

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FLÁVIA DE FÁTIMA BRITO

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
O MST e a construção de uma nova pedagogia**

**Uberlândia - MG
2008**

FLÁVIA DE FÁTIMA BRITO

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
O MST e a construção de uma nova pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques.

**Uberlândia - MG
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- B862m Brito, Flávia de Fátima, 1964-
Movimentos sociais e educação : o MST e a construção de uma nova pedagogia / Flávia de Fátima de Brito. - 2008.
151 f. : il.
Orientador: Mara Rúbia Alves Marques.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação rural – Teses. 2. Movimentos sociais – Teses. 3. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – Teses. I. Marques, Mara Rúbia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.018.523

FLÁVIA DE FÁTIMA BRITO

**MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
O MST e a construção de uma nova pedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques.

Uberlândia, 25 de agosto de 2008

Banca examinadora:

Profa. Dra. Mara Rúbia Alves Marques – Orientadora - UFU

Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

Profa. Dra. Maria Vieira Silva

Dedico esse trabalho a todos que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e acreditando na minha possibilidade de êxito!

Em especial, dedico à minha avó LUZIA, a quem devo tudo o que sou!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a DEUS pela minha Vida – oportunidade de evolução – na qual pude conviver com pessoas maravilhosas nesse Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG. Nesse sentido agradeço

Aos meus pais, Brito e Fábria, por terem me tido como filha e me dado amor para viver essa Vida...

Às minhas irmãs de sangue e coração, Fabiana e Fabíola, pela compreensão e presença amiga em todos os momentos...

Ao meu companheiro-irmão, Rilton, pelo incentivo e apoio...

Aos meus irmãos de coração, Alice e Joéds, pelas palavras de harmonia e equilíbrio...

Às minhas amigas e companheiras, Conceição e Pollyana, pela colaboração e ajuda no dia-a-dia...

Às amigas-irmãs, Juliene, Marisilda e Mirna, pelo apoio na hora certa, às quais devo muito pelo andamento desse trabalho...

À minha orientadora, Prof^a. Mara, pelo incentivo e por ter me ensinado, entre tantas coisas, que o sucesso do que se faz está vinculado ao amor que sentimos por ele...

Aos professores do Mestrado que, de uma forma ou outra deram sua contribuição enriquecedora para minha formação...

Aos professores Maria Vieira e Micheloto, pela valiosa participação na formação desse trabalho como também importantes contribuições na Banca de Qualificação...

Aos professores Maria Vieira e Luis Alvarado Prada, por terem aceitado o nosso convite e presença na Banca Examinadora...

Aos funcionários da Secretaria, pela colaboração e atenção no atendimento...

Credo do Educador

*Creio na Educação, porque humaniza,
busca o novo,
é geradora de conflito,
preparando para a vida*

*Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher
como sujeitos de suas histórias,
capazes de construir sempre novas relações*

*Creio na Educação que, quando libertadora,
é caminho de transformação,
para a construção de uma nova sociedade*

*Creio na Educação que promove e socializa,
que educa criticamente e democraticamente,
levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.*

*Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e
propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade
dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*

*Creio na Educação, porque sempre terei o que
aprender e o que ensinar*

*Creio na Educação como um processo
permanente e dialético
que acompanha o ser humano em toda a sua existência.*

(Adaptado do IV CEDEC, 1995)

RESUMO

O presente estudo é fruto de uma inquietação e sintetiza uma pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo foi analisar o como e porque se deu a relação Educação e Movimentos Sociais, tomando em particular o desenvolvimento do processo de Implementação e Concretização da Educação no bojo do *MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. A escolha do *MST* se deu por entendermos que não apenas pelo fato de dentre os Movimentos Sociais ele se apresenta como algo instigante, movimentado e polêmico e mesmo assim elaborou um modelo “robusto” e completo de Educação, que pode ser apelidada de “Escola em Movimento”, que por sua vez chama atenção não apenas pelo grau de diferenciação perante a escola tradicional, ou também pelo seu caráter pedagógico como ainda pelo que representa em termos de vitória e conquista popular, pelo desenrolar de sua história, pelo seu amadurecimento e crescimento. Para compreender esta gama e rede de fatos novos e inquietantes buscamos o estudo de autores tais como Gohn (1997), Touraine (1989; 1994) Santos (1994), Caldart (2004), Arroyo (2004) e Freire (1987, 1996, 2000). Para a compreensão da conjuntura mundial, nos períodos de 1980 até a atualidade pesquisamos autores que desenvolvem temas pertinentes, como Santos (2003), Anderson (2004), Boron (2004), Oliveira (2004) e Castells (1999). Na análise efetiva tomamos por objeto a *Escola do MST*, por ser esta uma escola que tem sua origem e existência no bojo do Movimento Popular de maior atuação na realidade brasileira.

Palavras-chave: Educação do Campo; Movimentos Sociais; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ABSTRACT

This study is the result of a concern and summarizes a study bibliographic and documentary, whose purpose was to examine how and why the relationship has been Education and Social Movements, taking in particular the development of the process of Implementation and Delivery of Education in the midst of the MST -- Movement of Landless Rural Workers. The choice of the MST was given because we believe that not only by the fact that among the Social Movements he presents himself as something instigating, busy and controversial and even then produced a model "robust" and full of Education, which can be called a "school in Movement ", which in turn draws attention not only by the degree of differentiation to the traditional school, or also for his character but also by teaching it represents in terms of victory and conquest popular, for the conduct of its history, for his maturity and growth . To understand the range and network of new and disturbing facts sought the study of such authors as Gohn (1997), Touraine (1989, 1994) Santos (1994), Caldart (2004), Arroyo (2004) and Freire (1987, 1996, 2000). To the understanding of global climate for the periods from 1980 to the present look authors who develop relevant subjects, as Santos (2003), Anderson (2004), Boron (2004), Oliveira (2004) and Castells (1999). In the analysis take effective object by the School of the MST, for this is a school that has its origin and existence in the midst of the Popular Movement for greater presence in the Brazilian reality.

Keywords: Field of Education; Social Movements; Movement of Landless Rural Workers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBs -	Comunidades Eclesiais de Base
CF -	Constituição Federal
DER-	Departamento de Educação Rural
EJA-	Educação de Jovens e Adultos
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEP -	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa na região Cealeiro
MLST -	Movimento de Libertação dos Sem-Terra
MS -	Movimentos Sociais
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NMS -	Novos Movimentos Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	
CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO-CULTURAL DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	37
1.1 Um Panorama Histórico Latino-Americano	40
1.2 Um Panorama Histórico Global.....	45
1.3 A Crise da Modernidade e uma Nova Cidadania	50
CAPÍTULO II	
A RELAÇÃO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS COM A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA.....	63
2.1 Os Movimentos Sociais como Processos Político-Culturais	65
2.2 Movimentos Sociais, Educação e Cidadania	78
2.3 O MST e a educação formal para uma sociedade sem cercas	84
2.4 O MST e as Tendências Curriculares na Escola.....	87
CAPÍTULO III	
A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA	101
3.1 Identidade Política e Pedagógica no MST.....	106
3.2 Os Adversários da Proposta Pedagógica do MST – Externos e Internos.....	122
3.3 A Meta Social como Projeto Pedagógico	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Carta dos SEM TERRINHA ao MST	147
APÊNDICE B - Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro	148
APÊNDICE C – Educação no documento básico do MST.....	150

INTRODUÇÃO

A inspiração do presente trabalho nasceu, em parte, por uma inquietação frente ao tema *movimentos sociais e educação*, uma vez que, ainda na década de 1980, tive a oportunidade de participar de alguns movimentos populares, principalmente ligados à igreja católica, vivenciando uma forte experiência da chamada *Teologia da Libertação*, a qual tinha como objetivo uma prática libertadora tendo no ser humano o sujeito na luta pela sua libertação.

Naquele momento minha preocupação como *militante dos movimentos sociais* tinha um caráter mais sócio-político, vindo a ter um amadurecimento no decorrer dos anos e também pelo interesse em cursar uma pós-graduação na área da Educação e não no campo do Direito, que é a minha área de formação na graduação.

Assim, a partir do envolvimento com alguns movimentos sociais vividos na década de 1980 nesta região e, ao retornar a cidade de Uberlândia, em 2004, ainda motivada por estas discussões, busquei fazer uma primeira sondagem a respeito de como se reconfigurava esta realidade. Pude verificar a existência de realidades, às vezes, diferenciadas em suas organizações em relação àquelas vividas anteriormente, porém bastante parecidas quanto aos sujeitos protagonistas destes movimentos, como por exemplo, crianças e adolescentes com olhares distantes e carentes de todo tipo de alimento, material e afetivo.

Diante dessa constatação, comecei a investigar as diversas organizações locais, encontrando na Casa Aberta¹ vários materiais, como textos, livros e documentos relacionados à organização governamental, e assim, obtive diversas informações referentes a esta e a outras instituições com o mesmo objetivo. O que configurou, neste momento, a primeira oportunidade de sistematizar teoricamente tais discussões.

Para tanto, surgem alguns questionamentos acerca da temática, no sentido de relacionar os chamados movimentos populares próprios daquela época aos da atualidade. Sendo, que a leitura prévia a respeito desses movimentos, principalmente em relação às suas origens, trajetórias e seus impactos no campo educacional, motivaram-me a discutir a evolução do trabalho desenvolvido para uma real efetivação da inclusão social dos sujeitos alvos desse processo.

¹ Programa de Atendimento a Crianças e Adolescente com vivência de rua, da Prefeitura Municipal de Uberlândia/MG.

No contato inicial com a literatura desta encontrei na leitura de Gohn (2003) o conceito dos movimentos sociais como:

...ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet (GOHN, 2003, p.13).

Nessa perspectiva, acredito que para uma análise fidedigna deste processo, precisam-se contextualizar os movimentos sociais, não simplesmente em suas situações atuais, como também contextualizar suas origens e trajetórias. Isso porque, segundo Gohn (2003), a evolução dos movimentos sociais fez com que houvesse deslocamento do campo de atuação, ou seja, na década de 1980, estes eram prioritariamente no âmbito da Igreja Católica e hoje estes se encontram com suas organizações mais focalizadas em âmbito político, com uma ampliação na visão de cidadania.

Nesse sentido contextualizar, de forma abrangente, as relações sociais e seus impactos na estrutura sócio-política econômica e cultural dos povos e suas respectivas Nações-Estados. Para tanto se faz necessário estudar as principais mudanças ocorridas, ressaltando os reflexos e ações ocorridas na América Latina como um todo para podermos chegar à nossa realidade – brasileira.

Vivemos uma nova fase do capitalismo, com suas tentativas de se mostrar como algo novo, porém, tratando-se de velhos princípios e ações maquiadas, na tentativa de ser uma nova alternativa ao imperialismo já existente. Coloca-se até como adverso ao que já existia. Temos que admitir que as armas sejam outras, porém, os que têm o poder de direção dos tiros são os mesmos. De uma forma mais sutil agride mais e produz mais vítimas num sentido generalizado, “sem fronteiras”.

Analisemos as resistências a esse momento no qual vivemos que não é apenas de hoje, mas sim fruto de um processo histórico que, ao analisarmos, nos dá uma base sólida e esclarece nosso entendimento no sentido de que a nossa sociedade de hoje é fruto de pensamentos e ações bem elaboradas no decorrer deste processo. Resistências ocorrem pela

necessidade de se enfrentar o que não está de acordo com o que pensamos e queremos para nós enquanto sociedade – composta por seres humanos livres e cidadãos.

O nascimento dos MS – Movimentos Sociais – está diretamente ligado a uma situação macro, nos seus diversos aspectos: econômico, social, político e cultural. A evolução dos Movimentos Sociais, dos anos oitenta até hoje apresenta mudanças em suas estruturas, objetivos e sujeitos caracterizando-se inicialmente pelos Movimentos Populares /Teologia da Libertação/ CEBs/ Pastorais e mais recentemente pelos Movimentos Sociais de Gênero/Raça/Meio Ambiente/Ecologia, porém em qualquer época a discussão desse processo perpassa pela concepção de que *cidadania*,

...[que] se define não pelo conteúdo racional enquanto produto da socialização de conhecimentos universalmente válidos, mas pelo processo histórico de lutas por qualificação existencial através das práticas e movimentos sociais, isto é, o sujeito é concebido enquanto movimento social. (VERÍSSIMO, 1996)

Dentre os movimentos sociais ligados diretamente à questão educacional, destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, que de acordo com Lima (2002):

Dentre os desafios observados no campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra assinala algumas prioridades: acabar com o analfabetismo (tem-se uma estimativa de 80 a 90% de analfabetos); ampliar a escolarização de crianças e jovens, implantando escolas de ensino fundamental em assentamentos e acampamentos; proporcionar uma escolarização para jovens e adultos que não tiveram oportunidades na idade regular; criar condições de acesso ao ensino superior; e desenvolver programas técnicos e de formação profissional. (LIMA, 2002, p.71)

Um dado preliminar, que chama atenção, é que esse movimento preza por um sistema educacional direcionado para a formação da pessoa em seu espaço cultural, ou seja, no campo, formando o cidadão para ter conhecimentos que o leve a efetivamente ser dono da terra e mantê-la de uma forma produtiva e consciente.

Esta é a perspectiva pela qual este trabalho se justifica, uma vez que, procurarei investigar a organização da educação nesses movimentos, especificamente em relação ao *MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* – por intermédio de documentos do próprio Movimento, bem como autores que possuem uma produção relacionada a esse tema.

Em contrapartida, ressalto que falar de movimentos sociais e educação remete-nos a

um estudo sócio-político cultural e econômico, visto que eles nascem dentro de um contexto macro, influenciados e influenciando a sociedade em que estão inseridos, com objetivos específicos, porém, com finalidade comum, qual seja, a cidadania daqueles a quem estão intimamente ligados. Nesse sentido, podemos citar, com muita propriedade, Gohn (1994, p. 11), que nos expõe que “historicamente a relação movimentos sociais/educação tem um elemento de união, que é a questão da cidadania”.

Quanto à concepção econômica, Gohn (1994), faz uma análise muito interessante, onde afirma que,

À medida que o capitalismo se consolida, as lutas sociais vão deixando de ser apenas pela subsistência e surgem concepções alternativas dos direitos. A educação volta a ser pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social. Os teóricos da economia política a recomendam para evitar desordens. Adam Smith justifica a necessidade da educação em função da divisão do trabalho. Seria competência do Estado facilitar, encorajar e até mesmo impor a toda população a importância do aprendizado mínimo às necessidades de capital, quais sejam: ler, contar, apreender rudimentos de geometria e de mecânica. O pressuposto básico era de que o povo instruído seria ordeiro, obediente a seus superiores e não presa de credices e superstições religiosas e místicas. (GOHN, 1994, p. 13)

Para tanto partiremos da década de 1980, na qual encontramos um grande leque de demandas educativas, isto porque, esse fator esteve intimamente ligado às conjunturas políticas pelas qual o país passou, bem como à busca de resposta para as dificuldades geradas pela forma de acumulação capitalista no país, segundo Gohn (1994). Este período, em que vários fatores como desempregos, violência urbana, falta de moradia e de uma política social efetiva, motivaram a existência de movimentos que buscassem prover às parcelas menos favorecidas da sociedade, inclusive no que tange à educação.

No Brasil a relação Administração Pública e Educação do Campo, historicamente, tem sido marcada pela omissão e a negligência, o que pode ser observado pelo texto de Fernandes:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil tem sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Fernandes in Arroyo, 2004, p.139)

Destaca-se também a relevância do direito à educação enfatizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), tendo sido constituído como base legal para que esse direito seja realmente efetivado com amparo legal, tendo como sua base maior a própria Constituição Federal (1988):

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ECA/1990)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF/88)

Nesse sentido, é de suma importância lembrar a participação e luta popular na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nas palavras de Arroyo (2004):

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo. (ARROYO, 2004, p.143)

Em relação à *efetivação do direito à educação*, Herkenhoff (2004) destaca a existência permanente de uma “contradição dialética entre os movimentos sociais, de um lado, e o direito estabelecido, proclamado e reconhecido, de outro”.

Os movimentos sociais tendem a buscar a construção de uma realidade que está sempre além da realidade posta. Se a realidade posta contentasse a percepção do que é justo e bom, quer por parte do conjunto da sociedade, quer por parte de seus elementos integradores, não haveria razão de luta e, conseqüentemente, não haveria “movimento social”. O que anima e dá razão de ser aos “movimentos sociais” é justamente a divergência entre o “mundo posto” e um “projeto de mundo”. (HERKENHOFF, 2004, p. 1)

Destacamos, dentro desse contexto, a necessidade de estabelecer uma ligação dos movimentos sociais com a educação na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Assim, quando nos propomos a pesquisar esta essencial relação entre movimentos sociais e educação é importante destacar que:

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico. (GOHN, 1994, p. 17)

E assim, por meio dessa análise, temos a perspectiva de identificar a possibilidade de uma educação que vá além da concepção comum, para uma mais abrangente e integrada com a realidade social.

Com o objetivo de entender a configuração dos movimentos sociais e seus impactos no campo da educação procuramos no *CAPÍTULO I – Contexto Histórico e Político-Cultural dos Novos Movimentos Sociais* traçar o panorama sócio-econômico, político e cultural da sociedade brasileira a partir das três últimas décadas do Séc. XX, cenário no qual tiveram origem os movimentos sociais no Brasil.

É importante neste Capítulo I retratar as mudanças ocorridas no cenário internacional, nos diversos contextos, para termos uma referência “global”, ou “mundial”, dos fatos que influenciaram e influenciam nosso momento atual. O objetivo deste capítulo é traçar o panorama histórico das últimas décadas partindo da realidade mundial e latino-americana a partir dos anos de 1980 – porém tendo como horizonte transformações iniciadas no final dos anos de 1960, para compreender o processo pelo qual tem passado nosso país, sobretudo quanto à formação e configuração da cidadania e dos novos movimentos sociais.

Com base nesta trajetória histórica elaboramos o *CAPÍTULO II – A Relação dos Novos Movimentos Sociais com a Educação e a Cidadania* cujo objetivo é estabelecer a relação entre a configuração dos Movimentos Sociais das três últimas décadas e o contexto

atual dos Novos dos Movimentos Sociais, denominação dada pelos principais estudiosos da área: Gohn (2006), Touraine, (1989; 1994) Santos (2003), tendo também como foco deste capítulo o campo da educação como direito de efetivação da cidadania, como processo político-cultural e, nesse sentido, estabelecer a relação entre Novos Movimentos Sociais e o campo da educação como efetivação da cidadania, com base principalmente em Touraine (1989; 1994), Santos (2003), Bauman (2001), Freire (2000) e Gohn (2006), a partir de alguns pressupostos de Castells (1999), na linha do próprio Touraine, sobre a concepção dos Movimentos Sociais como movimento político e cultural². Pretendemos, ao final, situar o MST no âmbito das tendências curriculares, conforme a análise e/ou a tipologia de Marques (2004, 2008), baseada em Santos (2002, 2003).

No CAPÍTULO III – *A Pedagogia Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* voltamos nossa atenção para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, como um movimento em busca da efetivação educacional, pois entre os Novos Movimentos Sociais este é o que tem se sobressaído pela luta em se organizar e, por apresentar uma prática social cuja preocupação volta-se para estabelecer um processo educacional que atenda suas necessidades específicas. Direcionam suas atividades para a formação do sujeito social em seu espaço cultural, devido à deficiência das próprias políticas públicas de educação que contemplam apenas o contexto urbano sendo utilizadas indiscriminadamente no meio rural, conforme demonstram pesquisas e documentos que serão analisados neste trabalho. (Caldart, 2004; Arroyo, 2004; Freire (1987, 1996, 2000) e Dossiê MST Escola, 2005)

Nesse capítulo analisamos o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – no seu aspecto educacional, tendo como introdução e fundamento a colaboração do trabalho de Miguel Arroyo (2004), direcionado para a Educação do Campo é de suma importância para um entendimento integrado da teoria e da prática educacional nesse aspecto específico. Posteriormente, consideramos a construção de uma pedagogia do MST por intermédio de seus próprios documentos, especialmente do *Dossiê MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990-2001*³.

Portanto, metodologicamente trabalharemos com pesquisa bibliográfica, ou seja, com livros, artigos, também com matérias atuais nos meios de comunicação para a realização estruturada e fundamentada do trabalho em si, bem como pesquisa documental: Dossiê MST

² CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p.

³ In: Caderno de Educação nº. 13, 2005. Edição Especial.

Escola, para uma análise que nos leve a entender melhor a relação movimentos sociais e educação, como já dito, especificamente o *MST*.

Citaremos, agora, Gohn (1994, 2006) que escreve sobre os Novos Movimentos Sociais enumerando as características gerais básicas dos mesmos as quais seriam: em primeiro lugar, a construção de um modelo teórico baseado na cultura; em segundo lugar, a negação do marxismo como campo teórico capaz de dar conta da explicação da ação dos indivíduos e, por conseguinte, da ação coletiva da sociedade contemporânea tal como efetivamente ocorre; em terceiro lugar, o novo paradigma que elimina também o sujeito histórico redutor da humanidade, predeterminado, configurado pelas contradições do capitalismo e formado pela “consciência autêntica” de uma vanguarda partidária; em quarto lugar, a política ganha centralidade na análise e é totalmente redefinida; e, em quinto lugar, os atores sociais são analisados pelos teóricos dos NMS prioritariamente sob dois aspectos: por suas ações coletivas e pela identidade coletiva criada no processo.

Para a autora, os Novos Movimentos Sociais recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a serem adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil.

Cita algumas lideranças que continuam a ter importante papel no esquema de análise dos NMS e lembra os autores Jonhston, Laraña e Gusfield (1994:7-8) os quais apresentam oito interessantes características básicas dos NMS, que serão citadas neste trabalho pela contribuição que trazem ao tema:

1. não há clara definição do papel estrutural dos participantes. Há uma tendência para a base social dos NMS transcender a estrutura de classes;
2. as características ideológicas dos NMS apresentam nítido contraste com os movimentos da classe trabalhadora e com a concepção marxista de ideologia, como elemento unificador e totalizador da ação. Os NMS exibem uma pluralidade de idéias e valores e têm tendências a orientações pragmáticas e para a busca de reformas institucionais que ampliem o sistema de participação de seus membros no processo de tomada de decisões;
3. os NMS envolvem a emergência de novas dimensões da identidade;

4. a relação entre o individual e o coletivo é obscurecida;
5. os NMS envolvem aspectos pessoais e íntimos da vida humana;
6. há o uso de táticas radicais de mobilização de ruptura e resistência que diferem fundamentalmente das utilizadas pela classe trabalhadora, como a não-violência, a desobediência civil, etc;
7. a organização e a proliferação dos NMS estão relacionadas com a crise de credibilidade dos canais convencionais de participação nas democracias ocidentais;
8. os NMS organizam-se de forma difusa, segmentada e descentralizada, ao contrário dos partidos de massa tradicionais, centralizados e burocratizados;

Em seus escritos Gohn (2006) concluiu que a teoria dos NMS está incompleta porque os conceitos que a sustentam não estão suficientemente explicitados. “O que temos é um diagnóstico das manifestações coletivas contemporâneas que geraram Movimentos Sociais e a demarcação de suas diferenças em relação ao passado. Esses movimentos, por sua vez, geraram certas mudanças significativas, tanto na sociedade civil como na política.” (GOHN, 2006, p. 129)

Segundo Gohn, a teoria dos NMS usou o clássico binômio causa-efeito, sem entrar no mérito do conjunto de processos que configuraram os movimentos como tais. Os aspectos assinalados acima, dada a sua não-fundamentação teórica, levam algumas teorias dos NMS a se aproximarem do paradigma norte-americano e alguns autores salientam o caráter transformador dos Movimentos Sociais, dado pela possibilidade de inaugurarem uma nova lógica entre as relações sociais, mas não os vêem como alternativas de poder.

Na América Latina, por exemplo, vários movimentos populares, das mulheres, dos negros etc., não direcionaram suas frentes de luta totalmente fora das estruturas de poder estatal, da sociedade política, porque a própria sociedade civil estava havia longas décadas controlada pelas estruturas do poder estatal. Aliar-se a partidos, por exemplo, foi uma necessidade estratégica imperiosa para atingir a sociedade política, para tentar mudar as leis e algumas das estruturas de organização da sociedade como um todo. (GOHN, 2006, p. 130).

Quanto à potencialidade das ações dos NMS, a autora afirma que não há consenso a respeito. Segundo ela, Touraine afirma que os movimentos são simples repositores de ordem, embora façam parte inerente do social. Enquanto isso, Offe e Evers vêem algo novo nas ações

de uma sociedade agindo por si própria e se contrapondo ao Estado, embora destaquem que a flexibilidade e a inorganicidade dos movimentos contribuem para limitá-los e fragmentá-los.

A autora destaca, também, alguns fundamentos teóricos que deram origem aos NMS como uma nova teoria interpretativa, que chegou a ser chamada por alguns autores novo paradigma. Por exemplo, diz que “para nós, não se trata de algo realmente novo, mas de uma reconstrução de orientações teóricas já existentes, uma revitalização na teoria da ação social a partir de suas matrizes básicas.” (GOHN, 2006, p. 132). Em relação ao Estado, faz referência às posições de Guattari que considera clara: “alguns movimentos sofrem o clássico processo de atração pelo Estado”, mas eles não devem se diluir no interior de um aparelho burocrático institucional porque suas tarefas são mais amplas. Um movimento não se esgota numa secretaria governamental. Se o movimento se reduzir a isto, ele morre.

Segundo a autora, outra fonte importante de referência à abordagem dos Novos Movimentos Sociais é a fenomenologia, esclarecendo que duas categorias básicas – cotidiano e cultura – presentes nas diferentes abordagens sobre a questão dos Movimentos Sociais têm seus fundamentos nesta abordagem.

Lembra um teórico proveniente da Escola de Frankfurt, Habermas, considerado por ela quem melhor desenvolveu a análise interpretativa da vida cotidiana. Informa que, para entendê-la, Habermas usa o conceito de “mundo da vida” o qual contém três componentes estruturais distintos: a cultura, a sociedade e a personalidade. O mundo da vida é diferenciado dos sistemas econômico e estatal. Ele é um subsistema da sociedade civil, é parte dela e não sua totalidade, e engloba várias formas institucionais – permanentes ou não – que atuam como organismos de limitação e de mediação entre o Estado e o mercado. A diferenciação estrutural do mundo da vida é um dos aspectos dos processos de modernização e ocorre por meio da emergência de instituições especializadas na reprodução de tradições, solidariedades e identidades.

A autora nos informa que Habermas, já nos anos 70, deu importante contribuição para a formulação de uma teoria sobre os Movimentos Sociais ao afirmar que eles criam possibilidades de novas relações sociais e de novas formas de produção, ao gerarem processos novos quando da busca de soluções alternativas aos problemas comuns enfrentados por seus participantes. A próxima citação acrescenta dados. Vejamos:

A análise desenvolvida por Habermas trata os movimentos como indicadores do potencial de crise do capitalismo tardio (1983). Em sua obra *Teoria da ação comunicativa* (1985), ele identifica os Novos Movimentos Sociais com a resistência defensiva aos processos de extensão da racionalidade técnica dentro de todas as esferas da vida social. Ao mesmo tempo os movimentos demandam altos níveis de justificativa racional na esfera moral e cultural. Para o autor, os novos problemas sociais têm relação com qualidade de vida, igualdade de direitos, auto-realização individual, participação e direitos humanos. Contrastando com a velha política dos trabalhadores, a nova política advinda dos Novos Movimentos Sociais advém basicamente da nova classe média, da geração dos jovens e dos grupos sociais com mais alto grau educacional. Os novos movimentos estão localizados na esfera sociocultural, e a ênfase de suas atividades está em temas como motivações, moralidade e legitimação. (GOHN, 2006, p. 139-140).

Em síntese, para Gohn a contribuição de Habermas à teorização dos Novos Movimentos Sociais foi importante, como fundamento e como contribuição direta ao debate, pois se trata de um autor bastante complexo. Esclarece que sua obra não é de leitura fácil e fluente, já que seus conceitos se estruturam a partir de uma multiplicidade de campos e áreas de conhecimento. Dada à contemporaneidade de sua obra, a maioria dos pesquisadores está mais na fase de entendê-la do que criticá-la. Ele mesmo, em entrevista fornecida a Barbara Freitag, publicada no “Caderno Mais” da *Folha de S. Paulo*, em 1995, declarou-se decepcionado com os Movimentos Sociais contemporâneos, demonstrando receio de que poderão se desenvolver também em direções adversas aos caminhos da liberdade, porque não têm projetos universalistas mas operam a partir de demandas específicas.

Nesta breve revisão do pensamento de Gohn em relação às matrizes referenciais básicas que sustentam as formulações teóricas dos NMS, observamos que a autora acredita que as novidades se encontram mais na composição, no arranjo e na disposição das categorias explicativas do que na criação de novos instrumentos conceituais. A rigor, as categorias teóricas e as diferenças demarcadas são as mesmas que marcaram o debate intelectual desde o século XVIII. Ao mesmo tempo, estas diferenças trouxeram também várias novidades, não apenas no plano teórico mas também na prática. A principal diz respeito à forma de fazer política, basicamente a partir da sociedade civil, e não apenas a política oficial, estatal, de luta pelo poder nas estruturas do Estado. Ao se negar o poder das determinações macroestruturais, valorizam-se os fatos conjunturais micro, do cotidiano. Nesse aspecto, faz sentido atentar para o presente, para este lugar e agora, para mudar a ordem das coisas, pois a força dessa mudança esta nos próprios atores e não no entrechoque das contradições estruturais.

Os NMS não constituem uma teoria homogênea, um bloco referencial teórico uno; há correntes diferenciadas. Para fins didáticos vamos agrupá-las em três blocos: a francesa – com os estudos de Alain Touraine e seu grupo de pesquisa; a italiana – liderada por Alberto Melucci; e a alemã, na qual se destaca o trabalho de Claus Offe. A seleção destes autores deve-se ao fato de eles terem dedicado a maior parte de seus estudos à temática dos Movimentos Sociais (caso de Touraine e de Melucci) ou por terem tido uma produção teórica de impactante papel no estudo dos Movimentos Sociais (caso de Offe).

“Alain Touraine é um dos pesquisadores que há mais tempo trabalham com o tema dos Movimentos Sociais na Europa.” (GOHN, 2006, p. 142). Completa tal afirmação dizendo que, nos anos 60, Touraine parte da noção de projeto para criar uma teoria sobre os Movimentos Sociais. Ainda nos anos 60, Touraine afirmava que só existe movimento social se houver a combinação de três dimensões essenciais: classe, nação e modernização. Estas três dimensões da chamada ação coletiva abrangiam movimentos de naturezas diferenciadas, os quais ele denominava movimentos políticos. A idéia de nação⁴, nas observações de Touraine, e em todo o corpo teórico do chamado modelo de análise dependentista⁵, que será retomado quando do estudo sobre a América Latina, acarretava um esvaziamento do conteúdo das lutas entre as classes antagônicas da sociedade.

Segundo Gohn (2006), Touraine destaca, ainda, três elementos construtivos em um movimento social: o ator, seu adversário e o que está em jogo no conflito. Existiriam três princípios de interpretação dos Movimentos Sociais – identidade, oposição e totalidade. Eles “reagrupam, no âmbito da ação coletiva, as dialéticas de criação e controle, situadas, desta vez, imediatamente no campo dos problemas da sociedade industrial (princípio de totalidade). Isto permite à análise reencontrar, por trás da ação coletiva, o projeto pessoal dos atores individuais”. (GOHN, 2006, p. 145).

No final dos anos 70, Touraine se distancia ainda mais da abordagem marxista ortodoxa, deixando de priorizar os estudos sobre a classe operária e se concentrando no estudo da ação social de outros grupos. Publica um estudo sobre Maio de 68 na França, no qual analisa o movimento dos estudantes, em 1973 publica *Production de la société*, cujo capítulo sobre os Movimentos Sociais foi um marco referencial para muitos estudantes do tema na época. Ali ele punha a questão da reflexividade da análise social.

⁴ Classes dominantes.

⁵ Pretendia ser diferenciado; marxismo original adaptado para entender América Latina. /FHC.

Ainda se referindo a Touraine, atribui a ele a análise de que os Movimentos Sociais são fruto de uma vontade coletiva. “Eles falam de si próprios como agentes de liberdade, de igualdade, de justiça social ou de independência nacional, ou ainda como apelo à modernidade ou à liberação de forças novas, num mundo de tradições, preconceitos e privilégios” (TOURAINÉ, 1978, p. 4 *apud* GOHN, 2006, p. 145). Assim, os movimentos não seriam heróis coletivos, acontecimentos dramáticos ou excepcionais, nem elementos ou forças novos na sociedade, mas simplesmente parte do sistema de forças sociais dessa sociedade, disputando a direção de seu campo cultural. Ao mesmo tempo, Touraine assinalou que os movimentos são as forças centrais da sociedade por serem sua trama, o seu coração. Suas lutas não são elementos de recusa, marginais à ordem, mas, ao contrário, de reposição da ordem. Ele chegou a postular que a sociologia contemporânea seria o estudo dos Movimentos Sociais, pois tratar-se-ia de um objeto de análise que traz o ator social de volta⁶

O paradigma teórico de Touraine alicerça-se na teoria da ação social. O conceito central é o de relações sociais, e o tema da dominação tem grande importância. Há uma recusa à idéia marxista de contradição, à visão de uma sociedade dominada pelas macroestruturas, por leis naturais de um sistema social ou por determinações de qualquer espécie. O que se propõe é uma análise centrada no desempenho dos atores sociais.

A noção de movimento social não descreveria parte da realidade, mas seria um elemento de um modo específico de construção dessa realidade. Assim sendo, a teoria dos movimentos deve ser construída, para Touraine, ao redor das ações coletivas, das lutas, dos atores. Eles devem ser vistos dentro de uma teoria mais geral, a teoria dos conflitos. Nela, existiriam seis categorias básicas de conflito: os que perseguem interesses coletivos; os que se desenrolam ao redor da reconstrução da identidade sócia, cultural ou política de um grupo; os que são forças políticas que buscam a mudança das regras do jogo; os que defendem o *status quo* e os privilégios; os conflitos derivados da busca de controle dos principais modelos culturais; e os conflitos derivados da busca de construção de uma nova ordem social. Para Touraine, “os Movimentos Sociais derivam fundamentalmente dos conflitos ao redor do controle dos modelos culturais.” (Touraine, 1985, p. 62 *apud* GOHN, 2006, p. 146)

Ele assinala, ainda, que é um erro ver os movimentos como agentes de mudança histórica ou forças de transformação do presente e construção do futuro. Eles não são, em si mesmos, agentes negativos ou positivos da história, do processo de modernização ou da

⁶ ator que estava em crise desde as críticas e da descrença na teoria marxista sobre a existência da classe social com uma missão histórica – o proletariado, visto como agente e ator por excelência das mudanças históricas.

libertação da humanidade⁷. Eles são fruto de uma relação de produção e organização social, uma relação dupla – de identidade e de oposição –, e não se dirigem fundamentalmente contra o Estado, pois não são lutas por meras conquistas de poder. Um movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural. Touraine discorda da tese que atribui aos movimentos uma racionalidade instrumental dirigida. Para ele, o estudo dos movimentos é fundamental para entender o processo de mudança no mundo, mas isto não significa que sejam agentes ou forças privilegiadas deste processo. São, porém, forças indispensáveis.

A autora considera interessante recuperar, também, a concepção de Estado de Touraine, pois ela esclarece muito sua abordagem sobre os Movimentos Sociais. O Estado não seria apenas monopólio da violência e da busca da legitimação, como em algumas teorias marxistas ortodoxas – embora tenha sempre vínculos com a classe dirigente. Ele é também agente de transformação histórica por dirigir as mudanças organizacionais, que são também mudanças institucionais. Portanto, o Estado não é apenas aparelho de poder. É um agente social de reação e transformação, uma força social de mudança histórica. Nesse sentido, o Estado, ao responder a um movimento social, estaria respondendo a ordem e abrindo caminhos para a mudança pela institucionalização de novas formas de relações. Os movimentos têm o papel mais de agentes de pressões sociais do que de atores principais das transformações sociais propriamente ditas.⁸

Segundo Gohn, nos anos 80 Touraine prossegue seus estudos sobre os Movimentos Sociais centrando-se em questões metodológicas, criando um método de investigação sobre como pesquisá-los e analisá-los empiricamente. A reflexão sobre alguns tipos de Movimentos Sociais latino-americanos foi outra contribuição de Touraine. Em *Palavra e sangue* (1989), ele tratou dos movimentos camponeses, indígenas, messiânicos, étnicos, movimentos de reivindicações urbanas, comunitarismo religioso, movimentos de lutas nacionais etc. Todos eles são analisados como lutas gerais entre adversários e apresentam vários tipos de conduta: reivindicativa, revolucionária, populista e comunitarista.

Nos anos 90, Touraine volta-se para a reflexão sobre a sociedade em geral e os rumos da humanidade. Publica *Critique de la modernité* (1992) e revê sua teoria sobre os movimentos em função de transformações ocorridas neles e, fundamentalmente, no sistema capitalista, mais precisamente as transformações na sociedade e no mundo do trabalho. Os

⁷ Fala referente aos NMS.

⁸ Hoje: movimento negro. Ex: cotas nas universidades!

Novos Movimentos Sociais falam mais de uma autogestão do que de um sentido de história, e mais de democracia interna que de tomada de poder.

Gohn escreve sobre Alberto Melucci que, segundo ela, também estudou os Movimentos Sociais por várias décadas, e no final dos anos 1980 sua produção se tornou um eixo referencial paradigmático em âmbito internacional. Atribui-se a ele o crédito de ser um dos fundadores do paradigma da identidade coletiva. Sua produção, ao contrário de Touraine, que enfatiza sistemas macrosociais, está centrada mais no plano micro, na ação coletiva de indivíduos, tendo um enfoque mais psicossocial. Em 1980, ele publicou um artigo que demarcou seu trabalho a partir de então: a preocupação com as questões teóricas: “The New Social Movements: A Theoretical Approach” criou um conceito (Novos Movimentos Sociais), um campo de análise (o cultural) e demarcou as principais diferenças entre estes e as análises anteriores sobre os Movimentos Sociais (centrados no estudo da classe operária).

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO-CULTURAL DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas, (...) que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (EDGAR MORIN)

O objetivo deste capítulo é traçar o panorama histórico das últimas décadas partindo da realidade mundial e latino-americana a partir dos anos de 1980 – porém tendo como horizonte transformações iniciadas no final dos anos de 1960, para compreender o processo pelo qual tem passado nosso país, sobretudo quanto à formação e configuração da cidadania e dos novos movimentos sociais.

Nesse sentido, para Santos (2003) as duas últimas décadas, mais do que quaisquer outras, foram décadas experimentais porque foram anos de grande experimentação social, de formulação de alternativas mais ou menos radicais ao modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo e de afirmação política de novos sujeitos sociais - emergentes inicialmente no movimento estudantil de 1968, simbolizada nos novos movimentos sociais, sobretudo nos países centrais, e nos movimentos populares em toda a América Latina.

Para a compreensão deste processo, torna-se necessário destacar a pertinência do conceito de *cidadania*, uma vez que o mesmo, de acordo com VERÍSSIMO (1996), “possibilita delinear os problemas fundamentais nos diferentes espaços-tempo da Modernidade, sobre os quais os cientistas sociais e/ou os educadores devem se debruçar, seja em termos de tematização, sob a forma de conteúdos de ensino, e/ou de intervenção prática-política” (VERÍSSIMO, 1996, p.142-143) ⁹.

⁹ Veríssimo (1996) se refere aos quatro espaços-tempos nos quais a cidadania se constrói e se movimenta em tempos de Pós-Modernidade, se expressando concretamente nos Novos Movimentos Sociais (SANTOS, 1994): *o espaço-tempo mundial*, em que se destacam as relações sociais de poder ligadas à explosão demográfica, à globalização da economia e à degradação ambiental; *o espaço-tempo doméstico*, enquanto espaço das relações

De acordo com Funari (2003), no sentido moderno, cidadania é um conceito derivado da Revolução Francesa (1789), para designar o conjunto de membros da sociedade que têm direitos e decidem o destino do Estado. Essa cidadania moderna liga-se, de múltiplas maneiras, aos antigos romanos, tanto pelos termos utilizados como pela própria noção de cidadão. Segundo o autor, em latim, a palavra *ciuis* gerou *ciuitas*, "cidadania", "cidade", "Estado". Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito - e só pode haver esse coletivo se houver, antes, cidadãos. *Ciuis* é o ser humano livre e, por isso, *ciuitas* carrega a noção de liberdade em seu centro. “Se para os gregos havia primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formava a coletividade. Se para os gregos havia cidade e Estado, *politeia*, para os romanos a cidadania, *ciuitas*, englobava cidade e Estado” (FUNARI, 2003, p. 49).

Segundo Funari (2003), a cidadania instaura-se a partir dos processos de lutas que culminaram na independência dos Estados Unidos da América do Norte (1776) e na Revolução Francesa. Esses dois eventos romperam o princípio de legitimidade que vigorava até então, baseado nos deveres dos súditos, e passaram a estruturá-lo a partir dos direitos do cidadão. Desse momento em diante muitas lutas foram travadas para que se ampliassem o conceito e a prática de cidadania no mundo ocidental, inclusive para incluir mulheres, crianças, minorias nacionais, étnicas, sexuais, etárias. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia.

Para Dallari (2004), a palavra cidadania foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. Hoje, cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Para ele, “quem não tem cidadania está

familiares de poder entre os cônjuges e entre pais e filhos; *o espaço-tempo da produção* ou das relações sociais de poder em torno do trabalho e do mercado; *o espaço-tempo da cidadania*, constituído pelas relações sociais de poder entre o Estado e os cidadãos no âmbito da sociedade civil. Posteriormente, pelo desmembramento do espaço-tempo da produção e do espaço-tempo da cidadania, respectivamente, Santos (2001, p. 273) amplia sua análise de modo a incluir mais duas “dimensões” ou “espaços estruturais”: *o espaço de mercado*, referente às relações sociais de poder através das quais se produzem bens e serviços para satisfação social de necessidades sociais no âmbito do mercado de consumo; e *o espaço da comunidade*, em que se alocam as relações sociais de poder constituído pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações de origem de destino histórico-culturais e/ou ético-raciais. A propósito: MARQUES, M. R. A. Educação e Movimentos Sociais: tendências curriculares na escola. In: SILVA, M. V. da; CUNHA, M. D. da (Org.). *Políticas e práticas docentes: alternativas em construção*. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 17-39; _____. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação à luz dos Movimentos Sociais. In: MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (Org.). *LDB – balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas-SP: Alínea, 2008, p.23-49.

marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (DALLARI, 2004, p. 22).¹⁰

Nesse sentido encontramos na nossa Constituição Federal de 1988:

DOS DIREITOS POLÍTICOS

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direito e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:...

§ 2º Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros...

§ 3º São condições de elegibilidade, na forma da lei:

- I – a nacionalidade brasileira;
- II – o pleno exercício dos direitos políticos;
- III – o alistamento eleitoral;
- IV – o domicílio eleitoral na circunscrição;
- V – a filiação partidária; ...

DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:...

LXXIII – qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;...

DOS DIREITOS SOCIAIS

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

A cidadania se caracteriza, entretanto, por ser uma categoria dinâmica, em permanente transformação. Trata-se de um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. Sabemos que é muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil, sem falar dos países em que a própria palavra é vista como tabu, não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania, mas, também, pelos direitos e deveres eventualmente distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados contemporâneos.

¹⁰ Para os autores do Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa (1964), vem do latim *civitanus*, de *civitas*, cidade, e, em sua origem, designava "pessoa residente numa cidade, pessoa que está de posse dos direitos de cidadania". Cidadania, também do latim, *civitaniania*, seria a "qualidade de ser cidadão, direitos de cidadãos". Atualmente, o conceito se aplica à "pessoas que gozam, no Estado onde são domiciliadas, dos direitos civis e políticos, e, sobretudo, dos direitos de voto", por oposição ao conceito de "estrangeiro".

Para articular a questão da cidadania à análise dos novos movimentos sociais, embasaremos o presente capítulo em alguns autores (destacadamente SANTOS, TOURAINE e BORON) que indicam na formação e transformação dos Movimentos Sociais a importância de se ter uma análise geral para uma contextualização de suas origens, trajetórias e momentos atuais, tanto dos clássicos *Movimentos Sociais (MS)* como dos chamados *Novos Movimentos Sociais (NMS)*.

1.1 Um Panorama Histórico Latino-Americano

Ao realizar uma análise do movimento histórico nos reportamos inicialmente à década de 1980, como relata Touraine (1989) a propósito do contexto político-econômico da América Latina, a qual, “Após um longo período de muito crescimento, ... a partir de 1981, entra numa crise tão violenta, que muitos países vêm o seu nível de vida regredir de uns quinze a vinte anos”. (TOURAINE, 1989, p. 447)

No que se refere aos movimentos de reação, o autor chama a atenção para o fato de que é falso representar a América Latina como sublevada por movimentos de base que reinventariam a sociedade e a vida política, de vez que não é um continente épico e é raro que nela se formem movimentos sociais poderosos. Porém, é preciso reconhecer e identificar as forças favoráveis ou desfavoráveis à formação de atores sociais centrais, sem a existência dos quais não há saída para a dependência, nem para o desenvolvimento.

A força e a fragilidade dos atores sociais e políticos na América Latina são o fato de que eles penetram no espaço político e de que, ao mesmo tempo, defendem as suas raízes culturais e são portadores de movimentos sociais. É esta miscibilidade, esta mescla de demandas culturais, sociais e políticas que é sublinhada ... pelos que falam de novos movimentos sociais. (TOURAINE, 1989, p. 284)

Aborda a questão das ditaduras dizendo que sua queda e a instalação de regimes democráticos foram acompanhadas de mobilizações sociais, particularmente das categorias urbanas. Estas mobilizações foram menos controladas pelos partidos ou pelo poder político do que em tempos anteriores, o que levou muitos autores a falarem de novos movimentos sociais,

estabelecendo um paralelo com o conjunto das ações coletivas que se desenvolveram nos países ocidentais industrializados a partir da década de 1960.

Além da abordagem da proliferação dos movimentos urbanos, Touraine (1989) aborda, ainda, o desenvolvimento das comunidades religiosas – católicas, protestantes ou umbandistas – e as manifestações de religiosidade que extrapolam as práticas e os ritos de Igrejas constituídas, com ênfase na evolução da Igreja que se acelera e se radicaliza a partir do Concílio Vaticano II. Para ele, no interior dessa evolução geral, da separação entre a Igreja e a religiosidade popular de um lado, e de outro, da aproximação entre a Igreja e as forças de transformação econômica e social do continente, é que aparece uma tendência mais radical na América Latina.¹¹

Quando falamos em crise latino-americana, sobretudo a partir dos anos de 1980, temos que considerar suas diversas manifestações: sociais, econômicas, políticas e culturais para termos uma visão ampla da própria crise e de seu significado. Assim, para Touraine:

... a crise econômica, além das suas causas externas e dos seus aspectos gerais, tem causas e conseqüências muito diferentes segundo os países, a sua política econômica e a sua organização social, e que *esta crise também exige, para ser dominada, uma maior intervenção dos atores sociais e políticos*. (TOURAINÉ, 1989, p.448 – grifos nossos)

Por um lado, particularmente a crise analisada sofre um momento crucial na qual, no dizer de Touraine (1989): “A brutalidade da crise que eclode a partir de 1981 não pode ser explicada sem levar em consideração a fragilidade crescente das economias latino-americanas. O seu fator mais importante é a grande *deterioração da balança comercial dos produtos agrícolas*”. (TOURAINÉ, 1989, p.451)

Ao analisarmos cada vez mais essa realidade, vemos que a transformação brusca da situação econômica internacional, como a alta das taxas de juros, deterioração dos termos de troca, restrição às exportações latino-americanas e, para muitos países, alta do preço do petróleo, desequilibra, a partir de 1981, a economia de todos os países latino-americanos e

¹¹ Com destaque para o que se manifestou no Chile durante a Unidade Popular, através do grupo dos Cristãos para o Socialismo de G. Arroyo; no Equador, através do Movimento Nacional dos Cristãos pela Libertação; e no Brasil, por meio das campanhas pela “conscientização”, de Paulo Freire. Estas correntes e outras preparam a formação da *Teologia da Libertação* – em oposição a esta desenvolveram-se movimentos como o Opus Dei, o Movimento de Schoenstatt e também as comunidades de vida cristã. Neste contexto, de luta contra a miséria ou contra o regime militar, o autor destaca também o papel fundamental das *Comunidades Eclesiais de Base, ou CEB's*, as quais se formaram primeiro no Nordeste do Brasil e se ampliaram após a Conferência Episcopal Latino-americana de Medellín.

aumenta seu endividamento externo a um nível que paralisa de forma duradoura todos os seus esforços de recuperação e acarreta um aumento brutal do desemprego e uma forte queda dos salários reais. No entanto, esta situação é agravada, aos olhos de muitos, pelas exigências do Fundo Monetário Internacional que sacrifica as economias mundiais ao equilíbrio da sua balança externa, isto é, ao pagamento da dívida contratada junto aos bancos privados e a organismos financeiros internacionais. Porém, se é preciso dar a maior importância aos fatores externos da crise, também é necessário considerar as suas causas internas, especialmente para avaliar a capacidade de resposta política dos países a esta crise.

Nesse sentido vemos que a crise agrícola decorre do abandono em muitos países, da América Central ao Brasil, das culturas de subsistência em favor das culturas de exportação, como o café, algodão, cana-de-açúcar, e de uma pecuária extensiva que deixa muitas terras mal exploradas. A fragilidade do comércio exterior do continente traduz a fragilidade de um modo de desenvolvimento que sacrifica a capacidade de produção e a independência econômica nacionais à atração de mercados estrangeiros ou de produções que permitam eliminar os trabalhadores agrícolas, que reclamam, com uma intensidade crescente, uma reforma agrária ou um aumento da sua renda.

Por outro lado, em termos gerais cabe ressaltar que na América Latina o crescimento econômico e a liberalização política não estão obrigatoriamente interligados, visto que podemos encontrá-lo tanto nas sociedades democráticas como nas autoritárias, nos chamados regimes ditatoriais, conforme bem nos relata Touraine quando afirma que:

na realidade, a abertura política e a autonomia dos atores sociais e políticos não tinham aumentado durante o período de forte crescimento econômico; inversamente, em muitos países, tal período havia coincidido com o triunfo de regimes autoritários cujo objetivo central era a destruição dos atores políticos e sociais. Ao contrário, o processo de democratização realiza-se no Brasil, na Argentina, no Uruguai e na Bolívia durante um período de crise econômica. Paradoxo surpreendente, que indica ao menos o caráter superficial, e na realidade falso, do suposto paralelismo entre crescimento econômico e liberalização política, como O'Donnell já havia sublinhado. (TOURAINÉ, 1989, p.448).

Supõe-se que, na atualidade esse “paradoxo” é indiferente às tendências do chamado “pensamento único”. De modo que se fala muito em um consenso mundial no campo econômico, o qual é mais fácil de entender pelo seu caráter material; porém temos outro campo, o das idéias, no qual encontramos transformações importantes para uma análise da

realidade – o contexto do neoliberalismo, interpretado do ponto de vista cultural e/ou ideológico. No dizer de Anderson:

... no campo das idéias a nova hegemonia mundial está baseada em duas transformações fundamentais em relação ao discurso dominante durante a Guerra Fria: a) a auto-afirmação do capitalismo, declarado como tal e não simplesmente como um mero sistema socioeconômico preferível ao socialismo, mas como o “único” modo de organizar a vida moderna concebível para a humanidade, de hoje para todo e sempre; b) *a explícita anulação da soberania nacional como chave das relações internacionais entre os Estados, em favor dos direitos humanos.* (ANDERSON, 2004, p.40 – grifos nossos)

Por outro lado, também paradoxalmente,

... não há hegemonia internacional sem Estado hegemônico. E este possui peculiaridades que o fazem uma superpotência e que o colocam acima dos outros Estados. Um Estado particular capaz, assim, de desempenhar um papel universal como garantia do “bom funcionamento” do sistema. (BORON; ANDERSON, 2004, p.40)

Anderson (2004, p. 40) menciona, ainda, uma terceira mudança em andamento, o “raio de ação da hegemonia estadunidense estendeu-se enormemente, tornando-se pela primeira vez verdadeiramente global.” Nos alerta que seria um erro grave iludir-se com que apenas um homem, como um Reagan, ou como os Bush – pai e filho, foi capaz de dar vida e crescimentos a estas idéias e tendências, e que a indagação que surge é no sentido da batalha que se trava no campo das idéias, relacionada com os focos de resistência à nova hegemonia mundial. Segundo Anderson: “... *se hoje em dia tais são os traços principais da nova hegemonia mundial no campo da batalha das idéias, onde se localizam os principais focos de resistência a esta hegemonia, e que formas específicas adquire?*” (ANDERSON, 2004, p.42 – grifos nossos).

Anderson (2004) afirma que na América Latina encontra-se uma combinação de fatores muito mais forte e promissora que na Europa ou no Oriente Médio, pois aqui a resistência ao neoliberalismo e ao neo-imperialismo conjuga o cultural com o social e o nacional, e comporta uma visão emergente de outro tipo de organização da sociedade e outro modelo de relações entre os Estados com base nos traços decisivos que distinguem esta região das anteriores. Esta região “é a única área do mundo com uma história contínua de transtornos revolucionários e lutas políticas radicais há mais de um século” (ANDERSON, 2004, p.44), e

todas as experiências foram esmagadas com o ciclo de ditaduras militares que começaram no Brasil em 1964 e mais tarde espalharam-se à Bolívia, ao Uruguai, ao Chile, à Argentina, nos assim chamados “anos de chumbo”, os anos 1970. O autor lembra, também, que em meados da década de 1960 a reação parecia vitoriosa em quase todas as partes. Se acendeu o fogo da resistência com o triunfo da revolução sandinista, a luta dos guerrilheiros salvadorenhos e a campanha massiva pelas eleições diretas no Brasil. Também esta onda de insurgência popular foi desmontada ou destruída impiedosamente.

Na metade dos anos 1990, reinavam em quase todos os países latino-americanos versões vernáculas do neoliberalismo estadunidense, instaladas ou apoiadas por Washington: os governos de Carlos S. Menem na Argentina, Alberto Fujimori no Peru, Fernando Henrique Cardoso no Brasil, Salinas de Gortari no México, Sánchez Losada na Bolívia, etc. Finalmente, com uma democracia estável restaurada e políticas econômicas excelentes, o Departamento de Estado acreditava que a América Latina se convertera numa retaguarda segura e tranqüila do império global. Contudo, logo a paisagem política se radicalizaria outra vez. O ciclo popular mais recente, que começou com a revolta zapatista em Chiapas, já viu a chegada ao poder de Chávez na Venezuela, as vitórias de Lula da Silva no Brasil e de Néstor Kirchner na Argentina, respectivamente, a derrubada de Sánchez Losada na Bolívia e as explosões sociais repetidas no Peru e no Equador.

Um outro traço distintivo do cenário latino-americano é destacado pelo autor quando afirma que, especificamente em nosso continente, encontramos coalizões de governos e de movimentos numa frente ampla de resistência à nova hegemonia mundial.

Na América Latina ... vê-se uma série de governos que, em graus e campos diversos, tratam de resistir à vontade da potência hegemônica, e um conjunto de Movimentos Sociais tipicamente mais radicais que lutam por um mundo diferente, sem inibições diplomáticas ou ideológicas; aí se encontram os zapatistas no México e os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra no Brasil (MST), os *cocaleros* e mineiros da Bolívia, os *piqueteros* da Argentina, os grevistas do Peru, o bloco indígena no Equador, e tantos outros. Esta constelação dota a frente de resistência de um repertório de táticas e ações e de um potencial estratégico superior ao de qualquer outra parte do mundo. (ANDERSON, 2004, p.46)

Considerando as limitações da articulação dos governos e os Movimentos Sociais, Anderson (2004) lembra que as duas iniciativas mais importantes de resistência internacional à nova hegemonia mundial tenham sido originadas e postas em marcha na América Latina. A primeira, segundo ele, foi a emergência do Fórum Social Mundial, com sua raiz simbólica em

Porto Alegre; e a segunda, a criação do G-22 em Cancún. Nos dois casos, notamos que há uma verdadeira frente intercontinental de resistência que englobou os Movimentos Sociais num caso e governos no outro. *Assim, o papel dos Movimentos Sociais se torna decisivo.* Somente sua capacidade de mobilizar as massas de camponeses, operários, trabalhadores informais e empregados, e combater, se necessário sem tréguas, governos oscilantes ou oportunistas, pode assegurar políticas sociais mais igualitárias e justas.

Diante desta análise, o autor reitera que esta frente de resistência à nova hegemonia mundial exige uma crítica consistente de seus conceitos-chaves, pois, aqui, a batalha de idéias para a construção de uma alternativa tem que concentrar sua mira em dois pontos decisivos: os direitos humanos e as Nações Unidas, que se tornaram hoje em dia instrumentos da estratégia global da potência hegemônica.

Fazendo referência aos direitos humanos, pondera que:

historicamente, a declaração que os trouxe ao mundo, de 1789, foi uma das grandes proezas políticas da Revolução Francesa. Porém, como era de se esperar, a esta noção, fruto da ideologia de uma grande revolução burguesa, faltava uma base filosófica que a sustentasse. O direito não é um fenômeno antropológico: é um conceito jurídico, que não tem significado fora de um contexto legal que institui tal ou qual direito num código de leis. Não pode haver direitos humanos abstratamente, ou seja, transcendente em relação às situações concretas, sem a existência de um código de leis. Falar de direitos humanos como se estes pudessem preexistir fora das normas legais que lhes dão vida é uma mitificação. (ANDERSON, 2004, p. 49).

E, assim, conclui que as bases militares estadunidenses constituem a infra-estrutura estratégica fundamental da potência hegemônica. As próprias Nações Unidas fornecem uma superestrutura imprescindível de suas novas formas de dominação.

1.2 Um Panorama Histórico Global

O fato é que há um movimento hegemônico global no campo político-cultural que, a partir do final dos anos de 1970 vem sofrendo reações nas diversas regiões geográficas – Oriente Médio, Europa e América Latina. O que indica uma nova fase do sistema imperialista mundial em que *os movimentos sociais questionam essa situação pela convicção de que há*

outro mundo, ou seja, um mundo que se contrapõe a esse movimento hegemônico que, para Boron (2004), “não é apenas desejável, mas também necessário e urgente.” Há um consenso no sentido de que o sistema imperialista mundial entrou numa nova fase de sua evolução, no entanto esse trânsito não passou despercebido a seus porta-vozes e representantes ideológicos, que se apressaram em designar esta nova etapa com um nome que sublinhava os traços mais vistosos de sua aparência, ao mesmo tempo em que ocultava cuidadosamente sua essência mais profunda: globalização. Os aspectos mais evidentes alentavam a idéia de uma crescente globalização dos processos produtivos e do funcionamento dos diversos mercados.

Apesar de ser um fenômeno de grande alcance,

Não obstante, os alcances desse fenômeno foram extraordinariamente exagerados, e hoje as pesquisas disponíveis já demonstram que a tão falada globalização – que os franceses corretamente denominam “mundialização”, para aludir aos elementos volitivos, nada naturais, que a impulsionam – é um fenômeno que adquire natureza diversa, de acordo com o que se esteja a falar: Globalizou-se o sistema financeiro internacional, sem dúvida; mas não ocorreu o mesmo com o comércio de produtos agrícolas e com uma ampla gama do setor de serviços. (BORON, 2004, p.134).

Esse processo de globalização com aceleradas e profundas mudanças experimentadas geraram *um grande desconcerto no seio dos movimentos populares e da própria esquerda*. Enquanto os intelectuais da direita interpretam as mudanças como uma ruptura com o passado imperialista, os teóricos de esquerda manifestaram-se, também no sentido de que o neoliberalismo global expressava a superação histórica do imperialismo, e que estaríamos frente a uma nova realidade política e econômica internacional que Boron (2004, p. 135) denomina como Império. “Um império, claro, sem relações imperialistas de dominação. Império sem imperialismo, dito num jogo de palavras cujo efeito mais importante foi traduzir o desarmamento das forças sociais contestatórias.”

Nesse sentido percebe-se que a globalização não pode ser caracterizada como a superação do imperialismo e sim “como uma nova fase dentro da etapa imperialista do capitalismo.” (BORON, 2004, p.136), pois “a globalização causou, pelo contrário, uma radicalização dos traços tradicionais do imperialismo, reforçando extraordinariamente sua natureza genocida e predatória.” (BORON, 2004, p.137)

Conforme Boron (2004), ainda que se reconheça a enorme importância das mudanças referidas, o imperialismo não se transformou em seu contrário, nem se diluiu num vaporoso “sistema internacional” ou nas vagezas de um “novo regime global de dominação”.

Transformou-se, mas continua sendo imperialista. Assim, as mutações pelas quais passou o imperialismo nem remotamente deram lugar à construção de uma economia internacional não-imperialista. É inegável que existe uma continuidade entre a supostamente “nova” lógica global do império – seus atores fundamentais, suas instituições, normas, regras e procedimentos – e a que existia na fase supostamente defunta do imperialismo.

Conforme esta análise, exceto por certas modificações em sua morfologia, os atores estratégicos de ambos os períodos são os mesmos: os grandes monopólios de alcance transnacional e base nacional e os governos dos países metropolitanos; as instituições que ordenam os fluxos econômicos e políticos transnacionais continuam sendo as que caracterizaram nefastamente a fase imperialista que alguns dão já por terminada, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outras desse estilo; e as regras do jogo do sistema internacional são principalmente as que ditam os Estados Unidos e o neoliberalismo global, impostas coercitivamente durante o apogeu da contra-revolução neoliberal dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 através de uma combinação de pressões, “condicionalidades” e manipulações de todo tipo.

Para Boron (2004), enquanto no passado eram necessários golpes de Estado e ditaduras militares para impor as políticas imperialistas, hoje os próprios governos “democráticos” assumem essa função de forma demagoga e ilusória. As estratégias de dominação assumem novas formas, uma vez que a conquista de territórios tornou-se desnecessária, visto que, pelos “processos de abertura comercial, privatizações e desregulamentação, as economias submetidas ao imperialismo são mais submetidas que nunca, e isso sem a necessidade de disparar um único tiro ou mover de seu lugar um só soldado.” (BORON, 2004, p.142)

Para o autor, a globalização, em suma, consolidou a dominação imperialista e aprofundou a submissão dos capitalismo periféricos, cada vez mais incapazes de exercer um mínimo de controle sobre seus processos econômicos domésticos. Esta continuidade dos parâmetros fundamentais do imperialismo mal pode ser dissimulada com uma mudança de nome, chamando de “império” ao que antes se chamava de imperialismo.

No processo de consolidação dessa nova ordem algumas conseqüências podem ser assinaladas (Boron, 2004 – grifos nossos): a militarização do sistema internacional e a crescente tendência a recorrer à violência para preservar uma ordem mundial; a crise do

sistema das Nações Unidas e do direito internacional, exemplificada pela invasão e a devastação do Iraque sem a autorização nem a licença das Nações Unidas; *a criminalização do protesto social, em que as figuras do pobre, do desempregado, do sem-teto ou do sem documento e dos condenados pelo sistema em geral são convertidas em figuras sinistras e desumanas*. “As vítimas do capitalismo, os condenados à exclusão e ao lento genocídio se transformam em delinquentes, em narcotraficantes ou em terroristas. Graças à alquimia da globalização neoliberal, as vítimas se transformam em algozes.” (BORON, 2004, p.146)

Porém, a despeito dessa tendência de dominação e/ou regulação, **destaca-se a questão**: o que há de novo neste contexto globalizado em termos de sinais de resistências e/ou emancipação?

*Diante das ações advindas da hegemonia do neoliberalismo originam-se a construção de um amplo leque de movimentos sociais fortalecidos e com repercussão mundial*¹². Ressalta movimentos importantes na América Latina como o zapatismo¹³ ao efetuar a primeira convocatória, no plano internacional, a lutar pela humanidade e contra o neoliberalismo, desencadeando a defesa universal da cidadania pela realização dos Fóruns Sociais Mundiais de Porto Alegre (Brasil) e, posteriormente, com a propagação destes protestos a todo o planeta, configurando o que denomina Boron (2004) de “movimento dos movimentos”, pois

abarca grandes massas de trabalhadores, de jovens, de mulheres, de indígenas, de minorias de todo tipo, de setores sociais anteriormente incorporados à dialética de confronto com o capitalismo, aparece com uma força extraordinária, atenuando a debilidade que demonstram as velhas organizações (especialmente partidos e sindicatos) que representavam, numa fase anterior do capitalismo, as demandas dos setores oprimidos pelo sistema. (BORON, 2004, p.151).

Supomos que toda essa situação político-cultural e econômica do final do século XX, *com destaque para a emergências dos NMSs*, demonstra que o projeto da modernidade é insuficiente para explicar a crise em que a sociedade atual vivencia, conforme análise anterior,

¹² Boron (2004, p.151) cita movimentos que se entendem desde Seattle a Porto Alegre, passando por Gênova, Gotemburgo, Paris e Tóquio.

¹³ O Movimento Zapatista inspirou-se na luta de Emiliano Zapata contra o regime autocrático de Porfirio Díaz que encadeou a Revolução Mexicana em 1910. Os zapatistas tiveram mais visibilidade para o grande público a partir de 1 de janeiro de 1994 quando se mostraram para além das montanhas de Chiapas com capuzes pretos e armas nas mãos dizendo *Ya Basta!* (Já Basta!) contra o NAFTA (acordo de livre comércio entre México, Estados Unidos e Canadá) que foi criado na mesma data. O movimento defende uma gestão democrática do território, a participação direta da população, a partilha da terra e da colheita. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_zapatista Acesso em 25 de julho de 2008.

o que nos remete para a análise de alguns aspectos da crise da modernidade e da reconfiguração de uma nova ordem político-cultural e de uma nova cidadania.¹⁴

O suposto é que o capitalismo se transformou profundamente para, no “fim” do processo da sua transformação estar mais hegemônico do que nunca. Porém, há transformações significativas no próprio processo capitalista no que diz respeito à trajetória da cidadania e da subjetividade e de suas relações, sendo que, no entender do autor, “o processo histórico da cidadania e o processo histórico da subjetividade são autónomos ainda que, como tenho vindo a defender, intimamente relacionados.” (SANTOS, 2003, p.247).

Depreendemos que a *cidadania* se refere mais propriamente aos princípios do Estado e do mercado por estar no âmbito dos direitos e deveres políticos – a cidadania liberal, estatizante, produtivista ou consumista, bem como no âmbito dos direitos sociais garantidos nos tênues marcos do Estado (público) em relação ao mercado (privado). A *subjetividade*, por sua vez e sempre no sentido emancipatório, se refere mais propriamente ao princípio da comunidade por estar no mais no âmbito pessoal, social e cultural e menos ao âmbito político e social formal.

A relação entre cidadania e subjetividade é ainda mais complexa. Para além das idéias de autonomia e de liberdade, a subjetividade envolve as idéias de auto-reflexividade e de auto-responsabilidade, a materialidade de um corpo [físico ou jurídico], e as particularidades potencialmente infinitas que conferem o cunho próprio e único à personalidade. Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhe horizontes de auto-realização, mas, por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstractos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidade iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de consumo, enquanto consumidores, e de estratégias de dominação, enquanto cidadãos da democracia das massas. *A igualdade da cidadania colide, assim, com a diferença da subjetividade, tanto mais que no marco da regulação liberal essa igualdade é profundamente selectiva e deixa intocadas diferenças, sobretudo as da propriedade, mas também as da raça e do sexo que mais tarde vão ser objectos centrais das lutas igualitárias.* Esta tensão entre uma subjetividade individual e individualista e uma cidadania directa ou indirectamente

¹⁴ Com base em SANTOS, do ponto de vista interpretativo ou epistemológico, “Tal como Max Weber mostrou melhor que ninguém as antinomias do projecto da modernidade no primeiro e mesmo no segundo período do capitalismo, Habermas é sem dúvida quem melhor mostrou as do terceiro período do capitalismo. No entanto, enquanto Habermas acredita que o projeto da modernidade é apenas um projecto incompleto, podendo ser completado com recurso aos instrumentos analíticos, políticos e culturais desenvolvidos pela modernidade (1985a), eu penso que o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos sob pena de nos mantermos prisioneiros da mega-armadilha que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias.” (SANTOS, 2003, p.93)

reguladora e estatizante percorre toda a modernidade. (SANTOS, 2003, p. 240 – grifos nossos)

Considerando que vivemos num mundo de múltiplos sujeitos não somente portadores de direitos coletivos, mas subjetividades portadoras de identidades individuais.

... a minha proposta é que, em termos gerais, todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjectividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classes, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipa nacional como nação. Nunca somos uma subjectividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o colectivismo grupal desenvolve-se, cada vez mais, o colectivismo da subjectividade. (SANTOS, 2003, p.107)

O autor pondera ainda que, se a relação entre subjetividade e cidadania é complexa, ainda mais complexa se torna a relação entre qualquer delas e a emancipação, pois a constelação ideológica-cultural hegemônica do fim do século parece apontar para a reafirmação da subjetividade em detrimento da cidadania e para a reafirmação desigual de ambas em detrimento da emancipação. Por isso, torna-se urgente submeter a uma análise crítica as relações entre estes três marcos da história da modernidade.

1.3 A Crise da Modernidade e uma Nova Cidadania

A princípio, devemos considerar que, conforme Santos (2003), é sabido que a ordem econômica mundial ou o sistema mundial de Estados tem um centro (os países capitalistas avançados), uma periferia (os países do chamado terceiro mundo) e, entre ambos, uma zona intermédia muito heteróclita onde coube a maioria dos países socialistas de Estado da Europa de leste e os países capitalistas semiperiféricos, tal como Portugal, a Grécia, a Irlanda, talvez ainda a Espanha, isto para se limitar à semiperiferia no contexto europeu, “sendo certo que a discussão sobre o colapso do paradigma da modernidade e a emergência de um novo paradigma surgiu nos países capitalistas avançados e no contexto social próprio desses países,

...” (SANTOS, 2003, p.94) Entretanto, fazendo menção aos acontecimentos e suas diferenças e aproximações nos diferentes contextos regionais, geopolíticos, o autor pondera muito bem que:

As diferenças qualitativas entre as várias zonas do sistema mundial (o centro, a periferia e a semiperiferia) parecem hoje atenuar-se. Em compensação, as diferenças de grau são cada vez mais chocantes. Nas condições deste final do século, a tarefa primordial da sociologia é mostrar que as diferenças de grau são qualitativas. (SANTOS, 2003, p.98)¹⁵

Em geral, o autor tende a analisar o tempo presente – que é o da globalização, como *período de transição* “entre um paradigma esgotado e outro cujos sinais de emergência se vão multiplicando.” (SANTOS, 2003, p.101)

Veríssimo (1996), com base em Santos (1994), aponta que o fundamento das transformações no âmbito da modernidade está na crise de acumulação e na crise do Estado-Nação, do que resulta, em seu entendimento, “a análise dessa crise de dupla natureza deve se vincular à análise das estratégias de reestruturação produtiva do capitalismo, compondo assim, uma unidade histórica que não pode ser cindida para efeito teórico-analítico ou prático-estratégico.” (VERÍSSIMO, 1996, p.49).

Para Santos (2003), o projeto de modernidade é ambicioso e revolucionário, mais anuncia muitas promessas com pouca efetivação em seu cumprimento, com uma complexidade interna, caracterizada por riqueza e diversidade de idéias novas que pela maneira como procura a articulação entre elas têm possibilidades infinitas que na maioria das vezes não passam de promessas.

¹⁵ Se os movimentos contestatórios “(...) nos países centrais combinam democracia participativa e valores ou reivindicações pós-materialistas, na América Latina combinam, na maioria das situações, democracia participativa com valores ou reivindicações de necessidades básicas”. (SANTOS, 1994, p. 228 apud VERÍSSIMO, 1996, p. 33). No Brasil, especificamente, combinam-se movimentos semelhantes aos dos países centrais com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas (comunidades eclesiais de base, movimentos dos sem-terra, movimentos de favelados). Entretanto, “(...) a descontinuidade dos NMSs [Novos Movimentos Sociais] pode ser mais aparente que real, pois, como afirma Paulo Krischke, é necessário tomar em conta as contribuições positivas dos movimentos ‘tanto para a memória coletiva da sociedade como para as reformas das instituições’ (1987: 287). Semelhantemente, para Inglehar (1990: 43) e Dalton e Kuechler (1990: 227), os NMSs são sinal de transformações globais no contexto político, social e cultural de nossa contemporaneidade e, por isso, os seus objectivos serão parte permanente da agenda política dos próximos anos, independentemente do sucesso, necessariamente diverso dos diferentes movimentos concretos”. (SANTOS, 1994 p. 228 apud VERÍSSIMO, 1996, p. 33). Em geral tais movimentos podem variar na medida em que suas estruturas organizacionais e estilos de ação política se articulem mais ao âmbito da comunidade ou da sociedade civil, ou ao âmbito do Estado ou do Mercado, o que, em certo sentido, poderia indicar seu nível de modernidade política. (VERÍSSIMO, 1996, p. 33)

O projeto sócio-cultural da modernidade assenta-se em dois pilares fundamentais: o da regulação e da emancipação, constituído cada um por três princípios:

O pilar da regulação é constituído pelo *princípio do Estado*, cuja articulação se deve principalmente a Hobbes; pelo *princípio do mercado*, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo *princípio da comunidade*, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau. Por sua vez, o pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. (SANTOS, 2003, p.77 – grifos nossos)

As relações entre os pilares da regulação e da emancipação são historicamente tensas e se expressam por meio das tensões entre os princípios do Estado, do Mercado e da Comunidade, que variam nas diferentes etapas do desenvolvimento do capitalismo, a partir do século XIX, conforme a tipologia de Santos (2003).

O autor nos remete a uma análise dos *três* períodos históricos do capitalismo, nos quais o projeto da modernidade, por um lado, afunila-se no seu âmbito de realização e, por outro lado, adquire uma intensidade total e até excessiva nas realizações em que se concentra.

No primeiro período, caracterizado pelo *capitalismo liberal do século XIX*, reside as contradições do projeto da modernidade: “entre a solidariedade e a identidade, entre a justiça e a autonomia, entre a igualdade e a liberdade.” (SANTOS, 2003, p.80) Ao mesmo em tempo que há uma vivência da contradição nua e crua dos objetivos do projeto da modernidade, é capaz ainda de se manifestar, mesmo que de forma desviante, a vocação de radicalidade do projeto e, nessa medida, recusa-se a aceitar a irreparabilidade do déficit da sua realização histórica.

No segundo período, do *capitalismo organizado do pós-segunda guerra mundial* procura-se distinguir no projeto da modernidade o que é possível e o que é impossível de realizar numa sociedade capitalista em constante processo de expansão, para de seguida se concentrar no possível, como se fosse o único. Para ser ativo nesse truque de ilusionismo histórico, alarga o campo do possível de modo a tornar menor ou, no mínimo, menos visível o déficit de cumprimento do projeto. Este processo histórico de concentração/exclusão parte da idéia da irreversibilidade do déficit para eliminar, em momento posterior, a própria idéia do déficit. O capitalismo organizado caracteriza-se, segundo Santos (2003):

pela *passagem da cidadania cívica e política para o que foi designado por “cidadania social”*, isto é, a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação por parte das classes trabalhadoras das sociedades centrais e, de um modo muito menos característico e intenso, por parte de alguns sectores das classes trabalhadoras em alguns países periféricos e semiperiféricos. (SANTOS, 2003, p.243 – grifos nossos)

Se a classe operária não foi o sujeito monumental da emancipação pós-capitalista, foi sem dúvida o agente das transformações progressistas (emancipatórias, neste sentido) no interior do capitalismo. Embora seja ainda hoje debatível em que medida a cidadania social é uma conquista do movimento operário ou uma concessão do Estado capitalista, não parece restar dúvida de que, pelo menos, sem as lutas sociais do movimento operário, tais concessões não seriam feitas. (SANTOS, 2003, p.245 – grifos nossos)

No final dos anos sessenta, nos países centrais, o processo histórico do desenvolvimento da cidadania social sofre uma transformação cuja verdadeira dimensão só veio a revelar-se na década seguinte. “Dois fenómenos marcam essa transformação: a crise do Estado-Providência e o movimento estudantil.” (SANTOS, 2003, p.247) E acrescenta que: “a *crise do Estado-Providência* assenta basicamente na crise do regime de acumulação consolidado no pós-guerra, o “regime fordista”, como é hoje conhecido.” (SANTOS, 2003, p.248)

No terceiro período, do *capitalismo dezorganizado do pós-anos sessenta*, começa um período difícil de analisar, não só porque é em si mesmo complexo, como também porque, estando ainda a decorrer, não temos, nas palavras de Santos (2003),

o privilégio de voar ao crepúsculo, como desejava Hegel para o mocho de Minerva. A designação de capitalismo dezorganizado dá, por si mesma, conta da nossa perplexidade. Para além de outras razões que juntarei a seguir, é evidente que *o capitalismo só pode ser dito dezorganizado na medida em que colapsaram no terceiro período muitas das formas de organização que tinham vigorado no período anterior. A medida em que o processo de desestruturação é em si mesmo uma nova forma de organização, ou até de hiperorganização, como alguns querem, ou representa uma fase de transição que cria o tempo e o espaço para uma nova forma de organização*, é obviamente matéria de debate (SANTOS, 2003, p.87 – grifos nossos)

Consideramos que o contexto do capitalismo dezorganizado é fundamental para entender a emergência dos NMSs, em meio a novas formas de relação entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação, bem como entre seus respectivos princípios – do Estado, do mercado e da comunidade. E vários podem ser os processos de mudança a serem

analisados em termos de movimentos de desestruturação e reestruturação ao mesmo tempo globais e locais; alguns fatores que são importantes serem destacados para a contextualização do atual momento histórico.

A modernização científico-tecnológica e neoliberal alastra hoje, paradoxalmente, na mesma medida em que alastra a sua crise, certificada por aquilo que parecem ser as suas conseqüências inevitáveis, ou seja:

o agravamento da injustiça social através do crescimento imparável e recíproco da concentração da riqueza e da exclusão social, tanto no nível nacional como a nível mundial; a devastação ecológica e com ela a destruição da qualidade e mesmo da sustentabilidade da vida no planeta. (SANTOS, 2003, p.91)

O colapso das formas éticas e jurídicas liberais perante alguns dos mais sérios problemas com que nos confrontamos – da exclusão social e do racismo – começa a emergir um novo jus-naturalismo, ou seja, um direito natural, que consiste numa *nova concepção dos direitos humanos e do direito dos povos à autodeterminação, e numa nova idéia de solidariedade, simultaneamente concreta e planetária.*¹⁶

A nova organização do trabalho como a coexistência de várias relações salariais e a segmentação dos mercados de trabalho que têm vindo a produzir uma grande fragmentação e heterogeneização do operariado, tornando mais difícil a macro-negociação coletiva e colocando as organizações sindicais numa posição de fraqueza estrutural, agravada pelo abaixamento das taxas de sindicalização em quase todos os países; isso têm também contribuído em relação às transformações políticas operadas no próprio processo de trabalho, uma vez que, isolados, os trabalhadores não são classe operária, são força de trabalho,

¹⁶ Tendência que acaba por se expressar nos aparatos jurídico-normativos nacionais/globais, como vemos, a título de ilustração, em nossa Constituição Federal de 1988 – a “Constituição Cidadã”: **Art. 4º** A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: I – independência nacional; II – prevalência dos direitos humanos; III – autodeterminação os povos; IV – não intervenção; V – igualdade entre os Estados; VI – defesa da paz; VII – solução pacífica dos conflitos; VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo; IX – cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; X – concessão de asilo político. **Parágrafo único.** A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. [A propósito, o Decreto n. 350, de 21-11-1991, promulgou o Tratado de Assunção, que estabeleceu o Mercado Comum entre Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai – MERCOSUL.] Cabe destacar que, paradoxalmente, “É ... particularmente desmesurada entre nós a discrepância entre quadros legais (mais avançados) e práticas sociais (mais retrógradas), numa situação a que noutra lugar chamei Estado paralelo” (SANTOS, 1993, p. 28; SANTOS, 2003, p.97). Além disso, há que se considerar que a representação democrática, cujo contato com os anseios e as necessidades da população representada está sendo perdido, fazendo-se refém dos interesses corporativos poderosos.

explicando em parte a pouca resistência ou a pouca eficácia da resistência das organizações sindicais perante o processo de degradação da relação salarial.

A degradação geral da relação salarial é, no entanto, apenas um aspecto do isolamento político das classes trabalhadoras. Outro aspecto não menos importante é a degradação dos salários indirectos e, conseqüentemente, das prestações e serviços do Estado-Providência. O retrocesso nas políticas sociais tem assumido várias formas ... (SANTOS, 2003, p.254)

Nesse sentido, então, vemos que a difusão social da produção e o isolamento político das classes trabalhadoras¹⁷ nestas duas últimas décadas têm sido acompanhados no plano político-cultural por uma constelação ideológica em que se misturam simultaneamente *o renascimento do mercado e da subjetividade como articuladores nucleares da prática social*.

Segundo Veríssimo (1996), com base em SANTOS (1994), a difusão social da produção se refere a um processo contemporâneo que tem como uma de suas características a interseção cada vez mais crescente entre o tempo da vida e o tempo do trabalho produtivo.

Se o tempo vital e o tempo de trabalho, produtivo se confundem cada vez mais, as relações sociais da produção descaracterizam-se enquanto campo privilegiado de dominação e hierarquização social e o relativo vazio simbólico assim criado é preenchido pelas relações sociais de reprodução social (na família e nos espaços públicos) e pelas relações sociais na produção (relações no processo de trabalho produtivo assalariado entre trabalhadores, homens e mulheres, brancos e pretos, jovens e adultos, católicos e protestantes, hindus e muçulmanos, xiitas e sunitas). (SANTOS, 1994, p. 223 apud VERÍSSIMO, 1996, p. 41)

No entanto, esta tendência continuaria ancorada na lógica e na historicidade da dominação própria das relações de produção, por que:

(...) a difusão social da produção, ao mesmo tempo que conduz ao desprivilegiamento relativo da forma de dominação específica das relações de produção (a exploração através da extracção da mais-valia econômica), possibilita que a lógica desta (extração de mais-valia numa relação social

¹⁷ A difusão social da produção e o isolamento político das classes trabalhadoras enquanto classes produtoras, segundo Santos (2003), seriam respostas ou soluções do capital às alternativas propostas pelos novos Movimentos Sociais. A *difusão social da produção* assume várias formas, pois as guerras econômicas deixaram de ter lugar entre Estados nacionais para passarem a ter lugar entre blocos ou entre devedores nacionais e credores internacionais. Assim, no futuro próximo pode haver uma crescente confusão entre produção e reprodução da vida social, o que o autor considera um fenômeno complexo pois algumas das suas vertentes corresponde, na aparência pelo menos, a reivindicações do movimento estudantil dos anos sessenta e mesmo dos novos Movimentos Sociais dos anos setenta e oitenta.

que não tem por fim explícito tal extração) se difunda socialmente em todos os sectores da vida social e, por esta via, se globalize. (...) A mais valia pode ser sexual, étnica, religiosa, etária, política, cultural; pode ter lugar no hábito (que não no acto) de consumo; pode ter lugar nas relações desiguais entre grupos de pressão, partidos ou movimentos políticos que decidem o armamento e o desarmamento, a guerra e a paz; pode ainda ter lugar nas relações sociais de destruição entre a sociedade e a natureza, ou melhor, entre os recursos ditos “humanos” e os recursos ditos “naturais” da sociedade. (SANTOS, 1994, p. 223 apud VERÍSSIMO, 1996, p. 41)

É interessante, neste ponto, observar que na atual fase do capitalismo, a do capitalismo dezorganizado, o renascimento do princípio do mercado se dá em detrimento da cidadania social, isto é, dos direitos sociais, o que implica um *déficit de cidadania* associado a um Estado deficitário ou ao enfraquecimento do princípio do Estado. Por seu turno, e talvez por isto mesmo, tem-se um crescente *acréscimo de subjetividade* que tende a se expressar justamente na emergência dos NMSs e no fortalecimento do princípio da comunidade.

Parece ser nesse sentido que Touraine (1989) afirma que quando falamos de *classe social* precisamos pensá-la como uma correspondência histórica, que antes fazia com que a oposição entre dominantes e dominados se baseasse na oposição entre a sociedade e a natureza ou na oposição entre passado e futuro. Já atualmente, ao contrário, devemos substituir as noções que definiram os atores por uma situação não social por outras noções que analisam as situações em termos de atores e de relações sociais. Segundo o autor, que *a noção de movimento social deve tomar o lugar da noção de classe social*, assim como a análise da ação deve tomar o lugar da análise das situações. Isso não significa substituir o fato pela opinião, o objetivo pelo subjetivo, mas a reconhecer que o sentido da ação, embora nunca se reduza à consciência que os atores têm, é ainda menos independente. Um movimento social não é uma corrente de opinião, uma vez que questiona uma relação de poder que se inscreve muito concretamente nas instituições e organizações, mas ele é alvo de orientações culturais através das relações de poder e das relações de desigualdade.

Mas estes pressupostos teóricos exigem ser considerados no contexto particular da própria América Latina, cuja relação entre Estado, mercado e movimentos sociais se dá em condições históricas, políticas e culturais complexas e diferenciadas dos países centrais.

Convém reafirmar, agora na ótica expressa nos relatórios da CEPAL,¹⁸ que:

¹⁸ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 43 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe fazem

As duas últimas décadas foram de estagnação, retrocesso e no máximo, em alguns casos, de medíocre crescimento. A América Latina foi avassalada pelo neoliberalismo – chamemo-lo pelo nome pelo qual foi popularizada sua crítica, ainda que ele seja em si mesmo um tanto mistificador – no último período do século passado, e continua sob seu tacão. Somos a região com a maior desigualdade, mais mesmo que a África. E internamente, a desigualdade aumentou nas nossas sociedades entre o início dos anos 1990 e o começo dos anos 2000. (OLIVEIRA, 2004, p.112)

Por um lado, para TOURAINE (1989), no que se refere aos movimentos sociais na América Latina, “Os três tipos de condutas coletivas ... : a defesa de interesses coletivos, a pressão extra-institucional, os movimentos sociais, isto é, os conflitos relativos à gestão dos principais recursos econômicos e culturais, são mais interdependentes do que em outros lugares.” (TOURAINE, 1989, p.182). Em relação à participação do Estado, Touraine (1989) traz-nos uma análise interessante e esclarecedora no sentido de que:

O Estado controla as empresas bem como mobilizam a classe operária. *O que, em outros lugares, seriam movimentos sociais, só aparece aqui como respostas, positivas ou negativas, às intervenções do Estado.* Os elementos mais modernizadores da burguesia apóiam-se diretamente no Estado e nas empresas públicas que, sobretudo no setor energético, representam a vontade de industrialização nacional. Por outro lado, o sindicalismo é ou controlado pelo Estado – como no México ou na Argentina de Perón – ou até criado diretamente pelo Estado – como no Brasil durante o longo período dominado por Getúlio Vargas. (TOURAINE, 1989, p.183 – grifos nossos)

Como reflexo dessa atuação constatamos que a complexidade da mobilização social e a fragilidade dos elos de representatividade entre atores sociais e forças políticas subordinam os movimentos sociais a partidos políticos que, por sua vez, se orientam mais para o Estado do que para a sociedade civil ou comunidade.

O autor, ao continuar sua análise, acrescenta que “... na América Latina é a intervenção do Estado que determina atores políticos que, por sua vez, comandam a ação de movimentos sociais fracamente integrados e, amiúde, heterogêneos.” (TOURAINE, 1989, p.184)

Como as forças do trabalho foram grandemente desgastadas e perderam a capacidade de propor e afiançá-las, ou de vetar as anti-reformas, os Estados nacionais na América Latina tocam o que, no passado, ficou conhecido como populismo. Mas a denominação é equívoca, pois o populismo no passado significou a inclusão pela “via passiva”, autoritariamente, das classes trabalhadoras na política, enquanto o *novo populismo é a exclusão dos trabalhadores na política e sua transformação em objetos de políticas compensatórias*.

Nesse sentido, Oliveira (2004) afirma quanto ao Brasil:

O caso brasileiro ilustra isso à saciedade: como o governo Lula, que prometia ser transformador, rendeu-se aos compromissos; não há oposição política, nem sequer oposição dos setores econômicos, quaisquer que sejam. Apresenta-se então o paradoxo de que as forças que ganham as eleições digladiam-se entre si, enquanto as classes dominantes acirram os conflitos: outro não é o caso da reforma agrária no Brasil. O Movimento dos Sem-Terra (MST) tenta obter do governo o cumprimento do número de assentamentos necessários, este negaceia, talvez não por falta de vontade política, mas pelos enquadramentos fiscais superavitários impostos pelo FMI, e a mídia provoca aumentando os holofotes do conflito MST X governo Lula. Em conseqüência, ambos se enfraquecem e as posições anti-reforma agrária começam a crescer. (OLIVEIRA, 2004, p.116)

Impedidos de agir nas políticas de desenvolvimento, resta aos Estados nacionais da América Latina a administração das políticas de funcionalização da pobreza. Trata-se de políticas de exceção, o que transforma os Estados em Estados de Exceção. Marqueteiros inventam nomes como “bolsa-escola”, “bolsa-alimentação”, “primeiro-emprego”, “começar de novo”. “Fome Zero” é o mais pretensioso de todos e o mais denunciador do caráter antiuniversal dessas políticas, enquanto as políticas que promoveram a maior redistribuição de renda nos anais do capitalismo nos países centrais, as políticas de Seguridade Social, são anuladas na periferia pelas privatizações e pelas “reformas” – novo termo para a pirataria semântica. (OLIVEIRA, 2004, p.117)

Oliveira (2004) faz referência à América Latina questionando se existem vias abertas para a mesma. Na perspectiva do autor, depois da crise das ditaduras, um sopro de liberdade varreu a América Latina. Por toda parte, a revitalização da política operada pela conjunção de Movimentos Sociais em ascensão, sindicalismos renovados, caso nítido no Brasil, as crises das dívidas externas, criação de novos partidos de massa com centralidade trabalhadora. Diante disso, o autor ressalta que algo inteiramente imprevisto ocorreu. Talvez, na verdade, houvéssemos subestimado o “trabalho sujo” das ditaduras, os estragos produzidos na estrutura social, no aumento das desigualdades, na capacidade estatal de regulação dos conflitos, na identidade entre projeto nacional para as classes dominantes e projeto nacional para as classes dominadas. Uma espécie de assincronia, para dizer o mínimo, tinha-se produzido: as

burguesias renunciavam a um projeto nacional, e o espaço da política era, assim, transformado em um confinamento para as classes dominadas. A onda de democratização foi engolfada pela globalização, com todas as suas conseqüências: as ditaduras haviam inserido definitivamente as economias da América Latina na “financeirização” do capital, o que esterilizava em grau extremado o poder do Estado nessa nova e original democratização.

A resposta das forças políticas que assumiram o poder estatal pós-ditaduras foi apressar o passo para completar o trabalho de financeirização, tentando inserir os diversos países, sob diversas fórmulas, no equívoco da globalização supostamente homogeneizante. Derrubam-se as proteções alfandegárias em nome dos benefícios do livre comércio, privatizaram-se as empresas estatais que se haviam constituído em pilares da industrialização desde os anos 1950, desregulamentaram-se por diversas formas os mercados de trabalho estruturados num precário Estado do Bem-Estar. (OLIVEIRA, 2004, p.114)

Um dado muito importante, que precisa ser lembrando, é que a idéia de democracia é nova na América Latina uma vez que, como sabemos e alguns de nós vivemos, a partir de 1964, o Brasil, a Bolívia, depois a Argentina e em seguida o Uruguai e o Chile, passaram a ser dominados por ditaduras militares.

Porém, lembramos também que, como fala Touraine (1989):

No início da década de oitenta, a volta à democracia surge, na maioria dos países, como a condição preliminar para a solução de todos os problemas: da crise econômica à pobreza, do desprezo aos direitos humanos à liberdade sindical. Os regimes militares, após realizarem a tarefa que se atribuíram – reprimir a pressão popular – não tinham nenhuma solução a oferecer para problemas, sobretudo econômicos, diferentes dos que os levaram a tomar o poder. O que indica tanto a fragilidade quanto a força da idéia de democracia, porque é mais exato dizer que as ditaduras militares perderam o poder do que afirmar que forças democráticas o conquistaram. (TOURAINÉ, 1989, p.476)

Mas como todo movimento histórico, a idéia de democracia, nos anos oitenta, surge em oposição tanto ao poder das ditaduras quanto à esperança depositada nas revoluções. Nesse sentido a democracia encontra-se diante de duas tarefas conjugadas, ou seja, acabar com os regimes antipopulares e ampliar a capacidade de resposta do sistema político às demandas sociais.¹⁹

¹⁹ A propósito, do ponto de vista político, Touraine (1989) chama atenção para o fato de que: “Compreender a queda das ditaduras militares não é analisar a derrubada de um projeto global, mas apenas buscar as razões pelas

As sociedades latino-americanas continuam dominadas pela dualização e mesmo amiúde pela sua intensificação e pelo crescimento do desemprego, do subemprego e de todas as formas de marginalidade e de desorganização social.²⁰ Aspectos que têm raízes históricas, segundo Carvalho (2001). Esse autor relata que desde a independência, em 1822, até o final da Primeira República, em 1930, do ponto de vista do progresso da cidadania, a única alteração importante que houve foi a abolição da escravidão, em 1888, que incorporou os escravos aos direitos civis, no contexto de uma tradição cívica pouco encorajadora. Esta tradição estava relacionada com a realidade criada pelos portugueses, em um país em busca de uma unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa, em uma sociedade escravocrata, com uma economia monocultora e latifundiária e um Estado monárquico conservador, com uma grande população analfabeta. De modo que, “À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira” (CARVALHO, 2001, p.18).

Como avanços mais recentes, Carvalho (2001) faz referência ao envolvimento da população na formulação e execução de políticas públicas, sobretudo no que tange ao orçamento e às obras públicas, que acontece em algumas prefeituras. Nesta prática, há a parceria com associações de moradores e com organizações não-governamentais sem os vícios do paternalismo e do clientelismo, visto que mobiliza o cidadão. Como sinais perturbadores da luta pela cidadania o autor cita mudanças trazidas pelo renascimento liberal, especialmente ao desenvolvimento da cultura do consumo entre a população, inclusive a mais excluída. Exemplifica a grave questão do consumo como necessidade essencial, o que, para ele, dificulta o desatamento do nó que torna tão lenta a marcha da cidadania entre nós.

Exemplo do fenômeno foi a invasão pacífica de um *shopping center* de classe média no Rio de Janeiro por um grupo de sem-teto. A invasão teve o mérito de denunciar de maneira dramática os dois brasis, o dos ricos e dos pobres. Os ricos se misturavam com os turistas estrangeiros, mas estavam a léguas de distância de seus patrícios pobres. Mas ela também revelou a perversidade do consumismo. Os sem-terra reivindicavam o direito de consumir. Não queriam ser cidadãos, mas consumidores. (CARVALHO, 2001, p. 228).

quais a predominância de uma política repressiva, baseada numa vaga ideologia da segurança nacional, achou-se incapaz de apresentar respostas à nova conjuntura econômica e impotente, por conseqüência, para conservar qualquer legitimidade.” (TOURAINÉ, 1989, p.479)

²⁰ Pelo fato de existirem tantos e tão graves problemas sociais em nossa realidade, Dimenstein afirma que a cidadania brasileira, que é garantida apenas nas leis, pode ser denominada *cidadania de papel*. *O Cidadão de papel* é o título da obra de Dimenstein (1996), que chama a atenção pela riqueza de ilustrações (fotos e desenhos) que dão um caráter pedagógico à mesma. Sua discussão parte, essencialmente, dos problemas sociais brasileiros, com ênfase nos meninos de rua.

Nesse capítulo, procuramos traçar um panorama histórico geral dos Movimentos Sociais nas últimas décadas, como expressão de transformações da cidadania, sobretudo, na última e atual fase do capitalismo identificada por SANTOS (2003) – o capitalismo dezorganizado, com destaque para a complexidade e as contradições do momento histórico, marcado por retrocessos, no campo dos direitos sociais, mas também por movimentos contestatórios e/ou emancipatórios indicativos de avanços no campo político-cultural – das ações e manifestações coletivas e do conhecimento. No próximo capítulo, procuraremos melhor compreender os Movimentos Sociais no campo cultural e sua relação com o campo educacional, destacando-o no contexto das atuais tendências curriculares.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS COM A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade. (JACQUES DELORS)

O objetivo deste capítulo é analisar a configuração dos Novos Movimentos Sociais das três últimas décadas – dos anos de 1980 aos dias atuais, como processo político-cultural e, nesse sentido, estabelecer a relação entre Novos Movimentos Sociais e o campo da educação como efetivação da cidadania, com base principalmente em Touraine (1989; 1994), Santos (2003), Bauman (2001) e Gohn (2006), a partir de alguns pressupostos de Castells (1999), na linha do próprio Touraine, sobre a concepção dos Movimentos Sociais como movimento político e cultural.²¹ Pretendemos, ao final, situar o MST no âmbito das tendências curriculares, conforme a análise e/ou a tipologia de Marques (2004, 2008), baseada em Santos (1994, 2001).

Para Castells (1999), uma linha de análise necessária consiste em estabelecer *a relação entre os movimentos*, conforme definido por suas práticas, valores e discursos, *e os processos sociais* aos quais parecem estar associados, por exemplo, globalização, informacionalização, crise da democracia representativa e predominância da política simbólica no espaço da mídia. Castells (1999) tenta trabalhar nesse duplo sentido: a caracterização de cada movimento, nos termos de sua própria dinâmica específica, e sua interação com os processos mais amplos que sustentam sua existência e se modificam justamente em função dessa existência.

Para Castells (1999), em primeiro lugar Movimentos Sociais devem ser entendidos em seus próprios termos: em outras palavras, eles são o que dizem ser. Suas práticas – sobretudo

²¹ CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 530p.

as práticas discursivas – são sua auto-definição. Tal enfoque nos afasta da pretensão de interpretar a “verdadeira” consciência dos movimentos, como se somente pudessem existir revelando as contradições estruturais “reais”, ou seja, como se, para vir ao mundo, tivessem necessariamente de carregar consigo essas contradições, da mesma forma que o fazem com suas armas e bandeiras.

Em segundo lugar, os Movimentos Sociais podem ser conservadores, revolucionários, ambas as coisas, ou nenhuma delas, afinal “concluimos que não existe uma direção predeterminada no fenômeno da evolução social, e que o único sentido da história é a história que nos faz sentido” (CASTELLS, 1999, p. 95). Portanto, do ponto de vista analítico, não há Movimentos Sociais “bons” ou “maus”; todos eles são sintomas de nossas sociedades e causam impacto nas estruturas sociais, em diferentes graus de intensidade e com resultados distintos.

Em terceiro lugar, Castells (1999) inclui os Movimentos Sociais em categorias nos termos da tipologia clássica de Alain Touraine, o qual define movimento social de acordo com três princípios: a identidade do movimento, o adversário do movimento e a visão ou modelo social do movimento, denominada meta societal. *Identidade* refere-se à autodefinição do movimento, sobre o que ele é, e em nome de quem se pronuncia. *Adversário* refere-se ao principal inimigo do movimento, conforme expressamente declarado pelo próprio movimento. *Meta societal* refere-se à visão do movimento sobre o tipo de ordem ou organização social que almeja no horizonte histórico da ação coletiva que promove.

Quanto ao contexto de análise, Touraine (1997) lembra que “o mundo não vive hoje somente a ruína dos modos de desenvolvimento voluntarista, o fim do socialismo e o triunfo da economia de mercado; ele passa, também e acima de tudo, da sociedade industrial à sociedade programada.” (TOURAINÉ, 1997, p. 263). Portanto, para encontrar um sentido nas mudanças observáveis, basta que os intelectuais, e em primeiro lugar os sociólogos, reconciliem-se com a grande tradição da sua profissão: descobrir o que está oculto, sair de si mesmo e de seu meio para restabelecer a distância com o objeto estudado que permite ao historiador ou ao etnólogo fazer suas análises. E, beirando a linguagem poética, se mostra incomodado quando questiona:

já não é tarde demais para pensar que teríamos entrando em um período “pós-social” e “pós-histórico”, em uma sociedade de simulação e de dissolução permanente dos atores num caleidoscópio de imagens? Melhor, não estamos vendo reconstruir-se ou tentando transformarem-se as

sociedades que estiveram sujeitas ao regime comunista e, ao mesmo tempo, condutas pessoais e coletivas até então desconhecidas se espalharem rapidamente nas sociedades ocidentais, enquanto que uma parte do Terceiro Mundo afunda na miséria, nas lutas étnicas e na corrupção? Já não é mais tempo de anunciar o declínio da sociedade industrial e de sonhar com um novo equilíbrio após um período de grandes transformações e de crescimento acelerado. A noite chega ao fim. Desde 1968, percorremos todas as etapas de uma mudança de sociedade, desde a decomposição da sociedade industrial e das ilusões pós-históricas até o projeto puramente liberal de reconstrução de uma nova economia; *já é tempo de aprender a descrever e analisar os modelos culturais, as relações e os Movimentos Sociais que lhe dão forma, as elites políticas e as formas de mudança social que agitam o que pode aparecer por um breve instante como um mundo além da historicidade. Reencontrar a idéia de modernidade é antes de tudo reconhecer a existência de uma nova sociedade e dos novos atores históricos.* (TOURAINÉ, 1997, p.267 – grifos nossos)

Entendemos que estas considerações indicam que, para além dos aspectos eminentemente políticos e/ou econômicos, os Movimentos Sociais são, sobretudo, movimentos que devem ser entendidos como processos político-culturais.

2.1 Os Movimentos Sociais como Processos Político-Culturais

Touraine (1997) admite que o espaço público esteja lotado por Novos Movimentos Sociais e que, embora a influência exercida sobre muitos deles pelo fundamentalismo revolucionário das seitas esquerdistas ou, ao contrário, seu fechamento em temas não políticos e numa mistura de afirmações muito globais e objetivos muito particulares, deve-se reconhecer que *as novas contestações não visam criar um novo tipo de sociedade, menos ainda libertar as forças de progresso e de futuro, mas “mudar a vida”, defender os direitos do homem, assim como o direito à vida para os que estão ameaçados pela fome e pelo extermínio, e também o direito à livre expressão ou à livre escolha de um estilo e de uma história de vida pessoais.*

É exatamente nas sociedades industrializadas que se formam esses Novos Movimentos Sociais, mas eles se manifestam, também, nas ações de defesa das populações mais pobres e mais dominadas. Por isso, a abrangência internacional desses movimentos, que de longe ultrapassa o movimento operário do início do século XX.

enquanto os antigos Movimentos Sociais, sobretudo o sindicalismo operário, se deterioram, seja em grupos de pressão política, seja em agências de defesa corporativa de setores da nova classe média assalariada, de preferência a categorias mais desfavorecidas, esses Novos Movimentos Sociais, mesmo quando lhes falta uma organização e uma capacidade de ação permanente, já deixam transparecer uma nova geração de problemas e de conflitos ao mesmo tempo sociais e culturais. *Não se trata mais de lutar pela direção de meios de produção, e sim sobre as finalidades dessas produções culturais que são a educação, os cuidados médicos e a informação de massa.* (TOURAINÉ, 1997, p. 260 – grifos nossos)

Para o autor, a consciência moral, que está no âmago dos Novos Movimentos Sociais, está mais intimamente ligada à defesa da identidade e da dignidade daqueles que lutam contra uma opressão extrema ou contra a miséria do que às estratégias político-sociais de sindicatos ou de grupos de pressão que hoje fazem parte do sistema de decisão dos países ricos.²²

Mas se trata de um processo contraditório, pois, ainda segundo Touraine (1997), as sociedades modernas são animadas por dois movimentos opostos (como foram a Renascença e a Reforma): de um lado, a criação de uma visão naturalista, materialista, iluminista do ser humano e do mundo; do outro, a invenção da subjetividade que reforça a ética da convicção, oposta à ética tradicional e religiosa da contemplação e da imitação. Diante disso, precisamos atentar se esse movimento cultural, enquanto escolha em favor de um dos pólos da cultura moderna, é também um movimento social, isto é, se ele é realizado por atores socialmente definidos e combatendo não apenas uma orientação cultural, mas uma categoria social particular:²³ “... porque *um movimento social é o esforço de um ator coletivo para se apossar dos “valores”, das orientações culturais de uma sociedade, opondo-se à ação de um adversário ao qual está ligado por relações de poder.*” (TOURAINÉ, 1997, p.253)

Assim, o movimento social é, ao mesmo tempo, um conflito social e um projeto cultural, e “isso é verdade, tanto no que se refere ao movimento dos dirigentes como ao dos

²² É interessante observar, porém, o alerta do autor: “não concluamos que todas as formas de individualismo e de juízo moral que se espalham tão rapidamente nas sociedades mais industrializadas sejam expressões do sujeito e, em particular, de Novos Movimentos Sociais. Elas não o são, assim como nem toda manifestação da ação sindical significa movimento operário.” (TOURAINÉ, 1997, p. 263) Pois, para o autor, uma luta reivindicatória não é por si mesma um movimento social: ela pode ser defesa corporativa, utilização, da conjuntura sobre o mercado de trabalho e até pressão política. E para que ela se torne movimento social, é preciso que fale em nome dos valores da sociedade industrial e se faça sua defensora, contra seus próprios adversários.

²³ Neste aspecto, Touraine (1997) lembra que foi a burguesia e não o capitalismo que defendeu a propriedade e os direitos do homem fazendo da primeira o mais importante desses direitos. O aspecto negativo do espírito burguês, a importância da herança e o aviltamento correlativo do trabalho, foi tão justa e fortemente denunciada que foi esquecido seu aspecto positivo: o limite que ele impôs à dominação política e social. Ao combater a monarquia absoluta, a burguesia fundou o individualismo moderno que ela associou a uma luta social contra a ordem estabelecida e seus fundamentos religiosos.

dirigidos.” (TOURAINÉ, 1997, p. 253). Visa sempre à realização de valores culturais, ao mesmo tempo em que a vitória sobre um adversário social.

Esta perspectiva do movimento social como movimento cultural, de Touraine (1997), nos remete ao destaque dado por Santos (2003) ao *movimento estudantil dos anos sessenta* como o grande articulador da crise político-cultural do fordismo e expressão da radicalidade da confrontação que protagonizava. Neste sentido, para o autor, são *três* as facetas principais dessa confrontação. Em primeiro lugar, opõe ao produtivismo e ao consumismo uma ideologia antiprodutivista e pós-materialista. Em segundo lugar, identifica as múltiplas opressões do cotidiano, tanto no nível da produção (trabalho alienado), como da reprodução social (família burguesa, autoritarismo da educação, monotonia do lazer, dependência burocrática) e propõe-se alargar a elas o debate e a participação política. Em terceiro lugar, declara o fim da hegemonia operária nas lutas pela emancipação social e legitima a criação de novos sujeitos sociais de base transclassistas.

Esse “desarme organizacional” facilitou a expansão capilar da nova cultura política instituída pelo movimento estudantil, e sem esta não é possível entender os Novos Movimentos Sociais dos anos setenta e dos anos oitenta nem será possível entender os dos anos noventa.

... a herança não reside apenas na cultura política, reside também nas formas organizativas e na base social destas. A partir daí os partidos e os sindicatos tiveram de confrontar-se permanentemente com as formas organizativas dos Novos Movimentos Sociais, tal como a partir daí o complexo marshalliano cidadania social-classe social não mais se pode repor como anteriormente. (SANTOS, 2003, p.250)

Para Santos, o princípio da comunidade, entendido de um ponto de vista liberal, atravessa transformações paralelas. A rematerialização da comunidade, obtida no período anterior através do fortalecimento das práticas de classe, parece enfraquecer de novo, pelo menos na forma que adquirira anteriormente. As classes trabalhadoras continuam a diferenciar-se internamente em estratos e frações cada vez mais distintas, tanto em termos da sua base material como da sua lógica de vida.

Enquanto isso, a classe dos serviços atinge proporções sem precedentes; as organizações operárias deixam de poder com a lealdade garantida dos seus membros (cujo número, aliás, diminui) e perdem poder de negociação face ao capital e ao Estado. Por outro lado, as práticas de classe deixam de se traduzir em políticas de classe e os partidos de

esquerda vêem-se forçados a atenuar o conteúdo ideológico dos seus programas e a abstratizar o seu apelo eleitoral. Tudo parece negociável e transformável ao nível da empresa ou da família, do partido ao sindicato, mas ao mesmo tempo nada de novo parece possível ao nível da sociedade no seu todo ou da nossa vida pessoal enquanto membros da sociedade.

Quanto ao princípio da subjetividade, entendida como em processo de fortalecimento com a crise da modernidade, Santos (2003) afirma que é muito mais amplo que o princípio da cidadania pois o mesmo abrange exclusivamente a cidadania civil e política e o seu exercício reside exclusivamente no voto. Como suposto da perspectiva teórica liberal, “esta teoria representa a total marginalização do princípio da comunidade tal como é definido por Rousseau.” (SANTOS, 2003, p.239).

A teoria liberal concebe a sociedade civil de forma monolítica. A sociedade liberal é caracterizada por uma tensão entre a subjetividade individual dos agentes na sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado, o que nos mostra que a relação entre cidadania e subjetividade é ainda mais complexa.

Diante desta análise, aprofunda e recorta sua teoria abordando a subjetividade no contexto da cidadania do marxismo, ponto marcante de sua obra, pois o momento atual nos convida a relembrar a influência do materialismo dialético no estabelecimento dos valores que hoje direcionam nossa sociedade.

Santos nos mostra que a posição de Marx a respeito da democracia é complexa, que admite a possibilidade da conquista do socialismo por via eleitoral, que salienta a eficácia das lutas democráticas do operariado inglês na redução do horário de trabalho e que, se teve algum modelo de democracia, ele foi certamente o da democracia participativa que subjaz ao princípio da comunidade rousseauiana.

O que me interessa realçar é que, para criticar radicalmente a democracia liberal, Marx contrapõe ao sujeito monumental que é o Estado liberal um outro sujeito monumental, a classe operária. A classe operária é uma subjectividade colectiva, capaz de autoconsciência (a classe-para-si), que subsume em si as subjectividades individuais dos produtores directos. Tal como em Hegel a burocracia é a classe universal e a autoconsciência do Estado moderno, a classe operária é em Marx a classe universal e a autoconsciência da emancipação socialista. (SANTOS, 2003, p.242).

Para o autor, devemos manter o princípio marxista de que as vias para a mudança social desejada terão muito pouco impacto prático se não estiverem vinculadas a

possibilidades institucionalmente imanentes. Foi por causa deste princípio que Marx se distanciou tão nitidamente do utopismo. Porém, essas possibilidades imanentes são elas mesmas influenciadas pelo caráter contrafactual da modernidade, e, portanto, não se faz necessária uma divisão rígida entre pensamento “realista” e “utópico”.

Fazendo uma ligação com a reflexão anterior de Santos (2003), Giddens (1991)²⁴ afirma que temos que equilibrar os ideais utópicos com o realismo de uma maneira muito mais rigorosa do que era preciso na época de Marx. Isto é facilmente demonstrável em referência aos riscos de alta-consequência.

O pensamento utópico é inútil, e possivelmente extremamente perigoso, se aplicado, digamos, à política de dissuasão. As convicções morais seguidas sem referência a implicações estratégicas de ação podem propiciar o bem-estar psicológico que vem do sentido de valor que o engajamento radical pode proporcionar. Mas podem levar a resultados perversos se não forem temperados pela compreensão de que, em relação a riscos de alta-consequência, a meta principal deve ser a minimização do perigo. (GIDDENS, 1991, p.154-155)²⁵

O autor questiona como poderia ser, em teoria crítica, sem garantias no fim do século XX? E arrisca uma resposta: ela deve ser sensível sociologicamente, ou seja, atenta às transformações institucionais imanentes que a modernidade abre constantemente para o futuro; ela deve ser geopoliticamente tática, no sentido de reconhecer que compromissos

²⁴ Segundo Veríssimo (1996), tanto em Giddens como em Santos a utopia é referencial para os movimentos emancipatórios, porém, está sempre articulada à realidade social ou às condições institucionais do presente, isto é, a uma “arqueologia do presente” ou uma estrutura de “realismo utópico”. Nesse sentido, “(...) a utopia é sempre desigualmente utópica, na medida em que a imaginação do novo é composta em parte por novas combinações e novas escalas do que já existe. Uma compreensão profunda da realidade é assim essencial ao exercício da utopia, condição para que a radicalidade da imaginação não colida com o seu realismo” (SANTOS, 1994: 278). A consideração de que, enquanto exercício, a utopia é irrealizável, é importante para relativizar quaisquer metanarrativas deterministas/evolucionistas, para as quais a história tem uma direção geral e converge para um agente revolucionário definido. (VERÍSSIMO, 1996, p. 123)

²⁵ Além do “engajamento radical”, Giddens (1991, p. 137-138), identifica outras formas de “reações de adaptação” dos homens diante dos perigos, riscos ou contradições, colocadas pela Modernidade. A primeira pode ser chamada de aceitação pragmática, que se refere à crença de que muito do que se passa no mundo moderno está fora do controle de qualquer um, de modo que, tudo o que pode ser planejado ou esperado constitui ganho temporário. Uma segunda reação de adaptação pode ser denominada de otimismo sustentado, “...que é essencialmente a persistência de atitudes do Iluminismo, uma fé contínua na razão providencial a despeito de quaisquer ameaças de perigo atuais. (...) Para os indivíduos leigos, esta é uma perspectiva que continua a ter grande ressonância e apelo emocional, baseada como ela é, numa convicção de que o pensamento racional livre de grilhões e particularmente a ciência oferecem flutuações de segurança a longo prazo que nenhuma outra orientação pode igualar” (137). Um conjunto oposto de atitudes é o pessimismo cínico, uma vez que “o cinismo é um modo de amortecer o impacto emocional das ansiedades através de uma resposta ou humorística ou enfatiada do mundo. (...) ao contrário do que ocorre na associação do otimismo com os ideais do Iluminismo, é difícil dar um conteúdo ao pessimismo, à parte da nostalgia por estilos de vida que estão desaparecendo ou de uma atitude negativa em relação ao que está para vir. O pessimismo não é uma fórmula para a ação, e numa forma extrema leva apenas à depressão paralisante”. (138) (VERÍSSIMO, 1996, P. 123)

morais e “boa-fé” podem, em si, ser potencialmente perigosos num mundo de riscos de alta-consequência; e deve criar modelos da sociedade boa que não se limitem nem à esfera do estado-nação nem somente a uma das dimensões institucionais da modernidade; enfim, ela deve reconhecer que a política emancipatória²⁶ tem que estar vinculada à política da vida, ou uma política de auto-realização.

Giddens (1991) faz referência aos Movimentos Sociais como modalidades de engajamento radical com importância difusa na vida social moderna, pois fornecem pautas para potenciais transformações futuras. “Para os que associaram a modernidade acima de tudo com o capitalismo ou o industrialismo, o movimento trabalhista é o movimento social por excelência” (GIDDENS, 1991, p.158), afinal, segundo o autor, são associações contestatórias cujas origens e campo de ação estão ligados à difusão do empreendimento capitalista. Entretanto, a liberdade de expressão e os movimentos democráticos, que têm suas origens na arena das operações de vigilância do estado moderno, são analiticamente, e numa extensão substancial historicamente, separáveis dos movimentos trabalhistas. Eles incluem certas formas de movimento nacionalista bem como movimentos preocupados com direitos de participação política em geral.

Os movimentos trabalhistas e de livre expressão democráticos são “antigos”: isto é, eles foram bem estabelecidos de certa forma antes do século atual. *Os outros tipos de Movimentos Sociais são mais novos, no sentido em que vieram a aumentar a sua proeminência em anos relativamente recentes. (...) Os Movimentos Sociais proporcionam vislumbres de futuros possíveis e são em parte veículos para sua realização.* Mas é essencial reconhecer que, da perspectiva do realismo utópico, eles não são necessariamente a única base de mudanças que podem conduzir a um mundo mais seguro e mais humano. A perspectiva do realismo utópico reconhece a inevitabilidade do poder e não seu uso como inerentemente nocivo. O poder, em seu sentido mais amplo, é um meio de conseguir que as coisas sejam feitas. Numa situação de globalização acelerada, procurar maximizar a oportunidade e minimizar os riscos de alta-consequência requer o uso coordenado do poder. Isto vale para a política emancipatória bem como para a política da vida. A solidariedade para com as aflições dos oprimidos é integral a todas as formas de política emancipatória, mas alcançar as metas envolvidas depende com frequência da intervenção da influência dos privilegiados. (GIDDENS, 1991, p.161-162 – grifos nossos)

²⁶ Por política emancipatória o autor se refere a engajamentos radicais voltados para a liberação das desigualdades ou servidão. (GIDDENS, 1991, p.155)

A referência de Giddens à “política emancipatória” e à “política da vida” nos leva a considerar o pensamento de Bauman (2001) – outro autor importante que tem se dedicado a pensar a cultura atual em termos dos seus limites e possibilidades de liberdade e emancipação. Para o autor, “libertar-se” significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos, e começar a sentir-se livre para se mover ou agir significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis.

Bauman (2001) propõe que a distinção entre liberdade “subjetiva” e “objetiva” abriu uma genuína caixa de Pandora de questões embaraçosas como “fenômeno *versus* essência” – de significação variada, mas no todo considerável, e de importância política potencialmente enorme. O autor nos atenta para o fato de que o sentimento de ser livre pode ser direcionado por aquilo que nos é imposto como “liberdade”, ou seja, uma liberdade conduzida.

Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser “objetivamente” satisfatório; que, vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres. O corolário dessa possibilidade é a suposição de que as pessoas poder ser juízes incompetentes de sua própria situação, e devem ser forçadas ou seduzidas, mas em todo caso guiadas, para experimentar a necessidade de ser “objetivamente” livres e para reunir a coragem e a determinação para lutar por isso. Ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar. (BAUMAN, 2001, p.24-25)

Diante disso, questiona: “a libertação é uma benção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de benção, ou uma benção temida como maldição?” (BAUMAN, 2001, p.26). Tais questões assombraram os pensadores durante a maior parte da era moderna, que punha a “libertação” no topo da agenda da reforma política e a “liberdade” no alto da lista dos valores – quando ficou suficientemente claro que a liberdade custava a chegar e os que deveriam dela gozar relutavam em dar-lhes boas vindas. Houve dois tipos de resposta. A primeira lançava dúvidas sobre a prontidão do “povo comum” para a liberdade e a segunda inclinava-se a aceitar que os homens podem não estar inteiramente equivocados quando questionam os benefícios que as liberdades oferecidas podem lhes trazer.

Assim, buscando uma ponderação diante de tais questionamentos, sugere que “não só não há contradição entre dependência e libertação: não há outro caminho para buscar a libertação senão ‘submeter-se à sociedade’ e seguir suas normas.” (BAUMAN, 2001, p.28) Para o autor, o que foi separado não pode ser colado novamente; por isso, precisamos abandonar toda esperança de totalidade, tanto futura como passada, se queremos entrar no mundo da modernidade fluida. O autor afirma isso ressaltando que chegou o tempo de anunciar, como o fez recentemente Alain Touraine,

o fim da definição do ser humano como um ser social, definido por seu lugar na sociedade, que determina seu comportamento e ações. Em seu lugar, o princípio da combinação da “definição estratégica da ação social que não é orientada por normas sociais” e “a defesa, por todos os atores sociais, de sua especificidade cultural e psicológica” “pode ser encontrado dentro do indivíduo, e não mais em instituições sociais ou em princípios universais”. (TOURAINÉ, 1998 *apud* BAUMAN, 2001, p.29)

Quanto ao sonho comunitário de “reacomodar os desacomodados”, o autor acredita que nada pode mudar o fato de que o que está disponível para a reacomodação, são somente camas de motel, sacos de dormir e divãs de analistas, e que de agora em diante as comunidades – mais *postuladas* que “imaginadas” – podem ser apenas artefatos efêmeros da peça da individualidade em curso, e não mais as forças determinantes e definidoras das identidades.

Isso não significa, entretanto, que nossa sociedade tenha suprimido, ou venha a suprimir, o pensamento crítico como tal. Ela não deixou seus membros reticentes em lhe dar voz. Ao contrário, o autor acredita que nossa sociedade, uma sociedade de “indivíduos livres”, fez da crítica da realidade, da insatisfação com “o que aí está” e da expressão dessa insatisfação uma parte inevitável e obrigatória dos afazeres da vida de cada um de seus membros.

Bauman (2001) de fato lembra Giddens quando afirma que estamos hoje engajados na “política-vida”, que somos “seres reflexivos”, que olhamos de perto cada movimento que fazemos, que estamos raramente satisfeitos com seus resultados e sempre prontos a corrigi-los. De alguma maneira, no entanto, essa reflexão não vai longe o suficiente para alcançar os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados e os determinam, e menos ainda as condições que mantêm esses mecanismos em operação. Somos talvez mais “predispostos à crítica”, mais assertivos e intransigentes em nossas críticas, que

nossos ancestrais em sua vida cotidiana, mas nossa crítica é, por assim dizer, “desdentada”, incapaz de afetar a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política-vida”. A liberdade sem precedentes que nossa sociedade oferece a seus membros chegou, como há tempo nos advertia Leo Strauss (apud Bauman, 2001), e com ela também uma impotência sem precedentes.

O tipo de modernidade que era o alvo, mas também o quadro cognitivo, da teoria crítica clássica, numa análise retrospectiva, parece muito diferente daquele que enquadra a vida das gerações de hoje. Ela parece “pesada” (contra a “leve” modernidade contemporânea); melhor ainda, “sólida” (e não “fluida”, “líquida” ou “liquefeita”); condensada (contra difusa ou “capilar”); e, finalmente, “sistêmica” (por oposição a “em forma de rede”). (BAUMAN, 2001, p.33)

Essa modernidade pesada/sólida/condensada/sistêmica da “teoria crítica” era impregnada da tendência ao totalitarismo. Entre os principais ícones dessa modernidade estavam a *fábrica fordista*, que reduzia as atividades humanas a movimentos simples, rotineiros e predeterminados, destinados a serem obediente e mecanicamente seguidos, sem envolver as faculdades mentais e excluindo toda espontaneidade e iniciativa individual. Assim, esclarece que o principal objetivo da teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha e da auto-afirmação humanas, do direito de ser e permanecer diferente.

Pensando na sociedade que entra no século XXI, o autor acredita que a mesma não seja menos “moderna” que a que entrou no século XX, e que o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que a faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade).

Segundo Bauman (2001), duas características fazem nossa situação – nossa forma de modernidade – nova e diferente. A primeira é o colapso gradual e o rápido declínio da antiga

ilusão moderna: da crença de que há um fim do caminho em que andamos, um *telos*²⁷ alcançável da mudança histórica, um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, no próximo ano ou no próximo milênio, algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos em todos ou alguns de seus aspectos postulados: do firme equilíbrio entre oferta e procura e a satisfação de todas as necessidades; da ordem perfeita, em que tudo é colocado no lugar certo, nada que esteja deslocado persiste e nenhum lugar é posto em dúvida; das coisas humanas que se tornam totalmente transparentes porque se sabe tudo o que deve ser sabido; do completo domínio sobre o futuro – tão completo que põe fim a toda contingência, disputa, ambivalência e conseqüências imprevistas das iniciativas humanas. A segunda mudança é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes.

Para ele, se a modernidade original era pesada no alto, a modernidade de hoje é leve no alto, tendo se livrado de seus deveres “emancipatórios”, exceto o dever de ceder a questão da emancipação às camadas média e inferior, às quais foi relegada a maior parte do peso da modernização contínua.

Ao se referir ao indivíduo em combate com o cidadão, Bauman afirma, resumidamente, que a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana num “dado”, em uma “tarefa”, e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das conseqüências de sua realização. Em outras palavras, consiste no estabelecimento de uma autonomia *de jure*²⁸.

Retrospectivamente, pode-se dizer que a divisão em classes (ou em gêneros) foi um resultado secundário do acesso desigual aos recursos necessários para tornar a auto-afirmação eficaz. As classes diferiam na gama de identidades disponíveis e na facilidade de escolher entre elas e adotá-las. As pessoas com menos recursos e, portanto, com menos escolha, tinham que compensar suas fraquezas individuais pela “força do número”, ou seja, cerrando fileiras e partindo para a ação coletiva. Como assinalou Claus Offe (apud BAUMAN, 2001), a ação *coletiva*, orientada pela classe, era tão natural e corriqueira para os que estavam nos níveis mais baixos da escala social quanto a perseguição *individual* de seus objetos de vida o era para seus patrões.

²⁷ Palavra grega que significa "fim" ou "realização". Disponível em Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em 03 de maio de 2008.

²⁸ Independentemente de a autonomia *de facto* também ter sido estabelecida.

Não se engane: agora, como antes – tanto no estágio leve e fluido da modernidade quanto no sólido e pesado –, a individualização é uma fatalidade, não uma escolha. Na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de se recusar a participar do jugo da individualização está decididamente fora da jogada. (BAUMAN, 2001, p.43)

Ao alertar que o abismo entre a individualidade como fatalidade e a individualidade como capacidade realista e prática de auto-afirmação está aumentando, Bauman questiona:

quem sabe não seria um remédio manter-se, como no passado, ombro a ombro e marchar unidos? Quem sabe se, caso os poderes individuais, tão frágeis e impotentes isoladamente, fossem condensados em posições e ações coletivas, poderíamos realizar em conjunto o que ninguém poderia realizar sozinho? Quem sabe... O problema é, porém, que essa convergência e condensação das queixas individuais em interesses compartilhados, e depois em ação conjunta, é uma tarefa assustadora, dado que as aflições mais comuns dos “indivíduos por fatalidade” nos dias de hoje são *não-aditivas*, não podem ser “somadas” numa “causa comum”. Podem ser posta lado a lado, mas não se fundirão. Pode-se dizer que desde o começo são moldadas de tal maneira que lhes faltam interfaces para combinar-se com os problemas das demais pessoas. (BAUMAN, 2001, p.44)

Lembra que há, também, outro obstáculo. Como de Tocqueville (apud Bauman, 2001) há muito suspeitava, libertar as pessoas pode torná-las *indiferentes*. O indivíduo é o pior inimigo do cidadão, sugeriu ele. O “cidadão” é uma pessoa que tende a buscar seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade – enquanto o indivíduo tende a ser morno, cético ou prudente em relação à “causa comum”, ao “bem comum”, à “boa sociedade” ou à “sociedade justa”.

Então, qual é o sentido de “interesses comuns” senão permitir que cada indivíduo satisfaça seus próprios interesses? O que quer que os indivíduos façam quando se unem, e por mais benefícios que seu trabalho conjunto possa trazer, eles o perceberão como limitação à sua liberdade de buscar o que quer que lhes pareça adequado separadamente, e não ajudarão. Para o autor, as únicas duas coisas úteis que se espera e se deseja do “poder público” são que ele observe os “direitos humanos”, isto é, que permita que cada um siga seu próprio caminho, e que permita que todos o façam “em paz” – protegendo a segurança de seus corpos e posses, trancando criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo tipo de estranhos constrangedores e maus.

Se refere ao compromisso da teoria crítica na sociedade dos indivíduos repetindo que “há um grande e crescente abismo entre a condição de indivíduos *de jure* e suas chances de se

tornar indivíduos *de facto* – isto é, de ganhar controle sobre seus destinos e tomar as decisões que em verdade desejam.” (BAUMAN, 2001, p. 48). É desse abismo que emanam os eflúvios mais venenosos que contaminam as vidas dos indivíduos contemporâneos.

Esse abismo não pode ser transposto apenas por esforços individuais: não pelos meios e recursos disponíveis dentro da política-vida auto administrada. Transpor o abismo é a tarefa da Política com P maiúsculo. Pode-se supor que o abismo em questão emergiu e cresceu precisamente por causa do esvaziamento do espaço público, e particularmente da *ágora*²⁹, aquele lugar intermediário, público/privado, onde a política-vida encontra a Política com P maiúsculo, onde os problemas privados são traduzidos para a linguagem das questões públicas e soluções públicas para os problemas privados são buscadas, negociadas e acordadas. (BAUMAN, 2001, p.48-49).

O autor ressalta que o indivíduo *de jure* não pode se tornar indivíduo *de facto* sem antes tornar-se *cidadão*. Neste sentido não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros.

Segue afirmando que esta é, nos termos mais amplos, a situação que hoje se coloca para a teoria crítica e, em termos mais gerais, para a crítica social. Ela se reduz a unir novamente o que a combinação da individualização formal e o divórcio entre o poder e a política partiram em pedaços. Em outras palavras, redesenhar e reprovar a hoje quase vazia *ágora* – o lugar de encontro, debate e negociação entre o indivíduo e o bem comum, privado e público. Se o velho objetivo da teoria crítica – a emancipação humana – tem qualquer significado hoje, ele é o de reconectar as duas faces do abismo que se abriu entre a realidade do indivíduo *de jure* e as perspectivas do indivíduo *de facto*. E indivíduos que reaprenderam capacidades esquecidas e reapropriaram ferramentas perdidas da cidadania são os únicos construtores à altura da tarefa de erigir essa ponte em particular.

²⁹ *Ágora* era a praça principal na constituição da *pólis*, a cidade grega da Antigüidade clássica. Normalmente era um espaço livre de edificações, configurada pela presença de mercados e feiras livres em seus limites, assim como por edifícios de caráter público. Enquanto elemento de constituição do espaço urbano, a *ágora* manifestava-se como a expressão máxima da esfera pública na urbanística grega, sendo o espaço público por excelência. É nela que o cidadão grego convive com o outro, onde ocorrem as discussões políticas e os tribunais populares: é, portanto, o espaço da cidadania. Por este motivo, a *ágora* (juntamente da *pnux*, o espaço de realização das assembleias) era considerada um símbolo da democracia direta, e, em especial, da democracia ateniense, na qual todos os cidadãos tinham igual voz e direito a voto. A de Atenas, por este motivo, também é a mais conhecida de todas as *ágoras* nas *polis* da antiguidade. Disponível em Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em 03 de maio de 2008.

Em outro momento, Bauman (2001) faz uma análise a respeito do Estado, afirmando que, como o mesmo não mais promete ou deseja agir como plenipotenciário da razão e mestre-de-obras da sociedade racional, como as pranchetas nos escritórios da boa sociedade estão em processo de serem eliminadas e como a variada multidão de conselheiros, intérpretes e assessores assumem cada vez mais as tarefas previamente reservadas aos legisladores, não é de surpreender que os críticos que desejavam ser instrumentos na atividade de emancipação lamentem sua privação. Para ele, não apenas o suposto veículo – e, ao mesmo tempo, o alvo da luta pela libertação – está se esfacelando, o dilema central, constitutivo, da teoria crítica, o que seria o próprio eixo em torno do qual girava o discurso crítico, dificilmente sobreviverá ao desaparecimento do veículo. O discurso crítico, como muitos podem sentir, está a ponto de ficar sem objeto. E muitos podem agarrar-se – e de fato o fazem – desesperadamente à estratégia ortodoxa da crítica apenas para confirmar, inadvertidamente, que o discurso carece, de fato, de um objeto tangível, à medida que os diagnósticos são cada vez mais desligados das realidades correntes e as propostas são cada vez mais nebulosas. Assim, afirma que “muitos insistem em travar velhas batalhas em que ganham competência e preferem isso a uma mudança do campo de batalha familiar e confiável para um novo território ainda não inteiramente explorado, de muitas maneiras uma *terra incógnita*”. (BAUMAN, 2001, p.58-59)

Há uma nova agenda pública de emancipação ainda à espera de ser ocupada pela teoria crítica. Essa nova agenda pública, ainda à espera de sua política pública crítica, está emergindo junto com a versão “liquefeita” da condição humana moderna – e em particular na esteira da “individualização” das tarefas da vida que derivam dessa condição. Essa nova agenda surge do hiato previamente discutido entre a individualidade *de jure* e *de facto*, ou entre a “liberdade negativa” legalmente imposta e a ausente – ou, pelo menos, longe de universalmente disponível – “liberdade positiva”, isto é, a genuína potência da auto-afirmação. (BAUMAN, 2001, p.59/60).

Para Bauman (2001), a guerra pela emancipação não acabou. Mas, para progredir, deve agora ressuscitar o que na maior parte de sua história lutou por destruir e afastar do caminho. *A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da ‘esfera pública’ e do ‘poder público’*. Agora é a esfera pública que precisa desesperadamente de defesa contra o

invasor privado – ainda que, paradoxalmente, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual. (BAUMAN, 2001, p.62).³⁰

Após as considerações acima, cabe ainda procurar relacionar todo o quadro exposto acerca dos Novos Movimentos Sociais como processos políticos e culturais contemporâneos e a questão mais específica da educação e da cidadania.

2.2 Movimentos Sociais, Educação e Cidadania

Para Sacristán (2002), também, a cidadania é algo mais que um status que se concede aos membros de uma comunidade que os define como iguais e outorga-lhes uma série de direitos. *Consiste em uma cultura a construir que a educação é convocada a tornar possível.* Ao ser uma prerrogativa dos indivíduos que não vem dada, a educação, em geral, e o currículo, em particular, podem oferecer materiais para a afirmação dessa cultura que façam com que tal prerrogativa não fique em uma simples declaração formal de direitos que depois não podem tornar-se efetivos. Assim, para gerar essa condição da dignidade humana, as instituições educacionais não bastam por si sós embora corresponda a elas um papel decisivo, já que são espaços públicos onde “ensaiar” o tipo de inculteração que pode alicerçar a base da cultura da cidadania.

Sacristán (2002) considera que a cidadania define uma forma qualitativa superior de inserção do indivíduo na sociedade, pois “fazer parte da ‘comunidade’ dos cidadãos é uma das associações mais elaboradas, complexas e comprometedoras dos indivíduos, que gera uma rede social que regula e acolhe em seu seio outras formas de se relacionar com os demais com as quais deve ser compatível.” (SACRISTÁN, 2002, p.155)

Para o autor a idéia de cidadania delimita o meio ecológico em que o sujeito é criado, cresce e atua como agente social e não só como indivíduo agregado a outros. Seguindo sua análise, aponta três características básicas da condição de cidadão como ser sociável: refere-se a uma associação ampla, tem um caráter público e propõe as relações entre os sujeitos em estritas condições de igualdade reguladas legalmente. A condição de cidadão do indivíduo

³⁰ Para o autor a tarefa acima sugerida coloca a teoria crítica cara a cara com um novo destinatário. Em outras palavras, “o espectro do Grande Irmão deixou de perambular pelos sótãos e porões do mundo quando o déspota esclarecido deixou de habitar as salas de estar e recepção.” (BAUMAN, 2001, p. 62).

relaciona-se a garantia de prerrogativas para que possa atuar “na sociedade e ser respeitado pelos demais, tanto no exercício da vida pública como na manutenção de sua vida privada.” (SACRISTÁN, 2002, p.155)

Ao analisar a cidadania como projeto de cultura social, afirma que:

a cidadania requer uma organização social baseada em uma determinada cultura formada por aquelas crenças, normas e procedimentos que o sujeito deve subjetivar como atributos incorporados a seu pensamento, a seus valores e a seu comportamento. Trata-se de uma nova realidade que impõe e propõe um modelo de vida e um modelo educativo para canalizar o desenvolvimento das redes sociais entre os seres humanos. SACRISTÁN (2002, p.156)

Se pretendermos uma educação voltada para a cidadania, necessitamos, como afirma Sacristán (2002) “de algumas referências que nos sirvam para avaliar e decidir os conteúdos culturais do currículo que a educação para a cidadania democrática requer . (...) O currículo para formar cidadãos supõe toda uma dimensão social e política que cruza diferentes objetivos e áreas de conteúdo.” (SACRISTÁN, 2002, p. 157)

Segundo o autor, a organização das instituições escolares deve ter por base a cultura que sustenta os vínculos sociais da comunidade em que se é cidadão, o que deverá orientar a seleção de conteúdos do currículo e o desenvolvimento prático da pedagogia, tarefa para qual aponta, de maneira sintética, os seguintes princípios:

- capacitação dos indivíduos para o exercício pleno dos direitos e possibilidades que lhes são atribuídos formalmente; ter como conteúdo específico da educação geral a preparação para a cidadania;
- respeitar e estimular a autonomia dos sujeitos com vistas à formação de pessoas que assumam a cultura alicerçadora da cidadania;
- necessidade de conhecimento da trajetória histórica e das regras do vínculo social entre diferentes grupos para estabelecer as crenças, as normas e os procedimentos que regulam as ações individuais e a ação comum;
- proporcionar e estimular as habilidades necessárias para o diálogo que oriente os intercâmbios com os demais, as condutas próprias e a tomada de decisões em assuntos de interesse público;
- proporcionar um sentido da identidade pessoal e oferecer uma construção simbólica a cerca do que somos como grupo, podendo ser realizado pela construção de um texto a partir de uma reflexão que proporcione a imagem da comunidade ampla da qual fazemos parte de acordo com os relatos que nos ofereça a imagem de quem somos nós;

- possibilitar o conhecimento do outro como ser que tem a mesma condição que a nossa, com os mesmos direitos, embora possa ser ou mostrar-se diferente;
- desenvolver um projeto de educação voltado para a tolerância e a racionalidade, pois a cidadania supõe regras para resolver conflitos baseadas no diálogo e na negociação;
- entender que a cidadania se faz pela inter-relação entre o espaço social da polis e a garantia da privacidade do indivíduo, ou seja, do mundo interior do indivíduo a ser respeitado e nutrido;
- proporcionar conhecimento da sociedade como comunidade jurídica, dentro da qual se desenvolve outras relações sociais.

Nessa perspectiva, temos que considerar que a construção da cidadania não é papel apenas das instituições educacionais, muito embora elas sejam importantes para tal efetivação à medida que habilita o sujeito para ser e entender-se como membro da sociedade.

Historicamente, a relação entre Movimentos Sociais e educação tem um elemento de união ou de interseção que é a questão da cidadania, sendo que estes três aspectos têm variado conforme a construção de várias abordagens, tanto do ponto de vista das visões do processo de mudança e transformação da sociedade como do ponto de vista teórico-metodológico.

Para Gohn (1994), no liberalismo, a questão da cidadania aparece associada à noção dos direitos. Trata-se dos direitos naturais e imprescritíveis do homem (liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade), e dos direitos da nação (soberania e separação dos poderes: executivo, legislativo e judiciário). A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 firma a propriedade como direito supremo. E quem era o proprietário? Era o cidadão. E quem era o cidadão? Era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes, com conhecimento de causa, independente das pressões: e era ainda, acima de tudo, um proprietário (de terras e imóveis). Começava a nascer o sujeito político burguês, independente de sua origem social estar vinculada à nobreza ou ao clero. À medida que o capitalismo se consolida, porém, as lutas sociais vão deixando de ser apenas pela subsistência e surgem concepções alternativas dos direitos. A educação volta a ser pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social.

O século XX trará novas acepções ao conceito de cidadania. O projeto burguês enfatizará a questão dos direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais como deveres. Deveres para com o Estado, o interlocutor oficial da sociedade. O Estado passa a regulamentar os direitos dos cidadãos e a restringi-los, ou cassá-los, em determinadas

conjunturas históricas ³¹. A questão da cidadania deixa de ser conquista civil e passa a ser competência do Estado. Por sua vez,

a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. (GOHN, 1994, p. 16-17).

É interessante atentarmos particularmente para a dimensão educativa dos Movimentos Sociais porque observaremos que certas atitudes tidas como conservadoras, por certos analistas pretensamente revolucionários, nada mais são do que parte do processo pedagógico vivenciado pelo movimento. Assim, Gohn (1994) destaca duas questões importantes: a educativa e a pedagógica. A educativa é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. A pedagógica são os instrumentos utilizados no processo. Para a autora, a consciência gerada no processo de participação num movimento social leva ao conhecimento e reconhecimento das condições de vida de parcelas de população, no presente e no passado. Os encontros, lutas e seminários contribuem para a formação desta visão que historiciza os problemas.

Se examinarmos a literatura brasileira produzida nas últimas duas décadas sobre as temáticas da educação popular e dos Movimentos Sociais populares urbanos, observaremos alguns fatos curiosos, tais como algumas considerações de Gohn (1994) a respeito desta possível prática educativa dos Movimentos Populares: 1) que ela se desenvolveu mais ou menos autonomamente, embora as duas temáticas tenham um objeto comum de reflexão: as populações tidas como carentes e marginalizadas da sociedade; 2) que o conjunto dos pesquisadores que se dedicaram às suas análises se entrincheiraram em campos específicos de suas áreas de conhecimento e da prática social, ou seja, a educação – no caso da educação popular – e as ciências sociais – no caso dos Movimentos Sociais; 3) que a fase de auge da produção sobre a educação popular corresponde ao início das primeiras publicações sobre os Movimentos Sociais – final dos anos 70. Quando a produção sobre os Movimentos Sociais

³¹ No Brasil destacam-se a era Vargas e os direitos trabalhistas, bem como a ditadura militar e os direitos políticos, por exemplo.

crece, ocorre o inverso com a educação popular – ela declina; 4) que no exame dos princípios e métodos da educação popular encontramos várias manifestações que se fazem presentes, concretamente, nos Movimentos Sociais populares dos anos de 1980.

Analisando mais detalhadamente os quatro itens apontados, Gohn (1994) afirma que os Movimentos Sociais Populares são formas renovadas de educação popular. Eles não ocorrem através de um programa previamente estabelecido, mas através dos princípios que fundamentaram programas de educação popular, formulados por agentes institucionais determinados, tais como grupos de assessorias articulados a Igrejas, a partidos políticos, a universidades, a instituições governamentais nacionais e internacionais, a sindicatos etc. As metodologias de operacionalização daqueles programas foram formuladas pelos agentes assessores dos movimentos. A aplicação e difusão da metodologia desenvolveram-se a partir do trabalho das lideranças da parcela da população organizada.

Assim, grupos de assessorias deixam de levar material já pronto para trabalharem com os grupos populares e passam a estimular a produção daqueles materiais, em *conjunto* com os próprios interessados – o que remete para a questão do conhecimento.

A partir deste momento o quadro, tanto da prática social como da produção teórica, se reestrutura. Na área da educação, os programas “alternativos” da educação popular se transformam em trabalhos coletivos de equipes junto a populações pobres de áreas específicas, no caso de São Paulo, por exemplo: os Sem Terra da zona Leste, os Filhos da Terra da zona Norte, os Favelados do Ipiranga etc. Assume-se o caráter político dos trabalhos e desassume-se seu caráter de educação para alfabetização e/ou escolarização entrecortado pela politização. A politização não passa mais, necessariamente, pela aquisição dos rudimentos da educação formal. Ao lado deste cenário proliferam-se programas oficiais de educação formal dada de modo informal: os projetos brasileiros Mobral, Minerva, Saci, e outros, todos fracassados em suas principais metas.

Novos programas de desenvolvimento de comunidade são reeditados, agora com o *slogan* de “direito social”. Entra-se, já nos anos de 1980, em nova era da política de bem-estar social, de conteúdo neoliberal, recuperando práticas do capitalismo em suas fases mais selvagens, como a distribuição de *tickets* de leite, passes gratuitos, vale refeições etc. Ou seja, ao aumento da miséria responde-se com assistencialismo.

O princípio básico adotado da educação popular foi o do desenvolvimento de uma ação pedagógica conscientizadora que deveria atuar sobre o nível cultural das camadas

populares, em termos explícitos dos interesses delas, é o que afirma Gohn (1994). Após mais de uma década de práticas concretas dos movimentos populares, observamos que o trabalho sobre os determinantes da cultura do povo foi plenamente realizado. Atuou-se sobre as dimensões sócio-econômicas e políticas do cotidiano popular. Mas não se formularam projetos realmente populares, a partir da manifestação das bases. Formularam-se projetos vistos como de interesse social, a partir do trabalho das assessorias. Vários movimentos entraram em crise quando as assessorias desassumiram o movimento por algum motivo.

Nas ciências sociais, a crítica à teoria da marginalidade foi substituída por outro objeto privilegiado de investigação – os Movimentos Sociais – de variadas matizes: mulheres, negros, populares de periferia, pacifistas, político-partidários, sindicais, religiosos etc.

A partir de que elemento se pode estabelecer a conexão entre os programas de educação popular e os Movimentos Sociais organizados?

A partir do trabalho das assessorias. Para nós, não existe movimento social puro, isolado, formado apenas de participantes populares, da base. Sempre há a presença de elementos externos ao grupo demandatário. Externos no sentido de pertencerem a outra categoria social, mas existe uma base de coesão ideológica comum que cria laços de afinidades e objetivos únicos. (GOHN, 1994, p. 49-50).

Assim, os grupos organizados de assessorias, particularmente os vinculados à ala progressista da Igreja Católica, passaram, nos anos de 1980, a militar junto às populações periféricas no sentido de organizá-las para pressionarem os poderes públicos. Esta linha de atuação funcionou bem até a metade da década. A partir daí, as assessorias entraram em crise porque as cúpulas religiosas passaram a pressionar e a punir este tipo de atuação. Alguns Movimentos Sociais também entraram em crise. Outros se transfiguraram em agências do novo poder local constituído a partir das administrações populares eleitas pelo voto popular.

Outros movimentos, entretanto, se tornam bastante fortalecidos e com características eminentemente novas – no sentido genuíno de um Novo Movimento Social – como é o caso do MST/Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sobretudo em termos do papel que cabe à educação na perspectiva e na dinâmica do movimento, cuja síntese parece ser a demanda política por uma educação formal, porém para um projeto cultural próprio e diferenciado.

Nesse sentido ressaltamos a colocação de Freire (2000)³² que bem nos esclarece a respeito da história do MST nas seguintes palavras:

O Movimento dos Sem-Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como “façanha da liberdade”. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: “a realidade é assim mesmo, não adianta lutar”. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está. (FREIRE, 2000, p. 60)

2.3 O MST e a educação formal para uma sociedade sem cercas

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao organizar sua militância buscando desenvolvimento na produção, bateu de frente com a realidade da baixa ou nenhuma escolaridade dos camponeses, compreendendo que conquistar a terra, e produzir não era o bastante. Se a terra representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta: a educação formal. Assim, a luta pela terra dimensionou a luta pela educação.

Por essa razão, deu-se prioridade à educação nos acampamentos e nos assentamentos, como fator primordial para o sucesso de sua empreitada. A continuidade da luta exigia conhecimentos, tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamento bancário e aplicação de tecnologia, e também para compreender a conjuntura política, econômica e social. A educação passou a ser arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, e tornou-se prioridade no movimento, como vemos nas palavras de Morissawa (2001), quando compara esta passagem com a descoberta de uma mina de ouro, que exigia muito trabalho para cavar, a uma pedagogia a ser criada diante de milhares de analfabetos, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo.

³² FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Segundo Fonseca (2005)³³ essa preocupação abrange os acampamentos e assentamentos e é prioridade no projeto de ambos no sentido de contemplar crianças, jovens e adultos. Diz a autora que “o barraco da escola que é chamado de itinerante, é construído antes mesmo das moradias e tem, ao mesmo tempo, uma função de centro de encontros.” (FONSECA, 2005, p. 51).

O surgimento do setor de educação do MST teve a preocupação de estruturar um funcionamento prático, cuidando para que nenhuma criança deixe de estudar, envolvendo-as nas atividades do acampamento ou assentamento. Em 1987 houve o 1º Encontro Nacional de Educadores, em São Mateus, Espírito Santo, com representação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Bahia e Espírito Santo. Nele, os participantes estudaram e discutiram como organizar e implantar as escolas públicas de 1ª a 4ª séries e a formação dos professores para estas escolas dos acampamentos e assentamentos. Em 1988, foi criado o Setor de Educação em vários estados, respondendo às necessidades dos mesmos. (FONSECA, 2005, p. 56).

A história demonstra que as conquistas foram aumentando na mesma proporção que as retaliações políticas sobre o movimento, como a que ocorreu no governo Collor (1990 – 1992), o qual foi marcado pela repressão geral aos movimentos sociais. Porém, o MST, como já se constituía como o maior movimento do país, tornou-se alvo preferencial, que o obrigou a centrar esforços no trabalho de formação e organização interna.

Com a criação deste setor, houve um avanço pedagógico muito significativo e o primeiro curso de magistério voltado às escolas dos assentamentos foi criado em Braga, Rio Grande do Sul. (FONSECA, 2005) O departamento de Educação Rural, da região Celeiro, juntamente com a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa, assumiram o curso, procurando atender as demandas de escolarização alternativa no meio rural.

E hoje? Segundo dados apresentados por Fonseca, do ano de 2005, o Departamento de Educação com sede no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, se encontra em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Em 2000, formou-se a primeira turma. O trabalho educacional do MST é realizado nos 23 estados brasileiros em que o movimento está organizado, e acontece nas modalidades: Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, formação de educadores (cursos não formais e formais de Magistério e de Pedagogia), Ensino Médio, incluindo formação de técnicos em administração de assentamentos e cooperativas.

Outros avanços no setor de educação do MST foram, conforme a autora:

³³ FONSECA, L. M. *Reforma agrária no Brasil e os assentamentos do MST: uma abordagem jurídico-social e histórica*. Monografia (curso de graduação em direito), UNINCOR, Caxambu, 2005.

- * 1991, lançamento do projeto Educação de Jovens e Adultos no assentamento Conquista da Fronteira, com a presença de Paulo Freire;
- * 1996, escolas são inauguradas em 5 acampamentos de Goiás;
- * 1996, realização de um programa de alfabetização de adultos em convênio com o Ministério da Educação e Cultura;
- * 1997, 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em convênio com a UNB, UNESCO e UNICEF. O Encontro com o tema “Escola, terra e dignidade” serviu para o intercâmbio das diversas experiências pedagógicas desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos dos trabalhadores rurais;
- * 2000, o setor de educação do MST contou com 1500 escolas públicas nos assentamentos, 150 mil crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 3800 professores pagos pelos municípios, 25 mil jovens e adultos alfabetizados nos assentamentos em conjunto com a UNESCO, 1200 educadores de jovens e adultos, 250 educadores das cirandas infantis;
- * o MST desenvolve, ainda, um programa de Educação Ambiental para lideranças, professores e técnicos de áreas de assentamento em parceria com o Ministério do Meio Ambiente;
- * 2005, teve início o primeiro curso superior para gestão de assentamentos do país com duração de 4 anos, sendo que a maioria dos alunos é integrante do MST. O curso é oferecido pelo Centro Universitário Fundação Santo André, uma instituição municipal da região do ABC com tradição em Administração e Economia. As aulas são gratuitas financiadas pelo INCRA e pela própria instituição que oferecem, também, moradia e alimentação, disponibilizando 40 professores. Os alunos são indicados pelo MST de 23 estados e passam por uma seleção. As aulas são em tempo integral e ocorrem apenas nos meses de novembro, dezembro, janeiro e julho, período de férias dos demais alunos.

Este quadro envolvendo um Novo Movimento Social, a educação e a cidadania, indica que essa relação é multidimensional na crise da Modernidade ou na Pós-Modernidade, como vimos na perspectiva de Marques (2004), para quem se confirma um suposto delineado já há algum tempo, sobretudo em relação à própria cidadania³⁴: a cidadania é um dos poucos termos ou noções que vinculam, de forma tão instigante, as principais dimensões constitutivas da práxis histórica: “*a dimensão histórica* – o sujeito e o social; *a dimensão epistemológica* –

³⁴ VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. Marques. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia, 1996. Dissertação de Mestrado. O cerne da pesquisa se dá em torno do questionamento da autora de que cidadania estamos falando quando, em nossos discursos e práticas educacionais escolares, referimo-nos à finalidade de formar o cidadão crítico e consciente?

o sujeito e o conhecimento; e *a dimensão pedagógica* – o sujeito e a educação.” (MARQUES, 2004, p.38)

Nesse sentido, cabe seguir para uma compreensão mais epistemológica e pedagógica dos Novos Movimentos Sociais, por meio de considerações de tendências propriamente curriculares, na linha de Veríssimo (1996)³⁵ e Marques (2004, 2008), baseada em Boaventura Santos (1994, 2006), procurando situar no interior da análise o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST.

2.4 O MST e as Tendências Curriculares na Escola

A análise de Veríssimo (1996) e de Marques (2004, 2008) sobre as tendências curriculares escolares a partir da relação entre cidadania, educação e Movimentos Sociais se dá no âmbito da opção epistemológica e pedagógica pela abordagem sociológica pós-moderna de Boaventura Santos, e visa a um eixo teórico e metodológico interdisciplinar ao trabalho educativo. Destacamos e sintetizamos de Marques (2004, 2008) cinco considerações básicas à questão da relação cidadania, educação e Movimentos Sociais:

- em primeiro lugar, de um ponto de vista filosófico, supomos que a cidadania se refere a um processo contínuo e inacabado de qualificação da vida dos homens, sendo, portanto, um processo de humanização;
- em segundo lugar, de um ponto de vista político-cultural, supomos que os Novos Movimentos Sociais constituem a expressão, por excelência, do exercício da cidadania nos tempos atuais da Pós-Modernidade;
- em terceiro lugar, de um ponto de vista epistemológico, a emergência dos Novos Movimentos Sociais configuram um cenário cultural plural e multicultural que, por sua vez, reconfigura as recorrentes concepções modernas do conhecimento e da ciência, bem como da própria subjetividade;
- em quarto lugar, de um ponto de vista sociológico, endossamos que o exercício da cidadania, ou as relações sociais de poder, está se dando, atualmente, naqueles espaços-tempos ou espaços estruturais delineados por Santos (1994): o espaço-tempo mundial, o espaço-tempo doméstico, o espaço-tempo da cidadania, o espaço-tempo da produção, o espaço tempo do mercado e o espaço-tempo da comunidade;
- em quinto lugar, de um ponto de vista pedagógico-escolar, para entender a função da escola na conquista da cidadania, é preciso considerar, ainda, as óbvias limitações político-institucionais e pedagógicas, para que a educação

³⁵ Cf. nota 1.

se efetive como mediação para a construção dessa condição de cidadania, entendida por Severino (1992 apud Marques 2004, 2008) como a integração dos homens num tríplice universo – “... no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo da simbolização subjetiva, esfera da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais e no universo das mediações institucionais da vida social, das relações políticas”. (SEVERINO, 1992, p. 12 apud MARQUES, 2008, p. 35)

Entre as considerações acima, destacamos especialmente a quarta consideração, uma vez que a análise sociológica e epistemológica de Santos (2003, 2002) se pauta na oposição entre os paradigmas Moderno e Pós-Moderno, quanto ao que considera as três grandes áreas de “conflitualidade paradigmática” entre o velho paradigma, dominante, e o novo paradigma, emergente: o conhecimento e a subjetividade; os padrões de transformação social; o poder e a política. Para Santos, a concorrência entre os paradigmas tem lugar no interior de cada um dos espaços-tempos ou espaços estruturais - *mundial, doméstico, da cidadania, da produção, do mercado e da comunidade* - e em cada um deles assume uma forma particular, de modo que é possível e necessário analisar seus conflitos paradigmáticos próprios.³⁶

O espaço-tempo mundial é, entre os espaços estruturais, o mais abrangente, pois, por um lado, a ele estão associadas as questões ligadas à *explosão demográfica*, à *globalização da economia* e à *degradação ambiental*. Por outro lado, o mesmo abrange os efeitos de todos os demais espaços estruturais. “O *espaço mundial* é, por conseguinte, a matriz organizadora dos efeitos pertinentes das condições e das hierarquias mundiais sobre os espaços doméstico, da produção, do mercado, da comunidade e da cidadania de uma determinada sociedade” (SANTOS, 2001, p. 278 apud MARQUES, 2008, p. 27).

Percebemos que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é um Novo Movimento Social que está inserido mais especialmente nas relações de poder do *espaço-tempo ou espaço estrutural mundial*, sobretudo no que se refere à *globalização da economia* e à *degradação ambiental*, como indica e detalha o quadro a seguir.

³⁶ Em cada um dos espaços estruturais, Marques (2008, p. 40-46) atentou aos *problemas fundamentais* da sociedade, aos diferentes *Movimentos Sociais* e suas respectivas *propostas de soluções fundamentais*, bem como aos agentes, atores ou *sujeitos envolvidos*, e aos respectivos *temas* possíveis de serem considerados pelas opções/práticas pedagógicas curriculares.

I - O ESPAÇO-TEMPO MUNDIAL [domínio inter-estatal]

(relações sociais de poder ou de trocas desiguais entre Estados-Nação do Norte e do Sul no interior da economia mundial)

“(...) o *espaço mundial* é a soma total dos efeitos pertinentes internos das relações sociais por meio das quais se produz e reproduz uma divisão global do trabalho. A conceptualização do espaço mundial como estrutura interna de uma dada sociedade (nacional ou local) pretende compatibilizar teoricamente as interações entre as dinâmicas globais do sistema mundial, por um lado, e as condições, extremamente diversas e específicas, das sociedades nacionais ou subnacionais que o integram, por outro” (SANTOS, 2001, p. 278).

UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
Estado-Nação	Sistema inter-estatal, organismos e associações internacionais, tratados internacionais	Maximização da eficácia	Troca desigual	Direito sistêmico	Ciência, progresso universalístico, cultura global

1.1. EXPLOÇÃO DEMOGRÁFICA

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - explosão da população mundial - universalização do capitalismo → deslocamento populacional global (migração) - transferência de mão-de-obra, desemprego - problemas urbanos 	<ul style="list-style-type: none"> - a população em geral, migrantes, desempregados, excluídos 	<ul style="list-style-type: none"> - pró-direitos dos migrantes - movimentos xenófobos - políticas de controle migratório 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: cidade - sub-temas: migração; desemprego; violência; moradia; políticas públicas

1.2. GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - deslocamento da produção mundial para a Ásia - crise do capitalismo/constituição de blocos de países - empresas multinacionais com agentes do mercado global: crise do Estado-Nação na gestão econômica; avanços tecnológicos na agricultura e no comércio - agricultura: desemprego, êxodo rural - indústria: desemprego e problemas urbanos - desigualdade Norte-Sul 	<ul style="list-style-type: none"> - instituições financeiras internacionais (FMI, Banco Mundial) - mercado: multinacionais, tecnologia, mão de obra qualificada - Estados-Nação mais fracos - desempregados, excluídos, famintos 	<ul style="list-style-type: none"> - políticas e negociações entre países → crise da estratégia tradicional da guerra - avanços e resistências quanto ao neoliberalismo: novos movimentos sociais antiglobalização 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: questão local/regional/global - sub-temas: posição geopolítica da cidade; questão regional do cerrado – produção, tecnologia, concentração industrial, relação campo/cidade, condições e relações de trabalho, cidades vizinhas; o Estado, as regiões, o Brasil, os blocos econômicos e o mundo

1.3. DEGRADAÇÃO AMBIENTAL

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - problema transnacional - erosão, poluição, alterações climáticas, lixo - questões do solo (formas de utilização) 	<ul style="list-style-type: none"> - a população em geral - populações marginais de infra-estrutura material e de saneamento 	<ul style="list-style-type: none"> - movimentos ecológicos e defesa direitos humanos - conferências para debates ambientais - movimentos por terras indígenas e por áreas preservadas - políticas oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: questões ambientais no contexto local e regional (cidade) - sub-temas: qualidade de vida, políticas públicas - datas comemorativas: Dia da árvore? Do meio ambiente?

Fonte: elaborado por Marques a partir de Santos (1994, 2001). In: Marques (2008, p. 40-41)

Nesse espaço-tempo mundial vemos a importância da análise mundial para um entendimento mais estruturado da nossa realidade local. O surgimento dos Movimentos Sociais se dá nesse contexto macro na construção de um contexto micro, cujo trabalho é resistência ao que está posto. Vemos no MST, pelo estudo aqui apresentado, uma resistência globalizada, pela preocupação ressaltada na própria formação da Escola do Movimento, na qual há uma visão do mundo para melhor entender seus reflexos no dia-a-dia.

Há focos específicos, ligados à conquista e permanência da terra, porém sempre relacionados a focos gerais, os quais dão base para entender e melhor trabalhar os específicos, dando melhores e mais efetivos resultados.

Se assim for, está posto um grande desafio a cada professor, à escola, à Equipe de Educação e ao assentamento como um todo: conseguir estabelecer um vínculo real entre aquilo que será estudado na sala de aula (o processo de conhecimento) e o trabalho de cooperação das crianças no assentamento (o processo de produção). (...). Novamente entra em questão a necessidade da formação dos professores, para que sejam capazes de transformar a própria atividade de ensino num trabalho cooperativo, quer no envolvimento dos alunos na tomada de decisões sobre as atividades a serem realizadas, quer na natureza destas atividades, quer no relacionamento do grupo de professores, numa experiência igualmente cooperativa de planejamento do ensino e de discussão e avaliação permanente do processo. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 26)

Depreendemos também que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é um Novo Movimento Social que está inserido nas relações de poder do *espaço-tempo ou espaço estrutural doméstico*, como indica e detalha o quadro a seguir.

II - O ESPAÇO-TEMPO DOMÉSTICO [domínio familiar]

(relações sociais de poder familiares dentro da sociedade patriarcal)

“O *espaço doméstico* é o conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e do parentesco, entre marido e mulher (ou quaisquer parceiros em relações de conjugalidade), entre cada um deles e os filhos e entre uns e outros e os parentes. (...) Este espaço estrutural está definido mais em termos de agregado doméstico, do que em termos de família, de maneira a acentuar os múltiplos relacionamentos de partilha (nomeadamente, as práticas de combinação dos rendimentos)” (SANTOS, 2001, p. 278).

UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
Diferença sexual e geracional	Casamento, família e parentesco	Maximização da afetividade	Patriarcado	Direito doméstico	Familismo, cultura familiar

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - mulher e controle populacional - discriminação salarial feminina - prostituição e turismo sexual - perda das bases materiais do campo - proletarização da família - trabalho em casa (doméstico/informal) - discriminação patriarcal do espaço doméstico para o espaço da produção (assédio sexual, discriminação) 	<ul style="list-style-type: none"> - homens, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais 	<ul style="list-style-type: none"> - movimentos de mulheres, de homossexuais, de homens (machistas/sexistas) - códigos de proteção ao menor, ao adolescente, ao idoso - políticas públicas ou legislação 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: família - sub-temas: condições e relações de gênero; condição infantil e adolescente - datas comemorativas: dia das mães? Dos pais? Da criança?

FONTE: elaborado por Marques a partir de Santos (1994, 2001). In: Marques (2008, p. 42)

No espaço-tempo doméstico, o MST pode ser muito bem situado pelas suas relações familiares, base da sua organização e elemento essencial na conquista e manutenção de seu objeto de luta, que é a terra. Há, como vimos nos documentos analisados, uma *parceria* entre pais e filhos no trabalho do dia-a-dia, somados a preocupação da formação dos filhos e filhas dos assentados ou acampados para a continuidade do trabalho, da luta iniciada por seus pais.

Nesse sentido o Dossiê MST Escola nos diz

A diferença começa nos objetivos da escola. Desde o início, os pais têm clareza de que a escola deve ajudar no avanço da luta. Ou seja, não pode haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado na sala de aula. A escola deve ser essencialmente prática,

fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida. Ser um instrumento de continuidade da luta através das crianças, ensinando a elas “a realidade, o jeito deste mundão que tá aí”. Exatamente o contrário da experiência que eles próprios tiveram: “... só as coisas impostas na nossa cabeça, e era àquilo que a gente aprendia... Na realidade, a gente não aprendia era nada, nem ler e escrever direito...” (Oneide Zatti, Assentamento Itapuí, em Canoas). (Dossiê MST Escola, 2005, p.18)

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é um Novo Movimento Social que está inserido nas relações de poder do *espaço-tempo ou espaço estrutural da cidadania*, conforme indica e detalha o quadro a seguir.

III - O ESPAÇO-TEMPO DA CIDADANIA					
[domínio estatal]					
(relações sociais de poder entre o estado e os cidadãos: desigualdades entre cidadãos/Estado e entre grupos de cidadãos e interesses politicamente organizados)					
“O <i>espaço da cidadania</i> é o conjunto de relações sociais que constituem a ‘esfera pública’ e, em particular, as relações de produção da obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado.” (SANTOS, 2001, p. 278).					

UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMO LÓGICA
Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Dominação	Direito territorial (estatal)	Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - século XVIII a XIX: Estado liberal como unidade política fundamental (cidadania liberal) - 2ª metade do século XX: Estado-Providência como unidade política e social fundamental (cidadania social) - a partir da década de 1960: retração do Estado sob forças políticas sub-estatais (internas) e supra-estatais (externas) (cidadania “neoliberal”?) 	<ul style="list-style-type: none"> - os diferentes cidadãos em diferentes posições políticas na sociedade civil (moradores, negros, mulheres, homossexuais, religiosos, étnicos etc) - o Estado 	<ul style="list-style-type: none"> - organizações governamentais - partidos políticos, políticas públicas ou legislação 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: política - sub-temas: relações políticas no contexto local/regional, entre cidadãos e administração pública (diversidade de poderes constituídos/instituídos e instituintes: grupos, associações, interesses/discursos, estatutos etc., organizados); processos eleitorais; situação atual e história do poder político local - datas cívicas e comemorativas: Independência do Brasil? Abolição da Escravatura? Proclamação da República? Semana da Pátria? Dia da Cidade?

FONTE: elaborado por Marques a partir de Santos (1994, 2001). In: Marques (2008, p. 43)

O espaço-tempo da Cidadania nos remete ao sentido de que a conquista da Escola do Movimento se dá para a efetivação dos direitos das crianças e jovens à Educação como direito básico como cidadãos.

Em relação a essa conquista, os documentos analisados nos trazem uma riqueza de elementos que nos ajudam a entender essa *luta*, visto que não se trata apenas de ter escola, qualquer escola, e sim uma *Escola diferente*, como bem ressaltado e explicado nos documentos, ou seja, uma Escola que realmente forme cidadãos e cidadãs, com direitos e deveres efetivados, integrados no seu dia-a-dia. Uma Escola que faça sentido, que tenha professores que conheçam a realidade de seus alunos e as trabalhe para enriquecimento e aprimoramento da conquista da luta pela terra, para que nela trabalhem e vivem.

Segundo Caldart (2004):

o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadores e educadoras* capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que essa tarefa foi intencionalmente assumida. E, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola, aos poucos, vai sendo ampliado, tanto em abrangência (*do companheirinho ao companheiro*) como em significados (*escola é mais do que escola*). (Caldart, 2004, p.225)

Essa luta passa pelos órgãos governamentais sim, mas com uma estrutura diferenciada em relação aos seus objetivos. Trata-se de reivindicar que os direitos, garantidos na Constituição Federal, nossa Lei Maior, saiam do papel, tornando-se concretos na vida das pessoas, sujeitos dessa garantia.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é um Novo Movimento Social que está inserido nas relações de poder do *espaço-tempo ou espaço estrutural da produção*, como indica e detalha o quadro a seguir.

IV - O ESPAÇO-TEMPO DA PRODUÇÃO

[domínio do trabalho e da empresa]

(relações sociais de poder através das quais se produzem bens e serviços para satisfação social de necessidades sociais no âmbito do mercado de produção)

“O *espaço da produção* é o conjunto de relações sociais desenvolvidas em torno da produção de valores de troca econômicos e de processos de trabalho, de relações de produção em sentido amplo (entre os produtores diretos e os que se apropriam da mais-valia, e entre ambos e a natureza) e de relações *na* produção (entre trabalhadores e gestores, e entre os próprios trabalhadores” (SANTOS, 2001, p. 278).

UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMO LÓGICA
Classe e natureza enquanto “natureza capitalista”	Fábrica e empresa	Maximização do lucro e maximização da degradação da natureza	Exploração e “natureza capitalista”	Direito da produção	Produtivismo, tecnologismo, formação profissional e cultura empresarial
CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO		
<ul style="list-style-type: none"> - desigualdade de poder entre capitalista e trabalhadores, e entre esses e a natureza - divisão de classes - lutas históricas do movimento operário - produção e degradação ambiental - diferentes formas de organização /administração/apropriação dos fatores e resultados da produção - atual perda de importância deste espaço-tempo com suas representações (sindicatos e partidos) e mudanças na classe trabalhadora 	<ul style="list-style-type: none"> - os trabalhadores em geral - gestores e proprietários - trabalhadores virtuais e informais - desempregados, excluídos etc. - trabalhadores infantis 	<ul style="list-style-type: none"> - partidos políticos e sindicatos - lutas nos interior da produção entre grupos de interesses diferentes (mulheres, homens, crianças) 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes necessidades e diferentes formas de satisfação pelo trabalho - os processos de produção ao nível local/regional, na cidade e no campo → produção, propriedade ou apropriação, organização, administração - controles e resistências no contexto da produção/trabalho - datas comemorativas: Dia do trabalho? 		

FONTE: elaborado por Marques a partir de Santos (1994, 2001). In: Marques (2008, p. 44)

No espaço-tempo da produção o MST tem um destaque importante, visto que sua luta pela terra é o meio de conquista pela sua sobrevivência por intermédio de seu trabalho. Nesse sentido sua luta é instrumento utilizado economicamente no processo de trabalho, envolvendo fatores de produção.

Esta trajetória, por outro lado, esbarra numa contradição fundamental: as novas relações sociais de trabalho, ensaiadas nos vários assentamentos, são emperradas por uma herança pedagógica profundamente enraizada nas velhas formas de produção e de propriedade. O desafio passa a ser então, romper com esse círculo vicioso, instaurando ao mesmo tempo novas formas de educação e de trabalho. E a escola, especialmente resistente às mudanças,

é exigida como uma das principais articuladoras deste processo de reeducação coletiva. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 27-28).

E como bem ressalta um dos princípios pedagógicos do MST

1 – TODOS AO TRABALHO - A Escola é um lugar de ESTUDO. A Escola também é um lugar de TRABALHO. Além das aulas, as crianças devem ter um trabalho. É trabalhando que se aprende a trabalhar. É trabalhando que se pega amor e gosto pelo trabalho. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 34).

Porém, como alerta o Dossiê (2005)

... isto não chega. As crianças devem também ter um trabalho ligado à terra. Pode ser uma horta. Poder ser um pomar. Poder ser uma pequena lavoura. Pode ser a criação de pequenos animais. Pode ser tudo isto junto. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 34).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é um Novo Movimento Social que está inserido nas relações de poder do *espaço-tempo ou espaço estrutural do mercado*, como indica e detalha o quadro a seguir.

V - O ESPAÇO DE MERCADO

[domínio do consumo e consumismo]

(relações sociais de poder através das quais se criam e se distribuem bens e serviços para satisfação social de necessidades sociais no âmbito do mercado de consumo)

“O *espaço do mercado* é o conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca através das quais se produz e reproduz a mercadorização das necessidades e dos meios de as satisfazer” (SANTOS, 2001, p. 278).

UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
Cliente-consumidor	Mercado	Maximização da utilidade e maximização da mercadorização das necessidades	Fetichismo das mercadorias	Direito de troca	Consumismo e cultura de massas

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> - desigualdade de poder ou condição de consumo, entre consumidores e não consumidores, e entre esses e a natureza - diferença entre consumo e ideologia do consumo - consumo e degradação ambiental - diferentes formas de apropriação dos resultados da produção 	- clientes, consumidores e não consumidores	<ul style="list-style-type: none"> - movimentos ou associações de consumidores - códigos oficiais e não oficiais de proteção aos consumidores - campanhas de mídia, marketing e propaganda - movimentos anti-consumo, boicotes 	<ul style="list-style-type: none"> - tema central: trabalho e consumo - sub-temas: práticas de desejo e manipulação do consumo infantil - datas comemorativas: todas que envolvam interesses comerciais

FONTE: elaborado por Marques a partir de Santos (1994, 2001). In: Marques (2008, p. 45)

No espaço de mercado, do domínio do consumo no MST ressalta-se essa preocupação na formação escolar educacional das crianças no sentido de que, de acordo com seus próprios documentos, seria bom se toda Escola, algum dia, funcionasse como uma COOPERATIVA, onde as crianças decidissem o que fazer dentro e fora da sala de aula: o que produzir na roça da Escola, que animais criar, como vender a produção, o que fazer com o dinheiro, como se organizar para o estudo. Os alunos estariam divididos em setores (ensino, produção vegetal, produção animal, alimentação, limpeza, administração, saúde, comunicação, brincadeiras), fariam suas Assembléias, planos de trabalho, avaliação. Desta forma as crianças estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos trabalhadores.

Por fim, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST é um Novo Movimento Social que está inserido nas relações de poder do *espaço-tempo ou espaço estrutural da comunidade*, como indica e detalha o quadro a seguir.

VI - O ESPAÇO DA COMUNIDADE

[domínio da identidade histórica e etnicidade]

(relações sociais de poder entre grupos de cidadãos com características e interesses identitários históricos, culturais e étnicos diferentes)

“O *espaço da comunidade* é constituído pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e da reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações com referência a origens ou destinos comuns” (SANTOS, 2001, p. 278).

UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
Etnicidade, raça, nação, povo e religião	Comunidade, vizinhança, região, organizações populares de base, Igrejas	Maximização da identidade	Diferenciação desigual	Direito da comunidade	Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição

CARACTERÍSTICAS OU PROBLEMAS FUNDAMENTAIS	SUJEITOS ENVOLVIDOS	MOVIMENTOS SOCIAIS REGULATÓRIOS OU EMANCIPATÓRIOS	TEMAS OU CONTEÚDOS DE ENSINO
- diferentes identidades coletivas (vizinhança, região, raça, etnia, religião), referentes a territórios físicos ou simbólicos e a temporalidades partilhadas (passadas, presentes ou futuras)	- os diferentes grupos regionais, “raciais”, étnicos, religiosos (urbanos, rurais, nordestinos, negros, índios, religiosos – católicos, protestantes, etc) - a Comunidade	- os novos movimentos sociais de moradores, negros, religiosos, étnicos etc. - organizações não governamentais	- tema central: identidade/pluralidade cultural - sub-temas: questão do negro, questão indígena, igrejas, cultos, cultura popular, cultura urbana, etc. (diversidade de poderes instituintes: grupos, associações, interesses/discursos, estatutos etc., não organizados relativamente ao Estado) - datas comemorativas: Dia da mulher? Dia do Índio? Abolição da Escravatura? Comemorações religiosas? Comemorações profanas?

FONTE: elaborado por Marques a partir de Santos (1994, 2001). In: Marques (2008, p. 46)

No espaço da comunidade o MST pode se destacar pela busca da construção de sua identidade própria. Uma identidade construída com base na sua realidade e luta.

um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST é o de que nas escolas dos assentamentos toda a aprendizagem e todo o ensino devem PARTIR DA REALIDADE. Mas o que entendemos por REALIDADE? Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia-a-dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva. Dizemos então que a educação deve partir da realidade quer dizer o seguinte: - Tudo o que as crianças estudam precisa estar ligado com a sua vida prática e com suas necessidades concretas: suas, de seus pais, de sua comunidade. - Todos os conhecimentos que as crianças vão produzindo na escola devem servir para que elas entendam melhor o mundo em que vivem; o mundo da sua escola, da sua família, do assentamento, do município, do MST, do país; e

para que participem da solução dos problemas que estes mundos vão apresentando. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 51-52).

A própria elaboração e organização de documentos para contar e, mais que isso, registrar sua trajetória são elementos determinantes para quem se propõe a construir uma identidade social. Como já ressaltamos e chamamos mais uma vez atenção, esse é um processo que se pretende ser encaminhado com a participação de toda a comunidade, como vemos:

... é momento de voltar a discutir com toda nossa base “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 socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos seus sujeitos. (...). E hoje, temos que fazer esta discussão olhando nossa experiência em uma dupla perspectiva. A perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST, e também a perspectiva de fortalecimento da mobilização “por uma Educação do Campo”, que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social. (Dossiê MST Escola, 2005, p.5-6).

Nesse sentido, as próprias palavras do MST nos dão a dimensão do projeto de construção de sua identidade:

1. Os sem-terra em luta construíram o MST. O MST, como coletividade de luta em movimento produziu o nome próprio e a identidade Sem Terra. Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terra, ou mesmo que luta por ela; *Sem Terra é uma identidade historicamente construída*, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas sim como uma identidade de cultivo: *somos Sem Terra do MST!*

Isto fica ainda mais explícito na construção histórica do nome *crianças Sem Terra* ou *Sem Terrinha*³⁷, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser das pessoas e da sociedade, cultivando valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 235).

³⁷ Ver Carta dos SEM TERRINHA ao MST, em anexo.

A exposição acima nos indica que, por um lado, a despeito de todos estarmos mais ou menos envolvidos, individual e/ou coletivamente, nas relações de poder próprios dos diferentes espaços estruturais, podemos depreender que, como Movimento Social estamos sujeitos a problemas, projetos e utopias mais ou menos comuns.³⁸ Por outro lado, percebemos que justifica-se o porquê o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST – no caso em questão, mas também todos o demais Movimentos Sociais, incorporar à sua luta política pela terra também sua luta por uma educação própria, mesmo nos marcos da educação formal.

Dito isto, achamos necessário, após a análise precedente acerca dos aspectos históricos e das dimensões político-culturais dos Novos Movimentos Sociais, seguir para uma compreensão mais epistemológica e pedagógica dos mesmos, por meio de considerações de tendências propriamente curriculares, na linha de Marques (1996, 2004, 2008), por sua vez baseada em Boaventura Santos (1994, 2006), com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a construção de uma nova pedagogia no âmbito da educação formal.

³⁸ Vale repetir, na linha, do que foi apontado anteriormente por Castells (1999) com base na tipologia de Touraine que define movimento social de acordo com três princípios: a identidade do movimento, o adversário do movimento e a visão ou modelo social do movimento, denominada meta societal. *Identidade* refere-se à autodefinição do movimento, sobre o que ele é, e em nome de quem se pronuncia. *Adversário* refere-se ao principal inimigo do movimento, conforme expressamente declarado pelo próprio movimento. *Meta societal* refere-se à visão do movimento sobre o tipo de ordem ou organização social que almeja no horizonte histórico da ação coletiva que promove.

CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

O conceito de movimento social é de uma importância central não porque descreve realidades maciças, mas porque ele indica o lugar onde tendem a se formar os conflitos mais centrais, onde a capacidade dos homens de fazerem a sua história atinge o nível mais elevado.
(ALAIN TOURAINE)

Nesse capítulo analisamos o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – no seu aspecto educacional, tendo como introdução e fundamento a colaboração do trabalho de Miguel Arroyo (2004), direcionado para a Educação do Campo e de suma importância para um entendimento integrado da teoria e da prática educacional nesse aspecto específico. Posteriormente, consideramos a construção de uma pedagogia do MST por intermédio de seus próprios documentos, especialmente do *Dossiê MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990-2001*.³⁹ Para tanto, teremos por base as três características do movimento social apontadas por Touraine e destacadas anteriormente por Castells, quais sejam: *a identidade, o adversário e a meta social*.

Em sua obra *Por uma educação do campo*, já na apresentação Arroyo (2004) faz um questionamento que ilustra o nosso interesse pelo tema:

O *silenciamento*, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”. O movimento *Por Uma Educação do Campo* nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. Os textos deste livro se perguntam sobre o porquê desse silenciamento e esquecimento, e apontam algumas hipóteses. (ARROYO, 2004, p. 8)

³⁹ In: Caderno de Educação n°. 13, 2005. Edição Especial.

O autor ressalta que o silenciamento está sendo revertido nos últimos anos, visto que as universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro, ressaltando que:

Milhares de educadores e educadoras se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (ARROYO, 2004, p. 9)

Precisamos estar atentos quanto à interação existente entre a afirmação da especificidade do campo e a afirmação da especificidade da educação e da escola do campo. Torna-se urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. E, no dizer do próprio autor: “Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.” (ARROYO, 2004, p. 13)

Quando falamos *em defesa de Políticas Públicas de Educação do Campo*, constatamos que os Movimentos Sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Verifica-se essa realidade ao constatarmos que nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo, sendo que, no vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública.

Nesse sentido Arroyo (2004), afirma:

Um traço aparece com todo destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação. (ARROYO, 2004, p. 15).

A questão que se destaca é a da capacidade, da possibilidade, do conteúdo e metodologia de uma educação ou uma pedagogia construída surgida do próprio Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra/MST, por meio de uma epistemologia, ou seja, de uma lógica discursiva ou uma teorização expressa publicamente no final dos anos de 1990 e início do século XXI.

A escolha desse período (1990-2001), segundo os organizadores do o *Dossiê MST ESCOLA*, não foi aleatória uma vez que: “Foi este o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação até aqui”. (Dossiê MST Escola, 2005, p.5)

A idéia deste dossiê surgiu durante estudos realizados em nossos cursos de formação de educadores, pela constatação de que poucas das pessoas que trabalham atualmente nas escolas das áreas de reforma agrária, e mesmo em outras atividades do setor de educação e do conjunto do Movimento, conhecem o conjunto de materiais e a trajetória da reflexão do MST sobre a escola. (Dossiê MST Escola, 2005, p.5)

Nesse sentido temos que um dos objetivos principais da edição deste Caderno é resgatar a memória da reflexão sobre a escola, disponibilizando-a de forma organizada para o estudo dos educadores e das educadoras do Movimento, visto que ao chamar a atenção para esta dimensão de trajetória e de processo de construção, há uma preocupação em instigar a análise crítica dos materiais produzidos, “como forma de provocar também a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática concreta nas escolas públicas vinculadas ao Movimento.” (Dossiê MST Escola, 2005, p.5)

Em relação à *identificação e cronologia dos textos que integram o Dossiê MST ESCOLA* – Documentos e Estudos 1990-2001, temos:

- O primeiro texto é “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”.
- O segundo texto é o capítulo que foi destinado à “Educação no Documento Básico do MST”.
- O terceiro texto é “O que queremos com as escolas dos assentamentos” do qual salientamos:

vale à pena destacar o raciocínio básico formulado na época de elaboração deste Caderno porque ele continua orientando o trabalho do setor de educação até hoje: uma das tarefas da escola é a de ajudar a preparar os futuros militantes do MST e para a causa da transformação social. (Dossiê MST Escola, 2005, p.7).

- O quarto texto que compõe este dossiê é “Como deve ser uma escola de assentamento”.
- O quinto texto, “Como fazer a escola que queremos”.
- O sexto texto é “A importância da prática na aprendizagem das crianças” que nos chama a atenção por afirmar que:

a reflexão de que se trata é sobre a necessidade de construir uma metodologia de aprendizagem-ensino cuja ênfase esteja na aprendizagem-capacitação e no trabalho com “objetos geradores”, visando a educação (especialmente habilidades e posturas) de sujeitos capazes de intervir na realidade concreta, e construir na prática este novo projeto de campo e de sociedade discutido e defendido pelo Movimento. (Dossiê MST Escola, 2005, p.8).

- O sétimo texto, “Escola, trabalho e cooperação”, que enfatiza a relação educação e trabalho como um dos pilares fundamentais da concepção de educação do MST.

Neste Boletim há uma especial preocupação com a fundamentação teórica da proposta de educação defendida pelo MST. E as referências teóricas e políticas vão aos poucos firmando como orientação uma analogia entre a defesa de “uma escola que ajuda a construir o assentamento” e “uma escola que ajuda a construir o socialismo”, ou traços concretos de socialismo em uma sociedade ainda capitalista. (Dossiê MST Escola, 2005, p.8).

- O oitavo texto deste dossiê é “Como fazer a escola que queremos: o planejamento”. Pela leitura vemos que:

o objetivo central desse texto é o de responder a uma questão bem concreta de educadores e educadoras das escolas: como fazer um planejamento escolar capaz de garantir o processo de implementação de nossa proposta de escola. (Dossiê MST Escola, 2005, p.9).

- O nono texto também é de 1995, “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta”.

Este texto é o primeiro do MST preocupado especificamente com os anos finais da educação fundamental: garantir acesso nos próprios assentamentos (o que continua um problema sério até hoje), e discutir um currículo adequado aos nossos objetivos e às necessidades de formação dos adolescentes e jovens assentados. (Dossiê MST Escola, 2005, p.9).

- O décimo texto abre, talvez, um novo ciclo de nossa reflexão pedagógica e amplia os destinatários dos materiais produzidos. “Princípios da Educação no MST”.

Este texto dos princípios é então uma retomada, em novo formato, novas dimensões e nova linguagem, da “filosofia de educação” do MST, enfatizando o vínculo das práticas educativas com seu projeto político e afirmando um conceito mais amplo de educação: educação é mais do que escola e escola é mais do que 1ª a 4ª séries, e não inclui apenas o trabalho com as crianças. (Dossiê MST Escola, 2005, p.9).

- O décimo primeiro texto deste dossiê, “Pedagogia da Cooperação”.

Seu objetivo foi o de provocar a reflexão sobre uma das ênfases pedagógicas necessárias à escola de educação fundamental dos assentamentos vinculados ao MST, especialmente para as escolas de 5ª a 8ª séries, ou que incluem os anos finais de ensino fundamental. (Dossiê MST Escola, 2005, p.9).

- O décimo segundo texto, “Escola Itinerante em Acampamentos do MST”, de 1998, abriu a coleção “Fazendo Escola”, destinada à socialização de registros e à sistematização de práticas de educação no MST.

É um texto que marca o retorno a uma das preocupações de origem do setor de educação e que não estava mais sendo tratada de forma específica em nossa reflexão pedagógica. A educação nos acampamentos tomou nova forma e exigiu uma elaboração própria, a partir das lutas do MST pela criação das chamadas “Escolas Itinerantes”, primeiro no Rio Grande do Sul, experiência que motivou este texto, mas agora já presente em vários estados e com diferentes formatos de organização do trabalho pedagógico. (Dossiê MST Escola, 2005, p.10).

- O décimo terceiro texto é “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental” cuja inspiração teórica:

veio dos estudos sobre a “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, e a inspiração prática veio de algumas experiências de escola (de 5ª a 8ª séries e mesmo de educação média), desenvolvidas em diferentes lugares do país. (Dossiê MST Escola, 2005, p.10).

Na reflexão sobre a escola este texto marca uma inversão da lógica de pensar ou de planejar o processo pedagógico: a sala de aula não é o único (talvez nem mesmo o principal) espaço educativo da escola e não é apenas para o tempo das aulas que se deve voltar nosso planejamento escolar e nossa intencionalidade pedagógica. Se as relações sociais constituem o centro, a base da formação do ser humano, é especialmente sobre elas (nos diferentes

tempos e espaços que acontecem), que devemos incidir nossa atuação pedagógica fundamental. Esta lógica foi sendo construída desde as nossas primeiras reflexões. Mas a diferença é que nos outros textos, o movimento descrito era da sala de aula para fora e, neste Caderno, se explicita o movimento contrário, a partir da ênfase dada à organização dos processos de gestão e do trabalho escolar. (Dossiê MST Escola, 2005, p.10).

- O décimo quarto texto, “Nossa concepção de educação e de escola”:

elaborado para a edição de *Construindo o Caminho* de 2001, é uma síntese das linhas políticas e da concepção de educação e de escola no MST, feita a partir das reflexões presentes também nos outros textos que compõem este dossiê. O livro reúne documentos, análises e avaliações recentes no MST sobre diversos temas e sobre as linhas políticas de atuação de seus diferentes setores. Foi organizado para utilização nos processos de formação da militância do Movimento e indica a preocupação da organização com o trabalho de educação e com a prática pedagógica das escolas a ela vinculadas. (Dossiê MST Escola, 2005, p.10).

- O dossiê se encerra com um conjunto de textos que foram publicados também no ano de 2001, na coleção Boletim da Educação, com o título geral de “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”.

Passaremos agora à análise de alguns desses textos para embasarmos melhor nossa reflexão a respeito dos Movimentos Sociais e Educação, com destaque para alguns trechos desses documentos, cuja análise venha a contribuir com esse tema que, como vimos acima Arroyo (2004), esteve esquecido durante algum tempo e hoje está sendo retomado.

3.1 Identidade Política e Pedagógica no MST

Realçamos inicialmente a importância e preocupação do MST em relação à discussão das diretrizes e os encaminhamentos de uma educação associada ao retorno à prática de movimento de base e com a base como destacamos a seguir:

É momento de voltar a discutir com toda nossa base “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 socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos seus sujeitos. (Dossiê MST Escola, 2005, p.5-6).

E hoje, temos que fazer esta discussão olhando nossa experiência em uma dupla perspectiva. A *perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST*, e também a perspectiva de fortalecimento da mobilização “por uma Educação do Campo”, que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de *construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social*. (Dossiê MST Escola, 2005, p.6 – grifos nossos).

Nota-se ainda, que com o passar dos anos não houve negligência ou descaso em relação à educação do MST; ao contrário, houve novas discussões, avanços, ampliação do acesso à educação em seus vários níveis: educação básica (implantação da 5^a a 8^aséries, ensino médio em alguns casos) e até mesmo educação superior (Universidade do MST)⁴⁰. O que pode ser visto na preocupação com fóruns de discussão específicos para a educação, de onde saiu um documento norteador para processo educativo, qual seja, *Educação no Documento Básico do MST - Publicado em fevereiro de 1991*⁴¹ (Anexo), e da criação de órgãos internos, tais como o Setor de Educação.

Assim como o Movimento, a Escola do MST também amadureceu. No que diz respeito ao currículo, o texto demonstra clareza de idéias e conhecimento sobre o tema, como destacamos:

uma forma de por em prática este princípio de partir da realidade é mudando o jeito de organizar o currículo de nossas escolas. O que é um CURRÍCULO? Muita gente pensa que o currículo é uma lista de conteúdos que o professor recebe pronto e que deve seguir à risca. O currículo tem conteúdo. Mas não é só isso. O currículo é um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola. Na nossa proposta, queremos romper com a educação tradicional que organiza o currículo em torno de conteúdos retirados dos livros. Conteúdos que são despejados na cabeça das crianças, sem preocupação com alguma relação entre estes conteúdos e a realidade. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 52).

Outro fator observável deste movimento escolar, desta dinâmica, refere-se à revisão e reordenação de conceitos que em sua nomeação são tradicionais, mas que se tornaram novos e

⁴⁰ Conforme o artigo: “A Universidade do MST está localizada no interior de São Paulo - A Escola Nacional Florestan Fernandes foi inaugurada no último 23 de janeiro em Guararema”; publicado em 26/01/2005 - 16:26. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=6145>> Acesso em 13 de Agosto de 2008.

⁴¹ Extraído do Documento aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991.

inovadores pela dinâmica desafiadora do MST. Chamou-nos atenção tais como *coletivo de educadores*, no dizer de Arroyo (2004):

na realidade do campo há muitas escolas de um só professor ou de uma só professora. Esta é, por exemplo, a situação de muitos assentamentos do MST. Mas também já aprendemos que coletivo de educadores não é o coletivo apenas de professores. Numa escola há outras pessoas que têm ou podem ter esta tarefa. Na experiência do MST, consideramos como educadores: as professoras e os professores da rede pública, assentados ou não, que atuam na escola; os outros funcionários e funcionárias que trabalham na escola; as pessoas voluntárias da comunidade que atuam em algum tipo de atividade ligada à escola (monitores de oficinas ou do tempo-trabalho, por exemplo); técnicos e técnicas que atuam no assentamento e que também são chamados a contribuir no acompanhamento dos processos produtivos desenvolvidos pela escola... Há também a chamada equipe de educação do assentamento ou do acampamento, geralmente constituída por representantes das famílias Sem Terra que, embora não seja responsável apenas pelas atividades da escola, pode representar um apoio político e pedagógico importante para o grupo interno, ou mesmo participar efetivamente dele quando for muito pequeno. (ARROYO, 2004, p. 124).

A Escola do MST cresceu, amadureceu e chegou à formação de professores, como bem nos relata Arroyo (2004):

o coletivo de educadores é portanto também o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo. (ARROYO, 2004, p. 125).

Serão destacadas partes do documento “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”, que julgamos relevantes por fundamentarem, significativamente, nosso trabalho.

- *Crianças Acampadas: O que fazer com elas?*

Os autores do documento relatam que quando os meses foram se passando sem uma solução para os acampados, a Equipe de Educação da Anonni⁴² começou a discutir sobre a necessidade da escola. Nesse momento, o grupo ficou dividido. Havia aqueles que não concordavam com a instalação de uma escola dentro do acampamento porque julgavam que ela iria atrapalhar a luta maior; iria amarrar ainda mais as famílias, dificultando sua

⁴² Anonni: fazenda em Sarandi – RS.

mobilidade e participação ativa no MST. Muitas lideranças tinham essa idéia, e algumas delas mantêm sua posição de que a educação escolar não chega a fazer diferença no desdobrar de uma luta social como os dos ST (Sem Terra) até hoje.

Por outro lado, foi forte o argumento da Equipe de Educação de que sendo tão grande o número de crianças em idade escolar e prevendo-se uma demora ainda maior na solução, muitos pais poderiam pensar em deixar o acampamento. E havia mais um detalhe: a Anonni poderia ser um futuro assentamento, e então a escola não seria tão provisória assim.

Assim, primeiro foi feito um levantamento, que acusou a presença de 650 crianças entre 7 e 14 anos. O número surpreendeu a própria direção da Anonni e este dado também foi jogado na discussão com o Estado: além de não se estar resolvendo a questão da terra, havia ainda o agravante do número de crianças privadas do direito constitucional de freqüentar uma escola.

- *A Conquista da Escola*

Tudo começa debaixo de uma lona preta. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos, de 1ª à 4ª séries. No final do ano, as aulas passaram para o prédio novo. Este fato traz à tona a complexidade política da questão dos Sem Terra que trafegam permanentemente, nos escorregadios limites entre o legal e o legítimo, e entre as contradições e tendências de cada conjuntura.

De qualquer modo, esta conquista da Anonni confirmou a força de organização e chamou a atenção para a questão escola entre todos os grupos do MST no Estado. Cada leva de colonos que sai, hoje, da Anonni para algum assentamento carrega consigo a preocupação e os primeiros passos para o começo da briga pela escola. Em alguns casos, até consegue articular a presença de algum professor no grupo para liderar a discussão.

- *Professores De Fora X Professores De Dentro*

A ligação entre a escola e o acampamento estava sendo possível porque, nessa época, as professoras da Anonni eram todas acampadas. Elas foram contratadas pelo município, através do programa de repasse de verbas do Estado para contratações emergentes de professores, por tempo determinado. Como a titulação destas professoras era deficiente, não havia como prestar concurso público no próprio Estado.

- *Das Equipes de Educação ao Setor de Educação do MST/RS*

O grande desafio do setor é a progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que contribuiu a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que trazem para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, fora e dentro da escola formal.

- *Uma Escola Diferente*

O que entram em jogo na discussão sobre a escola são diferentes concepções da luta pela terra. Quando se forma a consciência da amplitude do processo social que está sendo desencadeado pelo movimento, abre-se o espaço para discutir mais profundamente a questão da educação, e ela passa a ser considerada como uma dimensão fundamental da luta. Mas, ao mesmo tempo, surge outra divergência: porque lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas.

- *Mas, diferente em quê?*

Em outras palavras, como, na prática, fazer uma escola a serviço do assentamento?

A primeira providência foi sentar para discutir: pais e professores tomam juntos a decisão sobre o que ensinar. Mas, além do que ensinar, é preciso discutir nas equipes, nos cursos, com os assessores, também sobre o jeito de ensinar, a questão dos métodos e da própria relação professor-aluno. Assim, a questão fundamental, no começo, foi a de aprofundar e aperfeiçoar aquelas experiências improvisadas nos acampamentos que, mais por circunstância do que por princípio, permitiam a naturalidade do ato de aprender, misturar-se com a vida cotidiana dos pais, professores e crianças.

Por outro lado, e especialmente para os professores que já tinham experiência anterior de magistério, foi preciso romper com o jeito tradicional de trabalhar. Já para as professoras, que começam sua profissão nestas escolas, é natural passar a utilizar em sala de aula práticas comuns a outras instâncias do assentamento.

Um dia, as crianças resolveram fazer uma assembléia com todos os alunos da escola. A gente foi lá só pra assistir. Elas escolheram quem ia dirigir a assembléia, montaram a pauta, tudo direitinho. Esse fato acabou chamando a atenção de todo mundo porque as crianças estavam se sentindo também responsáveis pelas coisas... Nessa assembléia decidiram sobre a merenda... É que não tinha merenda pra elas, naquela época, e o prefeito tinha prometido dar essa merenda. Daí elas decidiram que iriam ao município falar com o prefeito e exigir dele: ou a merenda ou parar de fazer promessa..." (Noeli/ Anonni). (Dossiê MST Escola, 2005, p.20).

- *Do Diferente ao Alternativo*

O documento nos mostra que a prática não tem sido fácil para estes professores. São muitas as dúvidas e poucas as respostas claras, existindo mesmo divergências entre as posturas assumidas por um assentamento e outro. De um lado, é a sua experiência passada de escola tradicional que precisam superar, e é a sua experiência atual de MST que devem conseguir transformar numa pedagogia.

Aos poucos os professores começam a perceber que o “diferente” precisa ser aprofundado, e que o grande desafio é a construção de uma nova estratégia educativa e de uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, coerente com os objetivos da escola num assentamento.

A progressiva consciência da complexidade da mudança educacional de que estão sendo sujeitos, traz à tona o significado fundamental da escola “diferente”, que desde o início os Sem Terra pretendem implantar nos seus assentamentos. E este significado é duplo: a escola é diferente, tem que ser diferente porque o contexto onde ela se instala é diferente. O assentamento é um tipo de organização coletiva, até certo ponto original, no cenário social brasileiro, tão pródigo em “livres iniciativas” individuais. “Uma escola metida na organização de um grupo social específico e com homogeneidade de interesses, só poderia assumir características singulares e dar respostas às questões próprias deste grupo.” (Dossiê MST Escola, 2005, p.21).

Assim, surge o outro significado desta diferença: quando os assentados querem uma escola voltada para a sua realidade, eles estão, antes de tudo, fazendo uma crítica ao modelo de escola que conhecem e que é o tradicional em nossa educação. Então, quando tentam resolver os seus problemas educacionais, na prática passam a participar da construção de alternativas para as escolas brasileiras em geral, em especial àquelas localizadas no meio rural.

Mas, questionamos: será que um ensino que ajude a entender e a transformar a realidade, que vincule teoria e prática, que prepare para um trabalho concreto e para uma cidadania plena, não são bandeiras comuns a todos os movimentos de transformação da educação que conhecemos? O que acontece é que a relação escola-comunidade, possível num assentamento, está permitindo a este grupo avançar mais rapidamente na definição concreta de uma escola alternativa. Talvez seja por isso que cada vez mais entidades de educação e de

pesquisa estão chamando ou visitando os professores de assentamentos, para conhecer e discutir suas experiências.

- *Uma Nova Formação para um Professor Novo*

Uma das maiores bandeiras de luta no Setor de Educação é, hoje, a da formação do professor, ou seja, sua capacitação técnica e política para a construção prática desta proposta. Na realidade, esta formação se deu e se dá no dia-a-dia da sala de aula, bem como da sua organização como setor específico do MST e da sua participação na organização geral do assentamento ou acampamento, a cada discussão e a cada tentativa de buscar soluções para os novos problemas surgidos. Porém, ocorre que na medida em que as Equipes de Educação vão se dando conta da complexidade das questões educacionais que a sua prática começa a levantar, passam a sentir necessidade de uma capacitação mais científica, de uma formação teórica que lhes permita entender melhor a prática.

Em outras palavras, se a proposta de escola dos assentamentos tem que ser diferente, então um curso de formação de professores para atuar nestas escolas também tem que ser “diferente”. Tem que estar comprometido com a discussão das experiências pedagógicas que já estão sendo realizadas nos vários assentamentos do Estado.

Nesse contexto, o Setor de Educação se informa a respeito do projeto de uma nova instituição educacional que está surgindo na região Noroeste do Estado, e começa a ver ali um espaço para a realização do curso que pretende. Trata-se da FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa na região Celeiro), que é criada em 1989, no município de Três Passos, pela articulação dos movimentos populares da região com alguns setores da Igreja e com um grupo de educadores dispostos a dar à luz a uma proposta realmente nova de educação. Proposta que seja organicamente vinculada às necessidades e demandas da formação de uma população regional organizada, tanto na área do ensino formal quanto da educação não formal.

Na estrutura da FUNDEP, são criados vários departamentos, dentre os quais o DER (Departamento de Educação Rural), voltado especificamente para a problemática dos pequenos produtores rurais e o desafio de implementação de um projeto de desenvolvimento rural que lhes garanta melhores condições de vida e maior participação social nos destinos do país.

Ao saber disso, e à medida que o MST passa a ser chamado para as primeiras discussões sobre o projeto de implantação da FUNDEP e do DER, o Setor de Educação

propõe a realização, nesse Departamento, do curso supletivo de Magistério para professores de assentamentos de todo o Estado. Isto acontece no primeiro semestre de 1989.

Quando, em agosto, a Fundação é oficializada, este curso já está eleito como o primeiro curso a ser realizado pelo DER, sendo planejado em conjunto com o Setor de Educação, desde os objetivos, os conteúdos, os professores a serem convidados, a metodologia de trabalho e de avaliação etc.

Em janeiro de 1990, inicia a primeira etapa do curso, sendo oferecido também, para os professores municipais em exercício na região de Braga, município próximo de Três Passos, onde fica a sede do DER. A avaliação foi a de que a problemática da escola rural regional, confrontada com a problemática específica das escolas de assentamento, seria de grande riqueza para a formação dos professores de ambas.

O tipo de discussão, que vem sendo travada durante o curso, passa a configurar melhor as principais questões a serem enfrentadas pelo MST no campo da formulação de sua proposta pedagógica alternativa, identificando os focos centrais da mudança pretendida.

- *Escola e Cooperação Agrícola*

Não há dúvida hoje, dentro do Setor de Educação do MST, de que a base da escola alternativa para os assentamentos está na relação entre a escola e a produção. Segundo Bernadete, esta é a principal meta do Setor de Educação hoje: que a escola acompanhe toda essa discussão sobre a cooperação, e que estas experiências entrem na escola, clareando de vez a relação entre a escola e a produção nos assentamentos.

Há clareza dos professores que, para trabalhar a questão da Cooperação Agrícola na sala de aula, as crianças precisam ter uma vivência prática de trabalho cooperativo. E são esses próprios professores que vão acompanhar as atividades das crianças na marcenaria ou em outras que forem definidas. A idéia é que cada professor trabalhe em turno na escola e outro neste acompanhamento, sendo esta a sua cota de participação em trabalho na Cooperativa (prestação de serviço).

- *Educação no Documento Básico do MST*⁴³

⁴³ Documento publicado em fevereiro de 1991 extraído do texto aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991.

Consideramos de suma importância citar as principais orientações do documento que sustenta toda a ação do MST no que diz respeito à educação, como forma de informar ao leitor o alicerce de ação que sustenta toda a concepção e todo o fazer deste movimento:

Iniciamos com as linhas políticas que se resumem em transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político e desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.

A prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento deve seguir os princípios de ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; formar integral e sadia da personalidade da criança; praticar a democracia como parte essencial do processo educativo; tornar o professor sujeito integrado na organização e interesses do assentamento; construir um projeto alternativo de vida social por meio da educação; adotar uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento; produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos; ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento e entre a escola e o MST.

Para que esses princípios sejam praticados, as orientações são, em síntese, aprofundar a discussão das linhas políticas nos estados, em todos os níveis, a partir do documento “Linhas básicas da proposta de educação do MST”; constituir e/ou fortalecer o setor de educação em cada estado. E articular todos os professores das escolas; ativar os fóruns regionais (Sul e Nordeste) para agilizar a articulação nacional do setor de educação, pôr em prática os princípios pedagógicos do MST em todas as escolas de assentamentos e acampamentos, conquistadas no país, fazer um diagnóstico completo da situação das escolas em cada Estado: número de alunos, professores, condições dos prédios, escolas e professores necessários, problemas e saídas.

Uma outra orientação é garantir junto ao Estado (governo estadual e municipal) alguns elementos básicos sem os quais a ação fica prejudicada como, por exemplo, a criação de escolas oficiais de 1º grau em todos os assentamentos, com todas as condições necessárias; o acesso de todas as crianças assentadas ou acampadas ao ensino de 1º grau; a legalização das

atividades escolares desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos; a contratação e nomeação prioritária de professores do MST para as escolas; o respeito aos princípios pedagógicos do MST; a autonomia dos assentamentos nas decisões sobre organização, funcionamento e processo pedagógico das escolas; a inclusão nos calendários escolares, de tempo para os professores poderem realizar cursos de atualização pedagógica.

Ainda são orientações importantes viabilizar a capacitação e titulação de professores, de acordo com os princípios pedagógicos do MST; estabelecer relações com entidades e instituições educacionais próximas ao projeto político e pedagógico do MST, no sentido de viabilizar programas de capacitação dos professores e também, realizar intercambio para melhoramento crítico de nossa proposta; desenvolver programas de alfabetização de adultos e jovens que não tiveram acesso à escola em idade própria, garantindo também, programas pedagógicos adequados aos nossos princípios; elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos; elaborar um “Manual Nacional de Educação”, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST; organizar fóruns e seminários de discussão e sistematização das experiências pedagógicas alternativas que vêm sendo realizadas em escolas de assentamentos de todo o país; realizar em todas as instâncias do MST, um estudo e discussão da proposta pedagógica do Movimento para as escolas dos assentamentos; as direções devem assumir junto com o Setor, a implementação da educação nas escolas e assentamentos.

- *O que se quer com as escolas dos assentamentos*⁴⁴

Nesse caminhar da educação dentro do MST, muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. “O caminho se faz caminhando. Se aprende capinar,

⁴⁴ Cf. Caderno de Formação nº 18. Elaboração: equipe constituída pelos Setores de Educação e de Formação do MST.

capinando. Em nosso trabalho de educação estamos aprendendo muitas lições.” (Dossiê MST Escola, 2005, p. 31).

O que se quer com as Escolas dos Assentamentos é fruto da prática e da reflexão feita por professores, pais, lideranças e alunos ao longo dos últimos dez anos. É a atual proposta do MST para as escolas de assentamentos. Assim, os objetivos claramente apresentados no documento a respeito das escolas dos assentamentos é que as mesmas sejam um lugar onde se 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, afinal, “a luta não pode parar”, por isso, os filhos e filhas devem continuar a luta, e com mais garra do que os pais; 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.

Uma ferramenta importante para que tudo aconteça a contento, é que os professores e alunos devem Participar das lutas dos Movimentos Populares e Sindicais. Assim, eles passarão a pensar como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. Esta idéia está clara no texto quando orienta que é preciso ensinar as crianças a ler, escrever e fazer consta, não apenas no papel. Elas devem aprender a ler, escrever e calcular a Realidade do assentamento e de toda a sociedade. Para eles,

isso só será possível se os professores e os alunos trabalharem juntos, COLETIVAMENTE. Os professores sabem. Os alunos também sabem. Só que são saberes diferentes. É no coletivo da Escola que estes saberes são trocados. O resultado é um saber melhor para todos. Não precisamos mais inventar a roda. Isto já foi feito. Precisamos CONHECER todas as ferramentas, as máquinas e as melhores técnicas para tornar as condições de vida do assentamento, cada vez mais favoráveis para todos. Aumentando a produção e melhorando a nossa ORGANIZAÇÃO. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 32).

Outra ferramenta relevante é o fato de que os trabalhadores só aprendem capinar, capinando. Só explicar não chega. É preciso Fazer. Só assim saberão que sabemos fazer. Por isso a Escola deve aproveitar os acontecimentos, as situações, os problemas do Assentamento e da sociedade como ponto de partida. A Escola também deve criar situações concretas para ajudar o aprendizado. É enfrentando problemas e desafios que a gente se capacita para enfrentar novos problemas e novos desafios. Diante dessa idéia, afirmam que:

seria bom se toda Escola, algum dia, funcionasse como uma COOPERATIVA, onde as crianças decidissem o que fazer dentro e fora da sala de aula: o que produzir na roça da Escola, que animais criar, como vender a produção, o que fazer com o dinheiro, como se organizar para o estudo... Os alunos estariam divididos em setores (ensino, produção vegetal, produção animal, alimentação, limpeza, administração, saúde, comunicação, brincadeiras...), fariam suas Assembléias, planos de trabalho, avaliação... Desta forma as crianças estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos TRABALHADORES. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 32).

A série intitulada *Cadernos* inicia-se em 1992 e se estende até 1996, com o título *Cadernos de Educação*. Neles aparece toda orientação pedagógica e metodológica, sendo abrangente ao planejamento e organização das escolas, sempre chamando atenção para que não se perca de vista os objetivos, nem fira os princípios básicos do Movimento. Neste contexto os textos tornam-se aparentemente redundantes, entretanto esta repetição traduz a preocupação de que se atinja com o cumprimento, as metas e se tenha bons resultados, aqui fica exposto o currículo, a metodologia e os passos a seguir para o planejamento.

O *Caderno de Educação n.º. 1 – publicado em 1992*⁴⁵ - Como Fazer A Escola Que Queremos - dá continuidade ao material editado em julho de 1991 no Caderno de Formação n.º. 18: “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. Nele constam os objetivos e princípios da escola a construir, partindo da realidade.

Nesse Caderno vemos que há entendimento no sentido de que existem diferenças entre um Estado e outro, entre uma região e outra, no entanto os objetivos e desafios são os mesmos, ressaltando que “Precisamos RESISTIR e PRODUZIR na terra, que duramente conquistamos. Precisamos construir uma VIDA NOVA. E a escola que queremos deve ajudar neste processo.” (Dossiê MST Escola, 2005, p. 51).

Como Fazer A Escola Que Queremos ao apresentar um conjunto de orientações e sugestões como montar o currículo das escolas reflete: “o resultado de uma caminhada de prática e reflexão que vem acontecendo pelo Brasil afora há mais de dez anos.” (Dossiê MST Escola, 2005, p. 51).

Encontramos aqui a importância dessa memória, história, que está sendo construída e arquivada, uma vez que este texto circulou em forma de apostila por vários Estados do país,

⁴⁵ Elaboração: Setor de Educação do MST e Departamento de Educação Rural da FUNDEP.

recebendo críticas, complementações e sugestões, sendo incorporado todo o processo de discussão feito e apresentado um material mais explicativo e com mais exemplos práticos.

Após esse trabalho, o documento chama atenção para o *desafio* em relação a esse conjunto de orientações e sugestões, sendo que:

agora é a prática e a reflexão coletiva sobre ela. Não é cada professor sozinho que vai conseguir levar adiante esta proposta. Ela é audaciosa e vai exigir muito de todo o assentamento. É necessário criar grupos que discutam e planejem juntos o trabalho da escola. Professores, pais, crianças, todos envolvidos nessa nova prática. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 51).

Sempre há preocupação com a “realidade”, várias vezes mencionada e ressaltada. E qual será essa realidade? O próprio documento, especificamente nesse Caderno, esclarece-nos a respeito quando afirma que realidade é: “É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca.” (Dossiê MST Escola, 2005, p. 51-52).

*A importância da prática na aprendizagem das crianças - Texto de fevereiro de 1993*⁴⁶, pelo seu caráter analítico, nos diz que: “A experiência está nos mostrando que educar este sujeito não é tarefa nada fácil. Não acontece espontaneamente só por termos como objetivo. Também aqui a prática é fator decisivo.” (Dossiê MST Escola, 2005, p. 83).

Nesse sentido há uma preocupação em desenvolver uma Metodologia, ou uma estratégia pedagógica adequada para que se consiga atingir os objetivos, criando-se, assim, um novo jeito de educar, ou seja, um novo jeito de aprender e ensinar.

Um dos fatores a ser observado é o partir da prática começando por identificar os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola, transformando-os em matéria-prima básica para organizar as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Ao trazer a vida para dentro da escola, as crianças se educam para entender e sentir melhor esta vida, participando da busca de soluções para os seus mais diversos tipos de problemas. Portanto, vê-se que o desafio é atender às necessidades e através desse processo ir produzindo os conhecimentos sobre a realidade e ampliando a visão de mundo das crianças e

⁴⁶ Elaboração: Roseli Salete Caldart – Setor de Educação do MST e DER/FUNDEP.

sua capacidade de transformar, de agir sobre a realidade, não só a sua como toda a realidade, que deve ser conhecida e entendida.

Nas palavras de Freire vemos a importância desse entendimento, ou seja:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. (...) É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a *responsabilidade* se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio (...). Não haveria como falar em liberdade sem a consciência da determinação que se torna assim condicionamento. (FREIRE, 2000, p.121-122).

Em *Nossa concepção de educação e de escola - Construindo o Caminho – publicado em abril de 2001*⁴⁷ encontramos informações importantes que nos leva ao entendimento de que na trajetória de luta e organização dos trabalhadores do campo foi-se construindo uma concepção de educação, no sentido de mais do que inventar trata-se de recuperar algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista, levando a uma pedagogia própria, do trabalho, da terra, da história, da organização coletiva, da luta social.

O processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta, é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Busca-se refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia-a-dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitam qualificar a intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso o Movimento chama de *Pedagogia do Movimento*.

Outro fato importante é que Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST.

⁴⁷ Elaboração: Setor de Educação MST.

Desde o começo do MST existiu a luta pela criação de escolas nos próprios assentamentos. Primeiro por certa intuição de que isto também era um direito, e pela consciência de que se as escolas não fossem no assentamento, muitas crianças continuariam fora delas. Aos poucos esta exigência foi se tornando uma convicção, um princípio do MST.

Estudar na cidade, só em último caso. Considera-se que a educação no meio urbano prepara o filho do agricultor para sair do assentamento. O ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural.

Por isso passa-se a trabalhar por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político e pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida, e na valorização da cultura camponesa.

Ao dizer *escola de assentamento* (ou de acampamento), afirma-se a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução de seus problemas. Ao dizer *escola do MST*, afirma-se a relação que a escola deve ter com a luta pela Reforma Agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer *escola do campo*, assumi-se um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro. Em qualquer das expressões, o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha.

O projeto de educação é uma elaboração em torno de princípios ou linhas de ação, como forma de, ao mesmo tempo, respeitar as diferentes realidades, estimular a reflexão criativa em torno de como implementar na prática estes princípios, e manter a unidade de atuação, tal como acontece no conjunto de dimensões de luta do MST.

Quando se fala no *projeto de educação do MST*, refere-se à combinação entre a luta pelo acesso à escolarização, e o processo de construção de uma pedagogia adequada aos desafios da realidade específica onde atuam, e do projeto social e histórico mais amplo que os anima e sustenta. Busca-se refletir sobre uma escola, escola pública como são todas as escolas

que tem nos assentamentos e acampamentos, que assume o vínculo com a luta, a organização, e a pedagogia do Movimento. Nesse sentido reforçamos com as palavras de Freire (1987):

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p.32).

Neste sentido, FREIRE (1987, p. 53), argumenta que a “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. E afirma, com muita propriedade, que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52).

Para tanto há alguns princípios fundamentais dessa pedagogia, dentre eles, a relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora; a realidade e seu movimento como base da produção do conhecimento; seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana integral; educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação; construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais; gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para sua participação efetiva nos processos de gestão escolar; práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano; formação para a postura e as habilidades de pesquisa; cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história; vínculo orgânico da escola às comunidades do campo; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; avaliação como um processo permanente, participativo, e que envolve todos os momentos do processo educativo.

Ao terminarmos esse tópico tomaremos como base o texto *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas - Textos do Boletim da Educação n.º. 8 – publicado em julho de 2001*⁴⁸, para falarmos a respeito da **Pedagogia Do Movimento Sem Terra**⁴⁹.

⁴⁸ Textos: Roseli Salete Caldart – Setor de Educação MST e ITERRA.

⁴⁹ Texto elaborado em setembro de 1999. Trata-se de uma síntese elaborada a partir de *Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*, tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em agosto de 1999.

Por que falar em *Pedagogia do Movimento Sem Terra* e não mais em *proposta de educação* ou *proposta pedagógica do MST*? Passamos a fazer isto para reforçar duas idéias muito importantes para nossa ação e reflexão: O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e de escola. A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as *propostas pedagógicas* de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma *proposta* ou um *projeto popular de educação* para o Brasil. (Dossiê MST Escola, 2005, p.235).

No entanto, essa identidade se deparou com vários adversários, que a primeira vista podem nos dar uma restrita percepção de que sejam somente externos ao Movimento. Porém, como veremos a seguir há uma complicação dessa adversidade.

3.2 Os Adversários da Proposta Pedagógica do MST – Externos e Internos

Fundamentados na constatação de que as políticas públicas para a educação no Brasil relegaram à educação rural e o homem do campo ao descaso. A situação inicial dos assentados não é apenas da falta de uma escola para o MST, mas sim da inexistência de escola para a população rural na região como também de infra-estrutural para o acesso à escola urbana.

Desta forma o relato destaca como nasceu a escola, ou seja, da necessidade de se dar ocupação e atividades orientadas às crianças, questão esta que a aproxima da maioria das escolas rurais do Brasil, dado que em função da negligência das autoridades com a educação do homem do campo é comum que trabalhadores rurais, pais e pequenos produtores ao se preocuparem com a educação dos filhos se organizam, escolhem o local (sala de uma casa, paiol...) de uma fazenda cuja localidade facilite o acesso dos vizinhos, contratam ou elegem um professor e dão início a uma sala de alfabetização que mais tarde se transforma em uma escola rural.

Mesmo com tantas outras preocupações, alguns adultos percebem a ansiedade dessas crianças e começam a pensar no que fazer com elas. São formados grupos de mães, que passam a orientar as brincadeiras do grupo de crianças e a explicar, pelo menos um pouco, o que está acontecendo em suas vidas, integrando-as nas várias atividades do acampamento. (...) Por acaso, ou por destino histórico, entre os acampados havia uma professora. Era Maria Salete Campigotto, professora estadual em Ronda Alta, desde 1978, que casada com um colono sem terra, integra o grupo. Salete virá a ser, depois, a primeira professora de assentamento do país. (Dossiê MST Escola, 2005, p.12).

O histórico desse advento demonstra grande luta e preocupação com o futuro das crianças, a cidadania e sempre marcado por muita luta e discussão, tanto em nível interno até o consenso de se ter uma escola, quanto externo para conseguir oficialidade e reconhecimento da mesma.

Bernadete Schwaab, professora estadual, vinda do município de Braga, e que também acampou na Anonni, conta que foi bastante difícil a própria negociação interna para apoio à briga pela escola oficial no acampamento. (...) Como podemos ver, as lições foram importantes também neste campo. Como explicar a oficialização de uma instituição formal como é a escola, num contexto de suposta ilegalidade e de conflito social aberto, como é um acampamento? Em Nova Ronda Alta⁵⁰ o reconhecimento legal da escola só veio depois de um ano de assentamento. Em acampamentos posteriores ao da Anonni, como por exemplo o do Rincão do Ivaí, em Salto do Jacuí, jamais se conseguiu uma escola oficial, mesmo havendo, de fato, um trabalho organizado de ensino com as crianças. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 14-15).

A partir desse ponto o relato passa às experiências com a primeira escola, altos e baixos, acertos e percalços, que somente a vivência permite fazer consideração e “acertar passos”. No caso da Anonni, após um ano de funcionamento houve uma imposição da Secretaria do Estado de Educação – RS, que obrigou os assentados a conviverem com professores alheios à sua realidade.

No início de 1988, porém, com a implantação pela Secretaria de Educação do chamado “Quadro de Pessoal por Escola” (QPE), houve um remanejamento geral dos professores estaduais, e as professoras da Anonni não tiveram seus contratos renovados. Em seu lugar veio uma leva de professores estaduais de fora e que, em sua maioria, nem sabiam exatamente o que acontecia na fazenda. O que sabiam estes professores é que estavam sendo mandados para um lugar de difícil acesso, em precárias condições de trabalho, com um pessoal esquisito e se dizendo Sem-Terra e, além do

⁵⁰ Nova Ronda Alta: município do Rio Grande do Sul.

mais, por um salário de fome... (...). A experiência foi desastrosa e a revolta dos acampados foi geral. Mesmo a boa vontade de algumas das professoras não foi suficiente para resolver o problema. Quando chovia, por exemplo, não vinha o ônibus, nada de aula. Quando havia aula, ficava difícil convencer as crianças de que aquilo, que estavam aprendendo agora, tão diferente do que estudavam antes, podia ter importância e algum atrativo. (Dossiê MST Escola, 2005, p.15/16).

Por estarem acostumados à luta, tal acontecimento não abateu os assentados, por outro lado, culminou em novas discussões e reformulação da proposta educativa, ou seja, foi um grande aprendizado do qual concluíram que deveriam levar informações da veracidade do MST às escolas oficiais, participarem das escolhas dos professores para as escolas dos assentamentos e ainda influenciarem na formação dos professores com base na realidade local.

A partir desse episódio, ficou claro mais um foco de luta: titular professores dos próprios acampamentos para facilitar a negociação dos contratos com o Estado. Esta seria uma garantia de que as escolas não ficariam isoladas da luta geral do MST. (...). Aos poucos, também foi ficando claro que esta oposição entre “de dentro” e “de fora” não poderia ser absoluta. Não se tratava de excluir qualquer professor que não fosse acampado, mas sim, de exigir que cada professor – viesse de onde viesse passasse a ter um comprometimento real com as crianças e com a comunidade. (Dossiê MST Escola, 2005, p.16).

A questão reverteu-se à própria reorganização do Movimento, reforçando a necessidade e importância da escola.

Pensemos: em 1985, na Anonni, a escola chegou a ser vista pelos assentados como um atraso para a luta. Em 1990, a escola está sendo quase sempre uma das primeiras reivindicações dos novos assentamentos. O que mudou em tão pouco tempo? Mudou a luta, ou mudou a escola? (Dossiê MST Escola, 2005, p.17).

Mudou a luta, mudou a direção e a estrutura interna do movimento, pois, naquele momento percebeu que a escola era uma das reivindicações essenciais do Movimento, entretanto não bastava ser uma escola qualquer, teria que ser também uma “escola diferente”.

É por isso, então, que quando os acampados começam a discutir a questão da escola, uma das palavras mais pronunciadas nas reuniões de pais e professores é “diferente”. A escola tem que ser diferente, o professor tem

que ser diferente, os alunos têm que ser diferentes, tudo diferente. (Dossiê MST Escola, 2005, p.18).

O destaque do “diferente” não se limita ao fato de ser Itinerante ou à localidade (assentamento ou acampamento), visto que a proposta é inovadora em todos os aspectos: objetivos, planejamento, organização, metodologia e caráter pedagógico. Para assumir um projeto de tal envergadura, verificou-se a necessidade de pessoas capacitadas e diretamente envolvidas com a problemática, o que foi sanado com a criação do Setor da Educação.

O Setor de Educação foi criado em 1988, numa reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades. (...). A inclusão de um setor específico de educação é resultado da organização de professores e pais que passam a assumir a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento. (Dossiê MST Escola, 2005, p.16).

Voltando ao caráter “diferente”, o dossiê deixa claro os objetivos educacionais do grupo (MST) e os objetivos da escola para que e a quem ela se destina. Como exemplo podemos citar: enquanto as escolas “normais” recebem quase tudo de cima para baixo (planejamento, programas de ensino, currículos...) impostos, pensados e elaborados por equipes alheias à realidade local, nas escolas do Movimento, cada detalhe, seja ele em nível de gestão, planejamento ou pedagógico, é discutido, pensado e decidido ali mesmo.

Como era de se esperar, para os professores, inicialmente a tarefa era quase impossível, o que suscitou na necessidade do envolvimento com a formação de professores, já que, o caráter “diferente” da escola não poderia conviver com uma prática pedagógica alheia aos seus objetivos.

O texto demonstra que a educação foi pensada e escrita em cada detalhe desde a reivindicação até detalhes metodológicos. Demonstra ainda o amadurecimento e os avanços em relação aos primórdios da luta pela Escola, como esclarece Caldart (2004):

ocupar a escola quer dizer, em um primeiro e básico sentido, *produzir a consciência da necessidade de aprender*, ou de saber mais do que já se sabe. De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do *estudo*, podem até estar se referindo à escola, mas não no sentido restrito de *escolaridade*, que remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma, para então conseguir um emprego melhor, e de onde se é excluído quando a *cabeça não dá pra isso...* O sentido de estudo que aparece na faixa daquele Encontro de 1987 (quando apenas começava a germinar a idéia do MST trabalhar com educação) é o de que os sem-terra não conseguiriam avançar na luta se não se dedicassem à

sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos *princípios organizativos* do MST.⁵¹ (grifos do autor). (Caldart, 2004, p. 215).

Mas o documento deixa evidente, por meio da sua concepção de currículo e pelos detalhes pedagógicos, que a luta, a conquista e o desenrolar da educação para o MST foi uma dura lição e ao mesmo tempo uma vitória por ser uma luta com meios e fins, aspectos semelhantes aos da luta pela terra, ou seja, a conquista tanto da terra, para obter as condições de sustento material, como da educação para obter o conhecimento para manter e melhorar a conquista da terra.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2000, p.81).

Um documento que merece ser citado e ressaltado é *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos* o qual podemos encontrar na íntegra na cartilha FUNDEP/DER/MST/RS, publicada em junho de 1990⁵². O documento coloca uma questão importante a nosso ver: por que, afinal de contas, a escola pode ter a ver com a Reforma Agrária?

Para contemplar esta questão, o material vai das discussões pela criação de escolas oficiais nos assentamentos até a briga pela direção política e pedagógica do processo educativo a ser desenvolvido nestas escolas, passando pelos meandros da questão educacional dentro de um movimento reivindicatório como é o dos Sem Terra, com o objetivo de mostrar que existe uma relação direta entre esta trajetória e a própria dinâmica evolutiva da luta pela terra como um todo, à medida que mudam as concepções e estratégias gerais do MST, muda também o tipo de discussão e de reivindicação que se faz em relação à educação e à escola.

⁵¹ Nas *Normas Gerais do MST*, documento de setembro de 1989, o *estudo* aparece como o sexto princípio organizativo (junto com direção coletiva, divisão de tarefas...) tendo a seguinte descrição: *Estudo: estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às nossas atividades no movimento. Quem não sabe é como quem não vê. E quem não sabe não pode dirigir.*

⁵² Elaboração: Roseli Salete Caldart – DER/FUNDEP e Bernadete Schwaab – Setor de Educação MST/RS.

Porém, em cada novo assentamento a briga se repete e com toda a intensidade. Briga interna da Equipe de Educação, para que o assunto seja prioritário desde as primeiras reuniões do grupo. Briga externa para acelerar a negociação com o Estado, que pode demorar meses, ou anos, obrigando aos assentados iniciar as aulas geralmente bem antes do reconhecimento oficial. E é bom lembrar que, no caso dos assentamentos, o Estado tem a responsabilidade legal de criar escolas e dar-lhes todas as condições de funcionamento.

3.3 A Meta Social como Projeto Pedagógico

O texto *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, no traz que a história da luta pela educação se encontra inserida na luta maior, que é a luta pela terra. Nesse contexto vemos a luta de pais e professores dos acampamentos e assentamentos em busca da efetivação do direito de educação a crianças, partes integrantes de processo de conquista de uma escola de boa qualidade, que dê respostas aos desafios diários, não só da conquista como essencialmente da manutenção da terra conquistada.

Nas palavras de Freire (2000) vemos “a importância da educação no processo de *denúncia* da realidade perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (FREIRE, 2000, p. 90). Nesse sentido destaca: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p.67).

O documento aqui apresentado é de grande importância, visto que, além de refletir as visões de homem, de mundo e de educação do conjunto das pessoas envolvidas com o processo é ainda fruto de longos estudos, discussões e reflexões entre líderes e a “base”. Demonstra também sério planejamento e preocupação com os aspectos teórico-metodológicos, integrados à realidade e ao objetivo maior do movimento.

São textos produzidos no período de 1999 a 2001, e que trazem como foco da reflexão a Pedagogia do Movimento e as possibilidades de sua implementação nas práticas educativas escolares, desembocando nos desafios de construção de um método de acompanhamento pedagógico às escolas públicas vinculadas ao MST. (Dossiê MST Escola, 2005, p.10).

Estes textos refletem um pouco da trajetória do MST de pensar a prática e formular concepções, a partir dos embates cotidianos em que estamos envolvidos. É importante registrar que o seu processo de produção tem uma marca especial, que é a marca da produção coletiva. Mesmo que, em

determinados momentos, algumas pessoas recebam a tarefa de organizar a escrita, ou de finalizar a redação dos textos, todos eles são produto de muitas cabeças e muitas mãos e se caracterizam como sistematização de experiências coletivas: valorização da prática e de seus sujeitos, e diálogo com teorias produzidas desde a mesma perspectiva de classe e de ser humano. (Dossiê MST Escola, 2005, p.10).

Nesse sentido, o dossiê assume para o MST, não apenas um caráter documental, porém, formativo e informativo aos profissionais da educação que interessam trabalhar nas escolas dos acampamentos e assentamentos e para toda a comunidade, ou seja, um dos objetivos principais da edição deste “Caderno” é resgatar a memória da reflexão sobre a escola, disponibilizando-a de forma organizada para o estudo dos educadores e das educadoras do Movimento, visto que ao chamar a atenção para esta dimensão de trajetória e de processo de construção, há uma preocupação em instigar a análise crítica dos materiais produzidos, “como forma de provocar também a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática concreta nas escolas públicas vinculadas ao Movimento.” (Dossiê MST Escola, 2005, p.5).

E o documento sempre ressalta que cada núcleo, célula ou acampamento tem sua vida própria, portanto é preciso inovar, avançar e deixar de lado velhas práticas. O mais interessante é que o movimento delega à escola a tarefa de encabeçar essa mudança e inovações constantes.

Voltando ao texto percebemos que foi escrito em um vocabulário acessível e está repleto de termos tais como: luta, briga, ocupação, trabalho, mudança, realidade e prática, dentre outros que traduzem não só os sentimentos daqueles que o elaboraram como o próprio processo de que ele foi fruto e do qual aconteceu a organização e concretização da escola do MST.

A história da educação no Movimento Sem Terra é uma caminhada feita com teimosia e luta. Pela educação básica das crianças assentadas/acampadas, pais, professores, jovens e alunos muito têm batalhado. Às vezes juntos, às vezes cada um do seu jeito e com as condições de cada momento. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 31).

Com base no dossiê aqui estudado, realçamos a importância e preocupação do *MST* em relação à discussão com a base para as diretrizes de seus encaminhamentos, como um retorno à prática de movimento de base e com a base, como destacamos nos trechos seguintes:

é momento de voltar a discutir com toda nossa base “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 socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos seus sujeitos. (...). E hoje, temos que fazer esta discussão olhando nossa experiência em uma dupla perspectiva. A perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST, e também a perspectiva de fortalecimento da mobilização “por uma Educação do Campo”, que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social. (Dossiê MST Escola, 2005, p.5-6).

Como foi dito anteriormente o estudo, a discussão e a reorganização tem sido constantes na educação do MST. E isto fica claro quando se lê as publicações elaboradas em vários momentos, tais como, 1991, 1995, 1999 e 2005.

Nesses escritos vem à tona a influencia de importantes autores, dentre os quais destacamos Paulo Freire: “*Ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização coletiva.*” (Freire *apud* Dossiê MST Escola, 2005, p.31)

A escola tornou-se tão importante para a comunidade que de um texto para outro percebemos uma reorganização do Movimento e uma intensa mobilização cujo objetivo a conquista e melhoria da educação.

A educação é um processo longo. Exige perseverança, criatividade e ousadia. Pegando firme juntos, conseguiremos romper com as cercas de mais este latifúndio: o latifúndio do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a Reforma Agrária também do saber e da cultura. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 31).

O Setor de Educação assumiu tal importância para o Movimento, que por intermédio dele foi possível envolver pessoas e órgãos públicos de municípios e cidades vizinhas de assentamentos, como também, amadurecer e ampliar a educação até um curso de formação para professores e influenciar políticas públicas em nível local e nacional.

Tanto os professores quanto a metodologia e o conhecimento devem estar integrados ao cotidiano do acampamento e aos princípios do Movimento em geral, como ainda são por estes orientados. Nas palavras de Gohn (1994):

cumpre destacar portanto duas questões: a educativa e a pedagógica. A educativa é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. A pedagógica são os instrumentos utilizados no processo. Aqui também, a diferença entre os procedimentos atuais e as práticas tradicionais de aprendizagem são visíveis. (Gohn, 1994, p.19)

Como foi dito anteriormente, a luta pela educação exigiu mudanças de paradigmas na organização e no modo de atuar do momento em nível nacional, neste contexto foram criadas por volta de 1990, às chamadas Equipes de Educação, que mais tarde no Encontro Nacional do Movimento Sem Terra, de 1991, culminaram na criação do Setor de Educação, órgão norteador dos princípios e objetivos a alcançar com as Escolas dos assentamentos, cuja redação deixa claro a preocupação com aspectos políticos pedagógicos e metodológicos, tais como: as escolas dos assentamentos não deveriam ser apenas um local de informação, mas, bem assim, de formação de militantes aptos para a transformação da sociedade, o avanço e a organização de movimentos sociais. Tanto os professores quanto a metodologia devem ter interação total com os acampados e os assentados.

Segundo Caldart (2004):

o MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de *organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica* para as escolas conquistadas, e *formar educadores e educadoras* capazes de trabalhar nessa perspectiva. A criação do Setor de Educação formaliza o momento em que essa tarefa foi intencionalmente assumida. E, a partir de sua atuação, o próprio conceito de escola, aos poucos, vai sendo ampliado, tanto em abrangência (*do companheirinho ao companheirão*) como em significados (*escola é mais do que escola*). (Caldart, 2004, p.225)

Preocupam-se, ainda, com a organização de fóruns de debates entre seus educadores com outros setores do Movimento, exigem ações do Poder Público tais como oficialização, reconhecimento e legitimação das suas escolas. Não deixam escapar detalhes importantes dentre os quais a autonomia da organização do MST, para decidir sobre programas, currículos e métodos a serem desenvolvidos em suas escolas, garantias da contratação de professores engajados ao processo, a EJA – Educação de Jovens e Adultos, currículo mínimo, formação continuidade de educadores e troca de experiência entre as várias escolas em níveis regionais e nacionais.

Uma coisa é verdadeira quando pode ser comprovada na prática. E é para esse trabalho que convocamos todos (professores, assentados e alunos) para provar lá na prática, do dia-a-dia da escola, no assentamento, que é possível fazer uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores. (...). E só trabalho de sala de aula não basta. É preciso estruturar o Setor de Educação, promover encontros e cursos com os professores, realizar assembléias com os assentados para aprofundar a prática e a teoria dessa educação que queremos. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 31).

Nos assentamentos que optam pela organização coletiva do trabalho, geralmente as crianças se sentem motivadas a criar sua própria organização. Em Nova Ronda Alta, por exemplo, as crianças realizam uma assembléia semanal, só delas, para discutir os seus problemas cotidianos e também para distribuir as tarefas que lhes cabem no assentamento.

Este tipo de vivência infantil acaba repercutindo na sala de aula, quer pelo amadurecimento das questões levantadas para o professor, quer pela tentativa de reprodução na escola destas situações vividas. É comum encontrar na escola a organização mirim das Equipes de Trabalho existentes nos acampamentos: Equipe de Higiene, Segurança, Água, Auxílio à Secretaria etc. Cabe ao professor aproveitar todo o potencial educativo destas experiências, vinculando-as com os temas de ensino.

Mais uma ferramenta se destaca: a Escola deve ajudar a construir a nova Mulher e o novo Homem. Isto 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 desenvolvimento de Novos Valores, como o companheirismo, a solidariedade, a responsabilidade, o trabalho coletivo, a disposição de aprender sempre, o saber fazer bem feito, a indignação contra as injustiças, a disciplina, a ternura... Chegando a uma Consciência Organizativa.

... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Os educadores e educadoras que vivenciaram a luta coletiva pela terra conseguem apreender com facilidade que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.68).

Também será preciso entender que pegar na enxada vale tanto como pegar na caneta. É falso achar que o trabalho intelectual vale mais do que o trabalho manual. Não se pode se contentar em conhecer e compreender só as coisas, as relações, a história, o funcionamento do nosso assentamento, o que está à nossa volta. É preciso conhecer também àquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu.

Na visão do movimento, a Escola deve gerar pessoas que sejam sujeitos, com capacidade e consciência organizativa. Pessoas capazes de decidir a sua vida e os rumos da caminhada coletiva do Assentamento e da classe trabalhadora. Pessoas capazes de construir uma nova forma de Conviver, de Trabalhar, de Festejar as pequenas e grandes vitórias dos trabalhadores. Além disso, sabendo que a criança tem sentimentos, tem corpo, tem cultura, ela deve poder desenvolver todas estas dimensões. A Escola deve estimular o cuidado com a saúde, a livre expressão de idéias e sentimentos. A firmeza na luta e a ternura no relacionamento com as outras pessoas. A Escola deve cultivar, enfim, a alegria coletiva de revolucionar a vida por inteiro.

Veremos a seguir que para que as Escolas do MST realizem os objetivos que querem é preciso que todo o assentamento se envolva, devendo discutir e ajudar a pôr em prática seus princípios pedagógicos, orientações.

Nesse sentido, o trabalho pode começar com a limpeza e a arrumação da sala de aula, as crianças podem ajudar na preparação da merenda que é feita na Escola, ou na partilha da merenda que é trazida de casa, podem cuidar do jardim e até arrumar alguns objetos que estejam estragados. Com esse trabalho a criança aprende de tudo, podendo aos poucos assumir outros trabalhos, como organizar a farmácia da Escola, organizar a Biblioteca, ajudar na secretaria, organizar jogos, festas, campanhas, até fazer um jornalzinho com as notícias da Escola e do assentamento, ou seja, participar ativamente da vida de sua comunidade, ajudando com o seu trabalho. É o que consta do princípio⁵³

1 – TODOS AO TRABALHO - A Escola é um lugar de ESTUDO. A Escola também é um lugar de TRABALHO. Além das aulas, as crianças devem ter um trabalho. É trabalhando que se aprende a trabalhar. É

⁵³ Trata-se das orientações ou princípios pedagógicos do MST, que são: 1 – Todos Ao Trabalho; 2 – Todos Se Organizando; 3 – Todos Participando; 4 – Todo O Assentamento Na Escola E Toda A Escola No Assentamento; 5 – Todo O Ensino Partindo Da Prática; 6 – Todo Professor É Um Militante; 7 – Todos Se Educando Para O Novo. In: Caderno de Formação nº 18 – publicado em julho de 1991 e elaborado pela equipe constituída pelos Setores de Educação e de Formação do MST.

trabalhando que se pega amor e gosto pelo trabalho. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 34).

Porém, como alerta o dossiê (2005)

Mas isto não chega. As crianças devem também ter um trabalho ligado à terra. Pode ser uma horta. Poder ser um pomar. Poder ser uma pequena lavoura. Pode ser a criação de pequenos animais. Pode ser tudo isto junto. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 34).

Diante deste princípio vemos que as crianças, além de aprender fazendo, vão aprender a importância social do trabalho que realizam. Essa importância do trabalho não só na Escola bem como em casa ou na Associação. O estudo deve refletir sobre o trabalho, ficando assim, um ligado ao outro.

No segundo princípio temos que as crianças devem ser participantes ativas da organização e funcionamento da Escola. Esse aprendizado começa ao decidir quais as tarefas que vão fazer, decidem também como vão fazer, quando vão fazer, com que recursos vão fazer, onde vão fazer, quem vai coordenar. cabe aos professores a tarefa de ajudar esta organização. Devem dar as informações certas nas horas certas. Devem lançar os desafios.

2 – TODOS SE ORGANIZANDO - A Escola é um lugar de estudo e de trabalho. É também o lugar para APRENDER A SE ORGANIZAR. Nossas crianças podem aprender na Escola aquilo que começamos a aprender no acampamento e, no início do assentamento. (...). As crianças vão aprendendo a planejar e a avaliar cada passo que vão dar no estudo e no trabalho. Vão aprender a buscar recursos. Onde buscar. Como buscar. No final elas devem estar organizadas do seu jeito próprio. No mínimo elas devem aprender: 1. A se organizar para trabalhar em grupos; 2. A tomar decisões por conta própria e a assumir as consequências de suas decisões; 3. A planejar e avaliar as ações no coletivo dos alunos e dos professores; 4. A controlar o trabalho e a produtividade; 5. A superar os desvios e oportunismos dos colegas. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 34-35).

No terceiro princípio encontramos a importância do aprender a decidir, respeitar o outro, respeitar as decisões do coletivo, executando o que foi decidido em conjunto, ressaltando o mais amplo sentido de participação para efetiva democracia, ou seja,

3 – TODOS PARTICIPANDO - A Escola é um lugar de estudo, trabalho e organização. É também um lugar para aprender DEMOCRACIA. Este aprendizado não se faz estudando sobre o que é democracia. A democracia

se aprende através do relacionamento diário dos alunos com os alunos, dos alunos com os professores, dos professores com os professores, da Escola com o assentamento. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 35).

No quarto princípio vemos a interação do assentamento com a escola, cujo começo pode se dar com um mutirão para o assentamento ajeitar a Escola, momento no qual o assentamento pode descobrir como aproveitar a mão-de-obra das crianças e como os adultos vão acompanhar esse trabalho das crianças para que o trabalho seja educativo.

4 – TODO O ASSENTAMENTO NA ESCOLA E TODA ESCOLA NO ASSENTAMENTO - É importante que o trabalho e a organização das crianças na Escola tenham uma ligação com a vida do assentamento. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 35).

O quinto princípio ressalta o ensino partindo da prática, uma vez que a Escola do MST não parte do conteúdo, parte sim da experiência vivida pelas crianças. Experiência essa de trabalho, de organização, de relacionamento com os outros, das perguntas que surgem, das novas descobertas, dos problemas enfrentados. Pontos que são essenciais para o ensino diferente que o movimento almeja.

Esse “ensino diferente” se faz por intermédio da **prática-teoria-prática**, ou seja, o ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança na Escola, no Assentamento, no mundo afora; a teoria, os conteúdos já elaborados servem para ajudar a refletir sobre esta realidade; o resultado da reflexão deve ajudar a transformar a realidade e a, levando a uma prática realmente concreta; de **temas geradores**, que ajudam a integração das disciplinas, ajudando a integração entre as séries, aproximando o estudo da realidade; **do perto ao longe**, ressaltando que a realidade vivida pelo coletivo da Escola não é tudo, visto que existem outras realidades maiores, é preciso ligar a história do assentamento com a luta pela terra em todo o Brasil; fazer a ligação do que acontece perto com o saber acumulado de todo o mundo; **da observação à ciência**, valorizar o saber aprendido no dia a dia com o saber científico para melhor aproveitamento do trabalho a ser realizado, tendo a escola respostas que levem a criança a se interessar também pelo saber científico; **avaliação prática e coletiva**, só prova não é suficiente para avaliar, é preciso avaliar a participação dos alunos na organização e no trabalho, avaliando a convivência dos alunos com os outros alunos e dos professores com os alunos, uma auto avaliação dos alunos em relação a si mesmos, aos colegas e aos professores e auto avaliação dos professores, também em relação a si próprios e aos alunos; o

assentamento deve avaliar a Escola; a Escola deve ajudar a avaliar o conjunto do assentamento. Só assim haverá um avanço coletivo e pessoal de todos e de cada um.

5 – TODO O ENSINO PARTINDO DA PRÁTICA - Não adianta ficar repassando conteúdo do caderno do professor para o caderno do aluno. A criança não sabe pra que serve. Gasta-se caderno em vão. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 35).

No sexto princípio vemos as características do professor nas Escolas do MST, dentre elas, sua participação na vida do assentamento é essencial, não bastando dar aula, sendo necessário participar das discussões e ações principais do assentamento como um todo. É primordial que assuma os princípios pedagógicos e os princípios do MST, fazendo-se parte integrante da luta pela terra e pela educação, participando das lutas do assentamento e dos trabalhadores. Para tanto deve ter preparo político e técnico, buscando sempre um aprimoramento através da leitura, cursos e conversas com outros professores, como também, sua participação no sindicato dos professores como no Setor de Educação do MST.

6 – TODO PROFESSOR É UM MILITANTE - Nas Escolas do MST não pode ter um professor qualquer. O professor deve ser alguém que entenda dos conteúdos: matemática, história, português... Alguém que saiba o jeito de ensinar bem às crianças. Também deve acompanhar as crianças no trabalho. Ajudar as crianças a se organizarem. Não deve decidir as coisas sozinho. Deve levar as crianças a tomarem decisões. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 36).

*A importância da prática na aprendizagem das crianças - Texto de fevereiro de 1993*⁵⁴, nos alerta:

Mas para ser militante só discurso não basta. Só ativismo político também não é suficiente. Ser militante é ser um SUJEITO DE PRÁXIS, ou seja, ter clareza de objetivos, consciência organizativa, conhecimento teórico e ter competência prática. E é esse o futuro que pretendemos para nossas crianças... (Dossiê MST Escola, 2005, p. 83).

O sétimo e último princípio chama atenção para a necessidade das crianças necessitam aprenderem a cuidar do corpo e da saúde, a cultivar e a expressar seus afetos em cada gesto, a descobrir o sentido pleno da vida em todas as suas manifestações, formando o seu caráter de

⁵⁴ Elaboração: Roseli Salete Caldart – Setor de Educação do MST e DER/FUNDEP.

um jeito diferente daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam, sendo ser firmes na luta, sem, no entanto, perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreendeu o outro, aprendendo a se indignar profundamente com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Vemos então que a Escola deve ser séria, pela responsabilidade a ela cabível, mas há de ser alegre, levando há uma formação do sujeito como cidadão, militante, na criação de um mundo novo.

7 – TODOS SE EDUCANDO PARA O NOVO - A nossa Escola não deve apenas formar a cabeça das crianças. O trabalho não é tudo. A organização coletiva é importante também para garantir que cada pessoa se desenvolva como um todo. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 36).

A análise documental acima indicou que o significado da história e da política de educação, que é passada nos documentos estudados, vai bem além do contexto dos assentamentos ou do próprio MST, pois o movimento está diante de um capítulo especial da educação popular em nosso país. Pais, professores e alunos estão construindo, nestes locais, uma escola “diferente”, uma escola orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural propostos e implementados pela luta, no sentido de uma genuína pedagogia de um movimento social particular e eminentemente contemporâneo – o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra/MST

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fusão do homem-do-dizer com o homem-do-fazer é a chave revolucionária da educação.
(MARIO MANACORDA)

Diante do trabalho aqui apresentado vemos que a proposta pedagógica do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – é nova, podendo ser considerada de fato, uma autêntica revolução educacional, afinal trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, pensar e dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a nossa educação.

Embora fazendo parte de uma mesma trajetória geral de luta, cada assentamento ou acampamento tem uma história própria, com singularidades que dizem respeito a momentos e circunstâncias conjunturais e às próprias diversidades das características de cada grupo e de cada local. A discussão sobre a escola necessariamente, assume esta singularidade. Neste texto, não teremos condições de explorar os detalhes de cada uma destas histórias. O que pretendemos é identificar suas linhas gerais e suas questões mais importantes. Por isso, optamos pelo detalhamento de apenas algumas das experiências, de modo a balizar com exemplos o movimento histórico geral dos assentamentos do Estado. (Dossiê MST Escola, 2005, p.12).

Outro fato notável foi a preocupação com uma escola pública e voltada para os interesses e realidade dos assentados, havendo um envolvimento de pessoas das cidades e entorno dos municípios no planejamento e organização deste sistema educacional, o que culminou na criação do Setor de Educação:

mas, a partir de 1988, com a criação do Setor de Educação, com a explicitação da necessidade de titulação dos professores e mais a consciência da complexidade das mudanças pretendidas nos assentamentos, há um aprofundamento da discussão sobre esta questão da formação, e o Setor acaba se envolvendo num projeto audacioso. Passa a lutar por espaço num curso de Magistério que permita resolver os dois problemas dos professores dos assentamentos: uma formação adequada aos desafios assumidos e a obtenção do título que lhes permita negociar com o Estado a indicação dos professores de dentro do Movimento. (Dossiê MST Escola, 2005, p.22).

Pela análise aqui apresentada, verificamos que além de ser um norteador dos princípios e objetivos a serem alcançados nas escolas dos assentamentos e acampamentos, a sua redação ainda evidencia aspectos políticos-pedagógicos, formação de valores humanos e

metodológicos, tais como: as escolas dos assentados e acampados não deveriam ser apenas um local de troca de informações, mas, igualmente, de formação de militantes aptos a transformar a sociedade e assumir o avanço e a organização de Movimentos Sociais.

Outro ponto que se destaca é o fato de apesar de ser este um documento e um planejamento norteador, as escolas de cada assentamento e acampamento têm autonomia de funcionamento e organização pedagógica de acordo com as especificidades locais.

Estamos falando de uma história de educação. A história da organização e luta de pais e professores dos acampamentos e assentamentos para assegurar o direito de crianças à escolaridade, o que pela situação irregular das várias etapas da luta pela terra ficou sempre complicado; e mais, direito a uma escola de boa qualidade, capaz de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas. (Dossiê MST Escola, 2005, p.11).

Característica essa que vem acompanhada de uma severa crítica à escola tradicional e da necessidade de ampliar a participação do conjunto das pessoas e de sempre se avaliar e reorganizar novas etapas. A experiência dessa luta passou a significar um constante aprendizado...

um outro aprendizado está na transformação dessa vivência coletiva de que *escola pode ter relação com a luta e com a terra* na efetiva atribuição de novos significados à escola concreta, aquela em que cada família busca colocar seus filhos para que tenham *um futuro melhor*. Na herança cultural que carregam enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo (...) O terceiro aprendizado, trata-se da descoberta de que sua vida no movimento tem sido, de fato, *uma grande escola*, e que através da luta já aprendeu muito mais coisa do que lembra ter aprendido no seu tempo de escola formal. Se é assim, então há duas reflexões que passa a perceber como necessárias: a primeira é a de que havia *algo errado* na escola em que esteve e é preciso pensar sobre o que era para não repetir o mesmo erro. (Caldart, 2004, p. 219).

A História da Educação, geralmente é contada a partir dos discursos teóricos dominantes em cada época, excluindo dela os sujeitos que fazem essa história mas não a possuem, ou seja, não tomam consciência da sua ação, não a teorizam, não a registram. Neste texto procuramos romper com esse jeito tradicional de contar a história, dando a palavra aos sujeitos reais de uma prática educativa concreta, justamente para que ao dizê-la, eles possam além de registrar, analisar mais profundamente o que estão fazendo.

Sobre o que ficou registrado aqui, gostaríamos de chamar a atenção para alguns pontos, que sem dúvida merecem uma reflexão posterior e certamente justificarão novos textos.

Através da trajetória específica da educação escolar nos acampamentos e assentamentos, na verdade podemos percorrer o processo educativo pelo qual o MST vem construindo sua identidade histórica e que vem culminar, exatamente, na necessidade de um projeto consciente e organizado de educação das novas gerações, tendo em vista tornar possível um salto histórico capaz de incorporar todas as lições da luta que vem sendo travada.

As formas de organização e de trabalho dos ST – Sem Terra – estão gerando uma nova pedagogia, ou seja, um novo modo de fazer e pensar a educação, que inclusive se coloca como possibilidade histórica de transformação educacional da sociedade como um todo.

Esta novidade não se situa num modelo idealizado de educação, mas sim, no conjunto contraditório das exigências que o contexto da luta pela terra vem fazendo aos seus sujeitos em termos de formação. O novo, pois, não está na originalidade da proposta ou, na invenção de uma nova teoria pedagógica, mas sim, na prática concreta que está conseguindo talvez recuperar a essência do ato educativo: não é original dizer que a educação é importante nos processos de transformação social, mas é nova a valorização prática da educação nas lutas populares, especialmente as do meio rural.

Também não é original dizer que a escola precisa ser democratizada, mas é nova a organização coletiva de pais e professores para que milhares de crianças tenham acesso à escola, e ainda a uma escola que lhes ensine a ser um trabalhador da terra, consciente e militante pelas causas sociais. Igualmente não é original dizer que a vida e, mais concretamente, o trabalho e outras práticas sociais são os educadores por excelência, mas é nova a circunstância que exige da escola um vínculo direto com as demais experiências educativas dos alunos e de seus pais e que põe os professores a pensar como melhor conjugar o trabalho da escola com o trabalho das crianças no Assentamento e com os problemas gerais da produção agropecuária e da cooperação agrícola. Ou seja, o novo, ou o “diferente” como dizem, está em encontrarmos nas suas experiências cotidianas, às vezes apenas intuitivas, eivadas de ambigüidades, os grandes princípios das propostas já estudadas e reestudadas da educação popular.

A novidade pedagógica, de que estamos falando, tem raiz no momento educativo fundamental da formação do MST, ou seja, no processo pelo qual os trabalhadores rurais despossuídos, isolados entre si e marginalizados, tanto pela direita quanto por muitos segmentos da esquerda, passaram a construir uma identidade que é a sua, mas que é nova, a identidade de trabalhadores rurais Sem Terra, organizados num coletivo com capacidade de luta, com força política e, progressivamente, com um projeto social. Identidade que se constrói desde a organização das estratégias da luta até a preocupação com a formação de

crianças e adolescentes que façam avançar as conquistas do seu Movimento. “Enfim, soa os “homens da ação” assumindo o controle do seu processo educativo e passando também à condição de “homens da palavra”. Não seria esta a verdadeira democracia?” (Dossiê MST Escola, 2005, p. 28).

Vale apontar, finalmente, que o futuro desta história depende da lucidez, da racionalidade e do rigor da ação organizada de seus protagonistas, não se deixando levar pela ilusão da “geração espontânea” do novo e pelo endeusamento ou a mistificação de experiências isoladas. Muitas vezes esta mistificação pode ser provocada pelo “encontro” com intelectuais falsamente comprometidos com as lutas populares.

A compreensão do surgimento desta nova pedagogia apenas revela a grandeza e a complexidade do trabalho a realizar. Do brotar até o dar frutos há um longo caminho a ser percorrido. Fazer crescer a organização do Setor de Educação, qualificar as formas de enfrentamento das barreiras oficiais, estudar muito, discutir sempre, auto-avaliar-se permanentemente. Estas são as tarefas que, além do mais, podem permitir um diálogo fecundo com todos os grupos identificados com esta luta, num autêntico processo de reeducação da sociedade como um todo.

Reafirmamos que o termo *cidadania*, corroborado pelas categorias pós-modernas, comporta uma riqueza de possibilidades, pois representa, ao mesmo tempo: um objetivo político, quando associado à ideais éticos e utópicos de uma sociedade mais justa e democrática; um processo histórico, quando expressa o exercício de construção de um projeto social; um recurso analítico ou teórico, filosófico e epistemológico, enquanto conceito ou categoria para analisar os aspectos da síntese complexa que articula a história, a subjetividade e a educação. (VERÍSSIMO, 1996 apud MARQUES, 2004, p.26)

Como vimos, diante de uma situação como esta, só um diagnóstico preciso sobre a estrutura e o funcionamento do sistema imperialista internacional permitirá aos movimentos sociais, partidos, sindicatos e organizações populares de todo tipo que lutam por seu derrocamento encarar as jornadas de luta com alguma possibilidade de êxito.

O estudo aqui desenvolvido tem um caráter inicial, cujo aprofundamento se faz necessário pela sua importância no meio acadêmico. Porém há de ser considerado como instrumento de trabalho para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. O papel das idéias na construção de alternativas. In: BORON, Atílio A. **Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais** (Org.). 1 ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004, p. 37-52.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BORON, Atílio A. **Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais**. (Org.) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. ECA – **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). D.O.U. 16.07.1990.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALIL, Maria Izabel. **Da rua para a cidadania: 5 anos de Travessia**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 236p.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DALLARI, D. de A. **Direitos humanos e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004. 112p.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1996. 157p.

MST. **DOSSIÊ MST Escola** – Documentos e Estudos 1990 – 2001. 2ª ed. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FONSECA, L. M. **Reforma Agrária no Brasil e os Assentamentos do MST**: uma abordagem jurídico-social e histórica. Monografia (curso de graduação em Direito), UNINCOR, Caxambu, 2005. 103 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J., PINSKY, C. B. (Org.). **História da Cidadania**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 49-80.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A Cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2 ed., São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Renata Mainenti. **Ofensiva do Capital e Transformações no Mundo Rural**: a resistência camponesa e a luta pela terra no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Universidade Federal de Uberlândia, 2004. Dissertação.

HERKENHOFF, João Baptista. **Movimentos Sociais e Direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

LIMA, Márcia Helena de. **Educação e reforma agrária**: (re)configurações entre a cidade e o campo. Universidade Federal de Uberlândia, 2002. Dissertação.

MARQUES, Mara R. A. **Educação e movimentos sociais**: tendências curriculares na escola. In: SILVA, Maria V.; CUNHA, Myrtes D. da (Org.). Políticas e práticas docentes: alternativas. Uberlândia: EDUFU, 2004, p. 17-39.

_____. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação à luz dos Movimentos Sociais. In: MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (Org.). **LDB – balanços e perspectivas para a educação brasileira**. Campinas-SP: Alínea, 2008, p.23-49.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256p.

OLIVEIRA, Francisco. Há vias abertas para a América Latina? In: BORON, Atílio A. **Nova Hegemonia Mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais**. (Org.) Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004, p. 111-118.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global: As exigências da cidadania**. Porto alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. V.1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT, São Paulo: Cortez, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e Sangue: Política e Sociedade na América Latina**. São Paulo: Trajetória Cultural; [Campinas, SP]: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. **Crítica da Modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves Marques. **Educação e cidadania na pós-modernidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

VIEIRA, Evaldo. **A Política e as bases do Direito Educacional**. <http://cedes-gw.unicamp.br/cedes.html>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta dos SEM TERRINHA ao MST

Querido MST

Somos filhos e filhas de uma história de lutas. Somos um pedaço da luta pela terra e do MST. Estamos escrevendo esta carta pra dizer a você que não queremos ser apenas filhos de assentados e acampados. Queremos ser SEM TERRINHA, pra levar adiante a luta do MST.

No nosso país há muita injustiça social. Por isso queremos começar desde já a ajudar todo mundo a se organizar e lutar pelos seus direitos. Queremos que as crianças do campo e da cidade possam viver com dignidade. Não gostamos de ver tanta gente passando fome e sem trabalho pra se sustentar.

Neste Encontro dos Sem Terrinha, em que estamos comemorando o Dia da Criança e os seus 15 anos, assumimos um compromisso muito sério: seguir o exemplo de lutadores como nossos pais e Che Guevara, replantando esta história por onde passarmos. Prometemos a você:

- Ser verdadeiros Sem Terrinha, honrando este nome e a terra que nossas famílias conquistaram.
- Ajudar os nossos companheiros que estão nos acampamentos, com doações de alimentos e roupas, incentivando para que continuem firmes na luta.
- Estudar, estudar, estudar muito para ajudar na construção de nossas escolas, nossos assentamentos, nosso Brasil.
- Ajudar nossas famílias a plantar, a colher, ter uma mesa farta de alimentos produzidos por nós mesmos e sem agrotóxicos.
- Embelezar nossos assentamentos e acampamentos, plantando árvores e flores e mantendo tudo limpo.
- Continuar as mobilizações e fazer palestras nas comunidades e escolas de todo o Brasil.
- Divulgar o MST e sua história, usando nossos símbolos com grande orgulho.

Ainda não temos 15 anos, mas nos comprometemos a trabalhar para que você, nós, MST, tenha muitos 15 anos de lutas e de conquistas para o povo que acredita em você e é você.

*Um forte abraço de todos que participamos do
3º Encontro Estadual dos Sem Terrinha do Rio Grande do Sul.
Esteio, RS, 12 de outubro de 1999.*

APÊNDICE B - Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

No Brasil chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com este trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...
14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS!

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara

Brasília, DF, 28 a 31 de julho de 1997.

APÊNDICE C – Educação no documento básico do MST

Educação no Documento Básico do MST

Publicado em fevereiro de 1991*

I – Linhas políticas

– Transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.

– Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.

– A prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento deve seguir os seguintes princípios:

- a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais;
 - b) integrar a escola na organização do assentamento;
 - c) formação integral e sadia da personalidade da criança;
 - d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo;
 - e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento;
 - f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social;
 - g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento;
- Produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para

o avanço da produção e da organização nos assentamentos.

– Ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento. E entre a escola e o MST.

II – Orientações

– Aprofundar a discussão das linhas políticas nos estados, em todos os níveis, a partir do documento “Linhas básicas da proposta de educação do MST”.

– Constituir e/ou fortalecer o setor de educação em cada estado. E articular todos os professores das escolas.

– Ativar os fóruns regionais (Sul e Nordeste) para agilizar a articulação nacional do setor de educação.

– Pôr em prática os princípios pedagógicos do MST em todas as escolas de assentamentos e acampamentos, conquistadas no país.

– Fazer um diagnóstico completo da situação das escolas em cada Estado: número de alunos, professores, condições dos prédios, escolas e professores necessários, problemas e saídas.

– Garantir junto ao Estado (governo estadual e municipal):

- a) criação de escolas oficiais de 1º grau em todos os assentamentos, com todas condições necessárias;
- b) acesso de todas as crianças assentadas ou acampadas ao ensino de 1º grau;
- c) legalização das atividades escolares desen-

* Extraído do Documento aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991.

- volvidas nos assentamentos e acampamentos;
- d) contratação e nomeação prioritária de professores do MST para as escolas;
 - e) respeito aos princípios pedagógicos do MST;
 - f) autonomia dos assentamentos nas decisões sobre organização, funcionamento e processo pedagógico das escolas;
 - g) inclusão nos calendários escolares, de tempo para os professores poderem realizar cursos de atualização pedagógica.
- Viabilizar a capacitação e titulação de professores, de acordo com os princípios pedagógicos do MST.
 - Estabelecer relações com entidades e instituições educacionais próximas ao projeto político e pedagógico do MST, no sentido de viabilizar programas de capacitação dos professores e também, realizar intercâmbio para melhoramento crítico de nossa proposta.
 - Desenvolver programas de alfabetização de adultos e jovens que não tiveram acesso à escola em idade própria, garantindo também, programas pedagógicos adequados aos nossos princípios.
 - Elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos.
 - Elaborar um "Manual Nacional de Educação", em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST.
 - Organizar fóruns e seminários de discussão e sistematização das experiências pedagógicas alternativas que vêm sendo realizadas em escolas de assentamentos de todo o país.
 - Realizar em todas as instâncias do MST, um estudo e discussão da proposta pedagógica do Movimento para as escolas dos assentamentos.
 - As direções devem assumir junto com o Setor, a implementação da educação nas escolas de assentamentos.