovações tecnológicas.

Alguns engenhos no bojo da disputa concorrencial não acompanharam o ritmo das exigências colocadas pela dinâmica do capitalismo comercial, isso em primeiro plano em virtude da centralização e da conseqüente concentração do capital que se aprofundava e em segundo plano, por efeito ao avanço tecnológico determinado pelo desenvolvimento produtivo por meio de inovações na cadeia de produção, que levou a falência aqueles engenhos que não acompanharam essas inovações, sendo então substituídos pelas usinas ou incorporados por elas, passando de produtores de açúcar para meros fornecedores de cana. Os antigos engenhos vencidos pela centralização/concentração e modernização capitalista, tomados então por essa situação,

foram forçados cada vez mais a ampliar área de plantio da cana de açúcar para que a produção pudesse acompanhar a capacidade de moagem das usinas.

É nesse processo que muitos dos engenhos são absorvidos como patrimônio dessas usinas, até que contraditoriamente a capacidade de produção de cana passou a ser superior à capacidade de moagem das usinas.

As usinas, ao serem instaladas, dispunha de máquinas com capacidade de esmagamento superior à capacidade de produção – dentro das condições técnicas então dominantes – dos engenhos a ela vinculados, e tratavam de adquirir terras sem qualquer planejamento, o desequilíbrio passava a proceder de forma contrária, ficando às máquinas com capacidade inferior a produção agrícola, e tratavam os usineiros de adquirir novas máquinas. Assim, ampliando as terras e as máquinas, elas iam acentuar cada vez mais a concentração fundiária. (ANDRADE, 1998, p. 105)

A despeito de estarem inseridos em relações de trabalho que a priori lhe atribui o status de trabalho livre, as formas de exploração que estava inserido o trabalhador rural nesse contexto remetia a traços de exploração próximos a relação de produção escravocrata, entretanto, a falência dos engenhos banguês e a conseqüente absorção desses pelas usinas, levou a progressiva expulsão dos trabalhadores rurais das terras em que cultivavam na situação de foreiro ou cambão.

A partir da saída forçada desses trabalhadores das terras onde extraíam sua subsistência e meio de vida, esses também foram objetivamente levados a se organizar e colocar na ordem do dia a luta por seus direitos, isso através da organização sindical dos trabalhadores rurais, que com o embate travado, conseguiu estender a “garantia” de igualdade de direitos adquiridos pelos trabalhadores urbanos também aos trabalhadores rurais, estatuído formalmente em 1963 pelo Estatuto do Trabalhador Rural.

Na esteira dessas conquistas de direitos, no sentido dar complementaridade a renda familiar, foi estabelecido pela Lei de Sítio a garantia de 2ha (dois equitares) de terra para produção alimentar. Alguns desses direitos conquistados estabeleceram mesmo que de maneira parca, uma barreira protetiva aos trabalhadores rurais, pois inviabilizou a exploração absoluta dos proprietários das terras sobre os trabalhadores rurais em condição de foreiro ou cambão.

Diante disso, a insatisfação causada aos proprietários das terras em razão dos direitos conquistados e, principalmente da embrionária organização que esses

trabalhadores alcançaram, os levou a expulsar definitivamente tais trabalhadores que se estabelecia em suas propriedades rurais, que a partir de então migraram para as cidades sem, todavia, perder por completo o vínculo de trabalho com os engenhos. Daí esses trabalhadores rurais passaram de moradores de condição a moradores de ponta de rua, como nos informa Lygia Sigaud (1979, p. 33):

Em meados da década de 1950 e, mais especificamente, após 1964 com a queda de Goulart, os moradores começaram a abandonar em massa os engenhos e os proprietários a recusar sistematicamente novos moradores. Fechado o acesso a morada, os moradores se dirigiram às cidades da região, não mais em caráter provisório, mas para lá se instalarem definitivamente, o que vai refletir no crescimento espantoso que a Zona da Mata conhece.

A formação econômica social do Estado de Pernambuco foi construída montada sobre a concentração fundiária, a atividade monocultora e a pecuária extensiva voltada para atender ao mercado. Assim, historicamente caminhou-se para impossibilitar o acesso à terra aos trabalhadores de atividades agropecuárias, além de não lhes garantir as condições objetivas ou a infraestrutura social com vista a atender as necessidades humanas desse segmento populacional. Como resultante desse modelo de desenvolvimento e formação direcionado para atender ao funcionamento do sociometabolismo do capital, usando o termo de Itzvan Meszaros (2002), fez com que o maior contingente de desigualdade e pobreza absoluta existente no Estado pernambucano se concentrasse na Zona Rural, contabilizando 07%<sup>35</sup> da população local em situação de pobreza absoluta.

Mesmo sendo Pernambuco apenas o quinto ente federativo em extensão territorial que compõe a Região Nordeste, conforme já sinalizamos logo acima, é também o segundo ente da Região Nordeste que mais apresenta concentração fundiária entre os anos 2000 e 2009, com índice de 0,742 de concentração de acordo com os parâmetros de medição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ora indicado pelo Atlas da Questão Agrária Brasileira<sup>36</sup>, talvez por isso tenha sido esse o Estado que mais apresentou índices de faixas de terras ocupadas e com assentamentos estabelecidos nessa mesma região na última década, segundo

---

<sup>35</sup> Percentual extraído no sistema digital do IBGE, referente à pesquisa realizada em 2010.

<sup>36</sup> Sobre dados referentes ao cenário de luta pela terra através dos movimentos sociais sob a forma de ocupações e assentamentos, consultar o Atlas da Questão Agrária Brasileira. Que pode ser acessado em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/configuracao.htm>>.

informações dispostas pelo referido atlas; de modo que do início aos anos finais da primeira década dos anos 2000, o número de ocupações e assentamentos estabelecidos cresceu no Estado de Pernambuco cerca de 32% a mais que outros Estados do Nordeste em relação ao mesmo período da década anterior.

A situação da estrutura fundiária pernambucana contribuiu para que as contradições sociais do Estado se aprofundassem e que as lutas em torno da terra ganhassem maior vulto. Condicionado por esse terreno que permitia ao MST estender suas propostas às áreas históricas de conflito e resistência a terra, o movimento vai formar então suas primeiras bases em PE no ano de 1989 ao instalar-se no município de Palmares, região que fica a 218 Km da RMR, tradicionalmente voltada a cultura monocultora da cana de açúcar e montada sobre o grande latifúndio.

A formação inicial do MST no Estado teve sua secretaria integrada por militantes advindos dos Estados da Bahia, Sergipe e Espírito Santo, cujo objetivo naquele primeiro momento era de estabelecer atividades de conscientização e formação das famílias dos trabalhadores rurais a integrar e militar no movimento. Com isso os primeiros grupos a serem formados constituíram-se na região onde existiam focos de conflito e resistência à concentração fundiária, a Zona da Mata. Os municípios em que constituíram os primeiros grupos formados foram Palmares, Cabo de Santo Agostinho, Escada, Ribeirão e Joaquim Nabuco.

A primeira tentativa de ocupação foi realizada pelo MST na Região Metropolitana do Recife, no entanto não foi bem sucedida. Essa tentativa de ocupação ocorreu no município do Cabo de Santo Agostinho, realizada nas terras do Complexo Portuário de Suape, no mesmo ano de formação do movimento em PE.

Embora a primeira tentativa não tenha obtido êxito porque os Trabalhadores Rurais Sem Terra foram expulsos, esses como forma de imprimir resistência passaram a acampar na cidade do Recife em frente da sede do Governo Estadual, o Palácio das Princesas. Como mais uma vez não houve negociação, os aparelhos repressores do Estado expulsaram o movimento, que foi obrigado a retornar novamente as suas áreas de acampamento a beira da BR 101.

Para o MST em virtude de todas as condições objetivas colocadas e que empecilhavam a organização inicial do movimento em PE,

[...] devido ao pouco conhecimento do Estado por aqueles que vinham trazendo a bandeira vermelha, quanto a aspectos ligados à realidade política e econômica local, à realidade das famílias Sem Terra e até mesmo ao pouco conhecimento geográfico-agrícola do Estado. Outro grande obstáculo que pode ser levantado é a histórica predominância da monocultura canavieira nos grandes latifúndios de engenho no local, que se constitui como uma imposição de relações sociais extremamente desumanas. (CASAGRANDE, 2001, p. 72)

Representante da esquerda pernambucana antes da Ditadura Militar de 1964 e que apresentava afinidade às lutas sociais antes do golpe perpetrado pelos militares, Miguel Arraes também foi marcante na trajetória de constituição do MST em Pernambuco. Em razão de seu histórico vínculo com segmentos da esquerda, criou-se a ilusão de que o governo de Miguel Arraes seria colaborador da luta empreendida pelo movimento; não obstante o seu governo manifestou os traços colaboracionistas com o segmento da oligarquia canavieira, já que para se eleger em 1989, Miguel Arraes teceu aliança com as oligarquias agrárias pernambucanas e se comprometeu com seus interesses mais fundamentais, a despeito de ter contraditoriamente ligação com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (FETAPE) que detinha um grande contingente de trabalhadores rurais filiados.

No entanto, a FETAPE por ser uma organização com traços sindicais ainda não impunha à época a bandeira da reforma agrária, mas sim a luta por melhorias salariais, vindo somente a pautar a luta pela reforma agrária mais recentemente. Diante disso, somado a intensificação da mecanização no campo, o fechamento de algumas usinas e o aumento do índice de desemprego, muitos dos filiados da FETAPE passaram a integrar o MST.

Após chamar a atenção da sociedade e causar alarde por representar ameaça aos proprietários dos latifúndios canavieiros, de maior força e influência junto aos representantes do Governo do Estado, o Poder Público passa então a intervir na resolução do conflito através do INCRA que deslocou as famílias acampadas à beira da BR 101 para áreas na cidade de Belém do São Francisco e Cabrobó. Essa intervenção do Estado fez com que a organização e o poder de luta do movimento se fragilizassem, pois com isso muitas das famílias acampadas se dispersaram.

Com a conquista de Manga Nova, Federação e Angico, áreas que estavam em processo de desapropriação na região de Petrolina, além da reorganização do



movimento na Zona da Mata, o MST consolida sua presença combativa em PE. Somada a essas áreas o movimento se fortaleceu também com a busca pela conquista de inúmeras outras áreas espalhadas por todo Estado de Pernambuco: Barretos, São Bento do Uma, Riacho das Almas, Pombos, Gameleira, Santa Maria da Boa Vista, Água Preta, Rio Formoso, Bonito, Gravatá, Amaraji e Barra de Guabiraba.

A manobra então orquestrada pelo Governo do Estado, de colocar em ostracismo o MST, isolando e desagregando-o no principal terreno estratégico de luta pela reforma agrária em Pernambuco em razão dos extensivos latifúndios canavieiros existentes, fez com que o MST só retomasse com mais afinco à presença na Zona da Mata nos primeiros anos da década de 1990. Por estar já mais consolidado, a Zona da Mata foi a região que sediou o I Encontro Estadual do movimento, no Município de Nazaré da Mata. Nesse é eleita sua coordenação estadual após a formação de militantes com raízes fortalecidas no próprio movimento organizado no Estado de Pernambuco, haja vista que os primeiros organizadores do MST tinham advindo de outros Estados.

Após o supramencionado Encontro Estadual do MST e a solidificação da organização na Zona da Mata, adotou-se como estratégia expandir ainda mais a presença do MST na Região do Sertão do São Francisco, nesse momento restrita apenas aos Municípios de Petrolina e Belém de São Francisco. A expansão nessa região foi facilitada porque em meados da década de 1990 a crise que vivenciava o capital se aprofundava com o aumento do desemprego, falência e endividamento de muitos empresários rurais com bancos públicos na região sertaneja, oportunizando as ocupações e a desapropriação de terras para fins de reforma agrária.

A expansão pelo Sertão do São Francisco permitiu que o MST radicasse também nos municípios de Afrânio, Santa Maria, Serra Talhada, Santa Cruz, Mirandiba e Lagoa Grande. Entretanto, sua organização e busca por espalhar a luta por todas as áreas estratégicas donde havia presença de conflito por terra não se deu de maneira pacífica; a resistência à organização do movimento foi dada por parte de empresários rurais, através dos aparelhos repressores do Estado, das oligarquias locais constituídas politicamente em torno do Poder Público e contraditoriamente, essa mesma resistência foi operada também em alguma medida pelos próprios sindicatos rurais que perdiam adesão de seus filiados para o MST.

A polícia começou a trabalhar contra, alguns sindicatos começaram a trabalhar contra, prefeitos começaram a trabalhar contra, vereadores começaram a trabalhar contra. Alguns fazendeiros começaram a ameaçar de morte. Ir para os grupos no meio das reuniões e puxar armas. E esse tipo de tensão começou a se espalhar e ameaçava fragilizar e novamente desagregar o Movimento, houve um incipiente esvaziamento dos grupos. A violência, o medo e o uso do Poder Público local das ferramentas coercitivas que dispunha o Estado eram as formas que se davam o combate à organização do Movimento e, sobretudo o combate ao rearranjo da estrutura agrária vigente. (CASAGRANDE, 2001, p. 89)

Não obstante as formas de violência e debilitação empregadas para desarticular a presença do MST em PE, o fortalecimento e a radicação no Estado consubstanciada nos encontros e congressos realizados reafirmava entre os militantes da base a necessidade da luta pela terra. Em consequência, nos fins da década de 1990 o MST conseguiu além de manter-se firme na luta e presença no Estado de Pernambuco, a conquista de áreas ocupadas pertencentes às fazendas Safra, Varing Agropecuária, Ouro Verde, São Francisco, São José do Vale, Maria Goretti, todas na região do Vale do São Francisco.

A partir da segunda metade dos anos 2000 o MST já apresentava no Estado de Pernambuco influência em mais de 100 áreas de assentamentos e acampamentos, a grande maioria dessas na Região da Zona da Mata. Nesse período os novos desafios que se apresentaram para o movimento, para além da luta pela reestruturação agrária, foi o fortalecimento da agricultura familiar no Estado pernambucano e o combate à hegemonia do agronegócio como modelo na economia rural do Estado, tanto que as ocupações que marcaram o transcurso da última década e a abertura dessa corrente, o combate travado pelo movimento deu-se sob a forma de ocupações ocorridas em zonas onde o agronegócio está presente como modelo de desenvolvimento e representação do capital no campo.

Em abril de 2008 o MST forçou reunião entre o Governo do Estado, INCRA e CODEVASF (Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco), após ter ocupado em Petrolina áreas que abrigam o “Projeto Pontal Sul”, com o objetivo de que os investimentos em infraestrutura ora realizados pelo Governo Federal conjuntamente com o Governo do Estado de PE direcionados a favorecer o agronegócio na região representado por 30 empresas, fossem então revertidos e redirecionados para fins de reforma agrária e em favor do beneficiamento de 2000 famílias que exercem a agricultura familiar na região. Isso releva o caráter anticapitalista que o movimento

abraçou na região, em consonância com o projeto mais amplo que pauta, já que se colocou de maneira contestadora e combativa ante a estrutura fundiária calcada pela grande propriedade rural, que apresenta raízes históricas em Pernambuco.

A formação do MST na região percorreu ocupações, estruturação do movimento e estabelecimento de assentamentos em contrapelo à ação do Estado e ante ao enfrentamento a setores representativos do agronegócio, fração representativa do capitalismo no campo. Nesse sentido os Sem Terra agiram como organização propulsora da luta de classes no meio rural pernambucano e como agente representativo do projeto societário inclinado aos interesses da classe trabalhadora.

## Capítulo 04

### PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NO MST: ESTRATÉGIAS DE TENSINOAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA

#### 4.1 – Apontamentos metodológicos: documentos analisados, sujeitos envolvidos, percursos e referenciais adotados

O objetivo de expor e ao passo que imediatamente discorrer sobre os documentos e sujeitos envolvidos na pesquisa diz respeito à necessidade de revelar quais as fontes empíricas pesquisadas, os referenciais e os percursos adotados no procedimento de investigação, quando durante o processo de investigação nos deparamos diante do alcance do objeto.

A delimitação espacial da pesquisa diz respeito ao Estado de Pernambuco, porque essa região foi aquela que apresentou na década passada o maior índice de ocupações, acampamentos e assentamentos realizados pelo MST, bem como apresenta uma das estruturas e direções mais organizadas do movimento, além do que, pela proximidade geográfica com a região, a pesquisa e coleta de informações empíricas seria mais facilitada.

Muito embora a pesquisa esteja referenciada na região particular do Estado de Pernambuco, vale salientar que, a despeito da relativa autonomia da organização do movimento em cada região para torná-lo mais dinâmico, no que toca ao projeto de educação, as linhas, diretrizes e princípios adotados para sua implementação seguem uma mesma trajetória e referenciais, porque esse projeto foi esboçado para o movimento como um todo e não especificamente para modelação plástica por parte de cada uma das regiões, visto que esse projeto apresenta uma finalidade estruturante para o movimento como um todo.

Quanto à delimitação temporal que referenciaria a pesquisa, principalmente acerca dos documentos pesquisados, não há um recorte preciso. A pesquisa deteve-se ao

processo de estruturação da atividade educativa da sua emergência, processo relativamente recente, até os dias atuais. Isso, mesmo que tenha a pesquisa, em um determinado momento no percurso de alcance do objeto, se debruçado sobre outras pesquisas e análises com foco sobre a prática educativa no MST, já realizadas no interstício dos anos 2000 e 2011; apesar disso, esse recorte temporal foi meramente para estabelecer um critério de apropriação sobre as pesquisas mais recentes, dado que existe uma profusão de análises e pesquisas ora realizadas sobre a prática educativa do MST.

Outrossim, não delimitou-se um recorte temporal de investigação empírica para o alcance do objeto, porque o objeto analisado apresenta uma linha de referência e bases de materializações quase que sem variações da sua emergência até o momento em que se desenvolveu essa pesquisa. Assim, tais bases e referências atravessam praticamente todo o tempo histórico de existência do objeto com um mesmo caráter. Portanto, as injunções e variações no que toca as bases de implementação e a natureza com que se constituiu o projeto educativo do MST seguiu e ainda segue uma linha quase que contínua, com variações e diferenciais pouco relevantes no percurso circunscrito entre sua emergência até a efetivação da pesquisa.

Com o escopo de analisar a proposta educativa do MST de modo a compreender os elementos políticos e a concepção contra-hegemônica que esse projeto auxilia na formação da base militante, a pesquisa deteve-se então como foco analítico, nos princípios educativos que adotou o movimento.

Os princípios educativos foram tomados como foco principal porque são eles os referenciais do projeto educativo, ou simplesmente proposta educativa do MST; o próprio movimento os estabelecem como sendo a “fonte de ação, ou seja, os princípios são as propostas ou afirmações que estão na base e que dirigem a ação” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 160). Dessa forma os princípios educativos se constituem ao mesmo tempo como a bússola da prática educativa do MST e como as bases de sustentação que estruturam o projeto de educação/formação que se vincula tal prática.

Em razão disso e, por conseguinte ao fato da atividade educativa compartilhar também a responsabilidade política da formação junto à base militante, recorreu-se primeiramente para análise empírica do nosso objeto ao recurso da investigação em

fontes primárias, ou seja, tomamos como primeiro passo a pesquisa em documentos que dizem respeito ao projeto educativo do MST, mais precisamente aqueles documentos que dão ou revelam explicitamente o tom político inerente à atividade educativa desenvolvida pelo movimento, ora atribuída principalmente ao Setor de Educação – espaço/setor de atividade então responsável pela organização, dinamização e implementação da prática educativa .

A opção por partir no percurso da investigação empírica pelo caminho da análise documental diz respeito à necessidade de primeiro entender qual a natureza da proposta educativa do MST, o caráter que assume e a configuração que lhe foi dado, para somente em seguida através da coleta de mais informações por meio de entrevista com membros do Setor de Educação no Estado de Pernambuco, constatar os interesses, afinidades convergentes e objetivos presentes nesse projeto, além disso, poder ratificar (ou descartar) impressões e informações constatadas na análise documental.

No que tange a pesquisa documental as fontes empíricas foram extraídas do documento “Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001”, uma coletânea de textos e documentos elaborados e organizados pelo Setor de Educação. São 15 documentos produzidos entre 1990 e 2001 que remetem à continuidade da reflexão: o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade com emancipação social e humana.

Esses documentos orientam até hoje a atividade educativa implementada pelo Setor de Educação, são eles, portanto, que dão corpo ao projeto educativo do movimento. Todavia, desse conjunto de documentos que orienta a prática educativa no MST aqueles em que fundamentalmente nos debruçamos e tomamos como fonte ou material empírico concerne essencialmente aos documentos: “Educação no Documento Básico do MST”, “O que queremos com as escolas dos assentamentos” e “Princípios da Educação do MST”.

O primeiro desses documentos elencados foi elaborado ao longo dos anos 1990 e publicado em 1991, nele foram fixadas metas nacionais para cada setor de atividade a

partir das linhas políticas gerais adotadas. Dessa forma a pesquisa valeu-se dele para compreender e alcançar os objetivos políticos que atravessa a prática educativa do MST.

De maneira bastante semelhante, o documento que corresponde ao “Caderno de Formação nº 18” intitulado de “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, teve sua elaboração iniciada nos anos 1990, sendo concluído no ano seguinte (1991). Trata-se da primeira produção político-pedagógica elaborada pelo movimento acerca do caráter mais eminentemente político atribuído à educação e a escola, por isso que as ideias nele presentes foram frutos da estreita interlocução entre o Setor de Formação e o Setor de Educação. Por conseguinte a isso, o documento “Caderno de Formação nº 18” foi imprescindível à pesquisa, pois forneceu informações e material empírico para compreensão do papel político-formativo que foi atribuído a prática educativa e a escola no preparo da base militante.

Outro documento que foi essencial à investigação, porque é a base que estrutura o projeto educativo em questão e porque detém uma função bussolar, foi o “Caderno de Educação nº 08”, que recebe o nome de “Princípios de Educação no MST”, comumente conhecido como “princípios educativos do MST”. Esse documento foi valioso para análises, uma vez que forneceu as informações dos elementos políticos e a concepção contra-hegemônica existente na educação/formação implementada pelo movimento. É em razão disso que o MST ressalta que esse documento enfatiza “o vínculo das práticas educativas com seu projeto político [...]. Foi um texto escrito para o conjunto da militância do MST [...]” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, 09).

Além desses três documentos acima elencados que foram fundamentais para pesquisa, também foi investigado o caderno de ata numerado pelo MST em Pernambuco como o sétimo, intitulado pela direção local da organização em Pernambuco, como “Livro 07 – Ata de reuniões da direção MST/PE”. Nele se obteve informações históricas sobre a constituição do Setor de Educação nessa região.

Por fim, o passo derradeiro da trilha adotada pela investigação foi à adoção do procedimento de entrevista semiestruturada, pois com base nela se é permitido partir “de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”

(TRIVIÑOS, 1987, p. 140). Assim, foi-se realizado entrevista com duas Coordenadoras do Setor de Educação do MST na região de Pernambuco. A escolha de duas integrantes foi para que se pudesse realizar a confrontação das respostas. O procedimento de entrevista viabilizou constatar a afinidades das respostas com algumas impressões e hipóteses levantadas na análise documental.

#### **4. 2 - O significado político da educação para o MST: construção do projeto educativo como braço político do movimento**

Dentre um conjunto de outros princípios organizativos está logo manifesto em documento referente à formação política do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que o “[...] estudo, a educação e a formação massiva integram princípios chaves para o movimento [...]” (Caderno de Formação nº 05 – MST, 1987, p. 06). Não é por acaso que o estudo, a educação e a formação são apontados como questões chaves para o MST, a aproximação desses três pontos não se trata de um arranjo tautológico. O ponto que diz respeito ao estudo, educação e formação é indicativo que o sentido particular de cada um desses elementos conduz no fundo ao arranjo entre si diante das amarras das estratégias de efetivação do projeto político do MST, porque carrega um sentido ao mesmo tempo pragmático e político.

A leitura de documentos e diretrizes elaboradas pelo movimento indica que os três pontos se associam à organização e, sobretudo, aos objetivos do projeto político do movimento porque a *educação* faz parte não só de uma das bandeiras de luta que passou a impor em sua trajetória, como também é estratégica para *formação da militância*. Somente com muito *estudo e habilidade* de apreensão crítica da realidade que se é capaz de compreender as contradições que a ordem capitalista impõe ao conjunto dos trabalhadores rurais sem terra, de modo a transformar essa realidade e assim poder enfrentar tais contradições, portanto educação é um caminho estratégico para formação política do MST.

Estudar é um direito e a escola do campo deve ter uma educação que contribua para que os trabalhadores rurais se apropriem de sua história, tornando-se sujeitos com capacidade de transformar a realidade social donde vivem. Trata-se de uma educação que combine



o estudo com o trabalho, cultura e organização coletiva, [...] uma educação que recupere valores socialistas. (Caderno de Formação – MST nº 18, 1991, p. 14)

No Estado de Pernambuco, região donde se delimita a pesquisa, a consulta de documentos, ata de reunião e entrevista oral dá conta de que o Coletivo Estadual de Educação só iniciou sua estruturação alguns anos após o estabelecimento do movimento nessa região e que apresentou nesse processo particularidades muito próprias. Consoante com a proposta, linha, planejamento, diretrizes e objetivos requeridos pelo MST e ora estabelecidos para o setor, a estruturação do Coletivo Estadual de Educação em Pernambuco apresentou em alguma medida características e dinâmica semelhantes no que toca a organização desse em outros estados, não obstante algumas particularidades quanto ao processo de formação do setor em Pernambuco o diferenciam do processo ocorrido em outras regiões.

O estabelecimento do movimento em Pernambuco ocorreu em 1989, mas as primeiras iniciativas no estado que colocaram a educação como ponto de pauta na ordem do dia só ocorreu em 1992, três anos depois do estabelecimento do MST no estado, quando que em outras regiões donde houve uma formação da direção de maneira mais consolidada essa pauta entrou na ordem do dia quase que no mesmo compasso de constituição do movimento, como em estados do Centro-sul e Bahia.

De acordo com ata de reunião da direção do MST no estado pernambucano, o Setor de Educação só foi realmente formado em 1996 conforme é indicado em avaliação do ponto de pauta acerca da escolha dos coordenadores estaduais e aprovação do ponto de pauta acerca do “Projeto de Estruturação do Setor de Educação do MST com objetivo de capacitar 33 (trinta e três) educadores com recurso da UNESCO para escolas de assentamentos e alfabetização de jovens e adultos” (LIVRO 01 - ATA DE REUNIÕES DA DIREÇÃO MST/PE: 22/05/1996, p. 147).

No Estado de Pernambuco o MST só foi despertar mais tardiamente para a necessidade da educação muito em consequência das dificuldades de consolidar um movimento de luta social pela reforma agrária em uma região com largo histórico de concentração de terra, assentada na monocultura da cana-de-açúcar desde a chegada dos colonizadores portugueses, intensos conflitos rurais e, sobretudo, desvelada salvaguarda

do Estado às oligarquias rurais locais e chancela ao modelo de desenho agrário calcado pelo latifúndio, muito peculiar a formação econômico-social do estado pernambucano.

Na avaliação de liderança<sup>37</sup> local que integra o Setor de Educação do MST/PE, a formação do setor deu-se,

[...] muito como resultado da sistematização das experiências já existentes nos assentamentos de outras regiões. De regiões onde vieram as primeiras lideranças para compor o MST em Pernambuco, como foi o caso principalmente da Bahia. Coube a essas lideranças a responsabilidade de organizar o Coletivo Estadual como necessidade de reivindicar e garantir o acesso à educação, difundir o projeto político do movimento, bem como de formar seus militantes. Mas as primeiras iniciativas para organizar o setor encontraram muitas dificuldades porque muitas das lideranças não eram de Pernambuco e eram lideranças que não tinham tanta proximidade ou entendimento da questão. [...] pelo que sei não havia ninguém que veio organizar o movimento aqui que tivesse formação na área da educação ou tivesse proximidade na região de onde vieram, mesmo que dentro do movimento, isso dificultou a ideia de colocar em prática as experiências trazidas de outras regiões para Pernambuco, [...] as primeiras lideranças com formação ou proximidade com a questão só se incorporaram já quando o movimento estava mais consolidado aqui. Também por isso no início do MST em Pernambuco a questão da educação não fosse tão prioridade [...], houve muita dificuldade para consolidar o MST no estado e, por isso a educação não tornou-se a princípio prioridade. (ENTREVISTADA L. M. em 27/12/12, Coordenadora do Coletivo Estadual de Educação - MST/PE)

A princípio a educação adentrou na pauta do MST através de uma questão pragmática, que era a necessidade de escolarização infantil, juvenil e adulta dos militantes, mas logo despertou na direção da organização que a educação tratava-se também de um espaço estratégico de formação e por isso precisava ser tomada e/ou direcionada pelo próprio movimento a partir de seus interesses.

O Setor de Educação foi criado para que assumisse a condução e planejamento da prática educativa justamente porque ela passou a ser fundamental para a organização e deveria, portanto, estar atrelada aos interesses do movimento e a ele apresentar afinidade, mas isso se deu de maneira processual. A emergência da prática educativa no

---

<sup>37</sup> Os nomes dos entrevistados que ora aparecem nessa pesquisa serão referidos apenas com as iniciais de nomes escolhidos de maneira aleatória e fictícia para preservar a identidade real dos mesmos, assim tais iniciais não representam ou não são as reais iniciais que compõe o nome dos entrevistados. Isso foi feito em respeito à carência de autorização formal para publicação expressa por comitê científico e, sobretudo em respeito à solicitação de um dos entrevistados.

MST ocorreu em razão de atendimento a uma necessidade imediata e pontual, para só depois ascender à condição de ferramenta política afinada com os interesses do MST.

Em entrevista com membro que integra a coordenação estadual do MST em Pernambuco, que em relato oral aborda sobre a constituição da educação como pauta do movimento em âmbito nacional, traz então subsídios para se compreender o momento de passagem entre a dimensão pragmática da prática educativa para o MST à dimensão política.

[...] a luta pela educação no movimento foi iniciada quando se organizaram as equipes de trabalho para cuidar da educação formal da base, mas o ponta pé inicial mesmo foi quando se começou os debates nos acampamentos sobre a necessidade de educar a base. No início essas equipes tinham o objetivo de reunir as crianças e jovens, os adolescentes, para conhecerem-se e de alguma maneira, participar de atividades que são próprias das escolas, como a socialização de conhecimento. Depois de algum tempo se integraram a essas equipes professores que o poder local, os municípios disponibilizaram onde os acampamentos e, sobretudo os assentamentos já estavam consolidados; isso é claro depois de muita luta. Mas antes mesmo disso, surgiram as primeiras dificuldades e incrivelmente elas vieram de parte da direção e da base, pois diziam que estavam ali para conquistar a terra e não escola. Só mais tarde que despertaram a importância da educação e foram a luta por escolas e depois que conseguimos algumas conquistas é que surgiu outras dificuldades. Faltava sintonia entre os professores enviados pelo poder público e o MST. [...] foi aí que veio a certeza que a escola e a educação ligadas ao movimento não podem ser iguais às escolas tradicionais e a educação não pode ser outra que não seja para auxiliar também na formação política, por isso precisa ser diferente, foi justamente precisando definir qual é essa diferença que o MST deu outra importância a educação”. (ENTREVISTADA R. S. S. em 18/12/12, Coordenadora do Coletivo Estadual de Educação - MST/PE)

Só é possível compreender a passagem do sentido prático e político da educação no MST se a observação e aprofundamento da análise a ser feita não permanecer bitolada a compreender o sentido da educação como uma ação restrita e única ao espaço escolar e meramente enquanto forma de socialização de conhecimento. Para o movimento a prática educativa guinou, de uma ação imediata concernente à necessidade de viabilizar o acesso à educação formal a crianças, jovens e adultos que integram a sua base, para o entendimento de que nela está inerente uma possibilidade de formação, então a educação ganhou a acepção de formação humana, assim adquiriu um significado político, porque toda formação humana está associada a um contexto, a um projeto e a um objetivo.

O trânsito operado entre um patamar imediato da educação a um patamar mais complexo, elevado e de uma acepção mais profunda deu-se de maneira processual, não foi uma operação mecânica de passagem instantânea de um momento a outro. Essa passagem foi condicionada pela emergência de contradições por efeito à lógica e objetivos do MST que se colocam em rota de colisão direta à lógica e objetivos do ordenamento social em voga.

Tal passagem supramencionada viabilizou-se quando o movimento passou a compreender a educação inserida como um elemento da totalidade social, inscrito numa dinâmica histórica, política, econômica e cultural, que inclui também a educação formal cuja escola se insere como o principal espaço, já que a pauta pelo compromisso educativo dentro do próprio movimento a princípio apresentava resistência e não tinha completa adesão, pois a ela se atribuía o risco de desvirtuação da luta e objetivo central do MST. Mas foi principalmente quando o MST alcançou a consideração de que a educação constitui vínculos com outras dimensões da realidade, que não seja apenas transmitir conhecimento já constituído; somente a partir de então a educação adquiriu valor estratégico e relevância organizativa, além de estrutural para o movimento.

O MST se estrutura através de diferentes instâncias de representação e atividades internas, que se reúnem em diferentes espaços e modalidades: núcleos, coordenações, direções, encontros e congressos. Os núcleos são formados pelas famílias que integram o movimento em acampamentos e assentamentos, que por sua vez elegem coordenações para articular determinada atividade em instâncias regionais. Por seu turno, das coordenações regionais é que se estruturam as direções nacionais eleitas a partir dos encontros regionais para compor o congresso nacional e assim estabelecer os objetivos, planejamentos e diretrizes de cada setor de atividade, como é o caso do Setor de Educação criado em 1987 que passou a ter capilaridade nas instâncias organizativas do MST, com isso apresenta elos desde a base local até as instancias nacionais.

É corrente na sociedade atribuir a escola como referência para o campo educativo, o Setor de Educação do MST enquanto instância responsável pela atividade de formação educativa também tem na escola sua principal referência de atuação, todavia amplia o campo educativo voltado a atuação formadora para além da escola, por conseguinte incorpora as ações de luta e experiências inerentes ao movimento como

espaço para formação humana que objetiva o MST, com isso o campo educativo no MST ultrapassa a escola.

A pedagogia do movimento põe em movimento a própria pedagogia mobilizando e congregando em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas. O MST ao pensar a formação humana, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a qualquer pedagogia já proposta, exatamente porque sua referência está no movimento. (CALDART, 2000, p. 122)

A preocupação com a educação no MST surgiu logo após o limiar da sua formação, as primeiras iniciativas acerca desse campo ocorreram no Centro-sul do país onde se reuniu as primeiras equipes de trabalho voltada ação educadora. O jeito de organizar o trabalho de mobilização e reflexão inicial acerca da educação nos acampamentos e assentamentos foi efetivado por meio das equipes de educação, compostas por professores e integrantes do próprio movimento que possuía afinidade, alguma formação ou sensibilidade à questão. Aos poucos essas equipes passaram a ser parte integrante e indispensável às estruturas organizativas nos acampamentos e assentamentos.

Esse processo culminou com o I Encontro Nacional de Assentamento organizado em 1987 pelo MST com o propósito de iniciar uma discussão que articulasse um trabalho que já se desenvolvia em alguns estados, mas que não apresentava uma linha articulada e orgânica de ação com o próprio movimento. Tal situação levou o MST a constituir nesse mesmo ano o “Setor de Educação<sup>38</sup>”, ou os chamados “Coletivos Estaduais de Educação” em cada estado, com o propósito de articular diversas ações educativas que ocorriam espalhadas em acampamentos e assentamentos, de modo a atribuir essas ações um padrão, aspecto e sentido que se afinasse com movimento.

Dessa maneira, a principal função do Setor de Educação diz respeito a ser o setor de atividade com a responsabilidade de articular e potencializar as experiências educacionais já existentes, bem como de ser ao mesmo tempo o responsável por

---

<sup>38</sup> O Congresso Nacional de Educação do MST é a instância máxima de deliberação e decisão apontada para ações dos Setores de Educação/Coletivos Estaduais de Educação. É nele donde se projeta as linhas, planejamentos, diretrizes e objetivos pertinentes às dimensões do campo educativo a ser seguido nas organizações do movimento em cada estado.

organizar os trabalhos voltados à educação donde esses trabalhos surgiram de maneira espontânea ou tivessem sido incorporados pelo Estado através do serviço escolar.

Além disso, o escopo fundamental do Setor de Educação é articular e potencializar a atividade educativa no sentido dela poder ser contribuinte do projeto político do MST ao incorporá-la em sua dinâmica, dotando-lhe de organicidade ao possibilitar que ela percorra o conjunto das instâncias que constitui a organização, desde a base do movimento até a sua direção e se incorporar nas dimensões de sua luta.

[...] então é assim que isso vem dentro da concepção que o movimento aos pouco começou a dar a educação [...]. Quando ele se constitui na década de oitenta com o objetivo de reunir milhares de famílias sem terra a preocupação inicial era dar resposta aos militantes e filhos dos militantes que estavam na luta, aí surgiu o trabalho voluntário com a educação e com as primeiras conquistas das escolas foi que surgiu incontornavelmente a necessidade de se pensar uma educação específica para o MST, ou com aquela perspectiva ou para aquela concepção de sociedade que o movimento sonhava. [...] para uma organização política como o MST que se tornou uma organização política de massa ao incorporar muitos militantes e famílias expropriadas do acesso a terra a educação oferecida pelo Estado era incompatível com o projeto do movimento, porque se desejava uma educação que mostrasse os dois lados da moeda, que mostrasse o próprio direito de ocupar a terra. Então, a educação que estava aí não servia, portanto, se pensava numa educação diferente. Daí em diante a educação passou a possuir um valor fundamental dentro da luta e numa perspectiva de que para se avançar na luta também precisa-se de educação como um elemento também importante para impulsionar a luta. Obviamente que foram muitos anos para poder se consolidar a educação no MST. Muita luta também. [...] o Setor de Educação dentro do MST tem esse papel central e hoje é um dos mais atuantes, mais importantes dentro do MST, apesar dos outros setores serem importantes, a educação, ela é vista de uma forma especial. (ENTREVISTADA R. S. S. em 18/12/12, Coordenadora do Coletivo Estadual de Educação - MST/PE)

Questões como essas abordadas no relato expõem que a educação é um elemento necessário para avançar na luta porque não se pode fugir a ela numa organização política de massa, sobretudo porque se deve qualificar a formação dessa massa e a educação é, por conseguinte, uma ferramenta privilegiada para essa formação. Além disso, tais questões, muito embora não seja explicitado claramente no relato, são também indicadoras de quais as razões que levaram o MST a perceber que deveria se apropriar da prática educativa operada no movimento, que é justamente o entendimento de que não avançaria na sua luta central, a reforma agrária, imprescindível para

mudança nas relações sociais no campo e enquanto estratégia de consolidação do projeto socialista que defende.

Caso não tornasse orgânica à sua luta central e ao seu projeto societário, a prática educativa veiculada no movimento tanto na escola, quanto nas diversas possibilidades inerentes ao campo educativo, o projeto maior do MST estaria imbuído de contradições na formação de sua própria base militante. A educação então compreendida como processo de formação humana, que guarda valores, intenções, perspectivas e concepções, se não estivesse comprometida em lastrear o terreno ideológico e político na base militante, responsável direto pelas ações de luta e implementação do projeto do MST, essa luta central de maneira malograda apresentaria consequentemente bases frágeis e até contraditórias.

Por isso que carrega a educação/escola um sentido de ferramenta política com potencial a ser instrumentado para fortalecimento e adesão ideológica, cultural e comportamental como base de sustentação a favor de interesses e um determinado projeto de classe; ou seja, carrega a educação/escola aquele sentido pertinente aos aparelhos difusores de hegemonia. Nela radica elementos que possibilitam na compreensão do MST a construção de novos sujeitos sociais, o desenvolvimento de comportamentos e de novos valores dissonantes àqueles reconhecidamente vinculados ao *ethos* capitalista, bem como o despertar da consciência organizativa.

A educação deve ajudar a construir a nova MULHER e o novo HOMEM. Isso só é possível se ajudar a superar os hábitos negativos, como o individualismo, o autoritarismo, a acomodação, a corrupção, o personalismo e todos os outros *ismos* que atrapalham o avanço da organização e da luta. A escola deve ser o lugar da vivência e do desenvolvimento dos NOVOS VALORES, como o companheirismo, a solidariedade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, [...] chegando a uma CONSCIÊNCIA ORGANIZATIVA (Caderno de Formação nº 18 – MST, 1992, p. 18)

Nesse sentido, a educação cumpre a função de um componente mediador de uma reforma intelectual e moral, ou seja, desempenha a função de ser um elemento contributivo para proporcionar uma constituição de um novo homem, um sujeito que detenha uma nova percepção da realidade - por isso sujeito de uma reforma intelectual - e ao mesmo tempo proporcione com base nessa percepção, uma outra intervenção e comportamento ante a realidade - por conseguinte sujeito de uma reforma moral.

Isso porque a ação educativa comporta um sentido filosófico de compreensão da realidade, de absorção dessa realidade, ainda que esse sentido filosófico não se revele de maneira inteiramente clara, mas indiscutivelmente tem relação indissociável com o movimento mais amplo da sociedade – uma relação de elo com o movimento da dimensão societária -, pois condiciona comportamento, assim não está separada uma determinada concepção da realidade de uma consequente e determinada intervenção prática sobre essa realidade. A função mediadora que recai sobre a educação para a reforma intelectual e moral de que despertou o MST é justamente de elevar, de maneira consequente e propositiva através da formação educativa, sua base militante ao patamar donde se vinculam a atividade intelectual e a atividade prática.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Home faber* do *Home sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, uma participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, [...] enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo. O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, [...] mas num imiscuir-se ativamente na atividade prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente” [...]. (GRAMSCI, 1986, p. 11)

O grande sentido para que a educação viesse a ser uma prioridade para o movimento diz respeito ao caráter fundamental de que carrega em viabilizar uma nova concepção de mundo, bem como pelo potencial que detém em difundir-la. Dessa forma a educação está sendo instrumentada como um aparelho de hegemonia, ou mais precisamente, como um aparelho inclinado a construção da contra-hegemonia, já que nas práticas em que se busca efetivá-la internamente no movimento, socializa visões de mundo e forma sujeitos políticos com capacidade de compreender a realidade para nela intervir. Diferentemente da perspectiva que correntemente é efetivada nas práticas em que se vinculam a educação tradicional, uma vez que está desenhada como forma de dominação ideológica para manutenção do ordenamento social sem abalos ou interferências por parte dos sujeitos políticos.



A educação vai ajudar porque vai estar formando as consciências, porque está se politizando, então, eles estão cada dia mais sabendo aonde vão, vendo seus horizontes mais claros, daí vai haver a transformação da sociedade. Porque cada vez que o companheiro, não só aprende a ler e escrever, mas a ter a consciência crítica do que é mais justo, ele vai interferir na sociedade e ter a capacidade de criticar e saber o que é melhor para ele. (ENTREVISTADA L. M. em 27/12/12, Coordenadora do Coletivo Estadual de Educação - MST/PE)

Destarte, o exame da questão informa que a educação para o MST passou a configurar internamento como um feixe de tensionamento político e sociocultural incidente sobre a base militante, em especial aquelas que vivenciam mais profundamente a prática educativa, como crianças e jovens, isso com escopo a formar sujeitos com princípios, objetivos e comportamentos políticos que se coloquem em paralelo aos princípios, objetivos e comportamentos consoantes a ordem social sob a batuta do capital, já que o processo educativo nesse sentido intenta ser instrumentado como uma ferramenta capaz de produzir,

um determinado sujeito político e cultural, à medida que suas ações e sua forma de atuação na sociedade produz e reproduz um determinado modo de vida que ao mesmo tempo recupera e consolida e projeta valores, princípios, convicções e também determinado modo de conceber as relações sociais [...]. (WILLIAMS, 1979, p. 70)

Foi então a tomada de compreensão do MST, a partir do alcance da dimensão política de que se veste a educação, que o levou a buscar para si a responsabilidade de esboçar um determinado projeto educativo, de modo que esse determinado projeto estivesse imbricado ao seu escopo central e maior. Em suma, que estivesse, por conseguinte, a serviço da solidificação ideopolítica do projeto societário que advoga, cuja essa solidificação só pode ser alcançada na batalha das ideias com o projeto hegemônico dominante.

A análise dos documentos e registros orais acerca da inserção da educação como uma iniciativa a ser assumida imprescindivelmente pelo movimento ou dele sofrer injunções até tornar-se um de seus braços políticos, releva alguns eixos de aproximação entre o campo educativo (educação/prática educativa) e o projeto político do MST, manifestos então com: a intersecção entre a luta pela terra e a luta pela educação; a intersecção entre a escola e o próprio movimento; o entrelace entre o movimento e projeto educativo.

A intersecção entre a luta pela terra e a luta pela educação é dada pela exigência emergente do modo como o MST estrutura sua organização, posto que estruturado enquanto um movimento de massas não pode fugir ao processo do trabalho educativo, por isso precisou necessariamente absorvê-lo ou o deixaria sob a responsabilidade da condução pelo Estado imbuído por suas diretrizes, planejamentos, diretivas e perspectivas.

No que toca ao cruzamento entre a escola e o próprio movimento, que surge diante da exigência que se colocou na ordem do dia de desenvolver uma escola vinculada a si, trata-se de um processo que nasce a partir da constituição dos acampamentos e assentamentos em que a escola passou a fazer parte do cotidiano do MST e a ser vista como uma questão política, como um elemento de fortalecimento da consciência organizativa, como parte da estratégia de luta pela reforma agrária. Dessa forma, a escola desenvolvida nos acampamentos e assentamentos deveria ter uma identidade entrelaçada com experiências educativas como as lutas, a organização, a mística, a produção, dentre outras experiências presentes no cotidiano do próprio movimento.

Por seu turno, quanto à intersecção existente no eixo que entrelaça MST, e projeto educativo, as costuras desse momento se projetaram porque o MST passou a se preocupar em absorver para estruturar e desenvolver o projeto educativo, as vivências, o conjunto das ações e perspectivas inerentes ao movimento. Isso como uma matricialidade pedagógica para esse projeto educativo - o qual propunha incorporar à sua dinâmica política e dirigir. A partir desse ponto o projeto educativo do MST passou a deter como perspectiva romper com o conceito mais tradicional de educação e, assim aproximar o processo educativo mais estreitamente à perspectiva de *formação*.

O sentido da educação passou então a estar justaposto ao sentido mais amplo de formação de membros, da formação humana e do sujeito político que integra a base do Sem Terra, por isso que a escola passou a ser também lugar de formação, bem como do mesmo modo, outros espaços do campo educativo também foram inseridos na dinâmica de formação. Para inserir o processo educativo à dinâmica de formação, o projeto educativo esboçou objetivos e princípios que se equalizaram com o projeto político do MST. Não obstante, é precisamente nesses objetivos que o projeto educativo ganha sentido e, outrossim, é em tais princípios que encontra sua fundamentação.

### 4.3 - Princípios educativos e projeto político do MST: concepção contra-hegemônica?

É dado que educação, escola, formação e as várias possibilidades do campo educativo apresentam sentidos aproximados, ou sentidos semelhantes na estruturação do projeto educativo do MST, que ora se equaliza com seu projeto político. A escola que ao mesmo tempo transmite, compartilha, elabora e socializa determinado conteúdo com finalidade educacional é também a mesma escola com fito de formar sujeitos políticos direcionados para sustentação de um projeto político universal que, transponha as amarras corporativistas e conciliadoras com o capital de que se revestem muitas organizações políticas e movimentos sociais na contemporaneidade, bem como não esteja restrito unicamente aos interesses e necessidades imediatas do movimento.

Assim sendo, a escola do MST objetiva auxiliar na formação de um militante de um movimento que não luta apenas por terra. Para tanto, o MST logrou conseguir apreender criticamente o significado inerente à escola e ao conjunto das práticas educativas enquanto aparelhos de elaboração e difusão de hegemonia atribuindo-lhes sentido que afluí em direção favorável ao escopo central de seu projeto político. Consoante com isso, o Caderno de Formação nº 18 aponta que:

As escolas dos assentamentos do MST devem ser um lugar que:  
**a)** Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos populares . Todos já sabemos que A LUTA NÃO PODE PARAR [...]. **b)** Mostre a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade[...] **c)** Pense como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo[...] (Caderno de Formação nº 18 - MST, 1991, p.21)

Quando o movimento passa a configurar-se como uma matriz educativa e concomitantemente formadora de uma maneira determinada de conceber a realidade e agir sobre ela por meio de suas práticas de organização, atividades cotidianas e iniciativas de luta, como consequência disso passa atribuir também um significado político universal e pertinente ao terreno da construção da hegemonia – reforma

intelectual e moral -, posto que essa matricialidade (educadora e formadora) se vincula ao projeto societário de que defende.

No arranjo dado entre movimento afigurado enquanto matriz educativa/formadora e entre a projeção de determinada maneira de conceber e agir há uma estreita aproximação com a concretização do projeto societário cuja aquele (o movimento) objetiva alcançar. O sujeito político que intenta formar o MST deve ser ao mesmo tempo e em alguma medida projetivo e agente da *dimensão socialista* que guarda seu projeto político societário; assim sendo, a base militante que intenta formar o MST com suas práticas educativas deve ser aquela cujos sujeitos, a partir de suas visões e intervenções na realidade, se afinem, em especial, com a concretização dos objetivos de nº 01, 02, 05 e 07 do conjunto de objetivos que elenca o documento “Educação no Documento Básico do MST”, como escopo de que se deve aproximar o projeto educativo do MST, de modo que esse mesmo projeto educativo esteja consequentemente em convergência com as orientações atribuídas ao projeto político que detém:

**Quadro 04** - Objetivos cuja educação do MST deve afinar-se

<b>OBJETIVOS QUE ORIENTAM A AÇÃO POLÍTICA DO MST</b>
1. Construir uma sociedade sem exploradores e explorados, onde o trabalho tenha supremacia sobre o capital;
2. Garantir que a terra, um bem de todos, esteja a serviço de toda a sociedade;
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, da renda e das riquezas;
4. Buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais;
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais e pessoais;
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher, homem, jovem, idoso e crianças;
7. Buscar a articulação com as lutas internacionais contra o capital e pelo socialismo.

**Fonte:** Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001.

Boa parte daquilo que se convencionou chamar de novos movimentos sociais, organizações que emergiram na passagem do século XX para o XXI, impõe bandeiras, além de deter causas e objetivos fundantes às lutas que desenvolve, capazes então de

consensuar com o ordenamento social regido pelo capital. Da mesma maneira, os partidos e boa parte de outras organizações políticas historicamente vinculadas a classe trabalhadora, mesmos aqueles que ainda tendencialmente se posicionem ideologicamente ao espectro político da esquerda, abandonaram o horizonte socialista como perspectiva em seus projetos políticos.

A derrocada da primeira tentativa de experiência socialista intentada com a Revolução Russa de 1917 simbolicamente representada pela queda do muro de Berlim nos final dos anos 1980, por conseguinte, logrou revelar de maneira concreta fortes abalos sobre as expectativas, projetos e terreno ideológico donde se movimentavam as organizações representativas da classe trabalhadora.

[...] sob os impacto das derrotas históricas sofridas pelos trabalhadores, não afetou apenas o conjunto da classe trabalhadora e o difícil processo de formação de sua consciência de classe; afetou também grande parte das organizações de esquerda, suas direções, seus quadros, sua militância e a própria intelectualidade organicamente comprometida com o projeto socialista [...]. Muitos dos que abandonaram o projeto socialista passaram a defender a democracia burguesa e suas instituições como valores universais [...]. (DANTAS, 2007, p. 09-10)

Diante da notória falta de identificação com o horizonte de superação do capitalismo por parte dos novos movimentos sociais, partidos e ferramentas organizativas que surgiram no contexto da derrota da experiência soviética, propiciou-se um contexto histórico capaz de condicionar que os limites da democracia burguesa e de suas instituições representativas se tornassem balizas para as lutas políticas e sociais empreendidas pelos setores estruturantes que se movimentam na sociedade - com o fetiche da lógica inclusiva, seja com representação política através do voto (via participação indireta em que todos podem influir através da eleição) ou, seja com conquistas sociais.

Também nessa esteira de abalos ideológicos, ficou debilitado, ou quase que preterido ao esquecimento a perspectiva da luta de classe. No bojo de processos como esses, donde se entremeio com peso fundamental derrotas históricas da classe trabalhadora, corriqueiramente por efeito vêm à tona abalos na capacidade concreta de intervenção direta e imediata nas estruturas da sociedade sob a perspectiva da luta de classe. Além disso, se manifesta debilitada e diluída a consciência de classe, de modo a

tornar-se essa vulnerável às injunções das concepções ideológicas determinadas pelo conjunto representativo da classe fundamental do capital.

A despeito dos elementos históricos e políticos que marcaram os abalos ideológicos e as projeções de transformação societária de que discorremos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) detém, tensiona e desenvolve internamente em sua estrutura organizativa, iniciativas, atividades, projeções, objetivos e perspectivas que, se não concretizam em essência um movimento que efetiva uma hegemonia alternativa - a contra-hegemonia -, guardam em si potenciais ou elementos contra-hegemônicos, posto que sinalizam em última instância para projeção de superação do capitalismo; ou em primeira instância são incapazes de consensuar, ou expõe ineptidão de se acomodarem com a lógica inerente ao ordenamento social em voga.

Isso porque em qualquer um dos casos tais elementos ou potenciais contra-hegemônicos se agarram à dimensão construtiva de projetos societários em referência aos objetivos que mira o movimento em suas iniciativas e práticas políticas, a exemplo do que é manifesto nos objetivos de nº 01, 02, 05 e 07 então elencados no texto de “Educação no Documento Básico do MST”, cuja atividade educativa deve ter como referência, tais objetivos juntamente com outros são orientadores da ação política do MST.

Destarte, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresenta em seu projeto político direcionamentos e escopos proponentes de um projeto que ao mesmo tempo revela-se contestador e de iniciativa superadora da sociedade capitalista, em contrapelo a essa conjuntura contemporânea de refração da consciência de classe, da perspectiva da luta de classe - mesmo que arrefecida, ou apresentada sob outras roupagens -, que ora se colocou incidente sobre um vasto conjunto das organizações políticas historicamente vinculadas às lutas da classe trabalhadora, bem como sobre o conjunto dos novos movimentos sociais com causas, objetivos e projeções de luta que, embora criem estorvo ao ordenamento social do capitalismo, são em suma capazes de acomodarem aos limites desse sistema.

Dessa forma, uma das iniciativas que está indissolúvelmente vinculada aos direcionamentos e escopos do projeto político do MST é a proposta educativa (ou

projeto educativo) que desenvolve, porque é uma ferramenta estratégica de viabilização e formação associada a esse projeto político, que lhe atribui substrato por meio da formação que efetiva a prática educativa adjunto aos militantes do movimento.

Ainda que não seja diretamente efetivador da contra-hegemonia da classe trabalhadora, ou seja, mesmo que não alce a concretização de uma hegemonia alternativa a ordem do capital, o MST dentro de sua organização por intermédio dos princípios educativos que apresenta, tem guiado a atividade educativa também como uma ferramenta política que contribui com determinada concepção contra-hegemônica, dado que tais concepções se associam em alguma medida uma determinada dimensão de projeto societário, essas concepções também se manifestam em dissonância a ordem do capital e com escopo de transpô-la.

Com a criação do Setor de Educação o movimento tomou para si a responsabilidade, mesmo em parceria com o Estado, de organizar e desenvolver nos acampamentos e assentamentos a atividade escolar e atividade educativa, que transpuseram a órbita da educação formal, teve que assumir essa postura, pois deixaria a responsabilidade educativa e de escolarização de sua base militante sob o julgo de um Estado que indubitavelmente executaria uma educação afinada com os padrões tradicionais e com a função particular que cabe a educação na sociedade capitalista.

Na elaboração da proposta educativa, ou projeto educativo, o Setor de Formação criado primeiro do que o Setor de Educação, acompanhou de perto a trajetória de elaboração desse projeto educativo. Por conseguinte, os campos de intervenção entre um setor e o outro se aproximaram de tal forma que se condicionou a partir da elaboração do projeto de educação a ruptura entre as fronteiras *a priori* estabelecidas entre o campo educativo e o campo da formação, já que historicamente cada foi concebido em setores separados.

Com a aproximação estreita entre esses dois setores o que em suma se pode afirmar é que ao fim e ao cabo a preocupação central de cada um deles está à formação do militante. Pelo grau de organicidade estabelecido a educação na tarefa de formação, a sua execução extrapolou as atribuições restritas ao Setor de Educação, assim há uma tendência em que formação da base militante, principalmente aquela operada aos jovens e adultos, no MST não depende apenas de formação política e ideológica. Do mesmo

modo a atividade educativa não é sinônimo estrito de educação formal, em tal atividade ganha saliência a concepção de que a partir dela o militante alça uma melhor compreensão e capacidade de transformação da realidade, amplia-se a capacidade de dirigir em movimento de transformação.

As escolas e outras esferas do campo educativo passaram a ser concebidas como espaços de formação, daí a afinidade e estreiteza entre o projeto político e o projeto educativo, pois esse último detém a capacidade de auxiliar na distribuição de ideias, convicções, valores, identidades e de auxiliar na formação de um sujeito político com determinado comportamento e concepção diante da realidade e diante da organização da sociedade. Para tanto, o movimento por intermédio do projeto educativo que elaborou como anteparo ao seu projeto político – de modo a assumir uma função determinada de aparelho de hegemonia -, estabeleceu uma série de princípios guias, linhas políticas e de posição, para consubstanciar a estreiteza entre suas projeções políticas e seu projeto educativo.

Os princípios educativos que referenciam as ações do projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se dividem duas linhas, a filosófica e a pedagógica. A primeira linha concerne ao substrato político-ideológico e são assim definidos porque para o MST “diz respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entendemos que seja a educação” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 160). Já a segunda linha, aquela que concerne ao campo pedagógico, diz respeito ao processo prático de consolidação da linha filosófica, pois “se referem ao jeito de fazer e pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 160).

É o sentido político que detém esses princípios que guia a implementação da proposta educativa que se referencia o MST, o projeto educativo possui seu arcabouço montado sobre as bases dos princípios educativos, são eles que detêm a substância política da proposta, pois delineiam a face política da atividade educativa. Neles está incorporado o substrato que ora se vincula ao projeto político do movimento no sentido de endossá-lo, de lhe dar legitimidade e adesão junto à base militante, pois apresentam em si elementos que definem, a partir dos princípios educativos, a construção e/ou a absorção de “algumas ideias/convicções/formulações que são balizas (estacas, marcas,



referências) [...], são o ponto de partida das ações. Mas que não surgiram primeiro, antes da prática, são o resultado das práticas e experiências acumuladas” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 162).

O esboço dos princípios educativos em questão, com escopo de ser a bússola de uma determinada proposta educativa não foi estabelecido de maneira plástica, de modo a ser primeiro elaborado, para subsequentemente se buscar sua materialização prática sobre a realidade com desdobramento no tabuleiro político que movimenta o MST.

Dito de outra maneira, os princípios do MST não foram desenhados sem ter a realidade como fundamento, sem ter como foco a práxis política e a movimentação das classes sociais fundamentais na arena da sociedade civil, antes ele teve *a priori* a prática como referência, o acúmulo da experiência organizativa, para subsequentemente se estabelecer não enquanto norma, mas sim como elemento transversalmente colocado em relação com o conjunto de lutas do MST, como artifício colaborativo para clarear por meio da prática educativa as convicções, os posicionamentos, os valores, os comportamentos, as ações da base militante num primeiro momento em relação com o cotidiano do movimento e em última instância, em relação com a corroboração prática do projeto político que estabelece, já que podem auxiliar na formação e ideologicamente no andamento da luta.

Ainda hoje refletimos, discutimos e debatemos muito sobre os princípios educativos. [...] no início eles foram o jeito que o movimento encontrou de considerar os aprendizados das lutas, das organizações e dos enfrentamentos políticos que o movimento teve na sua formação e que até hoje ainda tem. [...] eles não podem ser confundidos como normas e nem como conselhos, um tipo de sugestão. Eles são princípios, orientações que se seguidas ajudam ao movimento avançar em suas lutas, em seu projeto de reforma agrária, de mudança no caráter das relações sociais de produção que estão estabelecidas no campo; mais que isso, ajudam a formar os valores de outra sociedade que queremos, ajudam no pensamento e no comportamento político da militância. Penso que os princípios manifestam um movimento dialético, porque se fossem elaborados e depois tidos como regras e achar que naturalmente se realizariam, seria idealista demais. Eles são como referenciais, estão afinados com as lutas do MST, com os objetivos do MST. Estabelecemos os objetivos e em seguida os princípios, para então no processo ir se adequando a realidade, é claro com suas contradições, a realidade vai interagindo com os princípios, a militância vai interagindo com os princípios, porque se antes pensavam e tinham estreiteza, dúvidas, constrangimentos em suas ações, agora são mais seguros, sentem mais segurança e convicção na luta, [...] sabem que estão de um lado e

quem está do outro lado da cerca, sabem como agora pensam e como ainda pensam quem tá do outro lado da cerca, sabem por que são sem terra [...]. (ENTREVISTADA R. S. S. em 18/12/12, Coordenadora do Coletivo Estadual de Educação - MST/PE)

Os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos, embora com linhas específicas e definidas, só apresentam distinção aparente, pois são indissociáveis, não se pode tentar apanhar um, sem implicar no outro. Os princípios se dividem em:

**Quadro 05** - Definição dos princípios filosóficos do projeto educativo do MST

<b>PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS</b>	<b>PROPÓSITO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para transformação social</li> </ul>	<p>Visa uma imediata construção de outra ordem social fundada na justiça social, na radicalidade democrática, valores humanistas e socialistas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para o trabalho e cooperação</li> </ul>	<p>Visa estreitar a relação com os novos desafios de novas relações de produção no campo e cidade, sendo que a reforma agrária é o campo de luta desse desafio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação voltada para várias dimensões</li> </ul>	<p>Objetiva a educação <i>omnilateral</i> para reintegrar as diversas esferas da vida humana em sentido oposto ao modo de produção capitalista.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação com/para valores humanistas e socialistas</li> </ul>	<p>Deve estar centrada em valores de justiça, igualdade e solidariedade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação enquanto processo permanente de formação e transformação</li> </ul>	<p>Deve estar afinada na contínua mudança das pessoas e na diversidade cultural.</p>

**Fonte:** Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001.

Muito embora não exista um marco preciso que possa separar os princípios filosóficos - então apresentado no quadro acima (quadro 05) -, dos princípios pedagógicos – que é exposto no quadro logo abaixo (quadro 06), dada o entrelaçamento indissociável entre eles, pois um é complementar ao outro; é possível de algum modo estabelecer uma linha tênue que traça uma breve distinção entre ambos.

Pode-se dizer que o primeiro, os princípios filosóficos guardam pela sua “natureza”, um significado mais saturado de sentido político, por isso são mais bussolares e orientadores, talvez por isso esteja em maior sintonia com o projeto maior do MST. Já os princípios pedagógicos apresentam um sentido muito mais voltado à implementação ou materialização estratégico-prático daquilo que ora é orientado e apontado como fundamento pelos princípios filosóficos. Enquanto um referencia e fundamenta, o outro busca a consecução materializadora da correlação teoria/prática.

**Quadro 06 - Definição dos princípios pedagógicos do projeto educativo do MST**

<b>PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS</b>	<b>PROPÓSITO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre prática e teoria</li> </ul>	Criar mecanismos que articule prática e teoria/teoria e prática.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinação metodológica entre processo de ensino e de capacitação</li> </ul>	Desenvolver habilidades a partir do domínio da teoria.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A realidade como base da produção de conhecimento</li> </ul>	Garantir que a produção do conhecimento tenha como base a realidade e sejam úteis à sociedade.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdos formativos socialmente úteis</li> </ul>	Está associado com a produção de conhecimento para realidade e com conteúdos úteis.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação para o trabalho e pelo trabalho</li> </ul>	Desenvolver pedagogia que ligue a escola ao processo produtivo e ao valor pelo trabalho.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos</li> </ul>	Estabelecer a afirmação da relação que a escola tem com vida política.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos</li> </ul>	Está associado à pedagogia que liga a escola ao processo produtivo e deve potencializar formação com vínculo ao processo econômico.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vínculo orgânico entre educação e cultura</li> </ul>	Desenvolver atividades que se vincule a cultura popular e identidade da classe trabalhadora.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão democrática</li> </ul>	Desenvolver atividades em que estudantes participem da gestão e direção escolar.

**Fonte:** Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001.

É precisamente por intermédio desses princípios norteadores com seus fundamentos que se é costurada a identidade entre os dois projetos, o projeto educativo com o projeto político de transformação societária; ambos apresentam mediações com a proposta de superação e/ou contraposição com a ordem social capitalista, dado que tais princípios são mediadores de concepções contra-hegemônicas, que condicionam a formação de sujeitos políticos que se impõe no terreno donde se movimenta a sociedade civil com ideias, visões, concepções, leituras e comportamentos ante a realidade que em alguma medida estão em paralelo com o ordenamento social posto, pois se defrontam com os parâmetros sociais e o ethos normativo estabelecido pela sociedade estruturada sobre a batuta do capital.

A análise documental do conteúdo e sentido político de determinados pontos que compõem os princípios que se pauta o MST para realização de seu projeto educativo quando problematizada e colocada em paralelo com o objetivo de transformação societária que o movimento se referencia, leva a consideração de que esses princípios apresentam vinculação com o terreno da hegemonia, porque são fontes de ideias, legitimação, consenso, cultura, ações, valores, comportamentos, práticas, projetos e perspectivas políticas; que detém e expõem a tensão da relação entre o plano das concepções e o plano das ações políticas - o patamar intelectual e moral.

Entretanto, vale ressaltar que as análises aqui pontuadas privilegiaram fundamentalmente algumas questões e motes ora vinculados aos princípios filosóficos, posto que neles, mais do que nos princípios pedagógicos, estão à quintessência do substrato político e das concepções da proposta educativa do MST. Então exploramos aqui como materialidade prospectiva das análises, aqueles princípios que apresentam elementos de contra-hegemonia e que encerram de maneira mais clara concepções que tensionam o campo de costura ou solidificação da hegemonia.

A perspectiva presente em “Educação para transformação social” é um processo que se assume como político, que traz consigo uma dimensão interventiva, prática e de ação, pois acena para vinculação orgânica com os processos sociais que visam a transformação da sociedade, desta perspectiva emerge uma característica essencial que é a vinculação com a classe trabalhadora, portanto assume um caráter de educação de classe. Quer dizer, o princípio de educar para transformação social na proposta de educação do MST acena para o horizonte de *auxiliar* na construção da hegemonia

política da classe trabalhadora. Nesse ponto tem-se como perspectiva a insistência de uma proposta de formação educativa que não tenha como fundamento o fechamento as fronteiras da realidade imediata do próprio movimento ou a suas lutas particulares e específicas.

Por isso que dentre os princípios educativos no ponto que toca a “Educação para transformação social”, salienta-se que:

[...] é também característica essencial de nossa educação a preocupação com a abertura de horizontes de nossos/nossas estudantes, de modo que pratiquem aquele velho princípio, também filosófico, de que *“nada do que é humano me pode se estranho”*. Algumas pessoas chamam esse processo de aumento de *“densidade cultural”*, que é um outro jeito de dizer que nossa vista tem que enxergar além do que os nosso olhos alcançam; além de nosso “lote”, nossa educação precisa nos ajudar a continuar rompendo cercas[...]. Nossa educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada “consciência organizativa”, que é aquela onde a militância consegue passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 164)

Trata-se de um ponto que não dissimula o compromisso de tornar conseqüente e querente a intervenção na realidade através da busca pelo despertar da consciência de classe, da consciência de que só com a luta, com enfrentamento político e com ação se transforma a sociedade, ou seja, aquele processo de alcance da *catarse* que discorre Gramsci (1978), porque busca a elevação da elaboração superior da realidade, de superação de uma concepção fragmentária do movimento para uma concepção unitária e de identificação com o projeto universal de transformação da sociedade pela classe trabalhadora.

Pode se empregar a expressão *catarsis* ‘para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade de liberdade’ [...]. A fixação do momento catártico torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de síntese que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 1978, p. 18-21)

Quando se é pensada a questão da “Educação para o trabalho e a cooperação” e “Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos” fica patente de que há uma consonância entre os dois pontos, é a partir deles que se coloca em pauta

o nó de amarra entre a educação e a dimensão da vida produtiva, das mediações da vida produtiva/econômica com a dinâmica ou totalidade de organização da sociedade. É através da questão que envolve os dois pontos que está a compreensão da articulação necessária entre a educação e a atividade escolar com a produção das condições materiais e culturais de existência humana e social.

Nesse contexto a formação para a cooperação, enquanto elemento estratégico, intenta fortalecer o consenso da necessidade do estabelecimento da construção de novas relações sociais de produção da riqueza e da vida social. Daí é decorrente “a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 169).

Ainda a cerca da questão, para o MST com base em tais princípios se intenciona atribuir ao processo que envolve a economia, o potencial fundante da atividade produtiva na trajetória de organização da vida social, além de se deixar claro a desmistificação de que economia é sinônimo de capitalismo, por conseguinte busca-se uma desnaturação da economia capitalista, para que ela perca aquele caráter natural ou *ad eternum* que convencionalmente lhe é atribuído, de modo a atribuir-lhe das contradições que lhes são inerentes e inelimináveis. Com base nisso é explicitado que se a educação se mistura objetiva e intencionalmente com os fins de subsidiar a economia capitalista se estará ela atua conseqüentemente para que se reproduza

a exploração, a dominação e a exclusão que são características básicas do modelo econômico de mercado capitalista [...]. A partir de determinadas práticas pedagógicas começamos a entender melhor a potencialidade formativa de vincular o processo de educação com a inserção concreta (real) dos/das estudantes em algum tipo econômico, que acontece dentro do próprio curso ou escola. Ou seja, se a educação tem a ver com a formação/transformação de consciências, é preciso trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação. (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 165)

Do mesmo modo que no processo condicionado pelos dois pontos supramencionados, os elementos inerentes aos princípios “Educação com/para valores humanos e socialistas” e “Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos” também estão aproximados. A substância presente em cada um desses pontos aponta para mesma direção, por isso são complementares. De modo que a direção que

sinalizam para “ajudar na construção do novo homem e da nova mulher [...] cultivando, intencionalmente, com nossos educandos/nossas educandas novos valores; pelo menos aqueles que já conseguimos vislumbrar como necessários a uma nova ordem social” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 172).

Então a partir disso o terreno donde se implementam as atividades escolares e todas as outras possibilidades colocadas pelo campo educativo, desdobram em correlação com conteúdos intencionalmente voltados a formação político e ideológico da militância envolvida nessas atividades.

Os valores humanistas e socialistas, de acordo com a acepção que é apresentada no Caderno de Educação nº 08 do MST, estão no epicentro do processo de transformação dos sujeitos sociais, não como indivíduos isolados e sim como sujeitos que estão envolvidos junto às relações sociais que visem além da produção, também a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da sociedade. Destarte, essa acepção se coloca, outrossim, enredada com o processo condicionado pelos “Educação para o trabalho e a cooperação” e “Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos”, já que está colocado que para “transformar ou construir comportamentos, atitudes, valores (consciência) em nossos educandos/nossas educandas, é preciso organizar as condições objetivas para que vivam essas mudanças” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 172). Assim, entre todos esses pontos existem elementos que estão vinculados de maneira estreita e indissolúvel.

O tensionamento que impõe “Educação com/para valores humanos e socialistas” e “Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos políticos” é justamente o consubstanciar elementos que condicionem uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade capitalista. Nesse sentido, a atividade educativa é colocada a revelar que as práticas, ações e comportamentos cotidianos têm dimensões políticas, porque ressoa com o jogo das forças sociais que disputam o poder no conjunto da sociedade, com isso o objetivo é “desenvolver processos de crítica e autocrítica coletiva e pessoal, visando avançar na coerência entre discurso político e a prática política, na escola, na família, no assentamento, no MST, no partido, na sociedade” (Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 171).

Outro campo de tensionamento para consecução do projeto político do MST ora também sustentado e viabilizado ideo-politicamente pelas concepções e elementos inscritos ao seu projeto educativo, pode ser constatado pelos apontamentos presentes no princípio “Educação para o trabalho e pelo trabalho”. É notório que na proposta educativa do MST o trabalho tem para além de um valor prático um valor filosófico, sociológico e político, por isso é encarado como fundamental. Isso quer dizer que segundo o entendimento do projeto político do MST que ora se reflete em seu projeto educativo, a educação está

ligada ao mundo do trabalho [...] (e especialmente as escolas), não podem ficar alheias às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela, por isso faz parte de suas dimensões fazer entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho. Igualmente faz parte também de suas dimensão fazer superar a discriminação entre o valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos [...].(Caderno de Educação nº 08 – MST, 1996, p. 171)

Em tal proposta se busca estabelecer a função essencial que essa atividade tem com a organização e propulsão da vida social, porque nela está acertado que o trabalho que gera a riqueza, que revela a identidade de classe e condiciona a capacidade de construir novas relações sociais e novas consciências coletivas e pessoais.

Todavia, a realização dessa proposta educativa, a partir dos princípios que lhes orientam, com todas as suas dimensões e aspectos não significa fundamentalmente em si a efetivação da contra-hegemonia ao capital, ela não significa o alcance ou consolidação da hegemonia alternativa pela classe trabalhadora. Não obstante, o projeto educativo do MST traz inerente em si com base em seus princípios, elementos que condicionam, auxiliam, ou tensionam a uma formação com concepções contra-hegemônicas para base militante que está envolvida na dinâmica empreendida por tal projeto educativo, posto que se colocam em rota de colisão com as concepções inerentes a sociedade em vigência.

Por meio da proposta educativa que implementa, então sustentada e orientada a partir de determinados princípios, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra logra alçar um patamar de correlação *colaborativa* para o movimento de germinação de



uma possível construção de determinada hegemonia alternativa da classe trabalhadora. Isso porque a prática educativa que desenvolve está colocada numa referência de formação que se contrapõe a formação tradicional e reprodutora dos valores, visões, concepções e de elementos ideopolíticos instrumentada pela prática educativa desenvolvida pelo Estado e hegemonicamente desenvolvida por outros aparelhos de hegemonia que cumpre essa função no terreno da sociedade civil.

O momento da contra-hegemonia revela o dissenso a um outro referencial hegemônico que ora passou a sofrer abalos em suas bases fundamentais. O alcance da contra-hegemonia é um movimento universal, porquanto que, isso perpassa o consenso em torno de um projeto de classe e requer a adesão a um projeto societário esboçado por uma classe fundamental. Destarte, é notório que a mera posição assumida pelo MST no âmbito de sua formação político-educativa não representa a efetivação da contra-hegemonia, porque isso depende, para tanto, do consenso ou adesão a uma perspectiva universal, a um projeto societário esboçado por uma classe fundamental e, sobretudo, depende também de um movimento orgânico, mais precisamente de crise orgânica da hegemonia da classe dominante no seio da sociedade civil, que pode ser verificada quando:

Num determinado momento da sua vida histórica, os grupos sociais se afastam dos seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais com uma determinada forma de organização, com determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como expressão própria da sua classe ou fração de classe. Quando se verificam estas crises a situação imediata torna-se delicada e perigosa [...], o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre porque a classe dirigente faliu em determinado grande empreendimento político [...]. A unificação das tropas de muitos partidos sob a bandeira de um partido único, que representa melhor e encara as necessidades de toda classe, é um fenômeno orgânico [...]. (GRAMSCI, 1976, p. 55)

Muito embora no seio da sociedade civil não se vivencie uma crise orgânica de hegemonia, ainda assim é também constatável que o referencial assumido pelo MST na formação da base militante a partir da prática educativa que desenvolve, se não significa a efetivação imediata da contra-hegemonia, esses referenciais e essa formação apresentam elementos e concepções que estão em consonância com a perspectiva universal da classe trabalhadora, porque a integra enquanto fração de classe,

representada pelos trabalhadores rurais, então expropriados do acesso a terra e do acesso aos meios de produção no campo.

Os princípios educativos que referenciam a formação educativa e ideopolítica do MST auxiliam na formação de uma concepção que se vincula a dimensão universal da classe trabalhadora, bem como condicionam determinado comportamento junto à sua base militante, que em alguma medida se contrapõem aos referenciais e a formação tradicionalmente empreendida pelos aparelhos de hegemonia que operam vinculados ao ordenamento determinado pela sociedade capitalista.

Esses mesmos princípios educativos a partir dos elementos, concepções e fundamentos que guardam, manifestam certos tensionamentos em relação à hegemonia da sociedade em voga, além disso, se colocam em consenso com a perspectiva e interesses universais da classe trabalhadora. Eles manifestam a superação daquele momento “econômico- corporativo” de que discorreu Gramsci (1976), já que o alcance dos fundamentos, concepções e escopo que detém, embora apresente seus limites para efetivação da contra-hegemonia, expõem que não estão restritos apenas ao campo interno, particular e específico da organização (do MST), mas se colocam justaposto a uma perspectiva universal de classe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação teórica do movimento histórico da realidade, da qual pela relação íntima entre sujeito e objeto, em que um não pode se dissociar ou elevar-se sobre o outro, mesmo enquanto procedimento científico, invariavelmente está sempre imbuída de crítica, interpretação, perspectiva e posicionamento durante o procedimento avaliativo dos fenômenos; caminho necessário ao conhecimento objetivo da realidade em que não escapa essa atividade humana, quando se pretende revelar cientificamente seu conteúdo e descortinar o real significado por detrás de tais fenômenos.

Disso decorre o fato de que há pouco mais de duas décadas o MST ter-se tornado objeto de abissal estudo, debate e polêmicas no âmbito acadêmico. O que tornou essa organização político-social foco de atenção foi sua emergência com agudez no cenário político brasileiro. Todos os campos de estudo e debate trazem a tona polêmicas porque assinalam uma faceta ou caráter que assume a organização MST nas suas relações sociais. Enquanto peça na correlação de forças que se afigura o tabuleiro político, que a depender do referencial, matriz teórico-analítica e finalidades que se vinculam esses campos de estudo e debate, ou lhe atribui ao MST o papel disfuncivo e perturbador das relações sociais, ou lhe atribui a importância política pertinente para uma perspectiva de rompimento com a organização da sociedade capitalista e construção de novas relações sociais, nesse jogo de correlação de forças políticas, ainda que lhe desvele contradições inscritas ao movimento.

São muitas as questões que se suscitam e emergem acerca do MST, questões que o vincula a indissociabilidade e/ao resgate necessário à dimensão de projeto societário presente nas lutas dos movimentos sociais, a reestruturação das relações sociais no campo, de reordenamento fundiário por meio da reforma agrária, do tensionamento a paradigmas culturais e de comportamentos políticos, ao distensionamento imediato da radicalidade das lutas sociais no cenário político brasileiro em prol da salvaguarda a um determinado projeto de governo, etc.

No caso particular dessa pesquisa os problemas que guiaram a trajetória de investigação por respostas, concernem ao caráter que assume a proposta educativa do MST. Intentou-se então primeiramente alcançar respostas no sentido de compreender

como a proposta educativa do MST estrategicamente estava enredada ao projeto político que referencia as ações do movimento, bem como a importância, escopos e finalidades cuja essa proposta carrega para efetivação de seu projeto. Mas fundamentalmente o que guiou essa pesquisa como questão chave, foi a necessidade de aproximar-se de respostas avaliativas ou lograr considerações acerca do caráter contra-hegemônico que a proposta educativa condiciona, a partir de seus princípios, para formação da base militante.

Assim sendo, pode-se afirmar que aquela ordem de problemas primeiro referidos apresenta posição secundária na pesquisa, mas nem por isso irrelevante, enquanto que essa última questão apresentada se impõe como matricial; assim sendo o alcance da questão chave invariavelmente dependia da aproximação com os problemas secundários.

Para tanto, a hipótese que logo se levantou foi que em face do contexto contemporâneo em que se afigura o arrefecimento de lutas sociais e a emergência de organizações políticas com abandono da dimensão de transformação social ou projetos societários, o MST com base em seus princípios educativos, referencia sua proposta educativa no sentido de auxiliar na formação militante com determinada concepção contra-hegemônica.

Isso dado que o objeto de pesquisa diz respeito à relação entre o MST e a educação, ou campo educativo-formativo no terreno em que se costura a hegemonia. Com isso, as categorias analíticas e conceitos que se constituíram em torno do pensamento gramsciano, especificamente “Estado Ampliado”, “Intelectual orgânico”, “Hegemonia” e “Contra-hegemonia”, em caráter especial, as duas últimas, foram valiosas para a aproximação de considerações tangente ao desvencilhamento das questões.

Na trajetória aqui percorrida ficou claro que o movimento social em questão apresenta como escopo uma projeção de transformação da sociedade, ou um projeto com dimensão societária. Ao sugerir outro viés societário, recolocou na agenda política – laboratório investigativo das Ciências Sociais – a questão que circunscreve o projeto de sociedade e a construção do consenso em torno dele. Dessa forma a educação ascendeu ao patamar estratégico de efetivação de seu projeto político, já que é espaço privilegiado de formação de determinada concepção intelectual de mundo, visões ético-

política, valores, bem como condiciona práticas políticas e comportamentos político-moral – manifesta relação indissociável com a hegemonia/contra-hegemonia.

A educação passou a despir-se de seus trajes assépticos e de pseudoneutralidade para assumir uma clara e intencional função formadora em prol de um projeto político, assumiu claramente para o movimento um cariz mediador de uma reforma moral e intelectual, de instrumento colaborador para formação de consenso. Visto a partir desse prisma a educação não é despreziosa, o seus rebatimentos na sociedade sobrepujam a mera socialização de conhecimento formal, ela é sempre uma prática política à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou conservação social. Foi mediante essa compreensão que o MST atribuiu a educação um sentido formativo que se contrapõe a formação educativa tradicional, ora vinculada aos aparelhos de hegemonia vinculados a conservação do ordenamento social capitalista.

A proposta educativa do MST configurou-se conseqüentemente como um aparelho de hegemonia com a finalidade de socializar e/ou proporcionar elementos políticos formativos à base militante de modo a dar sustentabilidade ideopolítica ao seu projeto bussolar. Por isso, educação e formação para esse movimento social são questões que caminham juntas.

Além disso, o MST atribuiu por meio da proposta educativa que cunhou e com base em determinados princípios educativos que se pauta, uma funcionalidade formativa à base militante que apresenta elementos políticos com concepção contra-hegemônica, que se não colocam imediatamente em cheque a hegemonia da classe dominante ou efetiva o momento de consolidação da contra-hegemonia da classe fundamental que se vincula ao campo do trabalho, tensiona no terreno de disputa pelo consenso/hegemonia, a favor da consolidação dos interesses e do projeto societário que historicamente converge dessa classe fundamental.

É indiscutível que a reforma na estrutura fundiária brasileira e outras lutas mais que emergem da questão agrária sejam a principal bandeira de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mesmo essa bandeira no caso particular brasileiro assume uma questão dimensão sistêmica, porque mexe nas estruturas históricas particulares que se assenta o capitalismo no Brasil.

Ademais, não se pode obliterar que o MST é uma organização de uma determinada fração da classe trabalhadora, por isso não nega seu caráter classista e sua colaboração na defesa política dos interesses da classe trabalhadora e fortalecimento (contra-)hegemônico do projeto societário que historicamente a ela está atribuído, disso decorre que seu projeto político e os mecanismos que o esteia, a exemplo do proposta educativa, sinalizam em última instância para efetivação dessa (contra-)hegemonia.

## REFERÊNCIAS:

ANDERSON, P. **Transiciones de la antigüedad al feudalismo**. Mexico: Sículo XXI, 1994.

ANDRADE, M C. **A Terra e o homem no Nordeste**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

\_\_\_\_\_. **O sentido da colonização**. Recife: Comunicação e Editora, 1994.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

Atlas da Questão Agrária Brasileira. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/configuracao.htm>>. Acesso em: 15 de Jun. de 2012.

Azevedo, F. A. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BOGO, A. Teoria da Organização do MST. Teixeira de Freitas: Ed. Unisantacruz, 1998.

BORGES, Fragmon Carlos. Origens históricas da propriedade da terra. *In*: STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. v. 1. São Paulo, Expressão Popular, 2005.

BOTTOMORE, T. Luta de classes (verbete). *In*: BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.

CALDART, R. S. Os sujeitos da Educação do Campo, *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete(orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação. Básica do Campo, nº 4. Brasília: UnB, 2002.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo.** In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 23, 2000, Caxambu. Anais da 23ª Reunião ANPED, 2000, p. 07 - 14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>> Acesso em: 12 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **A Escola em Movimento.** Revista Currículo Sem Fronteiras, Belo Horizonte, v. 03, nº 01, p. 63-82, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/julio.pdf>> Acesso em: 25 Fev. 2012.

CÂMARA, A. S. **A atualidade da reforma agrária - de Canudos aos Sem-Terra: a utopia pela terra.** In: De Olho na História. Revista Eletrônica de História Contemporânea, Ano III, nº 03. Salvador: 1996. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/03camara.html>> Acesso em: 25 de jun. 2012.

CASAGRANDE, N. **O Processo de Trabalho Pedagógico no MST: contradições e superações no campo da cultura corporal.** Dissertação em Serviço Social. Recife: UFPE, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Experiência do Movimento Operário.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 1994.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional Brasileiro.** 2009. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **A educação no movimento dos sem-terra.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 26, p. 44-181, Mai/Ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a03.pdf>>. Acesso em: 18 Fev. 2012.

DANTAS, R. **A formação da subjetividade histórica da classe trabalhadora.** Revista Universidade e Sociedade, Distrito Federal, Ano XVII, nº 40, p. 09-27, Jun/Set 2007.

DIAS, E. F. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia.** São Paulo: Xamã, 2000.



ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** (Tradução de Leandro Konder). São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENGELS; MARX. **A ideologia alemã.** (Tradução de Luiz Claudio de Castro e Costa). São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1996.

FERNANDES, B. M. **A formação e territorialização do MST no Brasil.** São Paulo: HUCITEC, 1998.

FERNANDES, B. M.; STÉDILE, J. P. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

FONSECA, P. C. D. **Gêneses e Precursores do Desenvolvimentos no Brasil.** In: <[http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/fonseca/Origens do Desenvolvimento.pdf](http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/fonseca/Origens_do_Developimentismo.pdf)>. Acesso em: 27/01/2012.

FRANÇA, A. B. B.; MELO, G. C. **A educação do MST: uma proposta de emancipação humana.** In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 05, 2011, Florianópolis. Anais da V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, 2011, p. 01-17. Disponível em: <[http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_06/e06c\\_t007.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_06/e06c_t007.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2012.

FREIRE, P. **Ação Cultural Para a Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** São Paulo: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1986.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A., 1976.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 01. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S. A., 2002.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. (Tradução Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Editorações Graal, 1978.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A., 1977.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Descaminhos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Fase/Vozes, 1987.

HABERMAS, J. **Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direto**. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultura, 1996.

HOBSBAWM, E. **Mundos do trabalho. Novos estudos sobre a história operária**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/>> Acesso em: 14 de Jun. de 2012.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. São Paulo: Editora Laemert, 1968.

LÊNIN, V. I. **Lênin e a Questão Agrária: textos introdutórios (1917-1922)**. Organização: Gilson Dantas e Luciane Pereira. São Paulo: Portal Editora, 2011.

LIMA, F. P.; P. M. T.; FILHO, V. B. **MST: uma educação reprodutiva ou um ato revolucionário? Estudos sobre a influência do Programa Saberes da Terra na educação do MST em PE**. Revista TCC UFPE, Recife, nº 02, p. 01-23, Ago/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/rtcc/20111/20111.swf> >. Acesso em: 18 Fev. 2012.

MAESTRI M.; CANDREAVA L. **Antonio Gramsci: vida e obra de comunista revolucionário**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luis Bonaparte**. In: Assim lutam os povos: a revolução antes da revolução, Vol. 02. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

MARTINS, J. S. Revisando a questão agrária. In: *Jornal Sem Terra* nº 160, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Editora da UNICAMP/Boitempo editorial, 2002.

MORAIS, C. **História das Ligas Camponesas.** In: STEDILE, João Pedro (Org.). *História e natureza das ligas camponesas.* São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MUNIZ, R. M. F. **O direito à educação.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

NETTO, J. P. **O que é marxismo.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica.** In: *Biblioteca Básica de Serviço Social.* São Paulo: Cortez, 2006.

PASQUETTI, L. A. **O MST como uma empresa social.** *Revista Estudos* 02, Presidente Prudente, Ano VI, nº 06, p. 22-33, Jan/Dez 1998.

PEREIRA, J. E. D. **Derrubando as cercas do conhecimento: a educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (Brasil).** *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 03, nº 01, p. 06-12, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/julio.pdf>> Acesso em: 25 Fev. 2012.

PETRAS, J. **Neoliberalismo en América Latina: la izquierda devuelve el golpe.** Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 1997.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico.** (Tradução de Angelina Peralva). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, N. **Las classes sociales en el Estado capitalista.** Madrid: Siglo XXI, 1972.

PRADO, C. Jr. **A questão agrária no Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

PRADO, J. F. A. **Pernambuco e as capitâneas do norte do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1989.

PRINCESWAL, M. **MST e proposta de formação humana da Escola Florestan Fernandes para classe trabalhadora: uma síntese histórica**. 2007. 154f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Niterói, 2007.

REESE-SCHAFFER, W. **Compreender Habermas**. São Paulo: Vozes, 2009.

ROCHA, T. F.; JUNIOR, H. S. **MST e educação no campo: transformação ou reprodução?** In: V Encontro Latino Americano de Pós-graduação, 2008, São José dos Campos. Anais do V Encontro Latino Americano de Pós-graduação, 2008, p. 02 - 17. Disponível em: <<http://biblioteca.univap.br/dados/INIC/cd/epg/epg7/epg7-20.pdf>>. Acesso em: 11 Abr. 2012.

SANTOS, J. R. F. **O movimento sindical rural: o resgate de uma tradição**. Botucatu: Pipsa/UEP, 1985.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 15, nº 45, p. 422-589, Set/Dez 2012.

SCHERER-WARRER, I. **Redes de Movimentos Sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.  
SIGAUD, L. **Os Clandestinos e os Direitos: estudos sobre os trabalhadores de cana de açúcar de Pernambuco**. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SILVA, J. G. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

\_\_\_\_\_. **O que é questão agrária**. 13. ed. São Paulo: rasiliense, 2006.

SILVA, P. C. D. **Educação e hegemonia camponesa: MST e educação do campo no Estado do Ceará**. Revista Diálogo de Paidea, São Carlos, v. 02, nº 01, p. 224-236, Abr/Set 2010. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-e-hegemonia-camponesa-mst-e-educacao-do-campo-no-estado-do-ceara/view>>. Acesso em: 02 Fev. 2012.

SOUZA, S. M. **O MST e a educação: perspectiva de construção de uma nova hegemonia.** 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960.** v. 1, 2005.

TAFFAREL, C. Z. **Licenciatura em educação do campo: reivindicações dos movimentos sociais de luta e um desafio para universidade.** Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 07, nº 14, p. 12-36, Jan/Jun 2007. Disponível em: <<http://www.revistadeeducacaopopular.proex.ufu.br/>> Acesso em: 14 Mai. 2012.

TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. Disponível em <[http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/livro5/chama\\_cap2.html](http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/livro5/chama_cap2.html)> Acesso em: 04 Jan. 2013.

THOMPSON, E. **A miséria da teoria ou uma planetária de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

TITTON, M. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades.** 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, C. R. **A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético.** Conferência proferida no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, agosto de 2008.

XAVIER, L. P. N. **Projeto histórico socialista e a escola do MST: possibilidade-realidade frente ao histórico capitalista.** 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

VIANNA, L.W. **À propósito de uma apresentação.** In: O conceito de Hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: Editorações Graal, 1978.

WALLERSTEIN, I. O que significa ser um movimento anti-sistêmico? In: LEHER, R.; SETÚBAL, M. (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogo para uma práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

#### **DOCUMENTOS CONSULTADOS:**

MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990 – 2001**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Formação nº 05 - MST: Como se Organiza**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 1987.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Formação nº 18 – MST: o que queremos com as escolas de assentamentos**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 1991.

\_\_\_\_\_. **Livro nº 07 – MST: Ata de Reuniões MST/PE**. Pernambuco, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação no Documento Básico do MST**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.