

AS MATRIZES PEDAGÓGICAS DO MST. CONTRA-HEGEMONIA E RESISTÊNCIA NO ASSENTAMENTO BOA SORTE, IRAMAIA – BAHIA

Monaliza Meira Simões ¹
Tânia Regina Braga Torreão Sá ²

RESUMO

A intencionalidade desse artigo é problematizar o caráter inovador das 5 matrizes pedagógicas que dão sustentação a já reconhecida pedagogia do MST, criada pela educadora e pedagoga Roseli Salet Caldart e sistematizada no livro *“Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais que escola”* (2000). A saber: a pedagogia da luta social; a pedagogia da organização coletiva; a pedagogia da terra; a pedagogia da cultura; e a pedagogia da história. Para analisarmos tais matrizes pedagógicas, exibimos um quadro analítico organizado a partir de uma vivência sistemática de 7 dias, que foi experimentada na pesquisa de IC/UESB, realizada no Assentamento Boa Sorte – Iramaia, Bahia, espaço de conflitos, mas também de resistência, por uma escola identificada com os propósitos do MST.

Palavras – Chave: Pedagogia do MST, Matrizes pedagógicas do MST, Resistência.

INTRODUÇÃO

Quando os educadores do MST reiteram a existência de uma pedagogia que se identifica com o movimento ‘sem terra’ e que a caracteriza, ao que tudo indica, eles fazem isso considerando que essa pedagogia se inscreve com algum grau de insubordinação no cenário da educação brasileira. A insubordinação talvez, parametrizando a opção epistemológica dos educadores do movimento que lutam em prol de um conjunto de práticas educativas, e não somente práticas pedagógicas.

Tendo claro, portanto, que o trabalho educativo da pedagogia do MST não se restringe ao espaço escolar, a partir de agora, passaremos a tratar das 5 principais matrizes pedagógicas

1 Graduanda do Curso de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, monasimoes11@hotmail.com;

2 Professor orientador: Doutora, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Bahia, taniatorreao68@hotmail.com.

que o MST põe em movimento no processo de formação educativa dos ‘sem terra’, a saber pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia da cultura e a pedagogia da história.

METODOLOGIA

Os autores-chaves que alicerçam as discussões a serem sustentadas aqui, foram selecionados entre os que, mais proximamente tratam o tema das matrizes pedagógicas do MST, a saber: Caldart (2000) considerada ‘mãe fundadora’ da pedagogia do MST, visto que ela sistematiza essa pedagogia, articulando as 5 matrizes pedagógicas da pedagogia do MST. De modo menos central, porém, não sem destaque, trabalharemos também com Arroyo (2003), Marx (2011), Marx e Engels (2007), Freire (1983), Makarenko (1977), Gramsci (1999), todos perfilados com concepções centrais que servem de baliza para a pedagogia socialista.

Além da fundamentação teórica, estivemos imersas por 7 dias no Assentamento Boa Sorte, do dia 11 a 18 de maio de 2018, no município de Iramaia – Bahia e durante esse período, realizamos 10 entrevistas semiestruturadas com assentados, dentre eles, 8 professores, a vice-diretora da Escola Municipal Valdete Correia, J. B. S. e o diretor da escola do assentamento, S. A. S., no esforço de melhor compreender a pedagogia do MST.

DESENVOLVIMENTO

A pedagogia da luta social é reconhecida enquanto matriz mais intrinsecamente vinculada ao MST. Essa ligação sendo explicada pela própria natureza do MST que se define enquanto movimento social de luta pela terra.

Dizer que a pedagogia da luta social é articulada dentro do movimento, implica considerar que tal luta assume uma constituição dialética, pois, é a partir dela que, tanto se projeta o movimento da realidade concreta dentro do MST, quando a conformação com relação a condição de ‘ser sem terra’. E o que isso significa? Significa que, enquanto prática política e educativa, a configuração do ‘ser sem terra’, está associada a colocar em movimento

a luta contra o sistema capitalista, mas, dialeticamente, também implica na conformação com a condição de ‘ser sem terra’, aí não importando, inclusive, se o sujeito alcançou, por meio dessa luta, o acesso a terra ou não.

Isso ocorre porque, na concepção da pedagogia do MST, tudo se conquista com luta isso porque no MST considera-se que a luta social educa as pessoas. As práticas educativas anteriormente citadas, instadas nessa luta social, portanto, servem para manter os ‘sem terra’ em estado de permanente alerta. E mais que isso, corroboram o entendimento que “essa grande luta se traduz nas pequenas coisas” (CALDART, 2000, p. 209), também.

Evidentemente há, da parte de todos nós, o reconhecimento que a luta social, instada dentro do MST é muito difícil de ser realizada, por duas razões: primeiro, pelo desnivelamento de forças que se colocam na disputa – o capital x o trabalho, e; segundo, pela própria finalidade do movimento, que é quebrar a ordem instituída, no sentido de ir transformando a circunstâncias que a afirmam. Não obstante, no MST se trabalhe com a convicção de que a luta social é laboriosa, por outro lado, dentro desse movimento há o entendimento firmado que somente ela é transformadora (CALDART, 2000).

A experiência educativa da pedagogia da luta, nesse sentido, tenta recuperar a potencialidade transformadora da produção coletiva de várias utopias que, ao que tudo indica, não aparecem enquanto modelos sociais ou humanos a serem perseguidos, mas muito mais como um exercício permanente da construção de parâmetros sociais e humanos que orientam cada ação, na direção do futuro transformador.

Já no que diz respeito à pedagogia da organização coletiva, ela é tida como relevante porque o enraizamento é considerado uma prática educativa do MST isto porque, a base social desse movimento é formada, em sua maioria, por pessoas ou famílias que foram desenraizadas, por terem sido expulsas de suas terras. Ademais, o MST é formado por um conjunto de pessoas submetidas há processos de exclusão social, a que isto acabou levando.

O enraizamento é considerado uma prática educativa do MST porque, a base social desse movimento social rural é formado, em sua maioria, por pessoas ou famílias que foram desenraizadas, por terem sido expulsas de suas terras. Ademais, o MST é formado por um conjunto de pessoas submetidas há que outros processos de exclusão social atingiram, também.

A trajetória do MST, nesse sentido, tem sido marcada pelos desafios de cada momento histórico, pois, a medida em que os ‘sem terra’ se enraízam na organização coletiva que os produz como sujeitos, passam a viver experiências de formação humana encarnadas na trajetória de quem é expulso da terra, de quem é desenraizado. Assim, mesmo que cada pessoa não tenha consciência do enraizamento, toda vez que toma parte das ações do movimento, fazendo uma tarefa específica, pequena ou grande, ele/ela está ajudando a construir esta trajetória e a identidade ‘sem terra’ que lhe corresponde e está se transformando e se reeducando como ser humano, renraizando-se, por conseguinte.

Caldart (2000) reiterando a importância do enraizamento para o MST, põe em relevo que, para considerá-lo enquanto processo educativo, é fundamental ter em conta que a coletividade ajuda a promover uma formação da identidade coletiva desse movimento, esse fato se explicando porque o pertencimento está estreitamente vinculado a 5 fatores: 1) a disciplina coletiva; 2) a unidade da ação, que é observada quando da realização das jornadas de luta, marchas e ocupações; 3) a valorização do coletivo, que se coloca em detrimento do elogio ao individual; 4) a valorização das místicas; e 5) a concretização de objetivos que expressem valores sobre ‘ser sem terra’. São esses 5 fatores que nos ajudam a pensar as características da coletividade que se coloca do MST.

Quando pensamos na organização coletiva ‘sem terra’, e, nesse caso, especificamente na organização coletiva do MST, então, não podemos nos esquecer que a prática da organização coletiva é sustentada na família ‘sem terra’ composta, inclusive, por crianças que são provocadas a participar ativamente do cotidiano do movimento. No MST trabalha-se, portanto, a compreensão que lugar de criança não é apenas na escola. “Seu lugar é na escola, mas também nas ocupações, no trabalho coletivo, nas festas, nas marchas, no cotidiano do movimento” (CALDART, 2000, p. 218). Essa visão sobre o papel da criança, estando perfilada com a crítica que a autora consubstanciará mais tarde, no texto *Sobre educação do campo* (2008) quando ela expõe uma crítica à visão escolacentrista, escolacentrismo, em sua opinião, engolfado pela visão liberal de educação e que aliena pelo processo de formação escolar, crianças de tenra idade.

De tudo o que foi apresentado, o que a pedagogia do MST indica é que dentro dela, se concebe que a organização coletiva educa os ‘sem terra’, na medida em que se faz presente em todas as dimensões da concepção de educar desse movimento social rural.

Despertar a consciência e a reflexão acerca do processo de formação humana é um dos grandes desafios pedagógicos e educativos do MST e uma das razões de se valorizar cada vez mais as atividades específicas da educação. Sem isto, pelo que compreendemos, os novos sujeitos sociais não conseguirão se tornar sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade.

A pedagogia da terra se apresenta enquanto matriz pedagógica que mais diretamente oferece sustentação a luta social e a organização coletiva que é instada dentro do MST, isto ocorrendo por conta de uma forte compatibilidade dessa matriz, com a identidade camponesa. Identidade essa que é considerada divergente da que tem sido produzida no modo de vida burguesa. A pedagogia da terra, ademais, está aí para anunciar uma relação com a terra de caráter francamente subversivo, na medida em que propaga, em moldes divergentes do que tem sido destacado na sociedade capitalista, o apego a luta e a coletividade, contrária a ideia de propriedade privada da terra e de individualismo latentes na sociedade capitalista.

No MST a ligação com a pedagogia da terra e, portanto, do que se tira de educativo do trabalho com essa é inequívoca porque a terra, para o camponês do MST é muitas vezes um instrumento favorecedor do desenraizamento que esse sofre, ao ser obrigado a abrir mão da posse, do trabalho e do cuidado com ela. É quando esse camponês se re-enraiza, seja no acampamento ou no assentamento, que é reinstaurada a importância do trabalho com a terra.

Mas não é só isso! No trabalho educativo com a pedagogia da terra há que se considerar também os matizes políticos, culturais e ideológicos do trabalho educativo com essa terra, pois é esse trabalho não alienado e coletivo que ratifica a compreensão que o mundo está para ser feito e que, portanto, o sistema capitalista pode ser derrotado.

O trabalho com a terra educa os ‘sem terra’, à medida que ajuda a favorecer o enraizamento do camponês em um movimento que tem na luta pela terra, o seu objetivo. A luta pela terra, tanto quanto a organização coletiva, ensina o camponês, desde muito cedo que as coisas não nascem prontas, mas precisam ser ‘cultivadas’, e este ensinamento diferencia-se

exponencialmente do modo de vida imediatista ‘cultivado’ nos moldes de uma estrutura social capitalista, onde nada é valorizado, mas tudo é quantificado (CALDART, 2000).

Fica claro pelas palavras preliminares, que lutar pela terra, tal como fazem no MST tem uma intencionalidade pedagógica que implica em favorecer os meandros da formação humana em sua vinculação com o trabalho, no caso específico, com a terra. Assim é que, manter-se camponês, assume o sentido político de não negar o passado de trabalhador que é “filho da terra” (p.225) para, tornar mais fácil, a aceitação de mudanças que incidirão, principalmente, no seu estilo de vida no movimento. Mudar seus hábitos alimentares, cultivar traços da valorização da vida em família e da vida comunitária que permitirão, a reboque a prática de melhores experiências de cooperação social.

É nessa senda que o enfrentamento com a sociedade burguesa torna-se inevitável, isso porque o modo como os ‘sem terra’ lidam com a realidade, confrontam-se diretamente com a estrutura fundiária, tragicamente desigual que marca a sociedade, e em especial a escola.

Não obstante, no modelo produtivo do assentamento do MST, apoia-se a diversidade na produção agrícola, apoia-se a produção da comida sem veneno, apoia-se a soberania alimentar, que nada mais é que a defesa do direito de cada nação de manter e desenvolver os seus alimentos a partir da diversidade cultural e produtiva de sua localidade.

O MST é, antes de tudo, um movimento camponês. Esta é a raiz que sua história fixou e recriou e da qual não pode se afastar, porque afastar-se dela seria desenraizar-se, talvez até morrer. Portanto, conservar e cultivar esta raiz camponesa é fortificar o movimento e manter viva a sua luta, sua história e sua produção cultural (CALDART, 2000).

A ideia de produção cultural, instada dentro do MST ‘dá a deixa’ para refletirmos mais acuradamente sobre a pedagogia da cultura, reconhecidamente a matriz que mais está relacionada com as pedagogias anteriormente descritas – a pedagogia do luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra e a pedagogia da história, a última matriz que trataremos a seguir. Há, no entanto, uma exigência a ser considerada antes de prosseguir com tal apresentação: situar a concepção de cultura de acordo com a concepção pedagógica do MST. Para o MST a cultura é um:

Processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre

si) aos poucos...vai se constituindo em um modo total de vida...que articula costumes, objetos, comportamentos, convicções, valores, saberes, que embora dispares e por vezes até contraditórios entre si, possuem um eixo integrador ou uma base primária que nos permite distinguir um modo de vida de outro, uma cultura de outra (CALDART, 2000, p. 227).

Quando o MST conceitualiza cultura, ao que tudo indica, ele o faz com o objetivo de estabelecer os traços distintivos entre a concepção supramencionada no parágrafo anterior – sustentada na ideia de união da classe trabalhadora – e a cultura burguesa, lastreada no individualismo e na competição. Pela diferença, então, tem-se francamente expostas, as concepções contraditórias de mundo, porque o entendimento do modo, como esse mundo é reproduzido, também expõe uma oposição entre modelos de sociedade diferentes. Daí que, para analistas do movimento, torna-se fácil perceber que intencionalmente, o MST pensa a cultura como que ele próprio encarnasse um modo de produzi-la.

Caldart (2000) a esse respeito, aliás, afirma que “a base da cultura da classe trabalhadora é a coletividade ou a ideia do coletivo” (CALDART, 2000, p. 227), e, por essa assertiva compreendemos que a cultura produzida pelos ‘sem terra’, é uma cultura que foi ideada para provocar inquietação na lógica instaurada pelo modelo capitalista de produção.

E é por esse jeito de produzir a cultura, reificada no coletivo, que o MST assume um caráter revolucionário, vez que essa coletividade representa o oposto do que se preconiza nos moldes da sociedade na qual o movimento atua.

É por essa razão que o MST, ao ocupar a escola, ao instar uma pedagogia do movimento, edifica um outro modo de fazer educação, pondo em relevo as suas *pegadas educativas* (p.228). Para que a valorização de tais *pegadas educativas* se realize concretamente, o movimento não prescinde de evidenciar a importância da escola enquanto instância fulcral para a formação dos sujeitos do movimento. A escola é importante, mas não só ela, posto que, reconhecidamente os ‘sem terra’ entendem que, através das práticas educativas, tais como, as místicas, as marchas, as ocupações, os gritos de luta, nos cursos de formação, no cultivo coletivo da terra, os “sem terra” se educam também.

E quem são as referências mais importantes para pensar a pedagogia da cultura? Na pedagogia da cultura, Caldart (2000) reitera a importância da contribuição de Paulo Freire

mormente, evidenciando-a a partir do momento em que esse são publicados os livros *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1987).

Caldart toma a obra de Freire como lastro, conquanto, faça questão de esclarecer que, a intencionalidade de sua menção não é promover um escrutínio acerca do potencial revolucionário dessa contribuição, mas sim refletir sobre o quanto a pedagogia do oprimido enseja provocar a discussão acerca da ação / reflexão, enquanto constitutivas de uma unidade reificada pela *práxis*. *Práxis* entendida enquanto razão nova da consciência oprimida, e, portanto, fio condutor da realização do processo revolucionário.

É na perspectiva da educação como prática da emancipação e da liberdade (1967), portanto, que o processo educativo de luta se inscreve dialeticamente no MST. Combinando elementos pedagógicos há formação humana também, a pedagogia da cultura, no movimento, se inscreve, isso acontecendo porque dentro do MST se promove o olhar sobre a coletividade. Coletividade que, por sua vez, se coloca enquanto gesto fundamental, patrocinador do entendimento que as práticas educativas do MST sancionam processos que são atravessados por vivências que afirmam o modo de ser e viver ‘sem terra’.

Pontuando questões sobre a escolarização, por fim, Caldart (2000) destaca mais uma vez, que no MST a escola assume um lugar importante para a formação das pessoas, conquanto, não seja um lugar de relevância exclusiva. Para essa autora, a escola torna-se importante para a formação humana, desde que esteja associada como / com o movimento social, pois, somente na escola – espaço de ação / reflexão sobre a sociedade e o movimento – projetada dessa maneira, emerge a possibilidade de refletir o papel de tal instituição em relação a sociedade.

O atrelamento entre a pedagogia da história e a pedagogia da cultura é inequívoco, no entanto, isso não é feito no MST, em primeiro lugar porque, tal pedagogia tem uma intencionalidade que lhe é própria e, em segundo lugar, porque o trabalho com a história, tem uma potencialidade pedagógica que é reconhecidamente fundamental para a educação, ainda mais no momento em que a sociedade brasileira assume uma postura de denegação de fatos importantes e dolorosos do passado e requisita a volta do regime de exceção – intervenção militar – para dar a tônica do sistema de organização social. Essa ligação inequívoca explicita-se por meio do cultivo da memória e o conhecimento mais amplo da história, que

infelizmente, nós não temos sido capazes de fazer.

Mas por que cultivar a memória? Porque o cultivo da memória ajuda no melhor entendimento, na celebração e na conciliação com o passado. Acredita-se, também, que esse cultivo seja capaz de devolver a vida a certos rituais que podem ser cristalizados com o passar do tempo no movimento. E se age desse jeito porque isso ratifica o nível de dificuldade que se tem na luta na própria identidade do MST.

A pedagogia da história, tomada enquanto matriz pedagógica do MST, portanto, fundamenta-se no cultivo da memória por meio do exercício das práticas educativas, entretanto, não se limita a conhecer meramente o próprio passado, mas torná-lo uma experiência além do racional, pois está entranhada em todo ser humano. Assim como as outras matrizes pedagógicas, a pedagogia da história destaca a construção do sujeito no seu mais amplo sentido, sempre combinando os aspectos formativos aos da formação humana no seu sentido integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A questão colocada acima, instaura a primordialidade de nos interrogarmos sobre uma questão fundamental: a pedagogia do MST tem sido capaz de realizar as mudanças na escola, como pretende o movimento, oferecendo resistência a sociedade burguesa que ela critica? E mais fundamentalmente ainda, que espectro de escola temos no MST. Para responder a essa questão, estivemos imersas por 7 dias no Assentamento Boa Sorte, município de Iramaia – Bahia.

Durante os 7 dias em que estivemos no assentamento, pudemos acompanhar de perto a rotina dos assentados. Fomos acolhidas por Dona V. R. C. C., mais conhecida como “Dona Pretinha”, professora da escola do assentamento, formada em Pedagogia da terra e militante do MST e “Seu” C. S. C., companheiros de vida e de luta pela terra, casal de ‘sem terra’ que participou da luta em prol deste assentamento desde a ocupação da terra e hoje são assentados no mesmo.

Realizamos 10 entrevistas com assentados, dentre eles, 8 professores, a saber: a Vice – Diretora da Escola Municipal Valdete Correia, Prof.^a J. B. S.; e o Diretor da escola do

assentamento, S. A. S., no esforço de melhor compreender a realidade concreta na qual atua as matrizes pedagógicas do MST.

Segundo os depoimentos coletados e documentos consultados, a história do Assentamento Boa Sorte teve início no ano de 2003, quando a terra foi ocupada e levantou-se o acampamento com barracões feitos de lona. A emissão de posse da terra saiu em 2006, mas apenas em 2011 foi concedido o crédito habitacional que permitiu a construção das 354 casas que compõem o assentamento. O Assentamento Boa Sorte se divide em 4 agrovilas, a saber: Sede Velha, Sede Nova, Floresta Rio Una e Limpansol.

No Assentamento Boa Sorte está instalada a Escola Municipal Valdete Correia que atende a maior parte das crianças e adolescentes, assim como alguns jovens e adultos.

A Escola Municipal Valdete Correia foi construída antes em 2006, mas somente em 2007 foi que os ‘sem terra’ passaram a utilizá-la. Antes disso, as aulas aconteciam em um galpão, uma casa, ou qualquer outro local que estivesse disponível, mas desde que a terra foi ocupada, a preocupação com a escolarização está faz presente.

Durante o turno matutino, funciona na Escola Municipal Valdete Correia, as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. No turno vespertino, a Escola Municipal Valdete Correia recebe turmas da pré-escola e duas classes de turmas multisseriadas, uma comportando alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e outra turma, comportando alunos do 4º e 5º ano do mesmo nível de ensino. No turno noturno, tem-se a EJA e funcionam 3 salas, 1º a 5º ano, 6º e 7º e 8º e 9º. A escola acolhe o total de 128 alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somando os estudos realizados em fontes bibliográficas e documentais e mais, o que extraímos de 7 dias de vivência na Escola Municipal Valdete Correia do Assentamento Boa Sorte, Iramaia, Bahia, tudo indica que o caráter potencialmente revolucionário da pedagogia do MST esteja impresso na sua escola, conquanto, não se possa negar, também, que sob o prisma da análise da realidade concreta, esse caráter (revolucionário), diuturnamente esteja sendo contestado, fragilizando, assim todo o ordenamento subversivo das práticas educativas o movimento quer instaurar.

E se nos interrogam acerca do potencial revolucionário de tal pedagogia, é fulcral pôr em evidência que, não se espera aceitação da escola burguesa, com relação a escola do MST, visto que, tal pedagogia contradiz a ordem escolar vigente. O que surpreende, no entanto, é que tenhamos chegado ao ponto legitimar a criminalização de tal movimento, simplesmente pelo fato desse empreender a luta por outro modelo de sociedade.

Por fim, queremos evidenciar o nosso entendimento que, do que vimos, é evidente que o MST está fragilizado, mas se na luta o movimento se robustece, os últimos episódios – assassinato de uma das suas principais lideranças, criminalização do movimento, abandono da terra e da luta, por parte de alguns assentados – dão prova que esse robustecimento e ação concreta está sendo programado.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais?, 2003. Disponível: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2019.
- CALDART, R. S.; **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. **P. Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.
- MAKARENKO, A. **Poema pedagógico**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.