

TRABALHO E ESCOLA NOS ASSENTAMENTOS DO MST

Work and school on MST settlements

DALMAGRO, Sandra Luciana¹

RESUMO

Este artigo reflete sobre a experiência de trabalho nos assentamentos ligados ao MST e sobre a relação trabalho-educação na proposta educacional e nas escolas ligadas a este Movimento. Partimos de algumas considerações acerca do trabalho e da produção capitalista no campo brasileiro e mesmo mundial e suas implicações junto aos diferentes grupos de trabalhadores do campo. Posteriormente discutimos a experiência dos assentamentos considerando esse mesmo contexto. Por fim, realizamos apontamentos sobre a trajetória da educação escolar do MST com foco na relação trabalho-educação. As fontes da pesquisa são documentos do Setor de Educação do MST e teses sobre escola neste Movimento Social. Consideramos, ainda, o trabalho de acompanhamento que realizamos junto às escolas. Entendemos o MST como um movimento social em luta por terra, trabalho, Reforma Agrária e por transformações sociais profundas. Nessa direção, este artigo se propõe a refletir sobre a articulação entre as lutas mais amplas desse Movimento e a realidade dos assentamentos, com as formulações e experiências educacionais gestadas em seu interior. Concluímos pela existência de uma íntima relação entre as lutas do Movimento e suas proposições na área educacional, pela centralidade atribuída ao trabalho no processo educativo, especialmente até meados dos anos 1990, e pela articulação entre o grau de organização das lutas e os avanços na área educacional.

Palavras-chave: Trabalho; Escola; Movimento Sem Terra.

ABSTRACT

This article reflects about the working experience on MST settlements and the work-education relationship in the educational project and at schools linked to that movement. We start with some considerations about work and capitalist production in both Brazilian and worldwide countryside and their implications for the different groups of countryside workers. Next, we discuss the experience on settlements by considering the aforementioned context. Finally, we present the trajectory of MST school education by focusing on the work-education relationship. Our research sources are documents from the MST education sector and thesis about schools at that Social Movement. We have also followed the work developed at those schools. We understand MST as a social movement that fights for land, work, land reform, and for deep social changes. Thus, this article aims at reflecting about the link between the widest fights of that movement and reality on the settlements, with formulations and educational experiences created inside them. We conclude that there is an intimate relationship between the fights of the Movement and its projects in the educational area, there is centrality attributed to work in the educational process, especially until the mid-1990s, and there is a link between the levels of organization of the fights and the progress in the educational area.

Keywords: Work; School; Landless Workers Movement.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados em Educação/Centro de Ciência da Educação – UFSC. E-mail: sandradalmagro@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a experiência do MST com a educação escolar, em particular sobre como o trabalho é considerado na formulação desta proposta. Abordamos também a organização da vida e do trabalho nos assentamentos, espaço que, após a ocupação da terra, reflete o desafio de estruturar a vida sob bases superiores à capitalista. Trazemos as reflexões do MST sobre o assentamento, bem como estudos acadêmicos que apontam as conquistas e os limites desse processo. Esse quadro encontra-se articulado com a exposição que realizamos sobre as relações de trabalho no campo no Brasil, apontando para a penetração do capitalismo no espaço rural e as diversas formas como este explora as formas de trabalho com as quais se relaciona. Assim, imersos na sociedade atual, mas buscando superá-la, como apontam as lutas do MST, é que refletimos o projeto de educação do Movimento e a realidade escolar nas áreas de assentamento.

Este texto ancora-se em estudos e pesquisas anteriores por nós realizados e aqui, em particular, nos apoiamos em documentos do MST que abordam a questão escolar e na análise de teses com este mesmo foco. Pautamo-nos, ainda, pelas observações e questões levantadas no trabalho de longos anos que realizamos junto ao setor de educação do Movimento, em especial no acompanhamento às escolas de assentamentos.

O texto estrutura-se em três partes. Na primeira parte, refletimos sobre a realidade do campo brasileiro e as condições de trabalho e vida neste espaço; na segunda, problematizamos o MST como movimento que expressa as contradições da sociedade burguesa e procura gestar relações humanas superiores à sociedade vigente e, por fim, na terceira, discutimos a proposta educativa no Movimento em questão.

O TRABALHO E OS TRABALHADORES DO CAMPO

O campo brasileiro expressa o atual estágio do capitalismo financeiro e oligopolizado por meio do agronegócio, uma forma “moderna” de reprodução da histórica concentração de terras e da especulação fundiária no mercado de terras. É a estratégia para associar o capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária, perseguindo o lucro e a renda da terra, com patrocínio do Estado. De acordo com Delgado (2005), a magnitude da questão agrária hoje está na disponibilidade de terra e na demanda por terra. A situação agrária brasileira descarta trabalhadores e pequenos produtores dos mercados agrícolas e, ao mesmo tempo, permite um grande estoque de terra ociosa apropriada pelo latifúndio.

Do lado dos trabalhadores, observamos a intensificação da exploração do trabalho, o aumento do desemprego (o agronegócio emprega pouquíssimos trabalhadores), a violência nas relações semiclandestinas de trabalho volante e a exploração do trabalho de crianças.

Em 2006 (Censo Agropecuário), quase 12 milhões de pessoas trabalharam de modo temporário (por até 180 dias) no campo, muitos vivem nas periferias das grandes cidades, sem contar o já mencionado “moderno” trabalho escravo. São 192 empresas que exploram a mão de obra escrava, fundamentalmente agrícolas, madeireiras e de gado, inclusive na moderna

indústria do etanol da cana de açúcar. E também do trabalho infantil, são quase oito milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando no Brasil, a maioria no campo, onde 77% trabalham em atividades não remuneradas, sobretudo na agricultura.²

Atualmente, cerca de 16,5 milhões de trabalhadores vivem no campo. No entanto, apenas 1,5 milhão deles tem carteira assinada. Isso quer dizer que menos de 10% têm carteira assinada. Dos 11 milhões restantes, dois terços sobrevivem com apenas o suficiente para comer, e um terço não recebe qualquer remuneração.

Tal cenário é explicado pelos dados divulgados pelo IBGE no último Censo Agropecuário (2006). O índice de Gini, que mede a concentração de terras, aumentou de 0,856 para 0,872. As propriedades com mais de mil hectares ocupam 43% da área total, ante os 2,7% de área ocupada pelas menores (abaixo de 10 hectares), que representam 47% das propriedades.

Alentejano (2012) indica que, ao longo da história do Brasil, surgem múltiplas formas de trabalho no campo, “sejam aquelas marcadas pela subordinação direta dos camponeses ao latifúndio, [...] sejam as do campesinato livre, tais como os posseiros, dando origem ao trabalho familiar no campo” (ALENTEJANO, 2012, p 757.). Porém, “a partir da segunda metade do século XX, verificou-se a expansão do assalariamento no campo como decorrência do processo de modernização da agricultura” (ALENTEJANO, 2012, p.758). Iani (2004) aponta que a história do trabalhador rural pode ser dividida em três períodos: no primeiro predomina o escravo, depois o lavrador e, por último, o operário rural.

O desenvolvimento capitalista no campo brasileiro acelera-se a partir de 1930, articulado à expansão industrial (OLIVEIRA, 2003). Sabemos que a passagem do escravismo ao mercado de trabalho livre, da monarquia à república, da base econômica agrícola à industrial se processaram perpetuando a concentração fundiária e mantendo massas populacionais longe do acesso à terra. Ao longo dos anos de 1900, grande parte da população é deslocada para as cidades formando uma grande massa de trabalhadores disponíveis ao capital, cuja concorrência também assegura baixos salários. O Brasil possuiu, entre 1930 e 1980, uma das maiores taxas de êxodo rural do globo, os índices da população rural no período assinalado caem de 70% para 30%.

Nos anos de 1960, houve um novo marco que ficou conhecido como Revolução Verde ou, numa perspectiva crítica, Modernização Conservadora ou Dolorosa (SILVA, 1982). Tal perspectiva de desenvolvimento do campo visava modernizar a agricultura brasileira no que se refere à sua inserção no mercado agrícola mundial, tanto em termos de produtividade quanto de consumo. Temos, então, uma mudança de matriz tecnológica e produtiva, com a dispensa de força de trabalho devido à mecanização, à utilização massiva de insumos industriais, gerando a dependência dos produtores à indústria, dos financiamentos bancários e das grandes multinacionais exportadoras. Essa nova base produtiva reforçou o monocultivo em grandes extensões e as exportações de novos produtos agrícolas como a soja e o

² Fonte: OIT. Trabalho infantil no Brasil, 2011.

milho. Todavia, promoveu um desenvolvimento regional bastante desigual, elevou muito a pobreza no campo, atualizou a concentração da terra e promoveu o êxodo rural. Ainda em 1982, José Graziano da Silva apontava para algo característico da questão agrária brasileira:

As maiores empresas industriais, os maiores grupos industriais são também os maiores proprietários rurais desses blocos, desses complexos agroindustriais. Houve uma crescente integração dos capitais na constituição de blocos de capitais no campo. De modo que hoje falar da burguesia agrária é no mínimo estar defasado vinte anos na História. A burguesia agrária hoje é parte de uma burguesia brasileira, de uma burguesia em geral, internacionalizada inclusive, com interesses profundamente imbricados entre si (SILVA, 1982, p.139).

O campo não ocupa, nesse contexto, um lugar secundário na economia nacional. Ainda hoje esta tem base, em grande medida, na agroexportação ou na exportação de produtos primários ou de pequeno valor agregado, como é próprio dos países subdesenvolvidos. Ou seja, a economia e a política são determinadas substancialmente pelas multinacionais e o grande capital nacional a ela subserviente, que são também grandes proprietários de terras e da agroindústria.

No final dos anos 1990, novas mudanças se processaram na agricultura brasileira, agora denominada agronegócio. Este reforçou e atualizou o capitalismo no campo, baseando-se na articulação e dependência dos grandes proprietários de terra para com os bancos, fornecedores de crédito e, com as empresas transnacionais, fornecedoras de insumos e controladoras dos preços e dos mercados. Tal articulação se tornou possível graças ao capitalismo financeiro que centralizou e concentrou as grandes empresas do ramo, elevando a concorrência em escala continental e mesmo mundial. Segundo dados do MST, 20 empresas controlam a produção agrícola no mundo.³ Do ponto de vista científico-tecnológico, as bases desse novo impulso do capitalismo no campo encontram-se na manipulação genética e na automação.

O desenvolvimento capitalista encontra no campo condições específicas – propriedade da terra e sua irreprodutibilidade, determinantes naturais como clima, solo e desenvolvimento das espécies vegetais e animais – que implicam diferenças entre a produção capitalista industrial e agrária. Tais condições de produção são tidas como limitações que o capital enfrenta no campo ou que ao menos oferecem resistências para sua implementação na forma clássica industrial como descrita por Marx. Mas as tentativas do capital de obter controle da produção no campo processam-se sucessivamente, iniciando, com a mecanização, a síntese química de insumos e, mais recentemente, a manipulação genética. As barreiras naturais são continuamente superadas, algumas, porém, são tidas em dado momento como intransponíveis.

³ Conforme o MST (2007), 20 empresas hoje controlam todo o comércio agrícola brasileiro, tanto o de insumos (para financiar a produção), quanto o de *commodities*. Dessas 20 empresas, 70% são transnacionais. Por exemplo, o comércio mundial de grãos e semente transgênica é controlado pela Bunge, Monsanto, Cargill, ADM, Dreyfus e Syngenta; o de agrotóxicos, pela Bayer, Syngenta, Basf e Monsanto; o de laticínios e derivados, pela Nestlé, Parmalat e Danone; e o de água potável, pela Coca-Cola, Nestlé e Suez.

Esse movimento de busca de domínio dos determinantes naturais ocorre nas diferentes atividades agrícolas. No capitalismo, tal dominação é motivada pelo crescimento dos lucros. Para tanto, é indispensável aumentar a rotação de capitais, controlar as intempéries do clima e as condições de relevo. O frango, por exemplo, que na forma de produção artesanal levava cerca de quatro meses para estar em ponto de abate, com a manipulação genética alterando o equilíbrio hormonal desses animais, com o uso de ração especial e o confinamento, pode ser abatido com 28 dias! Adubos e venenos também interferem nas condições naturais de solo e manejo das culturas. Outro exemplo fantástico encontra-se nos foguetes utilizados para dispersão de nuvens densas, possíveis causadoras de chuvas de granizo, como os utilizados em Fraiburgo/SC pelas grandes produtoras de maçãs.

Assim, diversos são os recursos que o capital cria para cada situação adversa encontrada. A produção artesanal e dependente do tempo natural, progressivamente, vai sendo superada. Imerso nessa realidade, o campo não é um lugar do atraso, do arcaico, mas se encontra ligado às mais modernas técnicas e tecnologias do capital. Nesse ponto, campo e cidade também não se mostram diferentes, estando antes interligados e dependentes. Nesse processo, o campo, inevitavelmente, reproduz as contradições dessa forma de sociedade, cujos avanços produtivos controlados por poucos produzem a miséria, a fome e o desemprego para muitos. Produzem também grandes diferenças regionais e diversas categorias de trabalhadores no campo, as quais são fruto de um mesmo movimento global.

Contudo, se inúmeros estudos demonstram o avanço do capitalismo no campo, as consequências de tal penetração não têm sido consensuais. A heterogeneidade existente no espaço rural alimenta distintas e mesmo opostas interpretações. Os autores (ABRAMOVAY, 2007; MARTINS, 1981; SILVA, 1982; VEIGA, 2003, entre outros) divergem acerca das formas de produção existentes no campo (se capitalistas, pré-capitalistas, funcionais ao capital e acerca do grau de autonomia da produção familiar/camponesa em relação a este); do peso dos determinantes nessas formas de produção (propriedade da terra e dos meios de produção, origem da força de trabalho, utilização de tecnologia e conhecimentos, etc.) e do futuro que teria a forma de produzir no campo, questões importantes para pensar as formas de luta e resistência desses setores dentro da sociedade capitalista. Também é antigo o debate sobre o lugar ocupado pelos camponeses ou agricultores no capitalismo: afinal, a propriedade da terra e dos meios de produção (ainda que na maior parte dos casos em pequenas unidades e em precárias condições) os colocaria entre os proprietários capitalistas, detentores dos meios de produção ou, ao contrário, entre os trabalhadores, pelo fato de, na maior parte dos casos, disporem apenas de sua própria força de trabalho e de sua família?

Se a exploração capitalista fica mais evidente entre os assalariados e boias-frias (estes últimos podem ser considerados como assalariados eventuais, "precarizados"), também pode ser identificada nas formas disfarçadas de assalariamento como a vigente na integração clássica praticada pela agroindústria de frango, fumo, suínos e outras. Em relação aos pequenos agricultores, também é possível questionar sua autonomia em relação ao capital, sendo antes evidenciada sua crescente dependência da indústria,

que condiciona a forma de produção, ao passo em que são expropriados pelo capital no conjunto do processo de comercialização (ALENTEJANO, 2012; AUED&PAULILO, 2004; GERMER, 1994, 2002).

Assim, são evidentes as conexões das diferentes formas de produção no campo com o modo de produção capitalista. Esta não se dá de um modo puro, mas contraditório e desigual. A dinâmica de produção do capital faz e desfaz grupos humanos e suas produções. Cria modos diversos de produzir e viver no campo, formas singulares de um mesmo movimento global. Poderíamos assim agrupá-los: (1) o setor do grande capital, concentrador da terra e da riqueza, consumidor de máquinas, venenos e demais insumos, produzindo na forma de monoculturas, dispensando força de trabalho e bastante integrado ao mercado agropecuário internacionalizado; (2) o empobrecimento de parcela significativa das populações do campo, (pela perda ou diminuição de suas terras, de seu poder aquisitivo, dos recursos de inserção social, etc.), numa dinâmica que produz assalariados, sem-terra, boias-frias, desempregados rurais e alimenta o êxodo rural; (3) parcela da população no campo, comumente designada de agricultores familiares, a qual se encontra mais integrada ao mercado, com maior rentabilidade, incorporação de tecnologia e conhecimentos, mudanças culturais, etc.; (4) a persistência de comunidades “tradicionalistas” como grupos indígenas (grupos descendentes dos astecas e maias, na América Central, também caracterizados como agricultores/camponeses), faxinalenses, quilombolas e outros, os quais expressam uma capacidade de resistência importante, de outro, encontram-se cada vez mais encurralados nos aspectos geográficos, culturais, econômicos e populacionais, muitos à beira do desaparecimento. Nesse sentido, os grupos indicados não expressam autonomia de um em relação ao outro, mas sua interdependência.

O campo não constitui, dessa maneira, um modo de produção distinto do capitalismo, mas comporta as mais variadas formas, submetendo-as à forma dominante. Este, por sua própria lógica, se apropria, controla e domina os recursos naturais e humanos, numa corrida insana para acumular e concentrar sempre mais riquezas, cujo reverso é a ampliação da miséria. Afirmar a hegemonia do capital no campo não significa, entretanto, ignorar as suas particularidades, as diferenças pelas quais o capital se realiza na cidade e na agricultura, como observamos. Importante também é dizer que a vigência do capitalismo no campo não implica um todo homogêneo, mas um campo desigual, contraditório, seja em relação à forma de produção agrícola, o grau de tecnologia empregada, os serviços nele presentes, seja nas relações sociais estabelecidas, gerando formas de produção da vida muito distintas entre si, mas que compõem uma mesma totalidade. Assim como na cidade, no campo o capitalismo também apresenta seus antagonismos, tais como a concentração da riqueza e a generalização da miséria, sua dinâmica, metamorfoses e as lutas sociais inerentes às sociedades divididas em classe.

É nesse contexto que o Movimento dos Sem Terra mobiliza sua base (trabalhadores sem-terra e desempregados) na luta pela terra e pela reforma agrária. São milhares de trabalhadores movidos pela necessidade imediata de reprodução da vida, que podem vir a se engajar em objetivos de luta mais fundamentais, pela transformação social. O Movimento Sem Terra é uma das

expressões mais acabadas do desenvolvimento capitalista no campo e a necessidade de superação dessa forma de produção social.

A ORGANIZAÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NO MOVIMENTO SEM TERRA

O MST é um movimento que aglutina algumas das milhares de pessoas que não encontram, na forma de organização social vigente, as condições para produzir sua existência. Muitos dos sem-terra que constituem o MST encontram-se despidos de qualquer forma de propriedade: a terra, a moradia e mesmo sua força de trabalho não consegue mais encontrar comprador. São milhares de famílias que vivem à beira das estradas, em barracos ou nas favelas, agregados e assalariados rurais que, quando dispensados de seu trabalho, não têm para onde ir. Assim, o MST é um espaço onde milhares de seres humanos buscam uma forma de produção da vida, de inserção social.

O sem-terra vai ao MST não porque deseja transformar a sociedade, mas porque precisa sobreviver, busca uma possibilidade de incluir-se socialmente. Sua preocupação fundamental é sua sobrevivência e de sua família. Tomada nesse sentido, a luta de muitos sem-terra individualmente é a busca pela inserção na sociedade, que acaba por contribuir na reprodução do capital. É preciso ter presente que a dimensão corporativa nos limites do capital é real na luta concreta operada pelos sem-terra organizados no MST, mas não é (não tem sido) única. Ocorre que o amadurecimento (ampliação ou universalização) da luta política dos trabalhadores, incluso o MST, permite a ampliação da luta pela sobrevivência individual para chegar à luta pela transformação social. Em outros termos, na busca por melhores condições de vida “dentro” da ordem do capital ou, no caso dos sem-terra, por sua inserção na dinâmica do modo de produção burguês, constrói-se coletivamente a possibilidade, mediada pelo movimento social, de superação da luta particular para adentrar a esfera da luta coletiva, de interesses universais dos trabalhadores. A passagem de um nível a outro, ou a aquisição da consciência de classe, se torna possível por meio da “ligação estrutural da experiência do trabalho e das experiências políticas, sociais e educativas” que são gestadas no Movimento Sem Terra (VENDRAMINI, 2000).

Desse modo, coloca-se como desafio ao MST a necessidade de reconstruir a vida em sua dimensão material, concreta e na complexidade da vida humana. Debate-se a importância da organização do assentamento como um todo, interligando-se os aspectos produtivos, de moradia, gênero, faixa etária, educação e saúde, formação política, etc. Enfim, o MST almeja que o assentamento torne-se tanto um espaço de viabilidade econômica dos assentados, quanto de elevação do nível cultural e político. Também se pretende que os assentamentos acumulem forças na luta por transformações sociais, que eles se constituam em “uma retaguarda social”, “uma forma de resistência para seguirmos lutando contra o capitalismo”, já que “não iremos resolver os problemas dos camponeses dentro do capitalismo” (MST, 2007, p.12).

As formas de produzir existentes nas áreas de assentamento são diversas, desde aquelas artesanais, familiares, com pouco domínio técnico e de predomínio da agricultura de subsistência, até formas plenamente coletivas, com a presença de agroindústrias de alta tecnologia; há parcelas de

agricultores dependentes do mercado agrícola (muitos, inclusive, para compra de alimentos) e plantio de transgênicos. Como se sabe, os assentamentos não se constituem em ilhas produtivas desligadas dos embates existentes na sociedade, são espaços de disputa de diferentes matrizes tecnológicas, distintos modelos de produção. Para o MST (2006b), a correlação de forças das classes em luta, favorável à burguesia, tem imposto um baixo grau de desenvolvimento produtivo e social dos assentamentos. As terras destinadas à desapropriação são marginais e degradadas, o Estado, de modo geral, é ausente tanto em serviços públicos como em investimentos produtivos, resultando em forças produtivas pouco desenvolvidas e em dificuldades de avanço na consciência social dos assentados.

Leite (1997), numa espécie de estado da arte dos estudos sobre assentamentos, mostra que boa parte das famílias assentadas, ainda que viva em condições de pobreza, melhorou seu desenvolvimento econômico e social se comparado às condições de vida anteriores. Numa pesquisa em seis regiões de assentamentos, Leite *et al.* (2006) também identificam melhorias na qualidade de vida, sob os diversos aspectos analisados como renda, condições de moradia, alimentação, transporte, acesso a créditos e bens duráveis. Segundo os dados dessa pesquisa, “boa parte da população assentada supera o nível da linha de pobreza, embora apresentando grandes variações regionais” (LEITE, 2004, p.261). A diferenciação entre os assentamentos se deve a diversos fatores como localização da área em relação ao escoamento da produção e mercados consumidores, fertilidade da terra, organização local e cultural das famílias (LEITE, 1997). Os estudos também apontam para a promoção do desenvolvimento local, com maior geração e distribuição de renda, fixação do trabalhador no campo e, em que pese a baixa produtividade, uma crescente integração ao mercado. Leite *et al.* (2004) identificaram que a implantação dos assentamentos traz consigo melhorias nas políticas públicas, mas que ainda é evidente a situação de precariedade em relação aos serviços de saúde, escola, infraestrutura, acesso à assistência técnica, etc, “indicando, por um lado, uma insuficiente intervenção do Estado no processo de transformação fundiária e, por outro, fortes continuidades em relação à precariedade material que marca o meio rural brasileiro” (LEITE, 2004, p.261). Esse quadro e a história de luta pelo acesso à terra favorecem a continuidade das lutas nos assentamentos e motivam formas diversas de organização coletiva, propiciando aos assentados que se constituam como sujeitos políticos atuantes na região.

O Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente do MST (MST, 2006b) analisa que, mesmo os assentamentos sendo fruto da pressão social das famílias sem-terra e simbolizarem a desconcentração da terra e o trabalho familiar em detrimento da exploração do trabalho assalariado (ainda que este esteja presente em muitos assentamentos e cooperativas), eles são um território de disputa permanente. Isso porque as “novas relações sociais que se estabelecem no assentamento [...] não são suficientes para garantirem as mudanças na visão de mundo, nas práticas produtivas e nas relações cotidianas entre as pessoas e nem alterar o poder político local” (MST, 2006b, p.8). Há inúmeras relações estabelecidas pelos assentados com agentes externos e internos que reproduzem as ideias e o modelo agrícola dominante.

Os assentamentos trazem consigo o impasse da luta social de classes. Apesar da ocupação e desapropriação do latifúndio, as famílias ali assentadas e o MST não conseguiram derrotar por completo essa classe social e impor a reforma agrária ampla e massiva que permitisse o pleno desenvolvimento de um projeto popular de agricultura. Portanto, ainda que o latifúndio ocupado e desapropriado tenha sido derrotado, a luta mais geral do MST não derrotou a burguesia e o capital no campo. Ao contrário, os latifundiários apesar de terem perdido algumas batalhas conseguiram, com o apoio dos governos, bloquear o avanço da reforma agrária no Brasil. Mas por outro lado o latifúndio também não derrotou o MST, e nem derrotou a proposta democrática e popular da reforma agrária que aquele assentamento é portador (MST, 2006b, p.8).

Esse patamar da luta de classes expresso na forma como se organizam os assentamentos constitui avanços na luta, mas também apresenta seus limites. E um desses limites, segundo o referido documento, é a organização do assentamento em lotes individuais, recolocando a propriedade privada, as relações e a consciência social próprias desta base material. Os assentamentos organizados coletivamente em geral apresentam melhores resultados econômicos e promovem maior consciência social e de classe e pertencimento ao MST. Porém, não se configuram em formas de vida totalmente novas; movem-se em meio à contradição de construir novas relações de trabalho e vida social e de perpetuar as formas burguesas. Ainda assim, em nosso ponto de vista, constituem-se em espaços importantes de organização dos trabalhadores, descobrindo limites e possibilidades ao experimentar formas autogestionárias de produção.

Os assentamentos expressam, assim, os embates e as contradições sociais. São espaços onde distintas formas de produzir a vida se confrontam, por meio das ações dos homens e de seus projetos. Criar um novo modo de produção e de relações humanas, como se sabe, não é algo simples e fácil, mas torna-se uma necessidade quando as velhas formas não asseguram a vida de grande parte da população. Assim se constitui a experiência e o projeto da classe que aprende a se associar, a produzir a vida coletivamente, até chegar ao controle da totalidade das forças produtivas sob o comando dos povos organizados, livremente associados. No MST, os sem-terra experimentam essa associação, nos assentamentos tentam exercitá-la em outros níveis. Ali se encontra, inevitavelmente, repleto de dificuldades, desafios e contradições, um espaço que, dentro das possibilidades desse momento histórico, busca experimentar uma forma nova de produzir a vida integralmente.

Mészáros (2002), analisando as limitações impostas pelo capital às organizações de esquerda ao longo do século XX, aponta que só um movimento de massas, com atuação radical e para além da institucionalidade será capaz de constituir um processo emancipatório que se contraponha ao capital e capaz de destruí-lo.

O desafio maior do mundo do trabalho e dos movimentos sociais que têm como núcleo fundante a classe trabalhadora é criar e inventar novas formas de atuação, autônomas, capazes de articular intimamente as lutas sociais, eliminando a separação introduzida pelo capital, entre ação econômica de um lado (realizada pelos sindicatos) e ação político-parlamentar, no outro pólo (realizada pelos partidos). Esta fragmentação favorece o capital, fraturando e fragmentando ainda mais o movimento político dos trabalhadores (MÉSZÁROS, 2002, p.19).

O MST, não sem dificuldades, tem aliado a luta econômica (por acesso à terra, ao crédito e a outros bens) à luta político-ideológica. No momento atual

do capitalismo, essa questão se mostra particularmente complexa, quando a luta pela Reforma Agrária está em relação profunda com o capital financeiro e as transnacionais do ramo agroindustrial. De outro lado, como já assinalamos, as condições em que se desenvolve a luta do MST impõem a construção de uma “alternativa hegemônica”, ou seja, o ensaio de formas de produzir a vida que possam vir a superar a forma capitalista.

Para nós, o MST é uma forma de luta dos trabalhadores na atualidade, fruto do estágio mais avançado do capitalismo e de suas mais explosivas contradições, que expressa a luta dos homens pelo acesso às condições elementares de sobrevivência e, ao mesmo tempo, por suas necessidades mais gerais: a superação do antagonismo entre as classes sociais e a socialização da riqueza – material e cultural. Contém em si o desafio de resolver os problemas mais imediatos que são também os mais amplos da humanidade e nisso consiste sua atualidade e seu potencial revolucionário.

A RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA NO MST

Nesta parte interessa-nos identificar como a escola no MST se liga ao trabalho e à organização dos assentamentos e, mais amplamente, ao conjunto do trabalho social, no campo e na cidade, e com as lutas por transformação social.

A escola no MST encontra-se em sintonia com o propósito mesmo deste Movimento Social. Ela é tomada como um espaço de formação que precisa articular o acesso ao saber e à cultura com as lutas sociais e a formação para o trabalho, a organização coletiva e as demandas concretas do MST e dos assentamentos. Conforme o MST (1992, p.2), “os três pilares fundamentais da escola dos Assentamentos devem ser: o trabalho agropecuário, o conhecimento científico da realidade e amor pela luta”. Em nosso entendimento, estão apresentados aí os três grandes objetivos da escola para o MST.

A escola é um espaço onde crianças e adolescentes estão se formando como seres humanos integralmente. Assim, para o Movimento, ela não é um lugar de “aprendizagem apenas teórica” (MST, 2005c, p.5-8)⁴, mas lugar de “estudo e trabalho” (MST, 1991). A escola deve se somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto deve formar a “consciência e a capacidade de ação”, desde os interesses dos trabalhadores. “Deve educar para a criação do novo em sua complexidade.” É isso que ensaia a proposta do MST ao sugerir o trabalho como base do processo educativo, a organização coletiva (inclusive estudantil) como um pilar fundamental da escola e ainda a formação integral e complexa do ser humano, não apenas cognitiva.

Num breve recorrido histórico, identificamos que a escola encontra-se presente desde os primeiros acampamentos do MST, no início dos anos 1980, com grande articulação entre as condições de luta de cada período histórico e as proposições para a educação escolar. Num contexto de predomínio da luta pela terra na forma acampamento (os assentamentos ou

⁴ A publicação original data de 1995.

não existiam ou eram raros) e da necessidade de firmar a luta e o Movimento em sua fase inicial, a escola que se tem em vista “deveria valorizar a história de luta dessas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolveram amor à terra e ao trabalho” (CALDART e SCHWAAB, 2005, p.13).⁵

Posteriormente, num contexto em que o número de assentamentos é crescente, a organização destes torna-se algo visceral ao projeto do MST. A escola, sem perder o foco da luta pela terra, deve contribuir na socialização dos conhecimentos científicos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos e o fortalecimento da relação entre escola, assentamento e MST (MST, 1991, p.51). “A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural” e “deve capacitar para a cooperação” (MST, 1992, p.2-6). Trabalho e organização coletiva constituem-se assim em princípios pedagógicos basilares.

Na primeira metade dos anos de 1990, a organização coletiva e cooperada do trabalho e da terra nos assentamentos é o grande foco do MST. Nesse momento, propõem-se “escolas do trabalho” ou “escola de assentamento” (MST, 1994). Esta será uma espécie de resposta, no campo educacional, às dificuldades crescentes de organização do trabalho e da cooperação nos assentamentos que, neste período, já se tornavam evidentes. A escola, nesse contexto, é convocada a ajudar na resolução das formas de trabalho e organização, formando as crianças e impulsionando as famílias e todo o assentamento.

A partir de meados de 1990, o MST ganha força, e a causa da Reforma Agrária adquire ampla adesão nos setores pobre e médio da sociedade brasileira. O Movimento também passa a se posicionar quanto a outras temáticas como privatizações, políticas públicas e tecnologias agrícolas. As dificuldades em consolidar mais amplamente nos assentamentos a organização cooperada, ecológica e a elevação da consciência de classe tornam evidentes a necessidade de transformação no modelo agrícola nacional e mesmo no conjunto do desenvolvimento do país. Além do enfrentamento ao latifúndio por meio de ocupações, o capitalismo no campo é combatido pela disputa nas políticas públicas, nas temáticas relativas aos transgênicos, a multinacionais e, mais recentemente, à celulose e a questões hídricas. A organização dos assentamentos não é a tônica desse momento. Na área educacional ocorre um movimento similar. Conforme Dalmagro (2010) passa-se da escola para a educação, ou seja, a formação humana ocorre em múltiplos espaços, sendo a escola um deles. As dificuldades em realizar saltos qualitativos na organização dos assentamentos se refletem na organização das escolas nessas áreas. Em poucas unidades, a proposta educacional do MST exercia uma influência que efetivamente gerava alterações no processo ensino-aprendizagem. Nesse momento, as ações do setor de educação passam também a dirigir-se às políticas públicas e à criação de cursos técnicos e superiores em parcerias com instituições de ensino. Ampliam-se as temáticas em discussão na área educacional, até então bastante vinculadas à luta pela terra, ao trabalho e à organização dos assentamentos, para as políticas públicas, o direito à educação, os tempos

⁵ A publicação original data de 1990.

de vida e os sujeitos do campo,⁶ dentre alguns exemplos. Frutos desse momento são o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Educação do Campo, os quais, criados em 1998, concentram as atenções e formulações educacionais até hoje.

Nos documentos do MST na área educacional (1991, 1992, 1994, 1996, entre outros), o sentido da formação para o trabalho tem em vista aquele realizado diretamente no campo, incluindo a diversidade de profissões e atividades delas advindas, tendo como meta a edificação de uma base produtiva alternativa ao mercado capitalista nos assentamentos. O MST visa especialmente à união entre o trabalho manual e o intelectual, rompendo com a separação imposta pelo capital. A escola historicamente constituída como um espaço de trabalho intelectual é, portanto, por excelência destinada às elites. Na escola proposta pelo Movimento, ambas as formas de trabalho devem estar presentes e interligadas. “A escola é lugar de trabalho e estudo” e o “estudo deve ter por base o trabalho” (MST, 1991). Também se observa o sentido de contribuir para a permanência da população no campo.

Os documentos do setor de educação do MST (em especial até 1996) possuem um claro embasamento marxista, entendendo o trabalho como fundante da educação e em sua dimensão contraditória na sociedade capitalista. Também se compreende que o trabalho na escola, como base do processo educativo e de ensino, é potencialmente transformador da estrutura escolar assentada na fragmentação do conhecimento, em seu descolamento da realidade e na divisão entre trabalho manual e intelectual. Entretanto, percebe-se, no conjunto dos documentos, o acento no trabalho do campo e dos assentamentos às necessidades imediatas de formação para o trabalho demandadas pelo MST. Possivelmente tal foco deve-se à escola de anos iniciais, nível de ensino que os documentos de educação da época tinham em vista. Em alguns momentos, porém, essa delimitação parece resultar numa percepção um tanto restrita de trabalho e para a qual a proposta educativa do MST se volta, seja estabelecendo de forma frágil os vínculos do trabalho do campo com a totalidade do trabalho social, marcadamente industrial e capitalista, inclusive nos assentamentos, seja pouco percebendo esse trabalho como síntese e produto histórico. Identifica-se ainda eventualmente uma mistificação do trabalho e da cultura camponesa que corrobora a percepção do trabalho de maneira imediata e idealizada. Ainda que em alguns documentos exista a percepção do trabalho explorado e desumanizador no capitalismo, é forte a percepção do trabalho como dignificador, “todo trabalho educa”.

Nos documentos escritos a partir dos anos 2000 (especialmente MST, 2001 e 2006a), não há mais o aprofundamento acerca do trabalho como base da educação ou da relação escola e assentamento. As reflexões voltam-se para a Pedagogia do MST, para o modo de vida no campo, para seus sujeitos, sua cultura e os tempos de vida, buscando ancoragem teórica além do materialismo histórico dialético. Essas questões também estão apontadas em

⁶ Tempos de vida e sujeitos do campo ligam-se à expansão das formas e etapas da escola que acontece nesse período. Além da escola de anos iniciais, o MST nesse momento possui escolas de anos finais e ensino médio, Educação de Jovens e Adultos, cirandas infantis (correspondente às creches), cursos superiores, etc. Assim, busca-se dar atenção às diferentes condições dos sujeitos atendidos por essas escolas.

Vendramini (2009) e Garcia (2009). O trabalho em sentido ontológico e base da proposta educacional do MST perde força e passa a figurar-se nos documentos mais na dimensão da educação profissional e de atividades que já não conseguem articular a totalidade da educação escolar. Nossa hipótese é de que, ao tomar por base a existência, a cultura e a identidade Sem-Terra e camponesa, ocorre um enfraquecimento da perspectiva de classe trabalhadora (do campo e da cidade e da qual o sem-terra é parte) na proposta educacional do MST, fragilizando seu sentido radicalmente transformador. Nosso entendimento do trabalho em sentido ontológico aponta a necessidade de identificá-lo como base da luta social (incluindo a do MST), da cultura e da identidade em suas múltiplas manifestações. É a realização do trabalho sob novas bases que efetivamente permite pensarmos em uma transformação social substancial e a constituição de novos sujeitos sociais e suas identidades, questão que será retomada adiante.

Mais recentemente, em meados dos anos 2000, identificamos uma autocrítica no Movimento que se refere à qualidade educacional nas áreas de Reforma Agrária (MST, 2005) e ao afastamento do Movimento das questões concretas dos assentamentos e das escolas (MST, 2004, 2005). Na área educacional, encontramos sinais de retomada do referencial marxista na elaboração pedagógica, como atestam algumas iniciativas nas escolas e em cursos de formação.

As problemáticas levantadas acima subjazem ao trabalho educacional nas escolas, em geral acompanhadas de uma frágil sustentação teórica das atividades que realizam. As pesquisas de Machado (2003), Araújo (2007) e Garcia (2009), que tomam por base escolas distintas, têm em comum a indicação de que o trabalho nestes espaços encontra-se desarticulado, consistindo em ações aleatórias, “cumprimento de tarefas”, e que a relação entre o trabalho manual e o intelectual é frágil, assim como o entendimento do trabalho em seu sentido ontológico, base da constituição do homem e das formas de educação (LUKÁCS, 1984).

A qualidade educacional das escolas de assentamento e a preocupação com a formação dos professores são abordadas em diversos estudos (ARAÚJO, 2007; D’AGOSTINI, 2009; GARCIA, 2009; MACHADO, 2003; VENDRAMINI e MACHADO, 2011) e, como apontamos, no próprio MST. As avaliações são unânimes em apontar a fragilidade na formação dos professores, a precariedade na infraestrutura física e pedagógica, a tutela do Estado e a distância da proposta do Movimento. Essas condições, porém, precisam ser relacionadas à precariedade educacional no país, em particular no campo. Os estudos sobre educação no MST também indicam que há íntima articulação entre o grau de organização local, ou seja, a materialização do MST, e os avanços conquistados na escola. Isso fica evidente nos acampamentos, nas escolas destinadas à formação de militantes e nos assentamentos, especialmente naqueles onde a cooperação é mais forte. Reafirma-se, desse modo, que a escola não se faz isoladamente do conjunto da luta do MST.

Nesse quadro, consideramos pertinente trazer algumas análises de autores marxistas ao indicarem a conexão entre as lutas por transformação e as mudanças no sistema de ensino ou ainda a articulação deste último com o

modo de produção vigente, em vista de melhor equacionarmos a problemática em foco.

Para Marx (1999), as bases para a união entre ensino e trabalho estão lançadas com o sistema fabril, entretanto tal unidade se encontra apenas em germe no sistema de fábrica capitalista e neste não se pode realizar ou desenvolver, pois a sociedade, fundada na propriedade privada, pressupõe a divisão do trabalho em classes. Para esse autor, a divisão do trabalho na fábrica capitalista mutila e deforma o trabalhador, sendo este transformado em um apêndice da máquina, “levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas” (MARX, 1999, p.415).

Apoiado em Marx, Manacorda (2007) aponta que a união trabalho-educação pressupõe a apropriação pelos trabalhadores das ciências e da técnica que é base dos processos produtivos, opondo-se à fragmentação teoria e prática, bem como pressupõe a educação politécnica que contraria a extrema parcialização da atividade humana imposta pela fábrica capitalista. É da relação trabalho/educação em outra forma social que emerge a possibilidade de formação omnilateral. Na perspectiva marxista, o trabalho como base da educação não oculta ou anula a formação intelectual, artística, lúdica, corporal, antes é base para seu pleno desenvolvimento. A unidade entre saber e fazer é que funda a educação omnilateral, o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas hoje sufocadas.

Pistrak (2000) entende o trabalho como atividade fundamental da vida humana. Manifestando-se contra um dos conceitos básicos da escola capitalista segundo o qual esta prepara para o futuro, entende que a criança e o adolescente não estão sendo preparados para a vida, mas já vivem uma vida verdadeira. Com base nesses pressupostos, compreende que o trabalho deve estar presente na escola. Para o autor, entretanto, não é qualquer trabalho, o puro gasto de energia muscular, o trabalho simbólico, mas o trabalho socialmente útil, real, expressão das relações entre os homens. O pedagogo russo aponta que o trabalho também está presente na escola burguesa, mas de modo fragmentado, desorganizado e sem unidade, o que torna impossível perceber sua ligação com a ciência. Para Rossi (1981), Pistrak também se opõe à visão romântica presente entre alguns socialistas de que o trabalho em si mesmo geraria amor pelo trabalho, quando as conexões deste com a ciência seriam eventuais ou inexistentes. Em sua experiência educacional, faz uso de diferentes trabalhos como o doméstico, o agrícola e o industrial, mas não os utiliza apenas como instrumento pedagógico e, sim, também como conteúdo, como base da vida. Ele tem em vista a superação da dicotomia teoria e prática na escola e a busca do entendimento da atualidade. A atualidade em Pistrak, segundo Rossi (1981), “não é apenas uma dimensão de tempo, mas a complexa totalidade de fenômenos sociais, políticos e econômicos” (ROSSI, 1981, p.27). Daí haver uma relação dialética entre trabalho e atualidade na obra de Pistrak. “O trabalho industrial, nesse sentido, seria o mais real, aquele que revela as relações sociais de produção mais desenvolvida como uma expressão da atualidade” (ROSSI, 1981, p.38). A intenção de Pistrak não é perceber apenas os aspectos técnicos que possui a fábrica, mas “suas grandes e

complexas ligações com o mundo” (ROSSI, 1981 p.45). O trabalho então está na base dos conteúdos do ensino e na auto-organização dos estudantes.

Com base nesses referenciais, entendemos que é fundamental, no que se refere à formação para o trabalho, que a escola conheça e problematize as formas existentes de produção, desde as artesanais e manuais até as mais complexas e de ponta. É preciso analisar o sentido em que elas se colocam e sobre o que se sustentam, avançando no intento de dominar a tecnologia e a ciência embutidas nos processos produtivos, seja para incorporá-las ou rejeitá-las. É necessário estar atento às formas novas de produção que vão surgindo, como a cooperação e a agroecologia, estudando-as em suas várias dimensões: econômicas, sociais, técnicas e científicas. A escola, queira ou não, formará para algum padrão produtivo; o que o MST propõe é que auxilie na superação da forma de produção capitalista e artesanal, rumo à produção e socialização coletiva da riqueza. Isso não é fácil, nem cabe unicamente ao MST e nem à escola, mas estes não são isentos de uma contribuição nessa direção. Entendemos que a escola auxilia nessa tarefa quando problematiza e conhece em profundidade os processos produtivos nos seus diversos aspectos, quando busca a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e evita a inferiorização do trabalho do campo. Também se pode questionar até que ponto o trabalho do campo é essencialmente diferente do da cidade. Conforme a literatura crítica indica, são crescentemente aproximativos, preservando, entretanto, algumas diferenças. Em nosso ponto de vista, a escola não pode ater-se estritamente à formação para o trabalho no campo, de outro lado, se ela for às bases dessa forma de trabalho, verá que ela guarda muitas relações com o trabalho urbano e industrial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apontamos para algumas características das formas de produção e trabalho no campo, marcadas pela forma histórica da questão agrária no Brasil que manteve massas de trabalhadores do campo alijados do acesso à terra, enraizamento histórico explicativo do surgimento do MST. A variedade de situações em que os pequenos produtores desfrutam da posse da terra não dá conta, porém, de oferecer condições satisfatórias de vida no campo. Estes são explorados das mais variadas formas, aumentando a concentração da riqueza e do capital no campo. Os assentamentos do MST se colocam na contramão desse processo, enfrentando o latifúndio e lutando por novas formas de vida, organização, moradia e trabalho. A história do MST mostra, porém, que esta não tem sido uma tarefa fácil, pois os assentamentos não estão imunes da macropolítica agrícola, de parte do sistema capitalista mundial e de sua ideologia.

Nesse contexto, a luta pelo acesso à escola no MST guia-se pela necessidade de formar novos sujeitos sociais, contribuindo para a transformação social. Assim, não é qualquer escola que interessa ao Movimento, mas aquela que se articule ao conjunto das lutas. Identificamos a conexão da escola com os problemas concretos enfrentados pelos assentados e com os propósitos mais amplos da luta. Também é evidente o ataque às questões estruturantes do sistema do capital, como a divisão do trabalho manual e intelectual e a separação entre comandantes e comandados. No que se refere à organização do trabalho pedagógico,

questões centrais da escola burguesa são revistas, como o conhecimento estanque e apartado da vida, a separação teoria e prática, a passividade do estudante no acesso ao saber e na vida escolar, a atividade isolada do professor, seja dos demais professores, seja da vida do entorno da escola, entre outros.

A análise dos documentos do setor de educação do MST evidencia essa conexão, mostrando que as ênfases atribuídas ao trabalho escolar acompanham os diferentes momentos vivenciados no conjunto da luta. Destacamos o período inicial dos anos 1990, quando o foco do trabalho educativo eram as escolas de assentamento, as quais tinham como princípios pedagógicos o trabalho e a cooperação, em vista de auxiliarem na construção de assentamentos coletivos e cooperados. Nesse período, o trabalho é tido como base da educação e da escola. Posteriormente, nos aproximando dos anos 2000, a tônica do trabalho educativo sofre um deslocamento quando as políticas públicas, o direito à educação, a educação do campo e a pedagogia do MST ganham destaque. Esse momento acompanha o todo das lutas do Movimento que também deixam de ter o assentamento como lócus privilegiado. Atualmente, a luta do MST encontra-se em condições ainda mais difíceis. O agronegócio em plena expansão, somado ao abandono de qualquer atuação mais ousada dos governos petistas, reforçam a aparência de que a Reforma Agrária não se faz necessária. Nesse contexto, identifica-se menor potencialidade e radicalidade nas ações do Movimento e em seu projeto educativo, para o que tem contribuído uma desmobilização de sua base, seja pela economia em expansão, seja pelas políticas compensatórias, seja pela perda de aliados históricos na luta por transformações sociais profundas.

A luta do MST por escolas públicas revela, assim, as contradições do tempo histórico atual, pois, ao mesmo tempo em que depende do Estado para universalizar a escola em suas áreas, precisa se opor ao padrão escolar vigente, difundido e controlado por esse mesmo Estado. Nesse contexto, entendemos que a experiência educacional gestada no MST demonstra as possibilidades de outro projeto educativo quando enraizado na luta social. As escolas ligadas ao MST buscam se articular à sua luta, refletindo-a e a tomando por base do processo educacional. Da mesma forma, refletem suas limitações e possibilidades, como os impasses na organização da produção nos assentamentos, a organização coletiva no MST e o sentido de transformação radical que emana desse movimento social. Pensamos que é a articulação da escola com o sentido emancipatório latente na luta do MST e dos avanços conquistados em suas áreas que mais faz esse projeto educacional transcender a estrutura burguesa. O aprofundamento teórico aliado à luta radical do MST e dos trabalhadores no mundo são condições imprescindíveis para a superação das limitações com que hoje nos deparamos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3.ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

ALENTEJANO, P. Trabalho no campo. In: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

- ARAÚJO, M. N. R. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Salvador: UFBA, 2007. (Tese de Doutorado).
- AUED, B.; PAULILO, M. I. S. **Agricultura Familiar**. Florianópolis: Insular, 2004.
- CALDART, R.; SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. **Caderno de Educação n.13**, Edição Especial, São Paulo, 2005 (publicado originalmente em 1990).
- D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional Brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UFBA, Salvador, 2009.
- DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- DELGADO, Guilherme C. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. In: JACCOUD, Luciana (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasil: IPEA, 2005. p.51-90.
- GARCIA, F. M. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Curitiba: UFPR, 2009. (Tese de Doutorado).
- GERMER, C. M. Trabalhadores: bases do programa agrário. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, n.24, maio 1994.
- _____. O desenvolvimento do capitalismo no campo e a reforma agrária, In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje**. 3.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.137-143).
- IANI, O. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**, 2006.
- LEITE, S. Assentamentos rurais no Brasil: impactos, dimensões e significados, In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A Reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 157-176.
- LEITE, S. *et al.* (Org.). **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o rural brasileiro**. Brasília: IICA/NEAD, São Paulo: UNESP, 2004. (Estudos NEAD, n.6).
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: O Trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Maceió, 1984. (Não publicado).
- MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas: UNICAMP, 2003. (Tese de Doutorado).
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. 17.ed. Livro 1, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MST. O que queremos com as escolas de assentamentos. **Caderno de Formação**, São Paulo, n.18, 1991.
- _____. Como deve ser a escola de um assentamento. **Boletim da Educação**, São Paulo, n.1, 1992.
- _____. Escola, Trabalho e Cooperação. **Boletim da Educação**, São Paulo, n.4, 1994.
- _____. Princípios da Educação no MST. **Caderno de Educação**, São Paulo, n.8, 1996.
- _____. Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas. **Boletim da Educação**, São Paulo, n.8, 2001.
- _____. Educação no MST: Balanço 20 anos. **Boletim da Educação**, São Paulo, n.9, 2004.
- _____. A educação no MST: desafios e diretrizes para superá-los. **Síntese da discussão da Coordenação Nacional**. Goiânia, jun.2005a. (Não publicado).
- _____. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação**. Edição Especial, São Paulo, n.13, 2005b.

_____. Ensino de 5ª a 8ª série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta. **Caderno de Educação**, Edição Especial, São Paulo, n.13, 2005c. (Publicado, originalmente, em 1995).

_____. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA DE NÍVEL MÉDIO NAS ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA, 1, Luziânia, 2006. **Documento Final**. Luziânia, set.2006a. (Não publicado).

_____. **Os assentamentos no centro de nossas ações**. S.l., nov.2006b. (Não publicado).

_____. Textos para estudo e debate. In: CONGRESSO NACIONAL DO MST, 5, São Paulo, 2007. São Paulo, 2007.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <www.oitbrasil.org.br>. Acesso em: 22 jan. 2011.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**: O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1981. v.2.

SILVA, J. Graziano da. **A modernização dolorosa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luís: Edufma, 2009.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e Movimento Social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Data da submissão: 30/04/12

Data da aprovação: 29/08/12