

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Teodoro Adriano Costa Zanardi

**A propriedade cultivada na escola do MST:
A pedagogia do oprimido na promoção da dignidade humana**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Teodoro Adriano Costa Zanardi

**A propriedade cultivada na escola do MST:
a Pedagogia do Oprimido na promoção da dignidade humana**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Doutora Ana Maria Saul.

**SÃO PAULO
2009**

Teodoro Adriano Costa Zanardi

A propriedade cultivada na escola do MST: a Pedagogia do Oprimido na promoção da dignidade humana – Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação: Currículo, 2009.

Orientadora: Profa. Doutora Ana Maria Saul.

Banca Examinadora

Dra. Ana Maria Saul (orientadora)
(CED/PUC-SP)

Dr. Alípio Márcio Dias Casali
(CED/PUC-SP)

Dr. Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley
(Faculdade de Ciências Sociais/PUC-SP)

Dr. José Luiz Magalhães Quadros
(Faculdade Mineira de Direito/PUC Minas)

Dra. Maria Victoria de Mesquita Benevides Soares
(Faculdade de Educação/USP)

Dedico este trabalho ao meu grande amor, Érica, e aos meus filhos Luiza, Victor e Sofia.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Saul, pelo apoio e orientação, ensejando novas perspectivas para a luta por uma educação comprometida com a realização da vida humana;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC São Paulo, que me acolheram com carinho durante o Doutorado e me auxiliaram no desenvolvimento desta tese;

Aos meus interlocutores de todas as horas: Salomão, Lucélia, Aristides, Adriana, Fábio, Clóvis e minha esposa Érica;

Ao Fundo de Incentivo à Pesquisa da PUC Minas, que me proporcionou o valioso auxílio da acadêmica de Direito Nayane;

Ao Programa Permanente de Capacitação Docente da PUC Minas, pela liberação das horas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa realizada;

Ao Frei Gilvander, da Comissão Pastoral da Terra, por sua ajuda e sua fé na luta promovida pelos condenados da terra;

Aos Sem Terra dos Assentamentos 1º de Junho, Oziel Alves Pereira e Pastorinhas, pela colaboração, receptividade e pela luta contagiante por um outro mundo, no qual a humanidade se realize em plenitude.

*“A humanidade não é dona da terra.
Ela que é dona de nós.”*

RESUMO

Este estudo busca expor o conceito de direito de propriedade que emerge como valor fundamental a ser desenvolvido por escolas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A partir de sua luta pela terra, o MST empreende a batalha por uma educação comprometida com a emancipação do educando, visto não somente como um aluno da escola, mas elevado à condição de sujeito do processo de conhecimento, por intermédio do qual busca promover a transformação da sociedade. Ao conjugar a luta pela terra com um projeto educativo libertador, o MST tem na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, a referência teórica indispensável para a construção de uma nova sociedade, que se opõe francamente ao sistema capitalista fundado no individualismo e no sucesso econômico como um fim em si mesmo. Ao articular uma educação libertadora e a luta pelo acesso aos direitos, especialmente o direito de propriedade, o MST se propõe a construir um sentido ético que impõe uma nova relação da humanidade com a terra, fazendo desta a *Morada*, ou seja, o lugar de produção e reprodução da vida de todos em plenitude.

Palavras-chave: Educação. Paulo Freire. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Direito de Propriedade.

ABSTRACT

This study attempts to explain the concept property rights that emerges as a fundamental value to be developed by schools linked to the Brazil's Landless Workers Movement (MST). From their struggle for land, the MST holds a struggle for an education committed to the emancipation of who must be educated that is not the condition of a student from school, but all who seek knowledge and, through this, the transformation of society. To combine the struggle for land with a project of education for liberation, the MST has the Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire the theoretical indispensable reference for building a new society that openly opposes the capitalist system based on individualism and economic success as an end itself. To articulate a education for liberation and fight for access to rights, especially the property rights, the MST is proposing to build an ethical sense that merges a new relationship of humankind with the earth, making it the House, or the place of production and reproduction of life in all fullness.

Keywords: Education. Paulo Freire. Brazil's Landless Workers Movement (MST). Property Rights.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Investimento do governo federal nos cursos destinados aos assentados.....	156
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

Art. – artigo

Km – quilômetro

n. – número

org. – organizador

Trad. - tradução

§ - parágrafo

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPAMIG – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais

FHC – Fernando Henrique Cardoso (Presidente do Brasil 1994-2002)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MG – Estado de Minas Gerais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra

NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

ONG – Organização Não-Governamental

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PE – Estado de Pernambuco

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RS – Estado do Rio Grande do Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

ULTAB – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

SUMÁRIO

UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL?	14
POR UM MARCO LIBERTADOR	30
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO BANCÁRIA: ENTRE O PANOPTISMO E O APARELHO IDEOLÓGICO	40
1.1 A Ideologia Burguesa e a Educação Bancária.....	44
1.1.1 <i>Emílio: o ícone da individualização burguesa</i>	44
1.1.2 <i>O conhecimento “cultivado” pela razão</i>	47
1.1.3 <i>A realização do destino pela educação</i>	53
1.1.4 <i>A educação bancária: “domesticar” pelas luzes</i>	56
1.2 O Projeto Educativo da Modernidade e Paulo Freire	64
1.2.1 <i>O currículo bancário</i>	67
CAPÍTULO II – PAULO FREIRE, O ARAUTO DA UTOPIA.....	72
2.1 Homens e Mulheres como Sujeitos Históricos.....	73
2.2 O Inédito Viável	80
CAPÍTULO III – OS OPRIMIDOS EM MOVIMENTO	91
3.1 A Deserdação como Herança.....	94
3.2 Privados pelo Direito.....	96
3.3 O MST: O Protagonismo dos Oprimidos.....	110
CAPÍTULO IV – A PROPRIEDADE DA TERRA.....	117
4.1 A Propriedade Privada e a Mercantilização de tudo quanto há	119
4.2 A Neutralidade do Discurso Jurídico	128
4.3 Por trás do véu de neutralidade.....	131
4.4 A Função Constitucional da Propriedade Privada	139
CAPÍTULO V – UM PROJETO EDUCATIVO PARA A PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA	146

5.1 A Educação do Campo	147
5.2 Rompendo as Cercas dos Saberes	153
5.3 Paulo Freire: Referência para uma Proposta Educativa Libertadora	162
5.3.1 O projeto pedagógico do MST.....	164
5.3.2 A experiência pedagógica do MST	171
<u>5.3.2.1 Um pouco de história dos assentamentos visitados.....</u>	174
<u>5.3.2.2. O projeto educativo dos assentamentos e a presença de Paulo Freire</u>	179
5.4 A Educação Mediada pela Práxis Libertadora	192
5.5 Morada: Princípio Ético para Realização da Dignidade	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ANEXO I: MAPA DO ESTADO DE MINAS GERAIS COM A LOCALIZAÇÃO DAS CIDADES CITADAS NA PESQUISA	216
ANEXO II: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	217
ANEXO III: DADOS DO ASSENTAMENTO	218
ANEXO IV: DADOS DA ESCOLA	219
ANEXO V: QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS EDUCADORES	220
ANEXO VI: AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS	221
ANEXO VII: CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	222

UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL?

A presente tese busca apresentar alternativas à concepção individualista de vida digna que se encontra vinculada ao acúmulo de patrimônio, em detrimento da realização dos direitos fundamentais¹ de toda a comunidade. Alternativas reveladas em experiências que se desenvolvem à margem do projeto capitalista, com a negação de homens e mulheres quanto a aderir a um mundo caracterizado pela supremacia do *ter* em detrimento do *ser*.

As promessas de progresso ilimitado em que se baseia o capitalismo proporcionaram a concretização de um mundo em que o valor do ser humano se encontra estreitamente vinculado ao acúmulo de bens. O indivíduo tem no culto do *eu* o projeto de desenvolvimento de sociedade.

No entanto, as consequências produzidas por esse projeto de sociedade têm dizimado milhões de vidas, por fome, violência e doenças. Seriam “efeitos colaterais” do insucesso individual, mas não deixam de assombrar a ideologia liberal-capitalista, pois evidenciam o desprezo dos vínculos comunitários e solidários em prol do individualismo hedonista e patrimonialista² que tem custado caro à humanidade.

O discurso capitalista produzido do centro (países capitalistas com alto grau de desenvolvimento econômico) para a periferia proclama a negação de qualquer projeto exterior ao capitalista. O não-reconhecimento de alternativas ao projeto construído e implantado pela burguesia a partir de sua centralidade européia não possibilita o diálogo que promova a realização de projetos de vida que passem a incluir a dignidade como fim primeiro.

¹ “Direitos fundamentais” são aqui entendidos como direitos que devem garantir as necessidades básicas de todo ser humano, sem as quais não seria possível a existência de uma comunidade adequada para a realização digna da vida humana. Nesse sentido, são direitos essenciais para a realização de uma vida digna, não correspondendo, exclusivamente, aos direitos positivados e protegidos pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nessa perspectiva, tais direitos são indivisíveis, como explica Magalhães (2000a) e superam a noção liberal dos direitos humanos como grupos estanques (direitos individuais, sociais, políticos, etc), pois não é possível, por exemplo, a liberdade sem as condições para o seu exercício.

² MacPherson (1979, p.15) explica que, com o individualismo liberal, o indivíduo passa a não ser mais “visto como um todo moral, nem como parte de um todo social mais amplo, mas como proprietário de si mesmo. (...) A essência humana é ser livre da dependência das vontades alheias, e a liberdade existe como exercício da posse. A sociedade torna-se uma porção de indivíduos livres e iguais, relacionados entre si como proprietários de suas próprias capacidades e do que adquiriram mediante a prática dessas capacidades.”.

A insistência na manutenção de uma única dimensão de civilização conduz a humanidade a soluções paliativas para problemas ocasionados pela opressão, como ocorre com o modelo assistencialista de Estado. Por outro lado, produz guerras imperialistas para a manutenção do projeto consumista de nações dotadas de maior desenvolvimento tecnológico-militar.

Neste início de século, com a crise econômica que avança sobre as populações tanto do centro como da periferia, indiscriminadamente, percebe-se a falência desse sistema. Vivemos a era da desmitologização do mercado autor-regulado. Este momento é fecundo, portanto, para o surgimento de novas propostas de sociedade, sobretudo propostas que viabilizem o desenvolvimento humano sem a agressão à natureza e a exploração do homem pelo homem.

O reformismo do sistema capitalista desconsidera a necessidade da superação da dominação dos oprimidos que se encontram, também, na Europa e nos Estados Unidos, mas, principalmente, na Ameríndia³, na África e na Ásia. Essa dominação é indissociável do projeto da modernidade⁴ que conduziu a Europa à centralidade do sistema econômico mundial que, na atualidade, é compartilhada pelos Estados Unidos da América.

Esse reformismo busca a mudança para que se mantenha a situação de desigualdade e opressão. A mudança, nesse caso, continua guardando identidade com o sistema reformado. Ocorre que, na relação de exploração inerente ao sistema capitalista, é evidente a necessidade do oprimido para a existência do mundo de opressão: o projeto de vida opressor depende da existência da espoliação do oprimido. Nessa relação, no entanto, a vida do oprimido independe da existência do opressor.

A consciência dessa relação pode proporcionar um contradiscurso libertador, que deve nascer das vítimas do encobrimento imperialista para que se estabeleça o equilíbrio entre as potencialidades epistemológicas, pois a redenção dos dominados

³ A expressão “Ameríndia” é utilizada para designar o continente americano que se constituiu em periferia da Europa a partir de 1492, distinguindo-o da América Latina que hoje se identifica com o chamado subdesenvolvimento, em razão de seus baixos índices de produção de riquezas e se constitui como periferia dos países do Atlântico Norte.

⁴ A modernidade representa, aqui, o projeto estabelecido sob as bases da mercantilização de tudo quanto há, ou seja, tanto das relações humanas como na relação estabelecida entre os homens e a natureza. Caracteriza-se, portanto, como um projeto capitalista que se desenvolve no interesse da classe burguesa.

não reside no dominador, mas nos próprios dominados que, ao saberem que são dominados, se comprometem com a luta organizada e consciente por sua libertação.

E, para entender esse oprimido, o *Outro*, aquele que está à margem do projeto capitalista, é preciso percebê-lo como ator de sua história. Não como um coadjuvante, que deve ser incluído no projeto capitalista que se fez hegemônico, mas buscando em sua luta pela dignidade as bases para a construção de outro mundo possível a partir da *negatividade* que se revela com sua exclusão⁵, com o não-poder-viver, não-poder-participar, etc. (DUSSEL, 2007).

Uma questão recorrente é como fazer emergir um projeto alternativo capaz de competir com o capitalismo e superá-lo, proporcionando a dignidade ao ser humano. Dentro da totalidade que se formou com a hegemonia do capitalismo, como é possível vislumbrar alguma exterioridade como a possibilidade de revelação do *Outro* que resiste à instrumentalização do ser humano?

Entendo que a contradição é inerente ao projeto capitalista, visto que, em seu interior, se desenvolve sua exterioridade, por obra dos oprimidos que se colocam à margem, porém com alternativas. Essa exterioridade se apresenta como um projeto, aqui considerado como a práxis que busca a superação do capitalismo e se concretiza no discurso e na ação de oprimidos ao assumirem sua condição de marginalidade ao sistema e a luta pelo acesso aos bens fundamentais, à dignidade, com a negação à perpetuação do mundo de opressão.

⁵ Necessária a ressalva de que a exclusão, como efeito da modernidade, não é contingencial, mas faz parte das estruturas do projeto que isola o interesse individual do coletivo. Devemos estar atentos para o papel dessa categoria, que se presta, principalmente, a negar a construção histórica de alternativas ao mundo de consumo, pois determina qual é o destino do excluído: a inclusão. A inclusão no projeto capitalista de sociedade tem como consequência indissociável a exclusão daqueles que se constituem seu motor: a classe trabalhadora, a outra face da mesma moeda. Necessária para o desenvolvimento de uma sociedade que consome cada vez mais à custa de outros que consomem cada vez menos. A exclusão se faz necessária para a manutenção do próprio sistema, que se funda no binômio inclusão-exclusão, que se visibiliza na apropriação-privação. Para possibilitar o acúmulo de riquezas, é necessário um contingente que será privado e, ainda assim, proporcionará esse acúmulo através da apropriação da força de trabalho alheia, a baixíssimo custo. Esse baixo custo é fruto da legião de excluídos que estão à espera da alienação de sua força de trabalho para que ingressem, de alguma forma, na sociedade de consumo prometida. Por outro lado, o conceito de exclusão, como efeito indesejado do capitalismo, mascara o debate de sua necessidade para a manutenção do sistema, bem como estabelece mecanismos compensatórios em prol da adesão dos chamados excluídos ao mundo de consumo. Como explica Dussel, “os excluídos não devem ser incluídos (seria como introduzir o *Outro no Mesmo*) no antigo sistema, mas devem participar como iguais em um novo momento institucional (a nova ordem política). Não se luta pela inclusão, mas sim pela transformação (...) contra Iris Young, J. Habermas e tantos outros que falam de inclusão.” (2007, p. 110).

Essa luta expõe o projeto do capitalismo que se proclama guardião da liberdade e, por outro lado, mantêm-se a custa da miséria de milhares de pessoas, um sistema que estimula o sucesso individual e mercantiliza tudo que existe, passando a quantificar a natureza e os homens. Faz sentido, nesse mundo guiado pelo individualismo consumista, a expressão de MacLaren (2000, p. 199): “*compro, logo existo.*”

É sob o referencial libertador de Freire⁶ que percebo a possibilidade de uma práxis que viabilize um futuro que não é *dado*, mas construído por sujeitos⁷ que se movem e movem a história de suas vidas e da sociedade brasileira. Sujeitos que, em movimento, se agrupam em torno de uma identidade, que se desloca à margem de um mundo que tudo consome. Sujeitos em comunidade, que buscam a realização da dignidade do oprimido com a construção de uma nova sociedade, não pela inclusão ao sistema de opressão posto.

Para a concretização dessa exterioridade, os oprimidos se deparam com uma das principais estruturas do sistema capitalista: a propriedade privada. Esse direito fundamental deveria proporcionar a todos os bens necessários a uma vida digna, mas, sob a égide capitalista, propõe-se a privar, para permitir a exploração da força de trabalho. A luta pela superação do modelo articulado pelo projeto capitalista de sociedade passa, obrigatoriamente, por uma proposta alternativa à concepção de direito de propriedade imposta por esse modelo; passa por uma mudança de paradigma, em que os bens se coloquem a serviço da vida.

Essa transformação se desenvolve sob a perspectiva de libertação dos oprimidos em face de um sistema fundado em um direito de propriedade excludente. A vida digna dos oprimidos se traduziria na plenitude desta para todos, em uma sociedade sem opressores e oprimidos. Vida digna entendida como vida humana em sua dimensão cultural, social, econômica e política, não apenas biológico-vegetativa (DUSSEL, 2002). Dignidade que se faz efetiva pelo conteúdo dos direitos, não por sua mera formalização⁸.

⁶ As obras de Paulo Freire serão indicadas pelo ano de sua primeira publicação/edição consultada.

⁷ Na visão de Freire (1967/2005), sujeito é homem integrado e integração é o resultado da capacidade de ajustamento à realidade, acrescida da possibilidade de transformação a que se junta a opção cuja nota fundamental é a criticidade.

⁸ Nesse sentido, vale resgatar as lições kantianas que em muito contribuíram para a valorização do ser humano como um fim em si mesmo, numa época em que a servidão e escravidão do homem eram a regra. Segundo Kant, “*no reino dos fins tudo tem ou um **preço** ou uma **dignidade**. Quando*

A dignidade, assim, é inerente ao ser humano e realiza-se na relação dos seres em comunidade. A dignidade individual só existe relacionalmente, pois é na relação com o *Outro* que ela se revela e se efetiva. E para a realização dessa dignidade comunitária, os oprimidos, excluídos da possibilidade de uma vida digna, devem se apresentar como exterioridade ao modelo capitalista que se volta para a realização individual com base no sucesso econômico – modelo que nega a partilha e a comunhão da dignidade.

Somente na busca da superação dessa ideologia⁹ hegemônica – que a tudo quantifica e privilegia o ser humano por aquilo que ele tem – é que veremos a materialização da dignidade.

A luta pela superação desse projeto hegemônico não é recente e continua sendo um dos grandes problemas brasileiros. Constitui foco de conflitos que se tornam públicos tanto na mídia quanto pelo simples olhar para fora da janela, no caso de alguns, ou um olhar para dentro da própria casa, para outros muitos.

O interesse por esse tema tornou-se recorrente desde a minha graduação em Direito, determinante de uma preocupação acadêmica e profissional voltada para a questão da propriedade da terra (tema relevante para a distribuição de riquezas). Essa prioridade acentuou-se no início do estágio no Serviço de Assistência Judiciária da Faculdade Mineira de Direito, estimulada pelo professor Fábio Alves dos Santos¹⁰, um orientador que desenvolve uma atividade advocatícia comprometida com a conscientização tanto de seus estagiários como daqueles que demandam atendimento jurídico.

*uma coisa tem um preço, pode-se por, em vez dela, qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade. O que se relaciona com as inclinações e necessidades gerais do homem têm um preço venal; aquilo que, mesmo sem pressupor uma necessidade, é conforme a um certo gosto, isto é a satisfação no jogo livre e sem finalidade das nossas faculdades anímicas, tem um preço de afeição ou de sentimento (Affektionspreise); aquilo, porém, que constitui a condição só graças a qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem valor relativo, isto é um preço, mas um valor íntimo, isto é **dignidade**.” (1786/1997, p. 77).*

⁹ A concepção de ideologia utilizada neste trabalho traduz-se no conjunto de valores que norteiam as ações de determinado grupo ou classe social numa época da história. Por vezes, essa se apresenta velada, disfarçada sob representações ilusórias para estabelecer a confusão de interesses, para manter determinada comunidade numa consciência ingênua (falsa consciência).

¹⁰ Professor de Direito da PUC Minas, mestre em Direito Constitucional; autor dos livros *Começo de mundo novo* (1990), *Direito Agrário* (1995) e *Em defesa da vida* (2001), militante na defesa dos índios, dos direitos dos encarcerados e que, atualmente, vem auxiliando juridicamente os “sem-teto” de Belo Horizonte.

As reuniões nas comunidades reforçaram a minha percepção de que, muito mais que um orientador, Fábio é um educador comprometido com uma teoria e fé no ser humano, que não se dicotomiza de sua prática, sendo, verdadeiramente, um exemplo de militância em prol da realização dos direitos fundamentais dos excluídos.

Durante aquele período (1998-1999), as oportunidades de participação no patrocínio de causas judiciais envolvendo conflitos coletivos pela posse da terra constituíram uma experiência riquíssima, que aguçou preocupações já internalizadas, conduzindo-me à busca de especialização e mestrado em Direito, na tentativa de encontrar soluções jurídicas para o problema da posse da terra.

No entanto, as respostas obtidas sempre se vinculavam ao Direito já posto, ou seja, as soluções sempre se apresentavam dentro de uma concepção individualista e patrimonialista ligada ao direito de propriedade. Confundia-se o direito à terra e à moradia com o direito de propriedade, dando viés econômico àqueles em razão deste.

Não podia compreender o alcance das lições de Fábio (*“dono da casa é quem nela mora”*), uma vez que minha perspectiva liberal de propriedade se encontrava enraizada na ideologia “cultivada”¹¹ desde os mais tenros anos, tendo em vista a consagração dos valores burgueses ditados pela família, pela escola e pela mídia televisiva para uma vida bem-sucedida, em que o sucesso ou o insucesso depende do indivíduo.

Essas inquietações acabaram por conduzir-me à pesquisa de diversas teorias que pudessem estabelecer uma concepção de direito comprometida com a dignidade humana, com foco principal na questão da propriedade privada¹².

A teoria do discurso habermasiana¹³ pode trazer propostas instigantes para o desenvolvimento desses questionamentos, mas, por outro lado, provocam ainda mais indagações. Senão, vejamos:

¹¹ Nesta tese, a expressão “cultivo”, que explicita a metáfora da fecundação da terra, indispensável à vida humana, traduz-se no cuidado que conduz à realização das potencialidades e desenvolvimento de valores. Para esse processo ser fecundo e produzir a vida, não se pode desprezar o potencial crítico criador e recriador do sujeito.

¹² Na especialização (2000) e no mestrado (2003) em Direito, desenvolvi pesquisa voltada para a função social da posse e da propriedade (disciplina que leciono na PUC Minas, desde 2001).

¹³ A teoria discursiva de Habermas busca a integração social e, como consequência, a realização da cidadania a partir da resolução dos conflitos, que decorrem da vida em sociedade, com base nos consensos em que se efetive uma participação ativa e igualitária.

Na lição de Habermas, a história se desenvolve pelo diálogo, ou seja, a comunicação é condição para que homens e mulheres se emancipem. Sob o paradigma da comunicação, seria possível o entendimento entre os sujeitos, na busca pelo consenso a partir de argumentos racionais e inteligíveis, na qualidade de falantes e ouvintes que tentam negociar interpretações comuns da situação e harmonizar entre si seus respectivos planos através de processos de entendimento que possibilitam a coordenação dos planos de ação dos vários interesses. (HABERMAS, 1997).

O autor defende que o Direito, como força integradora de processos não violentos, racionalmente motivadores, capazes de salvaguardar distância e diferenças reconhecidas, deve mediar, através do entendimento, os diversos discursos e as pretensões de validade dos diversos auditórios.

No entanto, devemos indagar como os excluídos participariam desse diálogo sem a apropriação da *palavra* que se realiza na sua leitura de mundo? Estariam na condição de intérpretes das normas ou meros destinatários que se submetem aos intérpretes?

Häberle assevera que a

(...) interpretação tem sido, até agora, conscientemente, coisa de uma sociedade fechada. Dela tomam parte apenas os intérpretes jurídicos 'vinculados às corporações' e aqueles participantes formais do processo constitucional. A interpretação constitucional é, em realidade, mais um elemento da sociedade aberta. Todas as potências públicas, participantes materiais do processo social, estão nela envolvidas, sendo ela, a um só tempo, elemento resultante da sociedade aberta e um elemento formador ou constituinte dessa sociedade. Os critérios de interpretação constitucional não de ser tanto mais abertos quanto mais pluralista for a sociedade. (HÄBERLE, 2002, p.13).

Ora, se os oprimidos não se apropriam da *palavra*, não se tornam intérpretes e, por isso, são submetidos ao poder de quem interpreta. Por consequência, ficam alienados de seu mundo vivido, em razão dos significados atribuídos por aqueles que detêm o poder de fazer a leitura de seu mundo.

Nessa esteira, vale repetir as indagações de Dussel (2002): Como os afetados pelo diálogo podem se colocar em situação simétrica, que constitui um pressuposto para a sua realização? Quem e como se determinam essas condições?

Quais são os critérios éticos que as determinam? Quem descobre o princípio que ‘produz’ o processo que culmina em simetria?

Ainda segundo Dussel (1995), toda argumentação deve pressupor uma comunidade isenta de dominação, imbuída do respeito à igualdade das pessoas de todos os seus possíveis participantes, na qual uma razão que se preze estará sempre aberta à razão do *Outro*.

Na compreensão dusseliana, esse “*Outro (...)* é a América Latina em relação à totalidade européia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes.” (DUSSEL, 1986, p. 196).

Esse *Outro* (o oprimido), categoria fundamental na presente tese, são as vítimas que se situam numa situação concreta de luta. Essa exterioridade não decorre, simplesmente, da condição de oprimido, de latino, pois este pode se encontrar inserido no mundo de opressão ao aderir ao discurso e à práxis opressora. Decorre, sim, da busca de alternativas que se colocam à margem do projeto capitalista como ele (este *Outro*) se encontra.

Imerso nessas preocupações, encontrei no pensamento de Paulo Freire (1921-1997) referencial libertador, por intermédio do qual pude compreender melhor que o diálogo deve-se desenvolver entre sujeitos em processo de libertação – mediados pelo mundo vivido, onde os atos de fala estejam vinculados à sua realidade vivida. O diálogo possibilita o rompimento e a desmitificação do discurso e do contradiscurso que o opressor toma para si para manutenção do mundo de opressão.

A partir das lições de Freire, contidas na *Pedagogia do Oprimido* (1968/2005a), pude perceber que o conhecimento do *Outro*, no caso do Brasil, passa pelo assenhoreamento de sua história, que também é minha e de cada brasileiro. Nas palavras de Fiori (*in* FREIRE, 1968/2005a, p. 07), “os caminhos da liberação são os dos oprimidos que se liberam; ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente.”

Para a existência de sujeitos capazes de falar e agir, dispostos ao diálogo e à articulação de consensos, a partir do conflito de argumentos racionais, pressuposto de uma razão comunicativa, Freire (1996/2005e) ensina que esse *falar/agir* não deve

ser feito de maneira autoritária, de cima para baixo, pois, para o diálogo ser válido, deve-se *falar/agir com*.

Esse sujeito capaz de atos de fala e de ação deve perceber o mundo em que está inserido (no caso dos não-proprietários, devem ter consciência da sua espoliação e saber as razões dessa espoliação) para que tenha condições, a partir de sua ação e sua fala com o mundo, transformá-lo.

Ante essas questões, passei a buscar a construção de um quadro de referência em que a concepção de propriedade se situe dentro de uma proposta emancipatória, com a realização do oprimido que chama para si a responsabilidade pela construção da história e confronta como *Outro* o projeto de vida burguês.

O primeiro passo na busca dessa concepção foi a escolha de um movimento que (em princípio) encarna ideais que rompem com o paradigma excludente de propriedade; que tem tradição na luta pela terra e de relevância tanto política quanto jurídica, tanto pedagógica quanto ideológica.

Dentro desse quadro, a escolha do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹⁴ foi facilitada pelo papel que vem desempenhando no Brasil, desde a década de 80 do século passado, principalmente pelo questionamento ao direito de propriedade privada reconhecido legalmente.

Freire reconhece esse Movimento como ético e pedagógico, por não acreditar na “morte da história” com o desaparecimento das utopias dos sonhos; pelo contrário, aposta “na intervenção do mundo para retificá-lo, e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está.” (FREIRE, 2000, p. 60).

Assim, o tema-problema evoluiu para a investigação sobre o quadro de referência em que se situa a concepção de propriedade presente na proposta do MST. Passei a buscar a *palavra* desse *Outro*, que irrompe para além do mundo de

¹⁴ “Fundado oficialmente em 1984, o MST tem lutado por terra, pela reforma agrária e por justiça social em um país que possui um dos maiores índices de concentração de terras e de renda do planeta. E tem organizado em suas fileiras os pequenos agricultores Sem Terra, os desempregados ou subempregados rurais, além dos desempregados urbanos sem perspectivas de encontrar empregos nas cidades. Atua hoje [2003] em 23 estados do país, com 585 acampamentos envolvendo um total de 75.730 famílias, e em 1.490 assentamentos, envolvendo 108.849 famílias, segundo dados fornecidos pelo próprio movimento.” (COLETTI, 2003)
Em 2004, havia 105.466 famílias assentadas. Já em 2005, o Movimento contava com 124.240 famílias acampadas. (MST, 2008).

opressão imposto pela propriedade privada. Palavra que transborda o discurso e passa à ação em comunidade pelo questionamento do absolutismo da propriedade.

O desafio, portanto, é estabelecer o pressuposto para o entendimento válido pelos cidadãos através de um diálogo em que o *Outro* se manifeste na condição de *Outro*, situado à margem da totalidade capitalista. Para tanto, é necessária a construção de um princípio ético material em prol do desenvolvimento de uma relação dialógica que se realize entre os proprietários e os não-proprietários, para viabilizar a todos o acesso a uma vida digna.

A partir dessa escolha, algumas opções metodológicas se apresentaram para viabilizar o alcance do objetivo traçado, já que poderia ter buscado amparo na bibliografia produzida pelo Movimento, ou mesmo em uma pesquisa de campo que se reduzisse a entrevistas com lideranças de movimentos que lutam pelo direito à terra.

A pesquisa bibliográfica sem o contato com os movimentos sociais já havia sido percorrida na dissertação de mestrado, e, efetivamente, não se traduziu em avanços significativos, pois não revelava o projeto dos oprimidos. Em que pesem os questionamentos críticos que emergem durante o curso de Direito, este foi permeado por interpretações silogísticas¹⁵ que se revelaram pouco adequadas nas análises do contexto em que se dá a luta pelo direito à terra. A tensão social se coloca além do que o ordenamento jurídico pode resolver e fica patente a necessidade de subversão deste para a superação de um direito excludente.

O contato com os movimentos sociais poderia propiciar um avanço no campo da construção dos direitos, mas a simples coleta do discurso das lideranças poderia traduzir os ideais sem as contradições inerentes à prática.

Por essas razões, a alternativa escolhida foi buscar a concepção de direito à terra na base do Movimento, ou seja, nos assentamentos, preferencialmente, no espaço em que são reproduzidos e produzidos os valores que são constitutivos do próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: na educação escolarizada, particularmente em seu currículo.

¹⁵ O silogismo jurídico consagra o método positivista com a primazia do raciocínio dedutivo na solução dos litígios. Parte da premissa maior, que é a lei, para a premissa menor, caso concreto, chegando à conclusão, que é decisão. Não foram questionados os valores envolvidos, nem sobre a realização da justiça. A operação se assemelha ao cálculo matemático.

Indubitavelmente, a educação escolarizada desempenha importante papel na construção de valores, que são mediados pela realidade vivida por educadores e educandos.

Nesse sentido, o currículo visibiliza as pretensões dessa educação escolarizada. Como esclarece Apple (2006), a pesquisa curricular aliada à compreensão metodológica e ao estudo das ideologias políticas e econômicas permitem sondar o lugar das escolas na reprodução *cultural*, e também *econômica*, das relações de classe.

Investigar o currículo como instrumento mediador dos valores que emergem da educação escolarizada é um valioso meio para a compreensão da sociedade que se projeta para o presente e para o futuro. Não que este seja determinante nessa construção, mas possibilita desvelar o contexto educativo da sociedade.

As estruturas em que se insere o currículo lhe dão significado, sendo que sua compreensão depende do entendimento do projeto que se pretende socializar na educação escolarizada. Sem deixar de desprezar o potencial emancipatório e crítico quando este se concretiza sobre a realidade dos conflitos sociais.

A questão curricular se encontra além da concepção tradicional que o reduz à pura racionalidade técnica do que deve ser programado para ser realizado dentro da escola. Não pretendo, portanto, incorrer, no equívoco da reprodução mecanicista na análise do currículo, ignorando a ação dos educandos e dos educadores, tratando-os como tábula rasa.

O currículo deve ser entendido de forma mais ampla, como tudo o que toca a formação dos educandos. Para compreender a educação, nesse contexto, é indispensável compreender sua relação com o conhecimento e os valores que se desenvolvem em sociedade.

Por isso, vejo a educação como um reflexo dos projetos da comunidade, sem desprezar a ação que a educação pode exercer sobre esta comunidade. Em um processo dialético, como Marx (1818-1883) assinalou em suas teses contra Feuerbach,

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, os homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador precisa ser educado. É por isso que ela

tende inevitavelmente a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).
A consciência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis *revolucionária*. (1845/1998¹⁶, p. 100).

A educação é um relevante instrumento para a construção e manutenção de qualquer projeto de sociedade, tendo sido apropriada pelo projeto capitalista para reproduzir os valores individualistas e consumistas que isolam o sujeito de sua comunidade.

Sob a ótica do capitalismo, a educação escolarizada tem, hegemonicamente, assumido a incumbência de preparar o indivíduo para uma vida de consumo e para as atividades produtivas. Esse ideal foi universalizado, e, nesse ponto, a escola teve papel fundamental, pois contribuiu para a sacralização da propriedade privada burguesa e para inculcar concepções puramente formais de igualdade e de liberdade que se apresentam como valores indiscutíveis, ou seja, sem a devida e necessária criticidade. Assim, mascaram-se as contradições.

A análise do currículo permite compreender que conhecimento está sendo construído, como e para quê. Os saberes selecionados pelos currículos escolares são reveladores dos valores que uma comunidade pretende perpetuar. No caso de um movimento social que contesta o modelo político-hegemônico e desenvolve um projeto educativo com base na teoria freireana, a pesquisa em currículo ajuda a compreender o desenvolvimento de sua utopia que, nessa concepção, é a denúncia da realidade injusta e o anúncio de uma nova sociedade. O currículo pode ser, portanto, revelador da opção política da comunidade e das condições concretas em que se desenvolve o desafio desse *devir*.

Nesse contexto, o processo educativo não se resume à educação escolarizada; o sujeito se educa em comunidade e, nesta, também constrói seus valores. A escola, por si só, não emancipa o sujeito, nem o aliena, mas tem importante papel na construção de sua identidade. A escola não é mero “reflexo” das estruturas sociais, bem como essas estruturas não são consequências da educação

¹⁶ A data da primeira edição das obras com mais de um século serão indicadas antes da data da edição consultada.

escolar¹⁷. Essa relação é mediada por outros instrumentos de constituição dos sujeitos, tais como a família, a mídia e o trabalho.

É privilegiando a análise do currículo do MST e seu projeto educativo que busco compreender o discurso do oprimido, daquele que se encontra à sombra do mundo do consumo do sistema capitalista e da ideologia liberal, lutando pela efetivação de outro mundo, em que a dignidade do oprimido seja o fundamento das relações.

Brandão e Furtado (2008) trazem a proposta de uma discussão curricular que exponha os vínculos entre a questão agrária, a escolarização e as lutas travadas pelos movimentos populares, diante da crise da sociedade capitalista. Defendem a importância de extrapolar a esfera escolar para compreender o cotidiano não representado pelo currículo oficial; os conteúdos que não fazem parte do histórico curricular, mas que, de fato, representam e simbolizam a resistência e a luta por causas sociais.

A proposta educativa do MST desafia a dicotomia teoria e prática para extrapolar o ambiente escolar na formação de seus integrantes pela práxis que revela a possibilidade de um futuro construído.

Assim se desloca o principal foco da presente tese: investigar o quadro de referência em que se situa a concepção de direito de propriedade presente na proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Desenvolver essa proposta não significa, apenas, ir às suas escolas e analisar seus currículos. É preciso, também, compreender a luta de seus integrantes, suas histórias de vida e suas ações; enfim, o futuro que pretendem construir; estender o ambiente de desenvolvimento da pesquisa para a análise da práxis reveladora do currículo. Práxis que se revela fecunda, à medida que a proposta pedagógica do Movimento tem como uma de suas principais referências a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire.

Como explica Caldart,

¹⁷ Vale pesquisar, a respeito dessa temática, a obra do professor Mario Sergio Cortella, *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*, particularmente, seu capítulo 4, que apresenta uma abordagem da relação entre sociedade e escola.

O MST forma os Sem Terra colocando-os em movimento, o que quer dizer, em ação permanente; ações de dinâmica de uma luta social: ocupações, acampamentos, marchas, manifestações de solidariedade, construção de uma nova forma de vida nos assentamentos, conquista de escolas, atividades de formação... É pela ação que vão aprendendo que *nada é impossível de mudar*, nem mesmo as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida seus valores. (2008, p. 54).

A pedagogia freireana é referência para os *Sem Terra*¹⁸ em razão de seu apelo para uma prática educativa que possibilite a construção do conhecimento por meio de uma prática social coletiva e transformadora, com a redefinição de valores que devem ter seu marco no conhecimento crítico.

A influência do pensamento de Paulo Freire é anunciada pelo MST como meio de emancipação dos Sem Terra (MST, 2005), pois é, com base na sua realidade que o conhecimento seria produzido (CALDART, 2004a) para superação do mundo de opressão que “hospeda” no educando uma ideologia opressora, que o aliena de sua experiência de vida e o coisifica.

Freire trouxe as bases de uma pedagogia libertadora que se realiza a partir da assunção do oprimido como agente emancipador consciente de seu papel na história. Investigar como o pensamento freireano influencia o projeto educativo do MST e, conseqüentemente, a formação de seus integrantes, não só por intermédio da análise do currículo oficial, mas também na prática cotidiana dos educadores e educandos, possibilita compreender o papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na construção de uma nova concepção de propriedade. Esse novo conceito emana da consciência dos oprimidos e de sua práxis.

Para o desenvolvimento dessa tese, pretendo compreender a alternativa apresentada pelo MST, desvelar sua face, que é a face do *Outro* – os herdeiros dos índios assassinados, dos negros escravizados, dos imigrantes explorados: os Sem Terra. Desvelar seus valores a partir de sua prática educativa que se constitui local privilegiado para essa manifestação.

A luta pela propriedade no MST é perpassada pela questão da construção de uma identidade coletiva mediada pela identidade de opressão. Nessa busca pela

¹⁸ Esta tese utiliza a grafia *Sem Terra* para identificar a condição dos integrantes do MST e distingui-los, por essa identidade, do simples fato de não ter terras, mas de lutar pelo acesso à terra. “O MST nunca utilizou em seu nome o hífen, nem o s, o que, historicamente, acabou produzindo um nome próprio, Sem Terra, que é também sinal de identidade construída com autonomia.” (CALDART, 2004, p. 20).

construção de um projeto libertador, o Movimento percebeu a importância da educação como mediadora crítica do mundo vivido e agregou à luta pela terra a luta por uma educação libertadora.

A compreensão da luta pela terra pelos oprimidos com uma práxis que, potencialmente, se apresenta como alternativa ao projeto burguês de sociedade demanda a investigação sobre o projeto educativo libertador que o MST chamou para si, mediado pela situação de opressão que permite ao oprimido a denúncia do mundo de opressão e o anúncio utópico de um mundo novo.

Assim, ao tema anteriormente mencionado (um direito de propriedade fundado num princípio ético material) articulou-se a compreensão de uma proposta educativa para a realização da dignidade do oprimido.

Diante da colocação dessas questões, a escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da Pontifícia Universidade de São Paulo foi motivada pela presença marcante de Paulo Freire, bem como por se constituir centro de referência nas pesquisas curriculares.

O ingresso no Programa e o contato com um corpo docente com comprometimento social se revelaram promissores para o desenvolvimento das bases que permitiram os estudos no campo do currículo e uma análise adequada da educação defendida e implantada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nesse período, além do aprofundamento na referência teórica (Paulo Freire) proporcionado pelos frutíferos debates na *Cátedra Paulo Freire*, sob a orientação da professora Ana Maria Saul, o estudo da disciplina *Currículo e Modernidade* provocou uma nova reflexão sobre as teorias que fundaram a educação moderna.

As provocações do professor Alípio Casali trouxeram novas “luzes” para o enfrentamento das contradições da sociedade moderna com o estudo de clássicos da modernidade, bem como do referencial crítico de Dussel (1934 –)¹⁹.

É nesse sentido que, numa proposta de libertação e emancipação do oprimido (Sem Terra), espero apresentar as bases de sua opressão e sua proposta

¹⁹ DUSSEL, Enrique (Mendoza, Argentina, 24 de dezembro de 1934-) é um filósofo argentino radicado (exilado) desde 1975 no México. É um dos maiores expoentes da Filosofia da Libertação e do pensamento latino-americano em geral.

(educativa) para uma superação a partir da busca de uma utopia representada pela transformação do regime de propriedade que o priva da dignidade. Antes do primeiro capítulo, serão expostas as bases metodológicas para o desenvolvimento das questões que se relacionam com o problema exposto.

Já o primeiro capítulo dedica-se ao desvelamento da proposta educativa bancária. Nesse contexto, a educação tem papel fundamental para inculcar valores que permitem a reprodução do discurso do opressor e a alienação do oprimido quanto ao mundo de opressão vivido. Neste trecho, exponho a forma como o projeto da modernidade se apropriou da educação para a realização de seus fins e como o direito serve de instrumento de controle social.

O segundo capítulo traz o referencial teórico para esse projeto de libertação: o pensamento de Paulo Freire. Como já dito, Freire se constitui em um marco na construção de um futuro que privilegie a humanidade. Pela fé que deposita em nossa condição de humano, Freire traz categorias que privilegiam os homens e as mulheres como atores da transformação.

O terceiro capítulo apresenta as condições que forjaram esse sujeito coletivo que é o MST, apresentando seus integrantes como atores que pretendem realizar a utopia freireana, entendida como denúncia do mundo de opressão, com o anúncio de um projeto libertador. Sujeito que, sob bases freireanas, arroga-se a condição de ator da transformação social em prol dos oprimidos. Para maior compreensão sobre esse Movimento, sua história, características e objetivos são aqui explicitados.

No quarto capítulo, vêm à tona a história da propriedade e sua função social, com a exposição de suas bases opressoras, bem como a proposta de um fundamento compatível com a realização da dignidade humana.

Para a compreensão do projeto de sociedade do MST, o quinto capítulo se dedica à investigação de seu ambiente pedagógico. Com uma proposta educativa que extrapola os muros da escola, o MST chama para si a condição de educador, por intermédio de uma práxis pedagógica que envolve sua militância.

Neste mesmo capítulo, será exposta a concepção de um princípio ético material de propriedade assumido pelo MST que, efetivamente, se rivalize com o projeto espoliativo patrocinado pela modernidade e promova a realização da dignidade humana.

POR UM MARCO LIBERTADOR

A realização de uma pesquisa pressupõe o confronto de dados, evidências, informações sobre determinado assunto, bem como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Para se aproximar do horizonte de libertação vislumbrado por Freire, tomei como ponto de partida a exposição do projeto denunciado por ele como “bancário”, que se manifesta pela educação por meio da falsa neutralidade que “domestica” o educando.

Essa divisão da pesquisa não se traduz em esquema maniqueísta, nem em negação das contradições do projeto da modernidade. A intenção é esclarecer em que bases se sustentam o projeto que se realiza pela opressão e que produz em seu interior a sua própria exterioridade.

Para compreender o contexto em que se insere a educação, busco, inicialmente, expor as conexões históricas entre os grupos detentores do poder com os valores que são reproduzidos na educação. Valores que foram construídos sob os pilares da submissão, com violência física dos oprimidos – como no caso da colonização – e violência simbólica com as “luzes” que proporcionaram o individualismo e a “racionalidade” da exclusão e da exploração do homem pelo homem; e, ainda, sob os auspícios do método positivista, com a naturalização do regime de exclusão promovido pelo capitalismo que se torna “inevitável”.

Essa abordagem é feita através da incursão nas entranhas, nos fundamentos de um sistema que necessita de uma pedagogia que perpetue o seu projeto como único e “domestique” os educandos. O objetivo é desvelar as origens e causas políticas, sociológicas e filosóficas da educação na modernidade e de seu papel na internalização da cultura burguesa, que tem como um dos principais pilares a propriedade excludente.

Por isso, o recurso aos clássicos iluministas como Rousseau e Kant, bem como ao positivismo, faz todo sentido, à medida que forneceram importantes subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da proposta burguesa de sociedade.

A abordagem histórica e sua relação com as teorias, que com ela se relacionam dialeticamente, visam a mediar a busca de novas alternativas que contribuam para a emancipação dos oprimidos a partir das bases em que se constitui sua opressão e das alternativas em que podem se apresentar.

Ao abordar o contexto em que se coloca o projeto da modernidade e suas luzes, busco no referencial teórico freireano a fonte para a crítica e a restauração da intersubjetividade que se coloca como instrumento de humanização dos homens e mulheres que se libertam em comunhão. Por isso, a análise crítica das bases do projeto da modernidade tenta expor sua negatividade e trazer o fundamento sucinto para sua superação.

Após desvelar a negação do *ser mais* da educação bancária, tento buscar a compreensão de uma práxis libertadora, que se caracteriza pelo questionamento do sistema exposto na primeira parte, bem como a indicação de um novo caminho, um futuro que não está dado; que se encontra em movimento.

Apresento as bases para a transformação a partir de uma práxis do oprimido e de sua utopia, que se constitui em “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais.” (FREIRE, 1968/2005a, p.84).

O pensamento freireano, como marco de libertação do oprimido, constitui-se na principal referência para a abordagem do mundo de opressão que é questionado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. É, também, referência para abordagem da proposta pedagógica do Movimento e seus desdobramentos.

Analiso, então, como a proposta educativa do MST enfrenta a questão da luta pela terra. Esse questionamento coloca em xeque a propriedade privada, fundamento do sistema capitalista e liberal de espoliação.

Para tanto, a pesquisa desenvolvida não poderia se resumir ao levantamento de dados bibliográficos, sob pena de revelar uma visão superficial de uma realidade complexa. Acredito que a compreensão das práticas educativas que se manifestam no cotidiano escolar dos assentamentos do MST poderia ajudar a enxergar o rosto desse *Outro*.

A possibilidade de conjugar a investigação da influência da pedagogia freireana com a práxis social e educativa de um movimento social composto pelos

oprimidos traduz-se em importante instrumento para a compreensão das ações desse *Outro* em sua negatividade, imposta pelo discurso hegemônico. Tudo permeado pela compreensão das bases teóricas que sustentam as propostas de quem se encontra na exterioridade do sistema capitalista, com a construção de uma teoria sobre o direito de propriedade que atenda aos interesses dos oprimidos e, assim, realize a dignidade humana.

Esta pesquisa pretende, portanto, avançar sobre uma questão que, recorrentemente, é objeto de exposição na mídia televisiva, escrita e falada, bem como de investigação científica. Essa questão encontra-se no fundamento do projeto da modernidade, que se concretiza pela espoliação de legiões de oprimidos: a propriedade privada.

Muito já foi escrito sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e, também, sobre a sua pedagogia. O próprio Movimento se encarrega de produzir sua bibliografia, divulgando obras de seus militantes, como *A reforma agrária e a luta do MST* (1997), *Brava Gente* (1999), *A história da luta pela terra e o MST* (2001), os cinco volumes da obra *A Questão Agrária no Brasil (1997-2005)*, dentre outros, tratam da história do Movimento e seus objetivos.

Uma referência sobre a luta do MST pela terra é o livro do geógrafo Bernardo Mançano, *MST – formação e territorialização* (1999), cujo enfoque é sobre a experiência de espacialização dos Sem Terra, com a nacionalização do Movimento.

As principais referências bibliográficas sobre a pedagogia do MST são a *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004), de Roseli Caldart, que trata com profundidade a questão da formação dos sujeitos a partir de uma pedagogia proporcionada pelo ambiente de lutas do próprio Movimento; e, também, o *Dossiê Escola MST* (2005), produzido pelo Setor de educação do Movimento para orientar o planejamento pedagógico das escolas dos assentamentos.

Mais de cem teses e dissertações sobre o Movimento se encontram disponíveis no banco de teses da CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), como pude constatar em pesquisa realizada em maio de 2008.

Em que pese o fato de o MST ser ator de inúmeras pesquisas, assim como a relevância que recai sobre a questão do direito de propriedade nas obras sobre o

Movimento, os estudos sistemáticos sobre o MST têm sido escassos no campo jurídico. Destaca-se a recente publicação da mineira Delze Laureano, *O MST e a Constituição* (2007), que enfrenta a questão da constitucionalidade das ações do Movimento (publicação com a qual se pretende dialogar, nesta tese, para estabelecer um debate sobre a construção de um princípio ético material em favor dos oprimidos).

Diante da vasta bibliografia composta de teses e obras de consagrados autores que se debruçaram sobre o tema, vale indagar: *por que fazer mais pesquisa sobre esse Movimento, sua pedagogia e sua luta por um novo modelo de propriedade?*

Esta pesquisa se distingue, primeiramente, pelo estabelecimento da base pedagógica como mediação para a compreensão do fenômeno da luta pela terra, ou seja, constitui uma tentativa de analisar a construção da luta pelo direito de propriedade a partir da construção dos oprimidos, tendo como base a sua proposta educativa. Justifica-se, assim, pela construção de uma concepção de propriedade que se funde à realização da dignidade humana comprometida com o discurso do oprimido.

Por seu intermédio, pretendo estabelecer um princípio ético que dê materialidade ao direito de propriedade em favor do oprimido e, conseqüentemente, em favor da vida humana; construir uma teoria derivada de uma prática pedagógica, para devolver à prática um referencial teórico; bem como apresentar para a comunidade os fundamentos de uma concepção alternativa de propriedade que se rivalize com o direito de propriedade construído sob a égide do capitalismo – instrumento jurídico que inviabiliza a dignidade da humanidade.

Nesse sentido, a reconstrução do direito de propriedade sobre bases pedagógicas fundadas numa *Pedagogia do Oprimido* deve proporcionar uma compreensão diferenciada na abordagem da questão da luta pela terra, que irradia uma concepção transformadora do direito de propriedade.

Do desenvolvimento dessa temática, resultaram as seguintes questões:

1. Qual é a concepção de propriedade presente na proposta educativa do MST?
2. Como essa concepção se concretiza no currículo do MST?

3. Como a educação se articula com as lutas do Movimento?
4. Como a concepção de propriedade do MST se relaciona com a dignidade humana?

Em busca de uma metodologia que permita captar o discurso e a prática na pedagogia dos Sem Terra e os valores que adotam em sua luta pela terra, a pesquisa qualitativa foi escolhida por ser um instrumento que permite a investigação de uma realidade que não se quantifica.

(...) ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2003, p. 21-22).

O objeto desta pesquisa não é estabelecer que “esta” ou “aquela” concepção é a dos Sem Terra, pois não é possível caracterizar as escolas vinculadas ao Movimento a partir de algumas experiências pesquisadas. Entretanto, com base na experiência vivida nas escolas, deve ser possível compreender a relação do projeto educativo do MST e a sua luta pelo acesso à terra.

A partir das representações atribuídas pelos Sem Terra, que concretizam a teoria pedagógica do Movimento, seus educadores e educandos, nos ambientes que irradiam os valores mediadores da luta dos Sem Terra: o assentamento e, especificamente, as suas escolas, é que pretendo dar um novo significado para direito de propriedade.

O campo²⁰ – local onde moram e se educam os assentados Sem Terra – é o ambiente mais propício para que eu possa compreender como estes se situam no tempo e no espaço e como pretendem fazer história, sendo os assentados os principais atores dessa pesquisa. É no campo, com os Sem Terra, que podem ser desvelados os significados da influência de Paulo Freire na educação, como esta se relaciona com a luta pela terra e, por conseguinte, com o direito de propriedade.

²⁰ Como assinalam Bogdan e Biklen (1994, p. 113), “o termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados.”

Para compreender como se concretiza a *Pedagogia do Oprimido* nesse contexto educativo e seus reflexos na construção de uma concepção de propriedade que realize a dignidade do ser humano, esta investigação também não poderia se resumir à análise de material bibliográfico, nem ao exame dos projetos pedagógicos. “Estar” nos locais onde se efetivam as práticas educativas do Movimento é uma forma indispensável para a interpretação dessa realidade.

Os objetivos da pesquisa são os seguintes:

- Identificar a relação que educadores do MST estabelecem entre os princípios pedagógicos do MST e a *Pedagogia do Oprimido*;
- Identificar a relação que os educadores e educandos estabelecem entre a educação e a luta pela terra;
- Compreender qual direito de propriedade se constrói nesse ambiente educativo, constituído pela escola e o assentamento e, ainda, seu vínculo com o princípio da dignidade humana.

Evidencio, portanto, a disposição de investigar o contexto em que se desenvolve o projeto educativo do MST, mais especificamente como atua o projeto político-pedagógico do MST, o currículo oficial e o oculto em sua luta pela terra. A investigação qualitativa é manejada objetivando desvelar quais são os valores cultivados e compartilhados pelos integrantes do Movimento.

Além da pesquisa bibliográfica, que visa a expor as condições materiais e ideológicas, bem como as bases da educação bancária e de um direito de propriedade excludente; e da pesquisa documental, que se faz necessária para a análise do projeto pedagógico do MST e seu currículo, a pesquisa de campo foi motivada pela busca da compreensão do ambiente em que vivem os educadores e educandos do Movimento, suas interações interpessoais e sociais, nas quais urdem os significados e constroem a realidade. (CHIZZOTTI, 2006).

Na pesquisa de campo realizada, o contexto social foi o projeto pedagógico construído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, seja no ambiente escolar, seja fora da escola.

Os assentamentos pesquisados se encontram em Minas Gerais, sendo dois situados no Vale do Rio Doce (Tumiritinga²¹ e Governador Valadares²²) e um na região metropolitana de Belo Horizonte (Brumadinho²³) (anexo I – mapa). Os dois primeiros assentamentos datam dos meados da década de 90 e já se encontram estruturados legalmente, possuindo escolas e professores contratados pelo Poder Público.

Já a experiência do assentamento *Pastorinhas*, em Brumadinho, região metropolitana de Belo Horizonte (MG), apesar de ainda não contar com uma escola, proporcionou um valioso olhar sobre a construção do projeto educativo do MST, mesmo com suas crianças estudando fora do assentamento.

As escolas pesquisadas pertencem à Rede Estadual e atuam tanto no ensino básico quanto na educação de jovens e adultos. No momento de escolher o local para desenvolver a pesquisa, alguns fatores como a proximidade e o estágio de organização foram levados em consideração. Preferencialmente, os assentamentos escolhidos deveriam situar-se em Minas Gerais.

Para encontrar assentamentos que atendessem a essas características, foi realizado, inicialmente, um levantamento junto à Comissão Pastoral da Terra, que viabilizou, através do Frei Gilvander Moreira, o acesso aos locais selecionados.

Os contatos com os assentados foram feitos em diferentes momentos: no Assentamento Oziel Alves Pereira, de Governador Valadares, em janeiro de 2008, foram agendadas duas visitas (para a semana santa, em abril de 2008, e para janeiro de 2009); os assentados do 1º. de Junho, em Tumiritinga/MG, foram contatados em setembro de 2008 e visitados uma vez em janeiro de 2009 (a dificuldade no acesso foi o grande obstáculo às visitas a este assentamento); e, em

²¹ Tumiritinga encontra-se a 370 Km de Belo Horizonte e pertence à microrregião de Governador Valadares, tendo difícil acesso por estrada de terra. A cidade, segundo censo de 2007, tem pouco menos de 6.000 habitantes. Pelo Mapa da Pobreza e Desigualdade de 2003, disponibilizado pelo IBGE, verifica-se que 53,49% de sua população se encontra na pobreza. Atualmente, um terço de sua população mora no campo. (IBGE, 2008)

²² Governador Valadares encontra-se a 320 Km de Belo Horizonte, sendo a cidade-polo da região do Vale do Rio Doce. Sua população, segundo censo de 2007, estaria em torno de 260.000 habitantes. Pelo Mapa da Pobreza e Desigualdade de 2003, disponibilizado pelo IBGE, verifica-se que 24,64% de sua população se encontra na pobreza. Atualmente, apenas 5% de sua população mora no campo. (IBGE, 2008)

²³ Brumadinho encontra-se a 40 Km de Belo Horizonte e pertence à região metropolitana da capital. A cidade, segundo censo de 2007, tem pouco menos de 32.000 habitantes. Pelo Mapa da Pobreza e Desigualdade de 2003, disponibilizado pelo IBGE, verifica-se que 15,12% de sua população se encontra na pobreza. Atualmente, 27% de sua população mora no campo. (IBGE, 2008)

razão da proximidade com Belo Horizonte, o Assentamento Pastorinhas, em Brumadinho, foi visitado várias vezes, no período de agosto a dezembro de 2008.

Em todos os casos, o tema e objetivos da pesquisa foram explicados em linhas gerais, e todos os sujeitos investigados se colocaram à disposição para colaborar com o seu desenvolvimento.

A opção de conhecer o cotidiano dos assentamentos possibilita reconstruir alguns momentos vivenciados no ambiente educativo que se pretende implantar através de uma práxis de luta.

Segundo Bogdan e Bilken (1994), na pesquisa qualitativa, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar o fenômeno em toda a sua complexidade.

No âmbito da abordagem qualitativa, a escolha preferencial se fez pela entrevista semiestruturada, que foi articulada, subsidiariamente, com questionários e observação. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com uma diretora, quatro professoras e um egresso, procurando identificar os significados atribuídos às ações educacionais do Movimento e seus reflexos na luta pela terra, seguindo o universo temático abaixo descrito.

Não houve preocupação com a standardização da entrevista, ou com a quantificação do número de entrevistados. Buscou-se selecionar um pequeno número de pessoas que representassem a base do Movimento, ou seja, os assentados, e que pudessem descrever seus quadros de referências a partir do universo temático.

A entrevista semiestruturada, com a utilização de um roteiro básico (anexo II), proporcionou a interação necessária para o desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitou aos entrevistados a apresentação de seu discurso sobre os temas propostos, com base em seus próprios conhecimentos.

Segundo André e Lüdke,

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

(...)

... a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (ANDRÉ E LÜDKE, 1986, p. 33-34).

No caso desta tese, os entrevistados se colocaram à disposição desde o primeiro momento. Contatos prévios explicitaram os objetivos das entrevistas e a finalidade das informações a serem obtidas; foram respeitados os dados contidos nos agendamentos feitos *a priori*.

Subsidiariamente às entrevistas, também foi utilizado o mecanismo da observação. Procurei estar presente nos assentamentos, nas escolas e em eventos promovidos pelo Movimento, como o 5º. Congresso Nacional do MST, ocorrido em Brasília em junho de 2007.

Esses instrumentos proporcionaram diferentes e convergentes olhares sobre as questões propostas. Para a categorização das questões relativas ao objeto da pesquisa, o universo temático exposto aos pesquisandos foi o seguinte:

- a luta pela terra;
- a luta pela educação e a proposta educativa do MST;
- a vida com dignidade.

As amostras obtidas sobre esse universo foram contagiadas por manifestações dos pesquisandos sobre a história de lutas empreendidas pelo Movimento, que os identifica como os principais atores de uma utopia que se vai concretizando em cada assentamento.

Em uma perspectiva freireana, esses temas geradores foram mediatizados pela realidade vivida numa relação em que pesquisador e pesquisandos participam dialogicamente, numa relação horizontalizada, sem a subordinação de saberes.

Neste caso, o papel do pesquisador aparece claramente: ele é o animador da emergência das diversas perspectivas, o provocador da análise crítica e o coordenador da sistematização das possíveis “convergências de perspectivas”. Baseado no sentido de quem dialoga, dialoga com alguém, sobre alguma coisa, o sujeito pesquisador precisa dialogar com os sujeitos pesquisandos sobre suas questões de investigação e seus pressupostos e, assim, relativizar suas antecipações que, normalmente, em um projeto de pesquisa, são as hipóteses. (ROMÃO *et al*, s.d.).

Essa metodologia fez emergir os pontos de vista e processos emocionais de cada entrevistado, pelo próprio contexto de interação criado nos encontros. Esse método permitiu perceber a partilha dos projetos pelas pessoas envolvidas, pois encorajou a expressão aberta dos participantes sobre os tópicos propostos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para serem categorizadas a partir dos objetivos estabelecidos pela pesquisa, quais sejam, a luta pela terra, a proposta educativa que se interioriza dentro da escola em razão dessa luta e como essa proposta contribui para a superação da propriedade ordenada pela ordem burguesa. Sua análise será conjugada com o projeto pedagógico das escolas pesquisadas.

Além do áudio, também foi providenciada uma espécie de diário, contendo anotações e comentários sobre cada encontro. Algumas filmagens foram utilizadas para a familiarização do ambiente e dos atores, bem como para a efetivação de uma memória visual da realidade vivida pelos educandos do Movimento.

O recurso de aplicar questionários foi indicado para proporcionar melhor compreensão sobre os detalhes da formação dos educadores entrevistados (anexo III), das características das escolas (anexo IV) e dos assentamentos (anexo V).

Comprometido com o direito à privacidade dos pesquisandos, cuidei para que a utilização de imagens e depoimentos gravados fosse feita a partir de autorizações pessoais de cada entrevistado. (Anexos VI e VII).

Dispondo de tais instrumentos, assumi a tarefa de expor à compreensão geral a realidade vivida por esses oprimidos, que vivenciam o efeito perverso do projeto de modernidade – a exclusão do acesso a bens indispensáveis para a realização da dignidade – e sua proposta alternativa ao mundo de opressão.

Os significados produzidos na pesquisa de campo, que serão expostos no último capítulo, têm a pretensão de estabelecer uma ligação do referencial teórico com a realidade construída, ou pelo menos parte dela, pelo Movimento pesquisado. Buscou-se compreender e expressar os significados atribuídos pelos pesquisandos, através da interação proporcionada pelo campo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO BANCÁRIA: O PANOPTISMO COMO APARELHO IDEOLÓGICO

Um dos meios para a compreensão das bases de uma educação que se propõe a ser libertadora é lançar um olhar mais atento sobre o seu contrário: uma educação que pretende a “domesticação” e alienação do educando. Uma educação acrítica, que se esconde tanto sob as luzes da filosofia iluminista quanto na neutralidade positivista. Uma educação comprometida com a formação de seres programados para um mundo de consumo, em que o individualismo é, contraditoriamente, a base para o desenvolvimento das relações.

Busco as raízes da instrumentalização da educação como mecanismo de controle social, bem como, na modernidade, tornam-se hegemônicos os ideais liberais na construção da educação escolarizada.

Apple (2006) adverte que qualquer tentativa séria de entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola deve ser, por sua própria natureza, histórica. Por isso, é necessário desvelar, como se deu na teoria pedagógica, a preservação dos ideais capitalistas que se tornaram hegemônicos e se “fizeram neutros” através da educação escolarizada.

O autor assevera, ainda, que a hegemonia atua para

(...) “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se tona o mundo *tout court*, o único mundo. (APPLE, 2006, p. 39).

Ora, é no nascimento da filosofia liberal, apropriada pela burguesia, que se projeta a estrutura desigual que permite a concretização da exploração do homem, como justificada por uma racionalidade que se autojustifica.

São as luzes projetadas pelos filósofos do século XVII em diante que passaram a ter grande importância na fundamentação e legitimação das desigualdades, através de uma racionalidade que, por outro lado, possibilitou a liberação do homem (europeu) do mundo das “trevas” em que se encontrava.

A instrumentalização pela burguesia dos ideais liberais teve por objetivo a construção de um mundo único, em que a pluralidade não tenha lugar e a inclusão na febre de consumo seja o escopo do indivíduo, mesmo que, para isso, sejam necessárias a exploração e a opressão do homem pelo homem.

Essa razão iluminista destinou à educação a responsabilidade de transmitir os valores que deveriam se perpetuar para o desenvolvimento do liberalismo que, pretensamente, deveria emancipar o homem.

A educação, fundamentalmente a desenvolvida em âmbito escolar, passou a ter a responsabilidade de reestruturar as relações humanas, a partir do desenvolvimento individual. Com o suporte da educação escolarizada, o conhecimento se desenvolveria com o objetivo de garantir a liberdade e a emancipação.

Esse propósito não passou despercebido pela Revolução Francesa de 1789, que, em sua Constituição de 1791, elevou o acesso à educação ao *status* de direito universal:

(...) Será criada uma Instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita no que concerne às partes do ensino indispensáveis a todos os homens; seus estabelecimentos serão distribuídos gradualmente, numa proporção adequada à divisão do reino (...) (COMPARATO, 2003, p. 157).

A perspectiva revolucionária de então se opõe radicalmente à ordem anterior, dominada pela fé religiosa. A expectativa é de que o ser humano possa e deva ser moldado pela educação, sendo programado para viver harmonicamente na nova civilização que, paralelamente, se desenvolve. Espera-se da escola um homem total e liberado; bem como, contraditoriamente, um homem disciplinado e adaptado.

Sob esse novo signo, o ser humano se emancipa pelo conhecimento, que tem o seu local de transmissão na escola. O educando, sujeito guiado pela razão, deve se emancipar pelo conhecimento para superar individualmente as desigualdades, atingindo o sucesso pessoal que se caracteriza pelo acúmulo de riquezas.

O homem moderno precisa ser disciplinado para uma vida liberta das paixões, mitos e tradições tão cultivadas durante o período medievo. Dentro do projeto da modernidade, a escola se constitui em local privilegiado para a construção desse novo homem, devendo ter o acesso universalizado.

Segundo Saviani:

Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Por meio do ensino. A escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (SAVIANI, 2008, p. 05).

De acordo com Cambi (1999, 329), a pedagogia da modernidade caracteriza-se como laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação às tradições medievais.

Como anota Libâneo,

A Pedagogia e toda a base do seu discurso teórico é fruto da modernidade, achando-se ligada a acontecimentos como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização e a idéias como a natureza humana universal, a autonomia do sujeito, a educabilidade humana, a emancipação pela razão. (LIBÂNEO, 2001, P.131)

Apesar de concordar com o fato de que a pedagogia moderna, sob o signo da modernização/modernidade, passou a se realizar segundo o padrão burguês de vida, discordo da desvinculação da conquista da Ameríndia e centralidade da Europa no sistema-mundo²⁴ feita por Libâneo. Não é possível excluir a importância da conquista da Ameríndia, que se constitui em periferia da Europa, no desenvolvimento de um sistema social em escala mundial que vai se organizando em função da modernização (no sentido de modernidade) do continente europeu, em especial da burguesia européia.

²⁴ Somente com a conquista da Ameríndia, que se constitui em periferia da Europa, ocorre a integração de um sistema social em escala mundial, que se vai organizando em função do desenvolvimento do continente europeu, em especial da burguesia européia. Esse sistema social se adequa ao conceito de sistema-mundo que é, segundo Wallerstein (19—, p. 337), “*um sistema que possui limites, estruturas, grupos associados, regras de legitimação e coerência. A sua vida é feita das forças em conflito que o mantêm unido por tensão e o dilaceram à medida que cada um dos grupos procura eternamente remodelá-lo em seu proveito. Tem características de um organismo, à medida que tem um tempo de vida, durante o qual as suas características mudam em alguns aspectos e permanecem estáveis em outros*”.

Para se efetivarem, as transformações vividas na Europa Ocidental a partir do século XVI (pós-conquista da Ameríndia) necessitavam de novos artefatos. Os protestos pelo acesso universal à educação e à escola gratuita encontraram na classe burguesa sua defensora interessada.

A educação escolarizada passou a ter a função de promotora do progresso e de amortecedor de conflitos sociais, dos contrastes de ideologias, estimulando o novo (o projeto burguês) com a difusão de seus *slogans*.

Numa perspectiva burguesa, a escola passou a ser indispensável para o desenvolvimento de valores que, ao longo do tempo, iriam permitir a reprodução da sociedade capitalista, com a perpetuação individualista de sucesso e das desigualdades.

A crença no poder da educação e a necessidade da universalização para a manutenção desse modelo de sociedade se devem, também, às bases positivistas²⁵ que defendem a inevitabilidade do progresso determinado pela burguesia. A concepção mecanicista de construção do conhecimento passou a ser a tônica de uma educação que buscava “programar” o sujeito cognoscente.

Nota-se, portanto, o papel não menos importante do positivismo na sustentação de uma educação bancária.

Desta forma, a questão educativa passou a ser pressuposto para a construção de um indivíduo guiado por uma razão ilustrada que, através de uma metodologia científica e pretensamente neutra, determina o surgimento do cidadão que se confunde com a própria pessoa do burguês.

A questão da cidadania se afasta do conceito grego de virtudes para o exercício do ócio e da política. Afasta-se, ainda, dos regimes de servidão e crenças

²⁵ O positivismo se constitui numa corrente filosófica que se desenvolveu a partir do racionalismo cartesiano e iluminista que pretende adaptar a metodologia das ciências naturais às ciências humanas. A partir do século XVII, a fé europeia no progresso alavancado pela racionalidade e métodos científicos determinou o surgimento de teorias tanto metafísicas como empiristas que passaram a reduzir a importância das contradições da nova ordem (capitalista) que se estabelecia com a queda do Antigo Regime. Passou, também, a estabelecer hipóteses explicadas exclusivamente pela razão, como Kant, e, por outro, a impossibilidade de verificar as causas últimas pela observação, como Comte e Durkheim. O que há em comum no pensamento desses filósofos e sociólogos é a universalidade de uma racionalidade que faz tábula rasa das contradições existentes dentro da sociedade e, ainda, uma visão que homogeneiza os diversos projetos de vida que convivem dentro de uma sociedade. Como assevera Löwy (1998, p.35/36), a hipótese fundamental do positivismo é a de que a sociedade humana é regulada por leis naturais, ou por leis que têm todas as características das leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana.

característicos do período medieval, bem como da hierarquia justificada pela fé ou pelo sangue nobre. A cidadania é guiada pela razão do ser humano (naquela época, pessoa exclusivamente do sexo masculino) que é proprietário.

Para se igualar em oportunidades, os não-proprietários deveriam buscar a razão, as luzes de uma educação escolarizada, que propiciaria a ascendência social e, por consequência, a igualdade material. Proporcionaria, ainda, a saída da imaturidade para uma vida emancipada e livre dos grilhões místicos impostos pelo feudalismo e a cristandade (pelo menos era essa a promessa...).

1.1 A Ideologia Burguesa e a Educação Bancária

Para compreensão dessas raízes, como já anunciado, passo à análise de alguns expoentes do pensamento liberal-burguês que deram importantes contribuições ao desenvolvimento de um projeto compromissado com a construção de uma sociedade homogênea – no que diz respeito à diversidade de projetos de vida – e individualista; ou seja, pensadores que deram valiosos fundamentos à educação bancária.

É fundamental revelar as bases teóricas da pedagogia engendrada pela burguesia na modernidade, que se projeta ainda nos dias de hoje. Com fundamento no projeto emancipatório freireano, buscando inspiração na experiência dos Sem Terra, é possível construir novas bases éticas para que se efetive a dignidade da pessoa humana. No entanto, antes, devem ser revisitadas as teorias fundantes da educação bancária e domesticadora.

1.1.1 Emílio: o ícone da individualização burguesa

Rousseau (1712-1778) foi um dos maiores expoentes da filosofia iluminista, com uma postura de ardoroso crítico do Antigo Regime, da lei do mais forte, da utilização da violência para a dominação, da escravidão. É reconhecido como um dos mais célebres defensores de uma nova ordem social, a partir da limitação das liberdades, inclusive a dos chefes políticos.

Este filósofo genebrino teve grande importância também na área da pedagogia, sendo considerado o “Pai da Pedagogia Moderna”, por sua obra fundamental sobre educação: “Emílio ou Da Educação” (1762/200).

O projeto educacional de Rousseau, detalhadamente exposto no “Emílio” se coaduna com os ideais individualistas e liberalizantes da burguesia revolucionária, como anota Dussel (2002):

Se Rousseau mostrou Emílio o protótipo de educação burguesa revolucionária – solipsista, de um órfão sem família nem comunidade, metodicamente sem tradição cultural medieval ou da nobreza monárquica, dentro do paradigma da consciência e sob a orientação solipsista de um preceptor -, um Paulo Freire, o anti-Rousseau do século XX, nos mostra, ao contrário, uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente, anti-hegemônica, organizando a emergência de sujeitos históricos (“movimentos sociais” dos mais diversos tipos), que lutam pelo reconhecimento dos seus novos direitos e pela realização responsável de novas estruturas institucionais de tipo cultural, econômico, político, pulsional, etc. (DUSSEL, 2002, p. 415).

Mesmo endossando as palavras de Dussel, não se pode deixar de valorizar o legado de Rousseau no campo pedagógico, visto que sua proposta foi revolucionária (à época) no tocante ao desenvolvimento da criança, com a humanização da educação infantil, já que a criança era, até então, considerada uma miniatura de adulto.

No entanto, sua crença no distanciamento do educando da vida corrupta em sociedade, como forma de cultivar exclusivamente virtudes, revela a opção pela construção do indivíduo a partir da visão de mundo do educador.

A formação do homem virtuoso apregoada por Rousseau, a partir de seu isolamento da comunidade e exclusivo contato com o preceptor, não passa de uma falácia, visto que os valores sociais se fazem presentes na educação. Esse

isolamento renuncia a qualquer possibilidade de crítica dos valores e naturaliza os valores do preceptor, que passa a ser fonte incontestável de conhecimento.

Ressalte-se que, para a natureza rousseuniana, a educação não significa que o educando não ingressará na sociedade civil. Pelo contrário, Rousseau deseja ver seu Emílio preparado para vida política e imune à corrupção inerente a ela, ou seja, que o educando possa viver numa sociedade regida pelo contrato social, que consagra as desigualdades.

Para Rousseau, a valorização dos sentidos, do contato com o concreto não se dá no encontro do educando com a sua realidade, mas sim com os fenômenos naturais. A alimentação da curiosidade se dá pelo conhecimento das coisas e pela sua submissão utilitária (ROUSSEAU, 1762/2004).

Já a compreensão da política, da história natural, da moral e do direito das gentes se dará pelas explicações do educador, a quem não cabe interpretar, mas tão-somente mostrar os fatos.

Fica evidente a proposta de Rousseau pela educação individual e individualista, que vai ao encontro dos anseios da burguesia, pois se caracteriza, ainda, pelo rompimento com as tradições medievais, com a sacralização de direitos naturais e inalienáveis, como o direito de propriedade burguês, bem como pela alienação do educando à realidade na qual está inserido, através do fracionamento de homem civil e homem natural.

Em sua descrição sobre a formação do homem civil, Rousseau se propõe a reconstituir a história dos homens de países frios, que se desenvolveram através do domínio da natureza e do desenvolvimento da linguagem. Nessa esteira, Rousseau apresenta o esboço de um contrato social que emana dos ideais de preservação da propriedade privada, no intuito de evitar um conflito perpétuo, no qual se troca a segurança pela obediência. É nesse sentido que a sua pedagogia se distingue como fundamento para essa nova ordem.

Rousseau, em sua proposta pedagógica, traça o caminho para uma educação em favor da burguesia emergente, em que o preceptor (pai e Estado) prepara o seu discípulo para o contrato social. Nesse contexto, como explica Dussel (1977), esse preceptor obriga seu discípulo a se comportar como órfão (sem mãe, nem cultura popular) e que lhe obedeça em tudo.

Segundo Ponce (2005, p.133), “a burguesia prometia, por meio do Emílio, não um novo tipo de homem, mas sim o Homem total, liberado, pleno.”

Rousseau não teve como preocupação a educação da população, mas, sim, a do indivíduo rico o bastante para manter um preceptor exclusivo, que se propõe a educá-lo para a sua fortuna. Em seu idealismo, por meio da educação individualizada, Rousseau pretende a construção do homem pleno, apto a viver em uma sociedade civil regida pelo contrato social. A pedagogia rousseuniana isola o indivíduo da sociedade para que, paradoxalmente, consiga viver a plenitude da cidadania.

Emílio continua, até os dias atuais, assombrando a sociedade, que vê na educação o desenvolvimento das virtudes descoladas da vida em sociedade, bem como a possibilidade do sucesso individual sem qualquer preocupação com os vínculos comunitários.

Cioso de valores que o isolam da comunidade na busca pelo sucesso individual, o pupilo de Rousseau busca poder. O espectro de Emílio, por outro lado, se encontra também nas vítimas desse poder, através da “hospedagem” da ideologia opressora, como será mostrado mais adiante.

1.1.2 O conhecimento “cultivado” pela razão

Apesar de Rousseau ser considerado o “Pai da Pedagogia Moderna”, Kant (1724-1804) traz os elementos que melhor ilustram a necessidade da escola como *locus* de reprodução dos valores garantidos pelo direito, numa sociedade marcada pelas desigualdades. Seu otimismo em relação à ordem civil constituída se traduz numa educação que se presta à manutenção do *status quo* e à homogeneização das condutas.

A filosofia kantiana tem como uma de suas preocupações centrais a construção de uma ética universal, a afirmação da igualdade formal e das liberdades individuais, com a superação das sombras que a religiosidade impunha ao

comodismo daquele que se encontrava em estado de menoridade (sem o uso da razão).

Iluminismo é a saída do homem do estado menoridade que deve ser imputado a ele próprio. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de outro. Imputável a si próprios é esta menoridade se a causa dela não depende de um defeito de inteligência, mas da falta de decisão e da coragem de servir-se do próprio intelecto sem ser guiado por outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de servir-te da *tua própria inteligência!* – é, portanto, o lema do Iluminismo. (KANT, 1784/2008).

Kant, em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1786/1997), traz a pessoa para o centro das relações sociais como um fim em si mesma, um valor absoluto que se distingue das coisas que se quantificam pelo *preço*, constituindo-se em meio para realização do homem.

A partir dessa premissa, o filósofo alemão destaca a prerrogativa da dignidade como inerente ao homem, por ser o único dentre os seres que se constitui como fim em si mesmo e determina as leis a que deve se submeter. (KANT, 1786/1997)²⁶.

Kant foi precursor de uma sociedade fundada em bases individualistas²⁷, ofereceu os fundamentos filosóficos para a legitimação de uma civilização materialmente desigual (em continuidade ao pensamento de Rousseau) com a sacralização da razão²⁸ e o desprezo pelos sentimentos que movem o homem em sociedade.

Assim, enfrentar a filosofia kantiana é tarefa que se revela árdua e audaciosa. Mas a medida da audácia se resume, neste capítulo, em dar continuidade aos tópicos iniciados com Rousseau, qual seja, o papel da educação na transição do

²⁶ Kant fornece as bases filosóficas para a submissão da natureza no interesse exclusivo do homem, com a instrumentalização dos outros seres e o desprezo pelo desenvolvimento de um sistema ecologicamente equilibrado. Inaugura-se, definitivamente, o antropocentrismo que conduz à vida na Terra aos terríveis desequilíbrios que hoje são notáveis.

²⁷ Individualismo que culminou naquilo que Beck (2003, p. 68-69) nominou como *individualismo institucionalizado*, “significa não uma forma do indivíduo isolado; trata-se, isto sim, de instituições centrais da sociedade moderna, como a necessidade de desenvolver uma biografia própria, de se despegar das predeterminações coletivas. (...) A individualização significa, pois, que se entra numa dinâmica institucional endereçada ao indivíduo, não ao grupo.”

²⁸ Deve-se ressaltar que todos os conceitos e categorias kantianas “são puramente racionais, sendo não uma explicação histórica da constituição civil, mas uma idéia ou fundamento que funciona como princípio prático da Razão”. (GALUPPO, 2002, p. 91).

estado natural para a vida em sociedade, com a legitimação das desigualdades através de uma ordem civil justa e a questão do *homem natural*, bem como a análise da ruptura entre a ação movida pela inclinação e a ação movida pela razão, e, ainda, a força dos imperativos como proposta de uma razão fundada no desrespeito às diferenças e na apologia ao mundo de vida burguês.

Ao contrário do pessimismo de Rousseau, Kant não mantinha qualquer nostalgia do suposto “estado de natureza”. Até porque Kant tinha o estado de natureza como uma idéia *a priori*, sem existência histórica. (ROSSI, 2006, p. 193).

Dada a importância da razão, esse estado de menoridade, característico do estado de natureza, não permitiria a utilização da razão que foi dada ao homem “como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer influência sobre a vontade, (...) bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda aspiração de felicidade.” (KANT, 1786/1997, p. 25/26).

Em sua obra *Sobre a pedagogia* (1803/2004), Kant traz toda a sua confiança na razão como instrumento de libertação do homem para os bancos escolares. Como Rousseau, Kant enumera as etapas que a criança e o adolescente devem percorrer para que sejam instruídos para a cidadania, mas, ao contrário daquele, Kant vislumbra a importância de uma educação escolarizada, preferencialmente pública.

Para Kant, só o indivíduo que se guia pelos deveres impostos pela constituição de uma vida em sociedade age livremente. Para o exercício dessa liberdade, o homem precisa ser educado, pois é esta que o disciplinará e impedirá a emergência das inclinações naturais.

Perante esse ideário, a pedagogia kantiana se caracteriza pela necessidade de negação de impulsos contrários à razão, que determina a liberdade do homem dentro da ordem civil. Seu sentido é negativo.

A vida em sociedade exige um comportamento disciplinado, que deve ser imposto ao seres racionais desde a infância, como ele explica:

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas

tranquilamente e obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que, no futuro, elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1803/2004, p. 13).

Desde cedo, os seres racionais, para plenitude do exercício da liberdade, deveriam aprender a obedecer, com o sacrifício dos desejos estranhos à racionalidade, em prol da vida em sociedade. Segundo Kant, o homem seria o único ser que necessita ser educado para que seja civilizado. Seria pela educação que o homem se libertaria ao conhecer seus direitos e deveres.

O desenvolvimento da humanidade dependeria da educação na mesma medida em que esta determina o progresso da humanidade. Nessa perspectiva, “somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, que tiver sido feito homem moderno.” (ARROYO, 2006, p. 37).

A fé na educação como instrumento de qualificação para o exercício da liberdade é proporcional à crença na razão como meio de retirar o homem da menoridade, em que se encontrava envolto pelos impulsos naturais, pela religiosidade e pela tradição.

Para Kant, a questão pedagógica é, igualmente, fundamental para a reprodução e garantia das desigualdades que emergem da Constituição civil²⁹.

Para tanto, são requisitos da educação kantiana:

1. Ser *disciplinado*. Disciplinado quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. Tornar *culto*. A cultura abrange a instrução de vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. Ela, portanto, não determina, por si mesma, nenhum fim, mas deixa esse cuidado às circunstâncias. Algumas formas de habilidade são úteis em todos os casos, por exemplo, o

²⁹ Segundo Kant (1784/1986), a sociedade civil é uma necessidade que a natureza impõe ao homem para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, bem como para que possa conviver sem antagonismos como aqueles derivados da garantia do *meu* e do *teu*. É dever da humanidade a busca de uma constituição civil justa que regule a coexistência de antagonismos com a limitação das liberdades individuais onde cada um abdique de sua liberdade brutal em prol da tranquilidade e segurança em conformidade com as leis. Em sua *Metafísica dos Costumes*, Kant defende que “a Constituição civil é unicamente o estado jurídico através do qual se assegura a cada um o que é seu, mas que, na verdade, não o fixa nem o determina. Toda garantia pressupõe já, portanto, o seu alguém (a quem o assegura)”. (1785/2005, p. 86).

ler e o escrever; outras são boas só em relação a certos fins, por exemplo, a música, para nos tornar querido. A habilidade é de certo modo infinita, graças aos muitos fins.

3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela apropriadamente chamada de *civilidade*. (...)

4. Deve, por fim, cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de fins; convém também que ele consiga a disposição de escolher apenas os bons fins. (KANT, 1803/2004, p. 25/26).

Kant elege os fins da educação segundo sua visão reducionista e ideológica de cultura, para determinar o que deve ser cultivado em todos os educandos e as especificidades de uma cultura refinada. Revela o papel da disciplina na manutenção de cada um no seu lugar, caracterizando a civilidade como conformidade social.

Notável a contradição de um dos filósofos que mais defendeu a autonomia – elaborar teses para limitar a ação transformadora da educação escolarizada, obstaculizando o desejado *esclarecimento*.

O que se deve cultivar, sob o paradigma pedagógico kantiano, é o imobilismo social, a conformação com as desigualdades, que torna o indivíduo disciplinado numa sociedade que permite ao burguês (homens de posses) sua ascensão tanto social como cultural.

Além da disciplina e da conformidade social, a educação se prestaria ao papel de desenvolver a capacidade laboral que deve ser inculcada desde cedo. O conhecimento não deveria servir para o divertimento, mas a tendência ao trabalho deveria, obrigatoriamente, ser cultivada na escola, segundo Kant (1803/2004).

Para o sucesso dessa educação, a *obediência* é “absolutamente necessária, porque prepara a criança para o respeito às leis que deverá seguir corretamente como cidadão, ainda que não lhes agradem.” (KANT, 1803/2004, p.77).

Assim, um “*catecismo de direito*” numa versão popular possibilitaria, desde as mais tenras idades, a conduta que se deve manter na vida cotidiana. Instrumento que viabilizaria o conhecimento dos direitos humanos e seu acatamento. (KANT, 1803/2004).

Nessa trilha, Kant (1803/2004) condena a leitura de romances; reputa-os como algo funesto às crianças, que pode inflamar as fantasias com a criação de novas histórias e reordenação das circunstâncias.

Kant pretende perpetuar uma sociedade com seres dóceis, que estão sob o jugo, primeiramente, de seus professores, para que se adaptem às contingências das leis (sejam elas quais forem) e vivam harmonicamente numa sociedade que garante a cada um o que é seu. A obediência da criança se traduz em submissão, única pedagogia, para Kant, que poderia conduzir a criança à cidadania.

Na adolescência é que se consagraria a desigualdade, pela educação:

Convém demonstrar aos adolescentes como a desigualdade entre os homens é uma certa ordem de coisas derivadas das vantagens que algum homem buscou em relação a outro. A consciência da igualdade dos homens na desigualdade civil pode ser inspirada aos poucos. (KANT, 1803/2004, p. 105).

Obviamente, essa “certa ordem de coisas” deveria ser inculcada como forma de preservá-la. Para tanto, a memorização e elaboração de fórmulas seriam muito importantes. Se o conhecimento emana diretamente da razão, não há porque a sala de aula se tornar o ambiente que propicie o questionamento que poderia levar à reordenação das coisas, tal como Kant rejeita.

Kant (1803/2004) defende a centralidade de todo o conhecimento na figura do professor, que é o único que sabe e deve sujeitar o aluno, que obedece passivamente. O professor seria o meio de transmissão do conhecimento ditado pela razão, levando os alunos a tomarem consciência de como se realiza a vida numa ordem civil constituída. Assim, a tomada de consciência aconteceria pelo conhecimento e obediência dos valores ditados pela razão.

Isso indica uma relação vertical entre aluno e professor, pautada nos conhecimentos que pertenceriam ao professor e seriam transmitidos aos alunos. O conhecimento não seria construído nas relações sociais, mas resultante da racionalidade humana.

Por outro lado, essa racionalidade justifica uma vida segundo os ditames burgueses, que partiram da Europa, como único padrão racional para o restante do

mundo no entendimento (Kant, 1803/2004), pois os povos selvagens (indisciplinados) jamais poderiam se disciplinar como os europeus, vez que, na idade adulta, não seria possível educá-los a ponto de fazê-los obedecerem.

A educação, para Kant, seria o meio que liberta o homem da menoridade, levando-o à ilustração (*“Aufklärung”*). Essa ilustração, assim, traduz-se em uma vida ditada pela racionalidade estabelecida nas bases de uma liberdade negativa, pela qual o homem deve se adaptar às desigualdades imanentes à ordem civil pela obediência ao direito.

Por essas razões, Kant se notabiliza como o principal precursor de uma educação que dociliza o educando para uma vida conformada aos padrões do projeto da modernidade, que exige fé na racionalidade hegemônica e no padrão de vida burguês. Projeto que, por outro lado, nega a possibilidade de uma via alternativa, que se apresenta com a exterioridade. Enfim, um projeto que nega esse *Outro* que deseja ver realizada a vida digna em comunidade.

1.1.3 A realização do destino pela educação

Émile Durkheim (1858-1917), considerado o “Pai da Sociologia Moderna”, foi um dos pensadores que melhor formulou análises sobre a coesão social. Foi também o sociólogo que desenvolveu o legado positivista de Comte (1798-1857) ao estabelecer, em sua obra *As regras do método sociológico* (1895/2003), as bases de uma metodologia de estudos das ciências sociais derivadas das ciências naturais³⁰, bem como as bases fundamentais para uma educação bancária.

O positivismo, com Émile Durkheim, não poderia deixar de participar da construção de uma educação que se colocasse a serviço da realização da ordem

³⁰ A metodologia para abordagem dos fenômenos sociais se traduziu em progresso na compreensão desses fenômenos. No entanto, o desprezo da subjetividade do investigador e a equiparação de métodos aplicáveis às ciências naturais colaboraram para a “naturalização” das injustiças provocadas pelo sistema capitalista.

estabelecida com a divisão da sociedade em classes, em que cada um deveria ocupar harmonicamente seu lugar.

É sintomático o conceito de educação formulado pelo autor:

A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente. (DURKHEIM, 1901-1911/1984, p. 17).

Durkheim revela, com clareza, a necessidade da educação para a realização do destino do educando, que se estabelece pela ordem social vigente. Por essa razão, a educação é o instrumento utilizado para desenvolver na criança habilidades que a farão, necessariamente, mais uma peça da engrenagem social.

O sociólogo francês reconhece, ainda, que a educação para o novo é um privilégio do ser humano, à medida que todos os outros animais se desenvolvem de acordo com seus instintos, movidos pela natureza, que nada acrescenta de novo. (DURKHEIM, 1901-1911/1984).

Essa exigência seria condição para a realização da existência tanto do indivíduo como da sociedade, que se funda na distribuição de tarefas e se realiza pela cooperação.

Como fato social, a educação dependeria da coerção exercida para que seja efetivada adequadamente. Daí, a importância de a educação se coadunar com os reclamos da sociedade política: a compatibilização do desenvolvimento educacional nos termos em que a ordem social exige, sob pena de reprovação.

A adaptação do educando à ordem social seria, para Durkheim, função de uma educação que estabelece para os professores quais são os “as idéias, os sentimentos que são necessários inculcar na criança para harmonizar com o meio em que a mesma deve viver.” (DURKHEIM, 1901-1911/1984, p. 25).

A concepção durkheimiana deve ser compreendida dentro do legado positivista e seu contexto histórico, trazendo a consolidação de um padrão de vida que, para sua coesão, necessitava de um modelo de educação que o preservasse.

A proposta de uma pedagogia uniformizadora fica muito mais evidente em Durkheim do que em outros autores da época. Em que pese sua advertência sobre a diversidade (DURKHEIM, 1901-1911/1984), esse alerta visa a preservar um padrão estabelecido pela sociedade capitalista e sua divisão do trabalho, que deve se refletir na educação escolarizada.

A análise pedagógica de Durkheim parte da premissa da transmissão dos conhecimentos entre gerações, que premia com o progresso as gerações futuras. Nesse sentido, o devir é inevitavelmente melhor que o passado. Esse *devir* é uma sociedade essencialmente boa, como a que a ordem burguesa concretizava.

A educação, para Durkheim, se desenvolve com base na autoridade do mestre, que será a personificação da consciência moral perante os educandos. A verticalização da relação mestre-aluno é condição indispensável para a efetividade do sistema de punições e recompensas dentro da proposta positivista.

Na esteira kantiana, Durkheim concebe a liberdade pela sua negatividade, pelos seus limites. E, para o estabelecimento desses limites, o educador é elemento fundamental:

Ora, é precisamente em dotar a criança desse domínio sobre si mesma que a autoridade do mestre deve ser utilizada. A criança deve, pois, ser exercitada a reconhecê-la na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente. É nesta condição que ela, mais tarde, poderá reencontrá-la na sua consciência e difundi-la. (DURKHEIM, 1901-1911/1984, p. 35).

Por isso, deve-se somar à transmissão do conhecimento, como legado das gerações passadas às presentes, o reconhecimento da coerção como elemento da educação durkheimiana. Coerção que, segundo o autor, é intrínseca às relações sociais.

Portanto, ao lado da proposta pedagógica positivista de progresso para as gerações futuras, as bases coercitivas se fazem presentes nesse modelo de educação escolarizada.

A pedagogia durkheimiana se distancia da kantiana à medida que esta crê na educação como instrumento de construção da autonomia do sujeito, e aquela não deixa dúvidas sobre a necessidade do caráter coercitivo, que é o elemento

indispensável à geração de cidadãos integrados à ordem pré-estabelecida que conduziria ao desenvolvimento de toda a sociedade.

Para Durkheim, o educando será sempre uma criança, tendo em vista sua visão limitada do processo educativo, que se restringe a possibilitar e desenvolver as potencialidades desta para a vida em sociedade. Isso se deve também às condições que ele só vê nas crianças: a passividade necessária para a ascendência de um mestre que, através de um processo que se assemelha à hipnose, conseguirá suggestioná-la, desenvolvendo nela as características que se esperam do cidadão numa vida em sociedade. (DURKHEIM, 1901-1911/1984).

Para o alcance desses objetivos, o método pedagógico deveria adotar a premissa positivista, qual seja, tratar o conhecimento como “coisa”. Faz-se necessário, na perspectiva durkheimiana, reduzir os fatos sociais a categorias homogêneas, para que o desenvolvimento da criança não se perca num turbilhão de interpretações.

Para Durkheim, não é papel da educação cultivar idéias que estimulem a desordem e a revolução. Sua pedagogia personifica, efetivamente, a prepotência de uma ordem que se estabelece como natural e se perpetua e reproduz a partir da coercitibilidade que se faz presente em todas as relações sociais e, particularmente, na educação escolarizada.

1.1.4 A educação bancária: “domesticar” pelas luzes

A educação moderna não nasce com a modernidade, mas é sua consequência necessária³¹. A escola se constituiu em um aparelho que consolidou os ideais liberais. Por um lado, permitiu a libertação do homem das forças da religião

³¹ O método jesuítico influenciou bastante a educação na modernidade. Com os seus preceitos de preleção, memorização, composição e desafio, já havia lançado as bases para a formação do bom cristão. Com o advento da educação burguesa, fez-se necessário formar o bom trabalhador e o bom burguês.

e da natureza e estabeleceu princípios formais de igualdade perante a lei; por outro, sacralizou a apropriação privada e as desigualdades.

A emergência da burguesia e suas propostas de igualdade e liberdade (puramente formais) tinham na educação escolarizada a mola propulsora para o seu desenvolvimento e expansão. Assim, os clamores de uma educação laica, estatal e cultivada pela razão encontraram eco nas propostas burguesas de um Estado Liberal, pois era necessário levar as idéias individualizantes para os filhos dos operários, bem como a crença na possibilidade de acúmulo de riquezas.

Apple (1997) assinala que a educação possibilitou um processo “civilizatório”, no qual os grupos dominados poderiam se tornar mais moralizados, mais obedientes, mais influenciados pela “cultura real”, apesar da advertência de Voltaire³², que alertava sobre os perigos de ensinar “as massas” a ler.

Freire (1993/1995) explica que não foi a educação burguesa que criou a burguesia, mas foi através daquela que a burguesia sistematizou ou começou a sistematizar sua educação. Foi na educação escolarizada que a burguesia encontrou o lugar privilegiado para a reprodução das desigualdades inerentes ao capitalismo.

Inaugura-se, com a modernidade, um novo momento educacional, em que a burguesia percebe o papel fundamental da escola na perpetuação de *seus* valores.

A pedagogia revolucionária introduzida pelo projeto da modernidade trouxe uma escola que se caracteriza pela ruptura com o meio de origem do educando, para sua abertura ao progresso. O professor não deve intervir na esfera privada dos alunos, sendo apenas o mediador entre eles e os valores universais (ditados pelo professor); e os alunos não devem ser outra coisa a não ser alunos (TOURAINE, 1998).

Mészáros adverte que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o

³² Segundo Apple (1997), para Voltaire, a empreitada iluminista deveria começar pelos “grandes”. Apenas quando ela tivesse se apossado dos corações e mentes dos condutores da sociedade, passaria a preocupar-se com as massas, pois era preciso tomar cuidado para que as massas fossem impedidas de aprender a ler.

pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. A própria teve de ser adulterada, e, de fato, frequente e grosseiramente falsificada para esse propósito. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35/36).

A recriação da própria história foi o legado da supremacia ideológica europeia, que tem seu momento adulterado para justificá-lo, pois o momento em que se dá a hegemonia da Europa projeta-se tanto para o futuro como para o passado, sendo que todos os fatos em que há participação da “civilizada” Europa passam a se revelar gloriosos. Basta revisitar a história das cruzadas e da conquista da América.

Dentro do legado pedagógico da modernidade, negativamente, pode-se destacar a hegemonia de uma educação reprodutivista, que se constitui naquilo que Althusser (1918-1990), em sua obra *Sobre a reprodução* (1999), nomeou de aparelho ideológico de Estado.

Apesar de rejeitar as considerações deterministas althusserianas e, também, seu pessimismo que renega a condição humana em *ser mais*, não há como deixar de conjugar o modelo bancário de educação com o papel de reprodução das relações de exploração capitalista, que se perpetua dentro da instituição escola.

Trata-se de um aparelho ideológico que se realiza através da disciplina e da classificação isolada dos indivíduos, na qual se homogeneiza para punir ou compensar e, por outro lado, desprezam-se as relações sociais que determinam o sucesso ou fracasso.

Nessa esteira crítica, Foucault explica que:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; ...

(...)

Determinando-se lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Foucault, em sua obra *Vigiar e punir*, externa sua crítica ao sistema disciplinar que se impõe com a escola moderna, no qual a organização do espaço e do tempo serve para docilizar o sujeito, isolando-o de sua classe e fragmentando a realidade através da dispersão dos conteúdos em etapas progressivas.

Ao aparelho ideológico althusseriano se junta o panoptismo³³ foucaultiano para caracterizar a pedagogia que nasce com a modernidade, pois se, por um lado, inculca valores burgueses, por outro, serve para vigiar e disciplinar as condutas individuais, bem como para isolá-las, ensejando a perda do referencial coletivo, principalmente o referencial de classe.

No contexto da modernidade, o conhecimento passou a ser concebido como coisa, como conteúdos a serem adquiridos. Na explicação de Erich Fromm (1987), os estudantes só teriam por objetivo contemplar o que eles firmemente “aprenderam” na memória ou conservaram em suas anotações, a partir de uma concepção de acúmulo de conhecimentos, numa educação fundada no *ter*, não no *ser*. A produção do conhecimento é rejeitada em prol da assimilação que torna o indivíduo passivo, mero receptáculo de palavras e idéias.

Continua Fromm:

Nosso processo educativo, em geral, tenta adestrar as pessoas a *terem* conhecimento como uma posse, geralmente comensurável como a quantidade de propriedade ou prestígio social que ele deve proporcionar mais tarde (FROMM, 1987, p. 415).

A absolutização do *ter* (apropriar-se) pela razão tornou o acúmulo de bens a finalidade da própria vida, à medida que a passagem para a modernidade foi orientada pela proteção da propriedade daqueles que a detinham. O *ter* passou a ser referência do projeto de educação escolarizada burguês, com a promessa de que quanto mais você tiver, maior é a possibilidade de sucesso (econômico).

³³ Segundo Foucault (1988), panóptico é a figura arquitetural de um presídio, desenhado por Bentham na qual há uma torre no centro, vazada por janelas que se abrem à face interna de uma construção em anel. Esta é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção, com janelas para o interior, correspondendo à janela da torre, e para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela de lado a lado. Essa torre central serviria para que um único homem vigiasse os loucos, os doentes, os condenados os operários ou estudantes, que estariam individualmente em cada cela. O panoptismo se caracteriza pela garantia da ordem através da vigilância permanente, que impossibilita a “cola” entre os estudantes, os planos de fugas e de futuros crimes entre condenados, roubos e conluios de operários e contágios entre os doentes.

A escola moderna, nessa perspectiva, deveria habilitar o educando para o mundo do trabalho de acordo com as necessidades do “mercado”, que se autodenomina desinteressado e a serviço da sociedade; ou seja, o “mercado” é o fundamento do pacto que ordena a sociedade e mantém a segurança de que tudo continuará como está, desde que os indivíduos atuem conforme seus direitos e deveres.

Segundo Frigotto,

O mercado (...) de um lado, constitui-se no *locus feitichizado*, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o *contrato*, de outro, na mistificação legal da garantia das escolhas “igualitárias e livres.” (FRIGOTTO, 2005, p. 27).

A modernidade, assim, substitui o sagrado pelo profano (“mercado”), e a fé pela razão, mas não deixa de sacralizar o profano com a fé que emerge das luzes da razão.

Na mitologização do mercado, a educação para o acúmulo e o consumo decorre naturalmente dos conteúdos burgueses que se reproduzem na escola. Desta forma, ao apresentar uma sociedade em que tudo é consumível, o próprio conhecimento passa a ser objeto de consumo e, assim, quantificável.

Illich (1926-2002) é um dos expoentes na crítica à educação escolarizada em razão da função que esse mecanismo passou a desempenhar nas sociedades modernas. Em sua obra *Sociedade sem escolas*, Illich (1973), reforça sua crítica à escola, apontando os custos elevados de uma instituição comprometida com valores excludentes, que efetiva a hierarquização entre as classes sociais e a castração intelectual, com seus currículos desinteressantes.

Apesar de não compartilhar do pessimismo de Illich³⁴ em relação à instituição escolar, percebo suas críticas como valiosas para a compreensão do projeto burguês para escola, como fica claro na seguinte afirmação:

³⁴ A solução radical de Illich em que se idealiza um mundo melhor sem escolas se revela inadequada à medida que o ambiente escolar, mesmo dentro numa sociedade de consumo, pode ser o local para o desenvolvimento intelectual em comunidade. Como o próprio Illich reconhece, a experiência de Freire na alfabetização de adultos é uma experiência criativa que provoca o desenvolvimento social. (ILLICH, 1973).

Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização. Há uma escala de desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebês; até mesmo o progresso em prol da paz pode ser calculado pelo número de mortos. Num mundo escolarizado, o caminho da felicidade está pavimentado com o índice de consumo. (ILLICH, 1973, p. 78).

Por essa via, a escola passou a ser o *locus* para o desenvolvimento do consumo de todas as classes, sendo que os ricos são educados para uma realidade de consumo que, de certo modo, se constitui em seu modo de vida. Já o pobre fica predestinado à adesão a um mundo que não lhe pertence.

A adesão ao mundo de consumo pela educação é viabilizada pela ideologia que desideologizou o conhecimento, para que a ciência tivesse *status* privilegiado dentro de uma nova ordem. Esse *status* se traduz na universalidade de um modo de vida que se torna inevitável em razão de conclusões naturalizadas, guiadas, por um lado, pela iluminismo e, por outro, pelo positivismo.

Apple (2006) esclarece como a ciência se tornou “manto” retórico a cobrir decisões sociais que visavam (e ainda visam) a preservar o capital cultural das classes que detêm o poder. Segundo o mesmo autor (1997), a escola, muitas vezes, apresenta uma realidade rotulada. Algo que está naturalmente pré-ordenado. Tudo em nome de um conhecimento pressuposto como válido.

Esse conhecimento se constitui naquilo que é fundamental para o desenvolvimento e integração dos indivíduos em suas vidas em sociedade. A construção desse conhecimento, no entanto, está alheia à realidade concreta, sendo mediada por discursos que se dizem neutros e se inserem dentro de um consenso já estabelecido sobre o que é importante e válido conhecer e o que não é.

Mas, esse consenso é construído por quem?

Ora, a escola passou, na modernidade, a ser o *locus* da reprodução do consenso *a priori*, pressuposto, derivado de categorias kantianas que se traduziam em exercício da razão, com a pretensão de a-historicidade. Digo “pretensão” pois o ato de educar sempre se encontra condicionado historicamente, como o próprio Kant estava, e o sujeito em processo de educação é dotado de potencial transformador, em razão de sua condição humana.

A ideologia capitalista, a partir do projeto burguês de modernidade, tornou-se uma força externa (sagrada) às diversas culturas existentes, sendo a única que possibilita os diversos modos de vida. Essa ideologia se beneficia da inevitabilidade construída no seio da educação, mas, obviamente, não somente nela (como revelam as guerras, que cresceram geometricamente, desde o século XVI).

A escola se insere, portanto, no embate entre a perpetuação de valores hegemônicos, fundados na reprodução do mundo de vida burguês, e a constante reinterpretação desse projeto, que permite sua transformação, mas dificulta (não impossibilita) a sua superação.

Dentro do projeto burguês, as instituições escolares são responsáveis pela legitimação da ideologia hegemônica, bem como pela produção do conhecimento necessário para responder às necessidades de mudanças que se impõem para o desenvolvimento do próprio sistema.

Mesmo a serviço das classes dominantes, a concretização desse projeto não se desenvolve sem contestação, pois o contexto de sua realização impede a plenitude de sua efetivação.

Deve ser reiterado que a utilização da educação escolarizada como instrumento civilizatório a serviço da burguesia se dá em um ambiente complexo e plural, permeado pela contradição. A concretização do currículo está além da mera transmissão de conhecimentos, pois o processo de naturalização dos valores burgueses que se pretende implantar não está isento de críticas pelos educandos e educadores. A própria contestação desses conteúdos leva ao desvelamento da realidade e a recriação dos significados que o projeto hegemônico almeja implementar.

No processo de construção da educação escolarizada, não é possível separar as condições materiais que propiciam a desigualdade do processo de construção do conhecimento, sob pena de negar a sua função integradora, que dá sentido à educação e significado às diversas experiências apresentadas por educandos e educadores.

Assim, a construção do conhecimento pressupõe as condições em que se desenvolve, já que se processa condicionado historicamente, devendo sua análise estar dialeticamente centrada em sua dimensão manifesta e oculta.

Foucault (1988) traduz a contradição dos ideais libertários trazidos pelo iluminismo com o início de uma sociedade disciplinar, em que a caserna, os hospitais e a escola têm papéis fundamentais no “adestramento” do indivíduo (à semelhança da “domesticação” denunciada por Paulo Freire). O discurso da liberdade é desmascarado por Foucault quando este desvela os mecanismos de controle e coação recém-criados pela classe emergente (a burguesia).

A internalização dos valores que se colocam não só como hegemônicos, mas como únicos, já que ditados pela razão, é instrumento indispensável para manutenção do *status quo*. Esse presente naturalizado resulta de um passado reconstruído, que se projeta para um futuro inexorável, à medida que o único mundo possível é o mundo de opressão projetado pela burguesia.

A homogeneização dos indivíduos através dos mecanismos de controle coloca-se a serviço da burguesia, que, por um lado, não deseja a consciência de classe inerente à coletivização das lutas; por outro, alimenta o sonho do sucesso individual.

A educação escolarizada se presta a um papel ambíguo, já que se compromete com a liberação individual à medida que mitifica o conhecimento transmitido; mas também reproduz as desigualdades, a partir da promessa de igualdades. Seu vínculo com o projeto capitalista é manifesto pelo compromisso com a manutenção da ordem social e econômica. No entanto, essa mesma educação se funda na neutralidade frente aos valores que deseja reproduzir.

Assim, os valores cuidadosamente estabelecidos por Rousseau para isolar seu pupilo das questões comunitárias, hospedando a ideologia de seu preceptor, fator que o torna dócil para o empreendimento do projeto burguês, traduzem as características de uma educação que se reproduz com a coerção (chantagem) de manutenção da ordem.

Por essa via, a educação burguesa visa a transformar os indivíduos das classes populares em “homens-massa”, elementos integrantes de um mesmo “bolo social” manipulado pelo “confeiteiro de plantão”, utilizando-se de uma figura de linguagem de Gramsci.

No entanto, desde cedo, esse modelo pedagógico encontrou contestação, sendo que uma das vozes de maior destaque nessa crítica foi a de Paulo Freire. A

crítica desse projeto educativo “bancário” é apenas um passo para a apresentação de um projeto educativo emancipatório, que encontra em movimentos sociais como o MST importantes aliados para a libertação dos oprimidos.

Assim, antes de abordar a questão do projeto freireano e do MST, que anunciam um projeto educativo que privilegie a realização do ser humano – que se contraponha à educação fundada na pedagogia burguesa, que se embebeda na fonte de autores como Rousseau, Kant e Durkheim – vejamos como Freire denuncia o projeto da modernidade.

1.2 O Projeto Educativo da Modernidade e Paulo Freire

Paulo Freire foi quem melhor desvelou a educação que se projetou pelo advento da modernidade. O pedagogo brasileiro não só apresentou as mazelas da educação bancária, mas trouxe uma proposta pedagógica para além da modernidade³⁵, que tem por princípio o sujeito inserido em sua comunidade.

Como já explicitado, para Dussel, Freire é o anti-Rousseau da modernidade. Igualmente, é o anti-Kant, à medida que, na perspectiva freireana, a pedagogia eleita pelo filósofo de Königsberg como meio de libertação do homem só levaria o ser humano à alienação, com a perda de sua vocação para *ser mais*.

Kant invoca imperativos que se estabelecem *a priori*³⁶, sem ligação com a história do povo que será guiado por essa razão. Em seu entusiasmo pela razão, Kant presta serviço à classe que emergia naquele momento histórico (a burguesia) ao lhe dar subsídios que permitiriam aos novos donos do poder estruturar a escola de acordo com seus interesses, sem que outros projetos de vida pudessem surgir.

A preocupação em preservar a ordem como ela se encontra respalda as desigualdades; a escola servirá para alienar os educandos ao isolá-los dos

³⁵ Proposta que será abordada no próximo capítulo.

³⁶ *A priori*, para Freire (1968/2005a), deve se estabelecer na fé nos homens dialógicos com o poder de fazer, de criar, de transformar. O homem dialógico tem fé nos homens antes mesmo de que o diálogo se instale, antes de se encontrar frente a frente com os outros.

problemas que derivam dos deveres impostos no seio de uma sociedade dividida em classes.

Nessa sociedade enraizada pelos antagonismos de classe, a educação bancária opta pela negação da existência da própria estratificação, para confundir e alienar os oprimidos de sua realidade.

A elaboração de categorias *a priori* colaborou para a “domesticação” do futuro, com a docilização do homem como agente de transformação. A escola passou a desempenhar a função de estabilizadora das expectativas, ligando o hoje ao passado, tornando o amanhã algo pré-dado.

Em nome de um “círculo de segurança”, segundo Freire (1968/2005a); ou de um contrato social, para Rousseau; ou, ainda, do estado civil, para Kant, o homem renuncia à dúvida que lhe proporcionaria o desvelamento do mundo. Renúncia que impossibilita o sujeito de perceber os condicionamentos históricos do conhecimento.

A apresentação de um mundo de vida inevitável, no qual o sujeito se limita a atender a prescrições previamente estabelecidas, conduz, necessariamente, o homem à alienação de sua existência. Freire assevera que:

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia de acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade. (FREIRE, 1976/2002, p. 17).

A educação bancária se propõe a revelar e inculcar no educando a convicção de que o meio para atingir o sucesso é acomodar-se em relação à transformação da realidade e aderir ao mundo de opressão. Desta forma, o modo de vida burguês torna-se o único a realizar o ser humano, e a aderência/adaptação a esse projeto como instrumento é que permitirá ao educando o alcance da efetivação desse modo de vida.

Bastaria aos seres humanos adaptarem-se à realidade opressora e, daí, se fazerem opressores para concretizarem as luzes burguesas. Acomodação e adaptação que perpetuam esse mundo de vida e a opressão que lhe é inerente.

Nesse sentido, a proposta durkheimiana de educação personifica essa necessidade de adaptação a esse projeto de vida, que se estabelece como o naturalizado, e a escola como instrumento de reprodução, que direciona os educandos aos papéis que deverão desempenhar dentro de uma ordem social pré-determinada.

Pouco espaço há para o futuro, pois tudo já está dado, tanto a sociedade como o lugar a ser ocupado pelo indivíduo nessa sociedade. Essa manipulação, denunciada por Freire (1968/2005a, p. 167), faz-se por uma série de mitos, dentre eles, “o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão.”

Para efetivar essa adaptação e a adesão ao projeto de vida alienado de sua existência, o oprimido, em sua condição de educando, é encarado como recipiente a ser preenchido com “os conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” (FREIRE, 1968/2005a, p. 66).

Kant denunciava a leitura de textos que proporcionassem a reordenação da realidade a partir da fantasia. Essa preocupação permite a legitimação de uma educação que castra a criatividade, a busca inquieta e impaciente de um mundo que se revela permanentemente. Legitima uma organização de mundo de vida a partir das prescrições burguesas, que oculta suas contradições, e a busca da radicalidade do *ser mais*.

Para o sucesso da programação trazida pela educação bancária, tais prescrições necessitam ser “hospedadas” pelo educando, o que conduz à dualidade existencial, na qual o homem é oprimido e opressor, à medida que reproduz a opressão nos limites de sua alienação.

Para esse desiderato, os opressores, aqueles que estão predestinados a levar as “luzes” aos oprimidos, se valem da invasão cultural que se constitui na penetração do contexto cultural dos oprimidos, reprimindo a sua criatividade e impondo uma visão de mundo a partir do opressor. (FREIRE, 1968/2005a).

Novamente, Freire se revela o anti-Kant, ao denunciar a opressão de crianças deformadas em sua potência, em prol de uma demissão total do seu querer,

alienadas a uma formação imposta por uma autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade na efetivação desse processo.

O otimismo kantiano em relação à libertação do indivíduo pela luzes da razão, via educação escolarizada, encontra em Freire seu contraponto crítico. A salvação pelo milagre do “enchimento” do educando de palavras impostas pelo educador se traduz em “*messianismo*,” que domestica o sujeito e subtrai da palavra sua significação e, conseqüentemente sua relação com o mundo. (FREIRE, 2002).

1.2.1 O currículo “bancário”

A modernidade tem a educação como instrumento de formação do “cidadão”, e o currículo como o programa que levará os educandos a desempenharem o seu papel dentro dessa concepção.

A pretensa apoliticidade, que caracteriza a educação bancária, é fruto de uma razão iluminista que naturalizou as desigualdades e sacralizou o modo de produção capitalista; deriva, igualmente, do positivismo sociológico que desideologizou a natureza social daquilo que a escola pretende reproduzir.

Durkheim (1895/2003) deixa claro o papel do educando como receptáculo dos conhecimentos que lhe são externos e serão objetivados a partir do processo educativo.

No projeto burguês de progresso, a função reprodutivista da educação escolarizada ficou centrada na transmissão de conteúdos que valorizam as competências, naturalizam as desigualdades e criam um único modelo de sociedade. Nesse mundo marcado pela ideologia da competência, a educação escolarizada deve abastecer a sociedade com saberes para comandantes e comandados, nos quais o caráter político da educação deve ser ocultado a todo custo. (CHAUÍ, 2006).

Para esse desiderato, o currículo se apresenta como esse conjunto de técnicas desinteressadas, que proporcionariam a aquisição do conhecimento e a melhoria de vida do indivíduo.

Esta seleção e a corrupção dos conteúdos são indispensáveis para a manutenção do poder em uma sociedade caracterizada pelo conflito de interesses, pela luta de classes, fruto de disputas que acabam por caracterizar o currículo que se concretiza na prática escolar.

Com a verticalização imposta pela seleção dos conteúdos, estabelece-se a hegemonia do conhecimento daqueles que o selecionaram e dos depositários desses conteúdos: os educandos.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 2006, p. 103/104)

Ao conjugar a seleção de conteúdos e o ocultamento do caráter político da educação, surge, no seio da educação escolarizada, a naturalização dos fenômenos socioeconômicos, com a fatalidade das próprias desigualdades. É através de valores internalizados por um bombardeio de informações que se naturaliza a divisão social e que se pretende eliminar a criticidade do ser humano, bem como o seu poder de tomar decisões e intervir em seu próprio destino, estabelecendo um eficaz meio de controle de insatisfações e frustrações.

Dentro dessas condições, o indivíduo deve se portar como bom trabalhador, bom consumidor e obediente aos aparelhos de controle do Estado, que se encontra a serviço do projeto hegemônico.

A desideologização do currículo e a tentativa de construir educandos programados para reproduzir os conteúdos ensinados, assim como de produzir educadores que executem tal intento o mais fielmente possível, são viabilizadas por uma metodologia que consiste na transmissão acrítica de conteúdos.

É importante ressaltar que a desideologização dos conteúdos educacionais é muito mais consequência da *forma* com que se abordam os conteúdos, sendo que a

politização ou não é resultado de uma metodologia, visto que todo conteúdo é político. Portanto, a exclusão de conteúdos, consequência da seleção de conhecimentos, coloca-se dentro de estruturas que se pretendem reproduzir.

A superação do reprodutivismo pressupõe a identificação das manipulações ínsitas ao modelo educacional tradicional. Vale ressaltar que o conhecimento, que se pressupõe racional e superior, se encontra, muitas vezes, permeado por valores burgueses (individualismo, patrimonialismo, direitos formais).

Esse reprodutivismo conduz, inclusive, à adesão, por parte dos oprimidos, aos valores dos opressores, produzindo a total alienação do oprimido quando este se revela um oprimido-opressor – a negação em si.

Esse currículo abdica de seu potencial político, trata os educandos como meros depósitos a serem preenchidos por pautas ditadas por valores burgueses e tem papel fundamental na perpetuação das desigualdades. E a medida do sucesso deveria corresponder à medida do conhecimento adquirido.

Fica evidente, sob essa perspectiva, o individualismo próprio de uma concepção burguesa de sociedade, bem como a mercantilização do conhecimento, em razão de sua quantificação. O conhecimento passa a ser consumível.

Apple desvela as consequências dessa concepção, que mercantiliza a educação e a vincula à sedução do sucesso na sociedade:

A noção de reduzir o currículo a um conjunto de destrezas não é sem importância, uma vez que ele é parte de um processo mais amplo, pelo qual a lógica do capital ajuda a construir identidades e transforma significados e práticas culturais em mercadorias. Isto é, se o conhecimento em todos os seus aspectos (do tipo lógico relacionado a “quê”, “como”, “para quê” – Isto é, informação, processos e disposições e tendências) é dividido e mercantilizado, então, tal como capital econômico, ele pode ser acumulado. (APPLE, 2002, p.168).

A relação entre o programa a ser cumprido e o sucesso a ser obtido é importante fator para a “hospedagem” desse conjunto de valores que alienam o educando de sua comunidade e de uma proposta libertadora de currículo. A sociedade capitalista aponta claramente para essa concepção e deposita (também) na escola a responsabilidade pela perpetuação de seus ideais, com a internalização acrítica de seus valores.

A mercantilização do conhecimento serve também para justificar a desigualdade e o insucesso, ao cultivar o individualismo que proporcionaria a mobilidade econômica. A autonomia kantiana desempenha efetivo papel para a compreensão, tanto do individualismo quanto da passividade na aceitação do fracasso. A responsabilidade pela não-acumulação do conhecimento necessário ao sucesso é do educando ou do educador, mas não do sistema, pois este é “neutro”.

O caráter reprodutivista da educação deve ser enfrentado em todas as suas nuances, ora como valorização do conhecimento acumulado, que deve ser desenvolvido, ora como meio de controle da sociedade.

A naturalização da racionalidade com a supremacia dos valores burgueses surge, nesse contexto, como forma de ideologia negada numa concepção bancária de currículo. O controle social desejado por essa ordem que se pretende perpétua se faz, justamente, com a sua inevitabilidade.

A tradição burguesa tenta negar a possibilidade emancipatória do currículo e o papel político por ele desenvolvido. Para tanto, o educador seria o instrumento de opressão e reprodução de valores que são indiscutíveis, deixando a escola de ser um meio de interação e socialização de conhecimento para ser um lugar em que os significados são transmitidos, não importando a realidade do educando. Toda a bagagem cultural deste deve ser abandonada em prol da ciência e da razão.

A modernidade trouxe valiosa contribuição, ao elevar o direito à educação à categoria de direito universal. No entanto, no desenvolvimento desse projeto, destinou ao currículo o papel de programa que levará o ser humano à condição de bom trabalhador e consumidor. O currículo, nesse contexto, é utilizado para preservar e reproduzir os valores hegemônicos, que são aqueles que interessam aos opressores.

Disso decorre a tendência de tratar o currículo como uma grade de disciplinas que deve ser cumprida dentro de um lapso temporal, para a formação do cidadão. Nesse período, a transmissão de conhecimentos deveria se operar sem qualquer atuação política do educador, como defendia Rousseau. Nem haveria valores externos agindo sobre essa transmissão. Tudo seria neutro (desde a concepção do currículo até sua implementação).

Tanto Rousseau como Kant e Durkheim forneceram uma teoria pedagógica que favorece o desenvolvimento de um currículo compromissado com uma suposta “neutralidade”, tanto de conteúdos como da forma em que esses conteúdos são “transmitidos”.

No início do século XX, o currículo passou a ser entendido como um conjunto de conhecimentos que as crianças e os jovens devem adquirir para se prepararem para a vida adulta. Tyler (1949/1979), em sua influente obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, apresenta o currículo como um processo contínuo, estabelecido a partir da racionalidade do corpo docente.

Ora, a redução do currículo a um programa de controle do ensino e aprendizagem, comprometido com uma racionalidade técnica que ignora o ambiente conflitivo em que o conhecimento é produzido, presta-se à alienação do educando em favor da submissão e conformação ao sistema opressor que alimenta esse currículo e por ele é alimentado.

Nesse contexto, a análise apresentada do currículo abdica, propositalmente, de uma concepção libertadora de currículo que se incompatibiliza com a pretensa neutralidade de valores e a passividade na relação educador-currículo-educando. A educação bancária, com o seu currículo travestido de neutralidade, é uma tentativa de manutenção de um consenso que aliena o oprimido. No entanto, a luta por direitos que se efetiva numa sociedade desigual não deixa o ambiente escolar imune às disputas.

Nos próximos capítulos, a pretensão é estabelecer as bases em que se desenvolve e se concretiza uma concepção libertadora de educação: uma pedagogia do oprimido.

CAPÍTULO II

PAULO FREIRE, O ARAUTO DA UTOPIA

Numa época em que o silêncio das vozes dos oprimidos era a ordem legal instituída, Freire se comprometeu com uma teoria e uma prática libertadora em favor dos oprimidos e, por consequência, da condição do ser humano, que valoriza a palavra do oprimido. A longa ditadura que o exilou não conseguiu calá-lo; pelo contrário, a sua peregrinação pelo mundo permitiu captar a voz dos oprimidos e verbalizá-la contra o mundo de opressão, a favor de um mundo de libertação.

Freire propõe uma ação pedagógica voltada para um horizonte dialógico intersubjetivo comunitário, mediante a transformação real das estruturas que oprimem o educando. (DUSSEL, 2002).

Ressalte-se que Freire não era ingênuo a ponto de acreditar que a educação seria a solução para a superação do projeto opressor da modernidade:

Tenho dito, desde faz muito tempo, que a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade porque poderia ser. O fato, porém, de não ser, porque poderia ser, não diminui sua importância no processo. (FREIRE, 1991/2005b, p. 53).

Na obra *Pedagogia da autonomia*, ele retoma o tema, explicando que:

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. (FREIRE, 1996/2005e, p. 112).

Entendo que uma proposta educativa pautada numa pedagogia libertadora possibilita um novo horizonte, em que se pode visibilizar uma nova práxis. Mas

dispondo-se somente de uma proposta educativa libertadora, aliada a uma *imaginação dialógica*³⁷, obviamente, esses recursos se revelariam insuficientes para a transformação da sociedade.

No entanto, a comunhão, pelos oprimidos, da imaginação e da prática dialógica, por intermédio de uma práxis orientada pela exterioridade, da qual nos fala Paulo Freire, se encontram comprometidas com a realização da dignidade dos homens e das mulheres e, portanto, constitui-se em instrumento indispensável da transformação.

2.1 Homens e Mulheres como Sujeitos Históricos

*“É homem porque está sendo no mundo e com o mundo.
Este estar sendo,
que envolve sua relação permanente com o mundo,
envolve também sua ação sobre ele.”
(Freire)*

Um dos principais legados de Freire é sua fé no ser humano, na condição de protagonista da história; na sua vocação para o *ser mais* (FREIRE, 1993/1995). Na denúncia de desumanização, com a negação do amanhã que sempre está por vir e a “castração” da capacidade de decidir de homens e mulheres, Freire anuncia o amanhã como possibilidade, e o ser humano como inconcluso.

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e educadoras como sujeitos. (FREIRE, 1993/1995, p. 12).

³⁷ Beck propõe uma imaginação dialógica “que coloque no centro da ação a negociação de experiências contraditórias – no âmbito da convivência cotidiana, mas também no da política, no da economia e no das ciências.” (2003, p. 33).

A assunção de homens e mulheres de seus papéis na construção da história instiga a transformação do mundo de opressão naturalizado pelos opressores, pois, ao perceber que a opressão não é *dada*, nem natural, mas obra humana, surge, então, a possibilidade de essa mesma humanidade superá-la.

Scocuglia sintetiza o discurso freireano da seguinte forma:

Um discurso que ao falar da pedagogia do oprimido denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no próprio exercício da direção/dominação. Um discurso que, ao falar da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das nossas escolas que, ao excluírem milhares de crianças todos os anos, tornam-se fábricas de analfabetos jovens e adultos. São muitos os exemplos da presença permanente da dialeticidade nos escritos de Paulo Freire. (SCOCUGLIA, 2008, p. 29).

Ocorre que esse processo de transformação não é individual, nem se conclui. Muito menos é obra de redentores e heróis com atos de “doação” em prol dos oprimidos como um ato “bancário”; é obra dos oprimidos, que são a exterioridade do projeto de opressão. A transformação, por isso, deve se realizar a partir da consciência ético-crítica dos oprimidos em sua práxis libertadora. (DUSSEL, 2002).

Freire traz uma proposta pedagógica em que a superação do mundo de opressão não se realiza a partir da benevolência e generosidade do opressor, mas por ação dos oprimidos. Nesse sentido, devo alertar que a pedagogia freireana extrapola o ambiente da educação escolar e se constitui, verdadeiramente, em uma teoria de libertação do oprimido.

O mundo de opressão, em que as relações são pautadas pelo interesse exclusivamente individual, guiado pela acumulação de bens, se constitui em um projeto secular, engendrado pela classe burguesa que alçou o sistema capitalista à condição de inevitável, ou seja, o destino natural de todas as sociedades.

Como assevera Dussel (1977, p. 101), “o projeto de libertação pedagógica, que se opõe à posição ‘bancária’ do educando, como diria Paulo Freire, afirma o que o povo tem de exterioridade, de valores próprios...”.

Nessa trilha, o caminho libertador traçado por Freire nos conduz à superação desse modelo, pela via da rejeição à violência perpetrada contra os oprimidos. Essa ação só pode ter como protagonistas, portanto, os próprios oprimidos que se percebem num mundo de opressão e buscam a sua transformação.

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (FREIRE, 1968/2005a, p. 46).

A superação das estruturas opressoras está ligada à superação do medo de se libertar, da acomodação ao mundo controlado e do apego ao que está garantido, ajustando-se como seres condicionados, que negam sua historicidade e temporalidade.

Por outro lado, Freire (*in* FREIRE; SHOR, 1996/2006) esclarece que o medo existe quando existe o sonho de transformação. Se o sonho fosse o de preservar o *status quo*, não haveria o que temer. O medo dos oprimidos em relação ao processo de transformação se constitui em negação de sua exterioridade e, por consequência, de sua própria negatividade num mundo de opressão. Para Dussel (2002), esse medo é a impossibilidade ontológica de os oprimidos serem sujeitos, para encararem a sua própria libertação. Este se acha escravizado por uma “segurança vital”.

De qualquer forma, o temor vem pela insegurança que nos causa o *novo*. Mas esse medo não nos deve imobilizar, e sim nos conduzir criticamente à transformação, possibilitada pela consciência de que o sonho de um mundo melhor pode vir a ser realidade. Essa conscientização parte da compreensão da realidade, dos problemas e seus nexos causais. É a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, que ele vai dominando a realidade, como sujeito histórico. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE, 1968/2005a).

A consciência não é algo mágico ou metafísico, que domina o sujeito de fora para dentro. Somente a partir da consciência de seu papel na história é que o cidadão se habilita à discussão de sua problemática. A conscientização, para Freire

(1980/2005c), implica a ultrapassagem da apreensão espontânea da realidade, para chegar a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, na qual o homem assume uma posição epistemológica.

O processo de conscientização, que é permanente e, por isso, inconcluso, permite ao sujeito desvelar a realidade, para negar a sua “domesticação”, que se realiza pela alienação.

Freire buscou, em suas várias obras, delinear o processo de conscientização como a transição da consciência ingênua para consciência crítica. Pode-se afirmar que, para o autor, seria esse um processo permanente de superação da consciência ingênua, ou seja, de formação permanente da consciência crítica.

Vieira Pinto (1960) assinala que essas categorias são esquematizações que assinalam sentidos opostos na representação da realidade, e não devem ser tomadas como formas completas, integralmente constituídas. Ele define da seguinte forma essas modalidades de consciência:

A consciência é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam. (PINTO, 1960, p. 83).

A consciência ingênua seria a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se à distância para julgá-los. É a consciência no estado espontâneo. É uma consciência imediata, à medida que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de "humanização".

Já consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como “estão sendo” os homens no mundo, desvela a realidade, conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se, fundamenta-se na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade, promovendo a transformação criadora. É a consciência “inquieta” pela causalidade.

A conscientização, nesse sentido, não dicotomiza a consciência e o mundo. Pelo contrário, a conscientização está fundada na relação consciência-mundo, sendo a consciência o reflexo da relação do ser no mundo e com o mundo.

Nesse sentido, através do diálogo desenvolvido horizontalmente entre os diversos atores sociais é que se construiria a consciência crítica. O diálogo nasceria, assim, de uma matriz crítica, gerado pela criticidade. Só o diálogo comunica. (FREIRE, 1967/2005). É o momento privilegiado de reflexão dos homens sobre sua realidade, tal como a fazem e refazem. (FREIRE; SHOR, 1996/2006).

O diálogo permeado pela consciência crítica é a reconciliação do homem consigo mesmo, com a sua história e com a sociedade. No entanto, o diálogo não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo.

A consciência crítica é fruto de um pensar de homens e mulheres que se descobrem em “situação”. À medida que a realidade deixa de lhes parecer espessa é que estes homens e mulheres conseguem *emergir* e se capacitarem para a *inserção*³⁸ nesta realidade que se desvela. (FREIRE, 1968/2005a).

Essas situações-limites se colocam como questões que devem ser enfrentadas e superadas. Freire (1968/2005a, 1980/2005c) aponta o processo de codificação-descodificação como método que viabiliza esse enfrentamento. A codificação se apresenta como a representação de uma situação existencial, sendo que a apreensão dos significados dessa representação se dá através da cisão que cada educando faz da realidade e, dialogicamente, remete esses dados ao todo “cindido”, para que se totalizem sob a análise dos participantes.

À medida que ocorrem as cisões, ficam claras as contradições que envolvem as situações. Assim, em todas as etapas da descodificação, homens e mulheres estarão exteriorizando suas visões de mundo, suas formas de pensá-lo, suas percepções da realidade.

Através da conscientização, o sujeito ciente de sua realidade poderia superar a mitificação da realidade opressiva com o seu desvelamento. Percebendo-se ator de seu tempo, homens e mulheres assumiriam seu papel na história.

³⁸ Freire (1968/2005a, p. 118) explica que “a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica.”

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.... (FREIRE, 1980/2005c, p. 30).

Um projeto educativo libertador com base no pensamento freireano se encontra comprometido com o conhecimento que se encontra muito além do simples *letramento*, como assinala Bosi:

A principal ação do projeto educador, tal como se revela admiravelmente na teoria e na prática de Paulo Freire, é levar o homem iletrado não à letra em si (letra morta ou letal), mas à consciência de si, do outro, da natureza. Essa *consciência* é o verdadeiro vestibular das Ciências do Homem, das Ciências da Natureza, das Artes e das Letras. Sem elas, o letrado cairá no mundo do receituário e da manipulação. (BOSI, 1992, p. 341).

Uma educação libertadora pressupõe essa horizontalização, na qual educandos e educadores, sujeitos emancipados por uma consciência crítica, fruto de um processo dialógico, revelem suas demandas e estabeleçam, de forma clara, suas contradições. As pretensões de validade dos diversos discursos e demandas surgidas no seio da sociedade devem estar presentes nesse processo de construção.

A construção dessa educação não é ato de benevolência, pois seu conteúdo e valores não podem ser de posse exclusiva de um dos sujeitos que participam do processo, nem dádiva dos detentores do poder. Deve-se reconhecer que a sociedade é composta de seres cognoscentes, com pré-compreensões de mundo.

Os oprimidos devem renegar o determinismo da história, a inexorabilidade do amanhã, a neutralidade das ciências. Devem, conseqüentemente, se tornar sujeitos de sua história, não meros objetos. Sujeitos da transformação política da sociedade. Devem, igualmente, ser sujeitos ativos na construção de seus direitos. Ao encararem o futuro como possibilidade, homens e mulheres revelam sua emancipação e dão um importante passo em direção à superação de uma compreensão mecanicista da história.

O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos

e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na história e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua*. (FREIRE, 1993/1995, p. 92).

Nessa batalha pela libertação da opressão, é preciso que os oprimidos se convençam de que esta luta exige a sua responsabilidade total, ou seja, a superação da alienação. Mas o rompimento com essa alienação não se dá individualmente, ou por interesses puramente individuais. Essa superação não é fruto de uma consciência crítica individual, mas do encontro dos sujeitos mediatizados pelo mundo, pelo próprio mundo de opressão.

Assim, a transformação desse mundo de opressão deve ser reflexo de sonhos e de posturas da comunidade que, eticamente, revela suas opções, suas decisões e suas posições ideológicas.

A superação do modelo reprodutivista e hegemônico pressupõe a identificação das manipulações ínsitas ao projeto burguês, que universalizou as leis do mercado com seus valores individualistas, patrimonialistas e consumistas, e que não tem como centro das ações a humanidade e, muito menos, a natureza.

Freire nomeou como educação bancária um dos instrumentos para reprodução e perpetuação desse modelo. Educação que trata os educandos como meros depósitos a serem preenchidos por pautas ditadas por valores burgueses, tendo, portanto, neste contexto, um papel fundamental, com sua pretensa apoliticidade e desideologização do conhecimento.

Nesse mesmo sentido, a “domesticação” engendrada nas salas de aula, que descontextualiza o educando de sua realidade, com prescrições que o alienam de sua experiência existencial, colabora, indubitavelmente, para essas práticas antidialógicas.

Com uma educação libertadora em que os oprimidos questionem a realidade para transformá-la, haveria o estímulo para a construção de uma sociedade pautada na solidariedade e na dignidade humana.

Tal desiderato, portanto, se viabiliza quando o processo educativo abandona sua condição bancária, deixando de determinar condutas e prescrições, e passa a se legitimar pelo diálogo crítico, realizado por sujeitos em transformação. É através

da pronúncia da *palavra* que homens e mulheres ganham significação como sujeitos, revelando sua experiência existencial.

A “cultura do silêncio”, que emudece os oprimidos para “domesticá-los”, subtrai a possibilidade de uma práxis dialógica e transformadora, que apresente alternativas ao projeto hegemônico que se mantêm a custa da exploração e espoliação dos seres humanos e da natureza. A “cultura do silêncio” impede a leitura do mundo pelos oprimidos e, portanto, sua transformação, bem como a apropriação da *palavra* que proporciona o diálogo entre sujeitos.

A apropriação da *palavra* pelos oprimidos se faz necessária para superar a situação de opressão que o projeto da modernidade pretendeu eternizar. A leitura do mundo e a pronúncia da palavra pelos oprimidos são fatores que promovem o reconhecimento do sujeito coletivo e revelam a práxis alternativa ao projeto da modernidade: o *inédito viável*.

2.2 O Inédito Viável

Categoria valiosa para a compreensão da proposta libertadora contida na obra de Freire, o *inédito viável* – a utopia dos oprimidos – revela-se como uma das maiores ameaças ao sistema de opressão engendrado pelas elites dominantes nos últimos cinco séculos.

O anúncio do novo, que deve se realizar a partir da consciência da realidade de opressão vivida, é incompatível com a manutenção da marginalização que leva os oprimidos à exterioridade, à marginalidade do mundo de consumo que privilegia a exploração da humanidade e da natureza.

O *inédito viável* se faz presente através de uma práxis libertadora que desafia o futuro pré-dado. Crê na condição histórica de homens e mulheres que têm um projeto capaz de transformar a realidade de opressão; um projeto que conduza à “humanização” da própria humanidade, em prol da dignidade da vida humana.

Freire (1992/2005d) ensina que nem libertação, nem opressão são inexoráveis. Da mesma forma, a *natureza humana* não tem inscrita nela o *ser mais*, a *humanização*, a não ser como *vocação*.

O *inédito viável*, portanto, se constitui em um processo de transformação em que homens e mulheres assumem sua vocação de *ser mais*, de serem sujeitos, atores verdadeiros de uma história que é um eterno *dever*. Um futuro construído e sonhado através de uma práxis comprometida com a humanização tanto dos oprimidos como dos opressores.

Ana Maria Freire (*in* FREIRE, 1992/2005d) anota que essa é uma das categorias mais provocantes no escritos da *Pedagogia do Oprimido*, pois encerra toda uma crença no sonho possível, na utopia que há de vir, desde que os que fazem sua história assim queiram.

A autora prossegue esclarecendo que:

(...) quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos*; o “inédito-viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade, são essas barreiras, essas “situações-limites” que mesmo não impedindo, depois de “percebidos-destacados”, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do SER-MAIS. (*in* FREIRE, 1992/2005d, p. 207).

O *inédito viável* se revela, portanto, na percepção crítica da situação de opressão vivida – na maioria das vezes posta como inevitável e natural – e numa práxis que revele a superação dessa situação em busca de um movimento coletivo transformador. Segundo Dussel (2002, p. 443), o *inédito viável* é “o projeto de libertação da comunidade sujeito de transformação.”

Nesse sentido, um horizonte de possibilidades deve ser projetado com a assunção da condição histórica de agentes pelos homens e mulheres que desejam a transformação. Esse *por vir* inédito se constitui através do sonho possível, ou seja, de um movimento utópico.

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois, devenir, pois alcançado o **inédito-viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o **sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos-viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. (FREIRE, A.M., 2008, p. 233).

A compreensão das necessidades que emergem da realidade vivida se constitui em requisito indispensável para a projeção do *inédito viável* e a construção da utopia. Os “agentes de mudança”, verdadeiros sujeitos históricos, devem conhecer a realidade em que atuam e o sistema de forças que enfrentam, para conhecerem também o seu “viável histórico”. (FREIRE, 2002).

Uma ação orientada para a transformação revolucionária foi pormenorizadamente tratada por Freire:

Na medida, porém, em que a introjeção de valores dominantes não é fenômeno individual mas social e cultural, sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também uma certa forma de ação cultural. Ação cultural através da qual se enfrenta, culturalmente, a cultura dominante. Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas introjetadas neles. A ação cultural e a revolução cultural, em diferentes momentos do processo de libertação, que é permanente, facilitam esta extrojeção. (FREIRE, 2002, p. 65).

Como já dito, Freire sempre deixou clara a sua fé na educação como um dos instrumentos de transformação da sociedade. Não o único, mas mais um.

Vale lembrar que as mudanças empreendidas pela classe burguesa a partir dos séculos XVIII e XIX vieram acompanhadas pela universalização da educação. A partir de então, cada vez mais, milhares e milhares de pessoas têm acesso à educação escolarizada. Mas a quem interessa essa educação? Quais são os valores subjacentes a ela no contexto brasileiro?

O ato de conhecer se constitui num ato eminentemente político. O que se sobressai no currículo e o que é desprezado revela a intencionalidade do educador na manutenção de um estado de coisas ou em sua superação.

Os valores que a educação escolarizada visa a reproduzir sempre estão encharcados de ideologia. A questão é, como diz Freire (1991/2005b, p. 44/45), saber “a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde.” Num referencial freireano, portanto, o caráter ideológico do currículo deve ser explícito.

Saul (1998) esclarece que uma educação como prática de liberdade, com um currículo comprometido com a democracia, deve ser construída gradativamente, através de experiências culturais e sociais vividas pela comunidade.

O primeiro passo para a construção desse projeto curricular é, portanto, a concretização de uma gestão democrática, em que a construção da proposta pedagógica seja coletiva.

Segundo Saul (2008, p. 120), na acepção freireana, currículo “é a política, a teoria e a prática do ‘que-fazer’ na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.”

Apresentar o caráter político-ideológico do conhecimento é uma das tarefas mais árduas de quem se encontra comprometido com a transformação da sociedade. Por outro lado, para apresentar valores marginais aos que, hegemonicamente, a elite dominante pretende perpetuar, o educador deve estar aberto ao diálogo mediatizado pelo mundo de opressão.

A naturalização das desigualdades e a fatalidade do projeto de modernidade se encontram impregnados nas pré-compreensões dogmatizantes, que dificultam a possibilidade de os oprimidos compreenderem o real sentido das estruturas que condicionam sua consciência.

Freire (2000) se posicionava radicalmente contra as teorias escatológicas neoliberais que preconizam o fim dos sonhos, das utopias e, por isso mesmo, das alternativas de uma sociedade mais igualitária, na qual a justiça social se possa efetivar. A crença na histórica como possibilidade e a negação da inexorabilidade do amanhã tornaram Freire conhecido como “Andarilho da utopia”.

O autor explica que:

Todo amanhã, porém, sobre que se pensa e para cuja realização se luta, implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto,

sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. (FREIRE, 2000, p. 85).

A concepção de utopia formulada por Freire tem um alto grau de politicidade e de comprometimento ideológico. Sem nunca ter negado a opção política de sua proposta pedagógica, Freire colaborou para um projeto a favor dos oprimidos no qual a superação do regime de opressão se efetive em diálogo com estes mediados, pelo conhecimento crítico do mundo opressor.

A neutralidade da educação foi denunciada por Freire como “escamoteamento da verdade”, vez que uma das

(...) bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade, que nos leva a viver o respeito real aos educandos, ao não tratar de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos (dos educadores) pontos de vista. (FREIRE, 1993/1995, p. 38).

Não é papel do educador emancipar o educando, nem libertá-lo. Não há libertador nem libertado, pois, nas sociedades humanas, somos todos sujeitos, não “coisas” que podem ser manipuladas. A libertação será mediada pela construção do diálogo crítico fundado na utopia de um projeto que realize a dignidade humana.

O diálogo de Freire (1967/2005) não se constitui em uma categoria puramente formal, na qual a paridade dos recursos dos interlocutores é pressuposta para sua validade. A dialogicidade freireana centra-se na pronúncia da *palavra* contagiada pela práxis solidária e transformadora. Esse diálogo rejeita a dicotomização entre a ação e a reflexão, na qual, de um lado, reside o perigo do “idealismo”³⁹; e, de outro, o puro ativismo.

Freire traz a leitura do mundo como indispensável para leitura da *palavra*, ou seja, a pronúncia da *palavra* é “cheia” da realidade do educando. É a *palavra* fundada no real para transformá-lo. É a rejeição da *palavra* como adaptação, ajustamento e “domesticação”.

³⁹ Segundo Freire (1976/2002, p. 60), “*toda tentativa de desenvolver um tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação de reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo.*”

Não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo. “Ação consciente” a que Marx várias vezes se referiu. Mas é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. A das classes dominantes, que determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas, e a das classes dominadas, que demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão. (FREIRE, 1976/2002, p. 60).

Essa *pronúncia* “cheia” de realidade deve, portanto, perceber os condicionamentos histórico-sociológicos; deve reinventar, recriar e reescrever a história em favor da realização de homens e mulheres, e não se alienar dela (da *palavra*) com a negação do conhecedor como sujeito.

Na esteira do pensamento freireano, Gehardt (2001) assinala que, para o restabelecimento da humanização roubada pela opressão e a afirmação dos direitos humanos, é necessário reconhecer o

(...) direito da pessoa ‘dizer sua palavra’ e, em seguida, com a alfabetização, a educação básica e a participação política, mas, antes disso, com o reconhecimento de que todo o ser humano é um ‘criador de cultura’ (...) (GEHARDT, 2001, P.103)

A pedagogia do oprimido se insere num processo de libertação comprometida com a humanidade que reconhece, em cada ser humano, a capacidade criadora de cultura. Traz em seu bojo o reconhecimento do oprimido como ser cognoscente, que aprende e põe em prática uma pedagogia que lhe proporciona a recuperação da humanidade que lhe foi roubada.

O processo educativo tem fundamento na realidade, que, por vezes, se revela opressora. Neste sentido, seu desvelamento e superação se fazem a partir da consciência crítica mediada por essa realidade.

Na exposição de situações-limites que oprimem homens e mulheres, essa pedagogia objetiva a criticidade libertadora, para que a reflexão fundamente a prática e essa prática seja a base da reflexão, numa práxis que transforma o mundo de opressão em mundo de comunhão.

Para Freire (1976/2002), o processo de transformação se inicia com os indivíduos atuando e refletindo, percebendo os condicionamentos que as estruturas de opressão lhes impõem. Esse momento não significa a mudança, mas a rejeição

do fatalismo, do inexorável, da sina de opressão. É o momento em que os oprimidos percebem que as estruturas que os oprimem são obras da humanidade e, portanto, superá-las, depende, igualmente, da ação humana. A situação-limite fica clara e se projeta a utopia transformadora (redundante em si mesma).

Os oprimidos passam a ser “agentes da mudança” (FREIRE, 2002, p. 47) que negam a frase feita e chamam para si a pronúncia da *palavra*. *Palavra* comprometida com a transformação, que não constitui exclusividade de um libertador, mas pertence a homens e mulheres em comunhão.

O diálogo é libertador à medida que todos os atores podem pronunciar sua palavra, amparada por uma leitura crítica do mundo de opressão, que pode ser transformado. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.” (FREIRE, 1976/2002, p. 43).

Dussel conclui que:

(...) Freire, antecipadamente, subsumiu “dialogicamente” o procedimento da Ética do Discurso e, por isso, não pode concordar com a conclusão de Habermas, segundo a qual a ética “não proporciona orientações de *conteúdo*, mas só um *procedimento* cheio de pressupostos que deve garantir a imparcialidade para formação do juízo. O discurso prático é um procedimento não para a produção de normas justificadas, mas para a comprovação da validade de normas postuladas de modo hipotético. (DUSSEL, 2002, P.441)

Fundado em bases freireanas, mas não apenas nestas, Dussel propõe uma ética da vida fundada numa práxis libertadora da comunidade crítica das vítimas. Essa ética libertadora “é a ação possível que transforma a realidade (subjéctiva e social) tendo como última referência sempre alguma vítima ou comunidade de vítimas.” (DUSSEL, 2002, p. 558).

Essa comunidade só é possível se for estabelecida pela horizontalização das relações e a comunhão no processo de libertação. Essa horizontalização se realiza com uma educação que busca superar a dicotomia mestre/aprendiz para introduzir uma relação em que todos aprendem e ensinam, a partir do momento em que se conscientizam de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo.

A educação deve ter compromisso com um ensino dialógico que fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana (FREIRE, 1968/2005a). Tendo em vista a pretensão de construção de sujeitos cognoscentes, somente a partir de uma relação dialógica, em que o conhecimento seja fruto de um movimento de busca relacional entre as diferentes interpretações de mundo, é que a educação se prestaria à construção do conhecimento crítico para uma sociedade de seres humanos em processo de dignificação.

Somente por intermédio de um vínculo estreito entre conscientização e diálogo é que se pode alcançar efetividade e eficácia, na mesma medida da participação livre e crítica dos educandos, pois é através do diálogo que se desenvolve uma relação horizontal entre Educador-Educando.

O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos para atuarem criticamente na transformação da realidade. (FREIRE; SHOR, 1996/2006). Homens e mulheres devem dialogar mediatizados pelo mundo, percebendo-se inseridos criticamente em um diálogo horizontalizado, que instaura a problematização que não distingue educando e educador, pois a emersão da consciência crítica nesse processo não é exclusividade de um dos atores do processo cognitivo.

O estranhamento é inerente ao ser humano em sua busca pelo conhecimento com a busca da descodificação para a construção dos significados. Daí, a importância de uma gestão democrática em todos os níveis da relação humana. Não uma democracia procedimentalista, que visa a preservar formalmente os direitos, mas que signifique o reconhecimento do poder decisório dos sujeitos.

Lima explica a postura freireana em relação às teorias elitistas e procedimentalistas de democracia.

Certamente, desde sua *Educação como Prática da Liberdade*, onde seminalmente (Freire) fez depender a aprendizagem da democracia das práticas de participação enquanto acto de “ingerência”, e por isso de “emersão”, considerando os possíveis contributos da educação, especialmente através de experiências de debate e de análise dos problemas com vista à “verdadeira participação” (Freire, 1967: 92-93). No mesmo sentido, em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1999), onde se afirmou adepto da “organização verdadeira” e de uma concepção de democracia radical assente na participação como “ingerência” nos processos de decisão, razão pela qual desferiu violentas críticas às teorias elitistas e procedimentalistas de democracia. Em *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 1975), onde não poupou as lideranças de tipo dirigista e vanguardista, bem

como todas as formas de “domesticação” (a conquista, o slogan, a propaganda...) e todo o tipo de organizações burocráticas e oligárquicas (ver, a este propósito, as interpretações que apresentei em Lima, 2000; 2002). (LIMA, 2008).

A democracia se aprende sendo democrático. Na prática, na vivência e, melhor, na ingerência e na decisão é que se constrói a democracia. Não a partir de prescrições isoladas, idealizadas por educadores e desligadas da realidade dos educandos. A horizontalização é, portanto, um pressuposto para uma relação dialógica democrática que vise ao conhecimento, que promova a superação do mundo de opressão.

Nesse sentido, a fé na humanidade, que se traduz numa relação horizontalizada, sem hierarquia de saberes, é condição *sine qua non* para a efetivação do diálogo que permita o surgimento do amanhã.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O *mundo pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

(...)

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1968/2005a, p. 90/91).

A fé no *Outro* se constitui na própria crença de humanidade, que não é privilégio de um grupo que se julga mais capaz e, portanto, mais humano do que as classes menos favorecidas.

Por outro lado, a descrença no *Outro* implica a perda da humanidade daqueles que visam a “domesticar” homens e mulheres para manipulá-los segundo seu interesse. À medida que nos entregamos a essa crença, viabiliza-se a perda de nossa própria humanidade, pois a recusa da humanidade do *Outro* é a negação do próprio *Eu* como humano.

A superação do projeto burguês deve ter como objetivo a transformação do mundo de opressão que desumaniza tanto o opressor quanto o oprimido. Como explica o autor:

(...) o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se, tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proibiu você de ser. (1991/2005b, p. 99/100).

Como exposto no capítulo anterior, a “desumanização” das relações humanas se insere num projeto secular de dominação, que forjou a naturalização das desigualdades e estabeleceu um paradigma “bancário” de educação. A superação desse modelo é, portanto, complexa, à medida que as ações e reações para manutenção da ordem estabelecida são permanentes.

No Brasil, como o próprio Freire (1976/2002) chegou a constatar, surgiu um movimento que busca a transformação da sociedade opressora a partir do discurso dos oprimidos. Um movimento que tem consciência do papel da educação na libertação dos oprimidos. Um movimento que se constitui *com e pelos* pobres, e não *para* os pobres: o MST.

Freire retrata assim uma de suas experiências com o MST:

Há cerca de três ou quatro anos, tive a oportunidade de dar uma aula de conclusão a um grupo de jovens educadores populares em uma fazenda que fora reivindicada com sucesso pelo MST. No dia seguinte, os educandos iriam se separar e partir para os diferentes assentamentos nos quais fora dividida a fazenda. Em certo momento, um moço que trabalhava com alfabetização e tinha voz bastante ativa no movimento falou a nós todos. Em seu discurso, disse: “Durante um dos primeiros momentos de nossa luta, tivemos de cortar, com força que conseguimos com nossa união, o arame farpado que cercava esta fazenda. Cortamos e entramos. Porém, após entrarmos, nos demos conta de que, no processo do rompimento das barreiras físicas, também cortávamos outras correntes, outras cercas. Cortávamos os grilhões do analfabetismo, da ignorância e do fatalismo. Nossa ignorância faz a felicidade dos proprietários de terra, da mesma forma que o nosso aprendizado, nossa leitura, a melhora em nossa memória e os avanços que conquistamos no campo da cultura fazem esses mesmo proprietários tremerem de medo. Sabemos que não basta que a terra seja transformada em centros de produção econômica para todos nós, mas também em centro de cultura. De aprendizado.” (FREIRE, 2002, p. 40).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) assume sua condição de sujeito coletivo histórico para oferecer à sociedade de opressão o discurso de sua exterioridade, que é vivida tanto nos campos quanto nas cidades.

Assim, nos próximos capítulos, os condicionamentos históricos que forjam esse Movimento de oprimidos e que resultam na sua própria ação e recriação como atores da mudança serão os focos desta tese.

CAPÍTULO III

OS OPRIMIDOS EM MOVIMENTO

O que é *mover-se*? Colocar-se em movimento? Segundo Houaiss (2007), é “fazer funcionar; pôr em ação, começar a agir”. O significado de “mover-se” não se resume ao sentido físico, pois é, também, em conformidade com o mesmo dicionário, “provocar compaixão; comover; causar perturbação ou perturbar-se; alterar(-se), inquietar(-se)”.

Já o movimento é “mudança de um corpo (ou parte de um corpo) de um lugar (ou posição) para outro; deslocação”, sendo, por extensão de sentido, “conjunto de ações de um grupo de pessoas mobilizadas por um mesmo fim, processo de mudança ou alteração das relações internas ou externas de um sistema”. (HOUAISS, 2008).

Nesse sentido, *mover* é negar a estática, o imobilismo, a atemporalidade, a fatalidade; é buscar o novo, o *inérito viável*: a utopia que nega a negação do ser humano com a denúncia do mundo de opressão e o anúncio do *por vir*.

Freire (1976/2002) defende que homens e mulheres, pela sua vocação em *ser mais*, se encontram inseridos num permanente movimento de procura, fazem e refazem, constantemente, seu saber e a sociedade.

A partir de uma práxis revolucionária, esse “fazimento” e “refazimento” instauram uma comunhão na consciência da opressão e colocam os oprimidos em movimento. Através do diálogo, os oprimidos reconstroem a sua realidade a partir da concretude, ou seja, da dureza da exploração e da exclusão dos bens. Em nível crítico, esse diálogo converge para uma práxis transformadora que visa à libertação das vítimas do sistema de opressão pelas próprias vítimas.

Um movimento social se caracteriza pelo reconhecimento de uma identidade coletiva motivada pela luta por direitos que unificam os objetivos dos sujeitos, a apreensão crítica de um projeto político comum e a construção de um projeto

transformador da própria sociedade. Projeto que se constitui na *caminhada* em busca dessa sociedade, que é um eterno *por vir*, sob pena de se exaurir com a conquista de direitos elementares que impeçam o progresso. (SCHERER-WARREN, 2005).

A formação desses sujeitos sociais forjados pela luta constrói-se a partir de uma identidade de valores. Caldart (2004) explica que, para um sujeito social coletivo, constitui-se em torno de um grupo ou movimento que *se sabe* sujeito (não necessariamente no sentido intelectual do termo)⁴⁰. Este *saber-se* implica experimentar sua condição em termos culturais. Essa cultura passa a vincular a compreensão do próprio processo histórico que os une.

As suas ações nos movimentos sociais se constituem em importantes instrumentos para a compreensão da realidade que se efetiva socialmente, ou seja, estas evidenciam as formas de exclusão e, assim, os direitos que estão em disputa. Se os direitos estivessem implementados e as demandas atendidas, certamente, o protesto estaria contido com a desmobilização dos movimentos.

É diante da *negatividade* das necessidades, como assinala Dussel (2007), que a luta pelo reconhecimento se transforma em movimentos reivindicatórios, com a ação política coletiva. Com a *negatividade* secular engendrada na América Latina, o terreno para o surgimento de movimentos que lutam pela transformação torna-se fecundo.

Como assevera este autor, na intersubjetividade crítica das vítimas com a consciência da opressão e da necessidade da dissidência nasce a utopia, que é uma imaginação transcendental ao sistema:

... se o atual não permite que se viva, é preciso imaginar um “mundo onde seja possível viver”. A “esperança” como motivação (instinto de vida, do prazer, o dionisíaco de Nietzsche, corrigido como “desejo metafísico” de Lévinas, etc.) diante do futuro possível. É a “utopia” *possível*. (DUSSEL, 2002, p. 476).

⁴⁰ Caldart (2004) explica a dificuldade do enquadramento do MST como movimento social, pois se comporta como uma instituição ao atuar em uma perspectiva histórica e trabalha para ser uma organização duradoura.

Compartilhando da dialogicidade freireana, Dussel não menospreza o potencial conflituoso do diálogo:

O conflito começa quando vítimas de um sistema formal vigente não podem viver, ou foram excluídas violenta e discursivamente de tal sistema; quando os sujeitos sócio-históricos, movimentos sociais (p. ex.. ecológicos), classes (operários), marginais, um gênero (o feminino), raças (as não brancas), países empobrecidos periféricos, etc. tomam consciência, se organizam, formulam diagnósticos de sua negatividade e elaboram programas alternativos para transformar tais sistemas vigentes que se tornaram dominantes, opressores, causa de morte e exclusão. Para esses *novos sujeitos sócio-históricos* a coação “legal” do sistema vigente (que causa sua negação e os constitui como vítimas) deixou de ser “legítima”. E deixou de sê-lo, em primeiro lugar, porque tomam consciência de não terem participado do acordo original do sistema (e por isso começa a deixar de ser “válido” para eles); e, em segundo lugar, porque em tal sistema essas vítimas não podem viver (por isso deixa de ser uma mediação factível para a vida dos dominados). Ante a consciência ético-comunitária crítica da comunidade de vida e comunicação das vítimas, tal coação se torna *ilegítima*. (DUSSEL, 2002, p. 546).

Nesse contexto, a práxis transformadora tem na exterioridade do sistema capitalista, na margem oprimida, o ambiente para o seu desenvolvimento. No caso brasileiro, o meio rural tem-se apresentado como local onde se cultiva esse projeto utópico. É lá, na relação metafórica com a *terra*, que um movimento revolucionário, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, se coloca em marcha através da criação de uma identidade e na busca pela transformação das relações sociais.

É como movimento que o MST revela o potencial transformador que tem como sujeito a própria vítima. Movimento que mobiliza os oprimidos forjados pela história de exploração que se iniciou com a invasão portuguesa em 1500.

É como movimento que o MST revela as contradições impostas pela exclusão, mostrando por que os seres humanos não podem aceitar passivamente a concentração de riquezas e a lei do “mercado” como se fossem sagradas e verdades eternas; é como movimento que se revela a dialética da história como viva e mutável, como um eterno *por vir*, que se realiza pela ação humana.

Para melhor compreender como esse Movimento tomou forma e conteúdo, passo a abordar suas conexões históricas, principalmente a *negatividade* proporcionada pelo direito de propriedade. Para a construção de um novo modelo comprometido com a *positividade* da vida humana, as estratégias transformadoras

guardam estreita relação com a denúncia da situação de opressão vivida, com a consciência da *falta-de*. (DUSSEL, 2007).

3.1 A Deserdção como Herança

*Eu era a Liberdade
– não uma estátua apenas –
a Liberdade viva.
Eu era a Dignidade,
a Dignidade Humana.
E nós te escravizamos.
E nós te sepultamos
na escuridão das minas.
Dobramos o teu corpo
sob os canaviais.
Cortando o teu espírito,
o cerne de teu Povo.
E nós te missionamos,
Infiéis ao Evangelho,
cravando em tua vida
a espada de uma cruz.
(Casaldáliga e Tierra)*

Ao se deparar com o sistema que privilegia a propriedade privada como mercadoria e que se realiza em favor do indivíduo, o estudioso latino-americano tem um campo fecundo para ir ao encontro da espoliação perpetrada ao longo de cinco séculos contra, inicialmente, os índios e, depois, contra negros e imigrantes europeus.

Em que pese Martins (2002) defender a idéia de que a concepção segundo a qual a questão agrária se constitui em um débito social de quinhentos anos demonstra desconhecimento do que é, efetivamente, a história social do Brasil, o desenvolvimento de uma política que privilegiou a concentração de terras não pode ser desconsiderado no histórico de espoliação perpetrado por um sistema econômico que foi e ainda é determinante para desigualdades.

A colonização da Ameríndia, se por um lado, proporcionou à Europa, com o seu projeto burguês, uma posição privilegiada para o desenvolvimento de suas luzes que se lançaram sobre o resto do mundo, por outro lado, ofuscou os projetos de vida dos povos que se situaram em sua periferia.

Fica claro que, ao se deparar com o conquistador europeu, a Ameríndia teve a sua história subvertida e expropriada, passando a ser culpada por não ter alcançado o padrão europeu de desenvolvimento (a maioria kantiana)⁴¹, tendo, ainda, subjugada sua cultura para a celebração da história do conquistador.

É na invasão da Ameríndia que se iniciou o processo pelo qual os valores dos opressores se universalizaram, enquanto os dos oprimidos passaram a se constituir no caos, na irracionalidade, no *não-ser*. (DUSSEL, 1977, p. 97).

As consequências imediatas desse processo se mantêm na atualidade, com a sustentação de uma história alienada da realidade vivida pelos deserdados da terra. O ato de escravização caracteriza o momento de completa coisificação do *Outro*, em que se torna presente a negação como alteridade e a instrumentalização do ser humano.

A apropriação das terras brasileiras se caracterizou, principalmente, como uma conquista sangrenta, que se perpetua até os nossos dias com os conflitos agrários e os assassinatos de índios e sem terras. Conquista que foi legitimada pelo direito, que se pôs a serviço do interesse do conquistador.

Compreender esse processo “pedagógico”⁴² que impôs um projeto de modernidade aos ameríndios, que conduziu à expropriação e exploração de várias nações indígenas, persistindo, igualmente, explorados negros, operários e lavradores imigrantes, é indispensável para contextualizar em que bases se fundam a luta pela terra na atualidade e a pedagogia libertadora do MST.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, vale, portanto, resgatar as condições opressoras que levaram à construção de um direito de propriedade excludente, que se constitui em fundamento do sistema capitalista brasileiro, bem como os questionamentos feitos pelos “excluídos” durante esses quinhentos anos de ocupação.

⁴¹ Como já mencionado, Kant (1784/2007), ao responder a pergunta “*O que é o iluminismo?*”, assevera sobre o dever dos homens em superar a irracionalidade imposta pela religiosidade e o estado de natureza para se entregar à razão. Razão que se pauta num modo de vida europeu, obviamente.

⁴² A relação pedagógica estabelecida entre conquistador e conquistado tem o sentido dusseliano, onde pedagógico “*abrange todo tipo de ‘disciplina’ (o que se recebe de um outro)*” e se vincula a questão ideológica e cultural. (CASALI, 1996, p. 251/252). A pedagogia revela o sistema pelo qual se desenvolve o processo educativo. Aqui, a pedagogia trata do processo educativo em que a periferia passou a ser “educada” pelo centro, não para ser igual ao centro, mas para servi-lo a partir de seus valores.

3.2 Privados pelo direito

Em sua concepção tradicional, o direito é considerado como um sistema que visa a regular as relações dos indivíduos, dos grupos sociais e, por consequência, da sociedade, mediante normas coercitivamente impostas pelo Estado. (RÁO, 2004, p. 55).

Apesar da dubiedade do vocábulo (*direito*) que se confunde, recorrentemente, com *justiça* ou, ainda, com o que é *certo*, a ciência do direito se desenvolveu em contradição com essa percepção, pois partiu da proteção de determinada classe social, com o escopo de manter a coexistência social com base, exclusivamente, nas condições asseguradas a alguns indivíduos.

Nesse sentido, ganhou força a dicotomia entre direito público e direito privado, com o primeiro se preocupando com o interesse público, que se destacou do interesse dos particulares. Ao direito privado é reservada, nessa seara de exclusão, a proteção do indivíduo em sua relação com a sua comunidade, não devendo o interesse público ali interferir.

Essa concepção encontra eco em um dos significados da palavra “privado” apontado pelo dicionário: *privado* – “a quem se privou de (algo); destituído, despojado, desapossado.” (HOUAISS, 2008).

Assim, é na própria concepção do chamado direito privado que se forma a supremacia do interesse individual e a exclusão do interesse comunitário para a realização do direito. E é exatamente neste campo que se insere o direito de propriedade privada – direito privado por excelência –, excludente até mesmo em sua adjetivação.

Essa privação imposta pela proteção de determinados grupos sociais se faz sentir com violência na história brasileira, vez que o direito se encarregou de promover a exclusão do acesso aos bens como forma de garantia do poder de um grupo social que se mantém secularmente no poder. Como veremos a seguir.

A privação perpetrada pela conquista portuguesa das terras indígenas não deixou de recorrer ao direito para justificar o discurso de opressão. Para a

legitimação da posse das terras, os portugueses negaram ao índio a fictícia personalidade jurídica, fato que se traduziu na impossibilidade de titularidade de direitos pelos habitantes pré-colombianos.

No entanto, desde a invasão portuguesa até a “proclamação” da independência brasileira, não foi conferida pela Coroa portuguesa a possibilidade de apropriação de terras por particulares. O direito às terras invadidas cabia ao soberano de Portugal.

Ocorre que, para a devida exploração destas terras, o soberano tinha que se aliar aos apaniguados. Essa opção se realizou, obviamente, no interesse da metrópole, que determinou uma exploração de bens para fins de exportação exclusivamente para a própria colônia.

O ouro e prata, que se mostraram abundantes nas colônias espanholas, tardaram a ser encontrados em terras brasileiras. Assim, desde cedo, a agricultura para o abastecimento do mercado europeu foi o modelo encontrado para a exploração do território brasileiro.

A amplitude desse modelo era tal que, segundo as primeiras estatísticas macroeconômicas organizadas pelo Banco do Brasil em meados do século 19, naquela época, a colônia Brasil exportava mais de 80% de tudo o que era produzido em nosso território. (STÉDILE, 2005, p. 22).

O regime de sesmarias, adaptado ao regime das Capitanias Hereditárias, traduziu-se na concessão de imensas extensões de terras, que vieram a ser tornar o Brasil sem a correspondente possibilidade de exploração.

Desde a invasão dos portugueses, o modelo de colonização implantado no nosso país privilegiou a concentração da propriedade de terras nas mãos de poucos, com o surgimento do latifúndio improdutivo, bem como a exploração de mão-de-obra escrava.

Esse regime de sesmarias foi trazido para o Brasil não só para legitimar a ocupação do solo brasileiro, mas para possibilitar a sobreposição de direitos sobre as terras ocupadas nos moldes de uma exploração feudal, que se colocava nos

interesses do mercantilismo europeu⁴³. Já em Portugal, seu surgimento, em 1375⁴⁴, serviu para estimular a produção de alimentos.

Mesmo podendo a empresa colonizadora portuguesa ser caracterizada como mercantilista, a concretização da exploração com a distribuição de grandes extensões de terras a poucos senhores, que detinham poder jurídico, político e militar sobre os habitantes, revelam a estrutura feudal em que se fundou a colonização portuguesa no Brasil. Não se pode deixar de mencionar que esses senhores se mantinham vassallos do rei de Portugal.

O modo de produção imposto à colônia tinha traços significativos do feudalismo, que já se encontrava em decadência na península Ibérica. Como adverte Guimarães (2005), essa transposição do feudalismo que se encontrava moribundo na metrópole para a colônia significou um retrocesso em relação ao modo de exploração feudal vigente na Europa, já que o trabalho servil de lá foi substituído pelo trabalho escravo aqui.

Para uma bem sucedida exploração da colônia, fez-se necessária a utilização de mão-de-obra, vez que os portugueses que aqui aportaram não tinham como “nobre” o trabalho braçal. Assim, a primeira alternativa foi explorar a mão-de-obra indígena.

Apesar de abafada por significativa parte da historiografia nacional, a resistência indígena se evidencia pelo genocídio secular praticado pelos colonizadores, que reduziram uma população estimada em cinco milhões, em 1500, a um milhão e quinhentos mil em 1800, segundo Darcy Ribeiro (1997).

A resistência primeira se realizou pela negação dos indígenas às condições de exploração impostas pelos portugueses.

⁴³ Stédile (2005), dentre outros, entende que o modelo agroexportador adotado como modelo de produção seguia as regras do nascente capitalismo.

⁴⁴ O governo português recorreu ao regime de sesmarias para obrigar os proprietários rurais a produzirem alimentos, como forma de combater a crise agrária ocorrida na segunda metade do século XIV, como retrata Faoro (2001, p. 51/52), “a escassez de mantimentos, sobretudo trigo e cevada, levou aos dois meios para alcançar o objetivo: obrigando ao cultivo das terras e constringendo os lavradores ao trabalho agrícola – dupla coação, que atingia numa ponta, o proprietário. “Mandou que todos os que tivessem herdades próprias ou emprazadas ou por qualquer título, fossem constringidos a lavrá-las e semeá-las. [...] E que fosse fixado tempo conveniente, debaixo de certas penas. E quando os donos das herdades as não aproveitassem nem dessem a aproveitar, a justiça as entregasse por certa importância a quem as lavrasse, deixando o seu dono de receber a respectiva renda, que deveria ser despendida em proveito comum da terra onde estivessem essas herdades’.”

O antropólogo assevera, ainda, que:

Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indígenas. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouros. (RIBEIRO, 1997, P.30)

Para o sucesso da opressão, o elemento jurídico, desde sempre, foi manipulado com habilidade pelos dominadores. A ficção dos direitos se impõe à realidade conflituosa e opressiva.

Dessa forma, a legitimidade da apropriação das terras brasileiras era o principal objeto do debate, mas esse tema era mascarado em razão da ocupação primária efetivada pelos habitantes da Ameríndia que, milenarmente, exploravam essas terras. Assim, o debate teve sua pauta subvertida, como já foi mencionado: o que se discutia não era se os índios tinham direitos sobre as terras, mas, se eles, os índios, eram sujeitos de direitos (!?).⁴⁵

Na concepção colonialista, não há ocupação, nem cultura indígena que justifique seu direito sobre as terras brasileiras. O povoado pode ser desocupado ao bel prazer do conquistador português.

Mesmo com a recomendação explícita da não escravização dos índios pela bula papal *Sublimis Deus*, em 1537, não foi evitado o massacre dos índios que resistiam ao conquistador português com suas “guerras justas”.

Tornaram-se célebres as “guerras justas” empreendidas pelo conquistador contra os povos indígenas: na Bahia, contra os Tupinikin, no século XVI e

⁴⁵ No debate perante a junta de Valladolid, em 1550-1551, nomeada pelo Rei de Espanha que convocou doutores da lei e teólogos para discutir se era o índio sujeito de direito ou objeto de direito dos conquistadores. Sendo que, de qualquer forma, a sua rebeldia frente à evangelização (conquista) acarretaria guerras justas. Sepúlveda (1494-1573), teólogo adepto da teoria aristotélica da “servidão natural dos povos inferiores”, e Las Casas (1474-1566), dois teólogos de grande influência, tanto no clero quanto na realeza, se apresentaram para a defesa de suas teses perante essa junta de juristas e teólogos na realização do debate acerca da humanidade do índio; sua capacidade para absorver o cristianismo e ser integrado à civilização européia, dentre outros. De um lado, Sepúlveda defendia a submissão do índio e, de outro, Las Casas, o fim das atrocidades contra a população ameríndia. (GOMES, 2006).

os Guaranis, no século XVII; e contra os Botocudos, em Minas Gerais, no século XIX, dentre tantas outras. Como resultado dessas guerras há um rosário de violências: destruição de aldeias, extermínio de povos, escravização, guerras de índios contra índios. (SANTOS, 1995, p. 41).

Essas reações, que eram superadas com a violência, que expulsava e assassinava os indígenas com rapidez e facilidade, encontraram sua mais significativa resistência na organização que se efetivou em colaboração entre os guaranis e os jesuítas espanhóis, que mantinham, no século XVIII, uma comunidade alternativa à exploração colonialista.

A guerra contra os guaranis foi motivada pela negação dos indígenas em reconhecer a partilha do território sul-americano efetivada por Espanha e Portugal em 1750, segundo a qual as missões espanholas deveriam ser transferidas para o sul do Rio Uruguai.

Os guaranis se recusavam a deixar as terras que exploravam com suas famílias em prol de um suposto direito dos portugueses. Isso ocasionou uma guerra que durou de 1753 a 1756, quando os guaranis foram dizimados com seu líder que se transformou em “símbolo da luta contra a expropriação exercida pelos colonizadores ontem e também de hoje.” (MORRISAWA, 2001, p. 60/61).

Em face da resistência indígena, a opção pela escravidão do negro africano se tornou o meio natural de exploração das riquezas que deveriam abastecer a nobreza e a burguesia portuguesa.

A política escravagista⁴⁶ implementada rendeu frutos desejados aos senhores no período entre o século XVII e fins do século XIX. Não se pode deixar de mencionar que a escravidão não se deu sem resistência, sem que o negro, como o índio, apresentasse a sua vocação humana em *ser mais*. A constituição dos chamados quilombos é prova da resistência à “domesticação” que buscava anular a condição humana dos negros.

Sendo assim, até meados do século XIX, não houve preocupação com o reconhecimento da apropriação privada das terras (fartas). Somente com a

⁴⁶ É digno de nota o liberalismo exportado para as Américas pelas luzes européias que sustentavam a escravidão como exegese do livre comércio. Bosi (1992), ao explicar a crise instalada com o fim da escravidão, transcreve o lema estadunidense que expressou a dialética do liberalismo em seu momento de expansão a qualquer custo assim: “*It was freedom to destroy freedom*” (foi liberdade que destruiu a liberdade). (1992, p. 209)

decadência do tráfico negreiro é que as atenções da elite brasileira se voltaram para a regularização de um direito que servisse para a manutenção de seus privilégios.

Da mesma forma, a extinção do tráfico negreiro implicou a virada legislativa, com a valorização jurídica da propriedade da terra. Os senhores de escravos, até o advento da Lei n. 601 (1850), não eram juridicamente proprietários da terra, pois a legislação brasileira não regulava a propriedade sobre os bens imóveis.

Martins (1981) aponta que, a partir da proximidade da abolição, a legitimação da posse das terras ficou vinculada à compra, fato que inviabilizou a aquisição de terras pelos trabalhadores que se libertavam do cativeiro. Assim, a impossibilidade de ocupação de terras sem pagamento das terras devolutas recriava as condições de sujeição ao trabalho, que desapareceriam com o fim do cativeiro.

A Lei de Terras de 1850 veio atender, exatamente, aos interesses destes senhores, que passaram a ser senhores de terras. Esta lei legitimou a privação de milhares de posseiros e impossibilitou o acesso gratuito às terras, sendo um dos mais eficientes instrumentos para a concentração do poder no Brasil.

A Lei de Terras regularizou a propriedade de grandes porções de terras a uma pequena parte da população e possibilitou a manutenção da exploração, podendo ser considerada a “certidão de nascimento” do latifúndio brasileiro.

Esta lei “já nasce desqualificada na própria origem e na prática de uma política agrária que tinha por objetivo assegurar a expansão da grande lavoura, e não a redistribuição de terras.” (MARTINS, 2002, p. 168).

Ela estabeleceu, ainda, critérios de legitimação do direito de propriedade de terra e tornou possível a aquisição de terras públicas pela compra.

O intuito da Lei de Terras poderia ser, aparentemente, proteger o posseiro (aquele que já se encontrava explorando a terra), pois, em inúmeros dispositivos, contemplava a possibilidade de beneficiar, efetivamente, o pequeno lavrador, como se depreende da leitura dos seguintes artigos:

Art. 2º. Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinantes.

(...)

Art. 4º. Serão revalidadas as sesmarias, ou outras concessões do Governo Geral ou Provincial, que se acharem cultivadas, ou com princípios de cultura, e morada habitual do respectivo sesmeiro ou concessionario, ou de quem os represente, embora não tenha sido cumprida qualquer das outras condições com que foram concedidas.

Art. 5º. Serão legitimadas as posses mansas e pacificas, adquiridas por ocupação primaria, ou havidas do primeiro occupante, que se acharem cultivadas, ou com principio de cultura, e morada habitual do respectivo posseiro, ou de quem o represente,...

(...)

Art. 8º. Os possuidores que deixarem de proceder á medição nos prazos marcados pelo Governo serão reputados cahidos em commisso, e perderão por isso o direito que tenham a serem preenchidos das terras concedidas por seus titulos, ou por favor da presente Lei, conservando-o sómente para serem mantidos na posse do terreno que occuparem com effectiva cultura, havendo-se por devoluto o que se achar inculto. (BRASIL, 1850).

A lei buscava solucionar a questão das posses, prevendo que os sesmeiros que tivessem dado destinação regular às terras teriam direito a sua propriedade. No entanto, o que se verificou foi a perpetuação da concentração fundiária, com a expulsão de antigos posseiros em prol de um direito que se sobrepunha à realidade da exploração.

Sobre a situação dos indígenas, Santos assinala que:

Na Lei de Terras, fica claro que as terras dos índios não podem ser devolutas. O título dos índios sobre as suas terras é um título originário, que decorre do simples fato de serem índios.

Referida lei reafirma a necessidade de se assentarem "hordas selvagens". É a tentativa de continuar a política de aldeamento, tão benéfica a quem queria ver a maior quantidade possível de terras indígenas liberadas e um bom contingente de mão-de-obra disponível nas proximidades de suas fazendas. Para a implantação de tais aldeamentos, a lei prevê que terras devolutas sejam reservadas para esse fim. (SANTOS, 1995, p.79)

A elite escravocrata, que teve seus interesses preservados com a legitimação da tomada de terras de índios e pequenos colonos, passou a agregar à escravidão do negro a escravização da terra. É no interesse exclusivo dessa classe que se efetiva a legitimação das posses, determinante para a exclusão legalizada levada a cabo pelo direito de propriedade no Brasil.

Todo o processo de medição e averiguação das terras devolutas esbarrou nos interesses dos latifundiários. Prevaleceu a concentração da propriedade nas mãos daqueles que possuíam recursos abundantes para pagar advogados, subornar tabeliães, pagar propinas e engendrar conchavos políticos que uniam o poder político ao poder sobre as terras.

A legitimação da posse com a concessão do título de propriedade, tratada no art. 13 da Lei de Terras, foi regulamentada pelo Decreto n. 1.318, de 1854⁴⁷, que determinava a revalidação dos títulos por juízes, delegados e outros agentes do poder. O referido diploma legal colaborou para dificultar o acesso dos mais pobres à terra, com as falsificações de documentos e grilagem de terras. (LOPES, 2002).

Por quase metade do século XIX, as oligarquias brasileiras tiveram os privilégios de mão-de-obra escrava e a legitimação do direito de propriedade de grandes extensões de terras, sendo que, para o exercício pleno da cidadania com participação na vida política, esses requisitos eram indispensáveis.

O que se conclui é que, em fins do século XIX, libertou-se o negro e se aprisionou a terra no propósito de manter os privilégios de uma minoria opressora, que se manteve no poder com todas as mudanças empreendidas naquela época.

Com a proclamação da República, foi promulgada, em 1891, uma nova Constituição, que manteve intacto o absolutismo da propriedade assegurado pela Constituição anterior:

⁴⁷ Vale transcrever alguns artigos que estabelecem a burocracia utilizada pelo legislador que impediu o acesso dos pequenos posseiros ao registro:

“Art. 91. Todos os possuidores de terras, qualquer que seja o título de sua propriedade, ou posse, são obrigados a fazer registrar as terras que possuírem, dentro dos prazos rareados pelo presente Regulamento, os quais se começarão a contar, na Corte, e Província do Rio de Janeiro, da data fixada pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império e nas Províncias, da fixada pelo respectivo Presidente. (...) Art. 95. Os que não fizerem as declarações por escrito nos prazos estabelecidos serão multados pelos encarregados do registro na respectiva Freguesia: findo o primeiro prazo em vinte e cinco mil réis, findo o segundo em cinquenta, e findo o terceiro em cem mil réis. (...) Art. 97. Os Vigários de cada uma das Freguesias do Império são os encarregados de receber as declarações para o registro das terras, e os incumbidos de proceder a esse registro dentro de suas Freguesias, fazendo-o por si, ou por escreventes, que poderão nomear, o ter sob sua responsabilidade. (...) Art. 101. As pessoas, obrigadas ao registro, apresentarão ao respectivo Vigário os dois exemplares, de que trata o art. 93; e sendo conferidos por ele, achando-os iguais e em regra, fará em ambos uma nota, que designe dia de sua apresentação; e assinando as notas de ambos os exemplares, entregará um deles ao apresentante para lhe servir de prova de haver cumprido a obrigação do registro, guardando o outro para fazer esse registro. Art. 107. Findos os prazos estabelecidos para o registro, os exemplares emassados se conservarão no Arquivo das Paróquias, e os livros de registro serão remetidos ao Delegado do Diretor-Geral das Terras Públicas da Província respectiva, para em vista deles formar o registro geral das terras possuídas na Província, do qual se enviará cópia ao supradito Diretor para a organização do registro geral das terras possuídas no Império.” (BRASIL, 1850).

Art. 72.

(...)

§ 17º O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salvo a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização prévia. As minas pertencem aos proprietários do solo, salvo as limitações que forem estabelecidas... (BRASIL, 1891).

O Código Civil de 1916, inspirado na mesma tradição liberal, preferiu somente enunciar os poderes do proprietário, apresentados nos seguintes termos:

Art. 524. A lei assegura ao proprietário o direito de usar, gozar e dispor de seus bens, e de reavê-los do poder de quem quer que injustamente os possua. (BRASIL, 1916).

Dessa forma, inferia-se que o direito de propriedade é absoluto, perpétuo e exclusivo. Absoluto, porque o proprietário pode dispor da coisa como bem entender; perpétuo, por não ser constituído por um tempo determinado, podendo passar por sucessão, aos herdeiros do proprietário; e, ainda, exclusivo, porque o direito se realiza no interesse individual.

A única forma de se opor à propriedade privada seria a aquisição através de usucapião, com seus improváveis prazos de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) anos.

As consequências sociais desse ordenamento jurídico foram a produção da miséria de negros (ex-escravos), índios e imigrantes, que tinham como única alternativa a submissão aos senhores de terra, com a alienação de sua mão-de-obra.

É por essa razão que explodem as guerras camponesas de Canudos (1896-1897), na Bahia; de Contestado (1912-1916), no sul do País; do Caldeirão (1936-1938); e o Cangaço (1870-1940), em todo o Nordeste brasileiro. (SANTOS, 1995, p. 92).

Uma experiência que deve ser ressaltada como movimento que personificou a busca da libertação dos oprimidos dos grilhões da exploração latifundiária é a Guerra de Canudos. Apesar da tentativa de reduzir a natureza libertária de Canudos, simplesmente, ao messianismo de Antônio Conselheiro, foi no sertão baiano que se

concretizou uma das experiências mais inspiradoras de uma sociedade na qual a exploração da terras se dava em razão do interesse dos camponeses.

Nas palavras de Santos:

Na produção e distribuição de bens, vigorava a propriedade coletiva da terra e das pastagens, dos rebanhos, das plantações. A propriedade particular se restringia aos objetos de uso pessoal, aos móveis e à moradia. Uma vez satisfeita a necessidade da comunidade, o excedente era comercializado nas cidades da região. A indústria do couro prosperou a ponto de Canudos ser o maior exportador de couro da Bahia para a Europa. (SANTOS, 1995, p.92)

A manutenção de uma sociedade nos moldes de Canudos era contrária aos interesses dos latifundiários que dominavam a cena política e, conseqüentemente, o poder militar e jurídico, fato que determinou o extermínio da comunidade pelo Exército brasileiro.

No início do século XX, o elemento urbano brasileiro passou, no âmbito político, a disputar o poder com o rural. Uma das principais críticas formuladas pela elite urbana foi que o atraso econômico brasileiro era causado pela exploração inadequada das terras e pelo poder político dos proprietários de terras, ou seja, pelo latifúndio. (MEDEIROS, 2003).

Timidamente, a legislação brasileira começou, então, a reconhecer a necessidade de funcionalização do direito de propriedade, mas ainda no interesse do desenvolvimento desejado pela burguesia industrial.

Em que pese essa burguesia ter sua origem no patronato rural e manter com este uma forte aliança, o progresso industrial demandava uma nova relação com os trabalhadores que, em virtude dos processos de coletivização do trabalho, passaram a se organizar e gritar por seus direitos fundamentais.

Assim, foi consignada a preocupação com a função social da propriedade, no art. 113, XVII, da Constituição de 1934:

É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar. A desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á nos termos da lei, mediante prévia e justa indenização. Em caso de perigo iminente, como guerra ou

comoção intestina, poderão as autoridades competentes usar da propriedade particular até onde o bem público o exija, ressalvado o direito a indenização ulterior. (BRASIL, 1934).

Com o advento do Estado Novo, a Constituição de 1937 retirou qualquer alusão ao interesse social no exercício da propriedade privada, função que voltou a ser prevista constitucionalmente em 1946.

Os conflitos agrários, que eram localizados e esporádicos até a década de 50 do século XX, passaram a ter projeção nacional com a conquista do engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão (PE). Essa experiência vitoriosa contra o latifúndio foi levada ao plano nacional por Francisco Julião, líder político das Ligas Camponesas.

Nasce, assim, no interior nordestino, o grito que ecoa no campo até os dias de hoje: “Reforma agrária na lei ou na marra!”

As Ligas congregavam camponeses de origens diversas, tais como arrendatários, parceiros, posseiros e assalariados que tinham como interesse comum a reforma agrária, impondo o reconhecimento do direito à terra pelos pobres e condições justas de trabalho.

Em 1954, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), que tinha por finalidade coordenar as associações de trabalhadores rurais e urbanos em prol de uma aliança política. (MORISSAWA, 2001).

O PCB divergia das Ligas Camponesas quanto à reforma agrária desejada: o primeiro admitia a possibilidade de indenização dos proprietários e socialização gradual das terras; já as Ligas defendiam a radicalização, com ocupações e resistência aos despejos.

Com origem na ULTAB e em organizações católicas surge, em decorrência da regulamentação da sindicalização rural por João Goulart, a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em 1963.

Segundo Medeiros (2003), a CONTAG teve, no período da ditadura, um papel central na adequação das demandas pela reforma agrária do pré-1964 à linguagem do Estatuto da Terra, com uma leitura “desapropriacionista” dessa legislação.

No Rio Grande do Sul, no final da década de 50, surge o Movimento de Agricultores Sem Terra (MASTER), que passou a utilizar a estratégia de montar acampamentos como estratégia de ocupação de terras. (MORISSAWA, 2001).

Nesse mesmo período, iniciou-se o desenvolvimento industrial brasileiro que culminou no deslocamento definitivo do poder político do campo para a cidade. Assim, o latifúndio, que era contestado somente pelos “deserdados da terra”, passou a encontrar sérias resistências na classe média urbana.

Essa disputa resultou em uma série de medidas que visavam a “modernizar” o campo, com a regularização do trabalho rural e a reforma agrária.

Segundo Medeiros,

Um dos resultados políticos desse processo foi a constituição da Aliança para o Progresso, por iniciativa do governo dos Estados Unidos, que encorajava os governos latino-americanos a realizarem programas preventivos de reforma agrária, que eliminassem a concentração fundiária e se encaminhassem na direção da criação de uma classe média rural, promotora do desenvolvimento e barreira contra a penetração de ideais socialistas. (MEDEIROS, 2003, p.20)

No entanto, os latifundiários dificultaram a implementação de qualquer política reformista e reivindicaram recursos para que tivessem acesso a tecnologias que permitissem a melhoria da produtividade e otimização dos lucros.

A tensão instaurada entre camponeses e latifundiários culminou em reformas promovidas por João Goulart, presidente do Brasil (entre 1961-1964), e o golpe militar, com o apoio dos latifundiários.

Paradoxalmente, uma das primeiras medidas da ditadura militar foi a promulgação do Estatuto da Terra. Tal diploma legal buscava regular o desenvolvimento agrário com ênfase na modernização do campo, estabelecendo critérios para o acesso ao direito de propriedade de terras agrícolas e fixando critérios para o cumprimento da função social da propriedade.

Vale mencionar os seguintes artigos dessa legislação, como forma de revelar o conteúdo social que poderia se concretizar a partir do Estatuto da Terra:

Art. 2º. É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei.

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam.

§ 2º É dever do Poder Público:

- a) promover e criar as condições de acesso do trabalhador rural à propriedade da terra economicamente útil, de preferência nas regiões onde habita, ou, quando as circunstâncias regionais o aconselharem, em zonas previamente ajustadas na forma do disposto na regulamentação desta Lei;
- b) zelar para que a propriedade da terra desempenhe sua função social, estimulando planos para a sua racional utilização, promovendo a justa remuneração e o acesso do trabalhador aos benefícios do aumento da produtividade e ao bem-estar coletivo. (BRASIL, 1964)

O direito, nesse caso, buscou estabelecer princípios que harmonizassem o interesse individual do proprietário com o do desenvolvimento da sociedade capitalista. Em termos práticos, revelou-se inócua a promulgação do diploma legal, tendo em vista a serviço de quem estava a ditadura: empresários e latifundiários.

Santos (1995) ressalta que, mesmo tendo absorvido o princípio da função social da propriedade, ao dispor sobre as áreas onde recairiam as desapropriações, nenhuma alusão foi feita àquelas propriedades que não cumprem a função social. A opção preferencial do Estatuto, que se define numa perspectiva exclusivamente econômica, era pela formação de empresas rurais.

Com efeito, a questão agrária adquiriu novo colorido com a ditadura militar e seu Estatuto da Terra, com a renovação da legitimação da concentração de terras, com o fomento do agro-negócio e a consagração da propriedade produtiva em detrimento do acesso à terra.

A política fundiária implementada foi totalmente discrepante do que previa o dispositivo constitucional. Fernandes, em poucas palavras, sintetiza o que ocorreu naquele sombrio período:

Com o objetivo de acelerar o desenvolvimento do capitalismo no campo, incentivando a concentração da propriedade da terra, os governos militares criaram as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política

agrícola, privilegiando as grandes empresas, via incentivos financeiros, que passavam a se ocupar da agropecuária. Para entender a origem dessa política, é preciso considerar que o golpe militar de 1964 teve, entre outros objetivos, a finalidade de modernizar os coronéis latifundistas e impedir totalmente o crescimento das lutas dos camponeses, que vinham construindo suas formas de organização, principalmente, a partir de meados da década de 50. (FERNANDES, 2000, p.28/29)

Depreende-se, dessa sucinta exposição, que as alterações havidas nos textos legais não refletiram uma efetivação do princípio da função social da propriedade. Curiosamente, os latifundiários permitiam a inserção, inclusive no nível constitucional, do princípio da função social da propriedade, mas nada faziam para garantir seus resultados práticos. Pelo contrário, faziam de tudo pela sua inaplicabilidade.

A ditadura militar (1964-1985) notabilizou-se pelas perseguições empreendidas àqueles que resistiam à “domesticação” e buscavam a superação da “cultura do silêncio” que foi, então, juridicamente institucionalizada.

Nesse sentido, essa mesma ditadura promoveu o financiamento dos latifundiários para que estes melhorassem os índices de lucratividade, haja vista a parceria no golpe que privou as reformas que se iniciavam em favor dos oprimidos.

Nesse período, a questão agrária e seus conflitos tiveram suas fronteiras expandidas para novos problemas, com a colonização das áreas indígenas. Nessa trilha, as grandes extensões de terras habitadas pelos índios que resistiram em território brasileiro passaram a ser cobiçadas e ocupadas por latifundiários financiados pelo Estado, concretizando o *slogan* do ditador Emílio Médici, que governou o Brasil durante a ditadura militar (1969-1973): “Levar homens sem terra a terras sem homens”.

As terras indígenas foram alvos preferenciais dessa expansão⁴⁸. Os grandes projetos implantados na época da ditadura só fizeram acirrar os conflitos no campo. Nesse sentido, Gohn explica que:

No anos 70, os grandes projetos governamentais ou associados ao capital estrangeiro geraram vários conflitos no campo. A construção de grandes rodovias como a Transamazônica e a Rio-Santos; ou usinas hidrelétricas e

⁴⁸ É no conflito entre índios e colonos sem terra em Nonai (RS) que o próprio MST tem sua causa imediata, como veremos a seguir.

barragens, como Itaipu; ou a política de promover grandes reflorestamentos, retirando a mata nativa e subsidiando o plantio de “pinus”; ou o incentivo ao plantio da cana-de-açúcar aos usineiros para a produção de álcool; tudo isso gerou devastação e conflitos de terra. (GOHN, 1997, p.43).

Durante o período da ditadura militar, ou seja, em vinte anos, foram assentadas pouco mais de setenta e sete mil famílias. Por outro lado, a ditadura promoveu um grande êxodo rural, motivado pela expulsão de homens e mulheres do campo para abastecer as cidades com mão-de-obra barata, além de produzir milhares de comunidades sem condições mínimas de habitação.

Laureano (2007) traz à tona dados do IBGE que comprovam esse êxodo: em 1960, 54,6% da população brasileira se encontrava no campo; em 1990, primeira década após o fim da ditadura, somente 24,5% da população se encontrava no meio rural. Esse fato corrobora a conclusão de que esse período marca a manutenção e ampliação da opressão aos posseiros, índios e pequenos produtores rurais, com a expulsão destes do campo.

No entanto, eis que, diante dessa situação-limite, surge uma comunidade de oprimidos que, conscientes da violência perpetrada, buscam, a partir de sua realidade de opressão, a superação com uma proposta utópica de sociedade justa e solidária: o MST.

3.3 O MST: O Protagonismo dos Oprimidos

Um dos períodos de maior repressão às liberdades na história brasileira “gestou”, em seu interior, a organização de movimentos em prol do resgate da democracia. A ditadura instaurada pelos militares com apoio da elite, que desejava manter seus privilégios, mesmo tendo silenciado por anos a voz dos oprimidos, não teve como impedir a luta pelas liberdades individuais e pela possibilidade de escolha dos governantes.

O período de ditadura militar proporcionou os incentivos fiscais necessários para a manutenção do latifúndio, por um lado; e, por outro, agregou à tradição de opressão novos sujeitos: os atingidos pelas barragens necessárias para o desenvolvimento industrial, os pequenos produtores rurais que tiveram sua atividade inviabilizada pelo financiamento do latifúndio, os trabalhadores rurais desempregados pela mecanização crescente do campo.

Diante desse contexto, a reforma agrária passou, cada vez mais, a ser vista como desnecessária, sob a ótica do desenvolvimento do capitalismo, vez que as tecnologias colocadas à disposição dos latifundiários, principalmente na última década do século XX, serviram para maquiar a situação de exploração e exclusão do acesso às riquezas imposta pela concentração de terras.

No entanto, os conflitos que motivaram o surgimento das Ligas Camponesas e o MASTER e, posteriormente, o Movimento dos Atingidos por Barragens, com o apoio da Igreja Luterana e da Comissão Pastoral da Terra da Igreja Católica Apostólica Romana⁴⁹, voltaram a ser objeto de lutas protagonizadas por um novo sujeito, o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra⁵⁰.

O campesinato brasileiro, como alerta Laureano (2007), tem destaque histórico na luta por direitos, motivada pela estrutura fundiária iníqua. Herdeiro de uma tradição de lutas e resistências inaugurada pelos índios, na qual figuram atores como os quilombolas, os movimentos pela independência, pela abolição da escravidão e pelos direitos dos imigrantes camponeses, o MST se constitui como movimento que exprime o grito dos oprimidos e não permite o esquecimento da situação de opressão que se perpetua, principalmente, mas não somente, com o latifúndio.

⁴⁹ Gohn (1997, p. 143) explica que *“o fato significativo nos anos 70 foi o ressurgimento de organizações de luta e de defesa dos trabalhadores rurais. Em 1975, foi criada a Comissão Pastoral da Terra, com o apoio da Igreja Católica. Esta atuação que a Igreja estava fazendo desde o Concílio Vaticano II, em 1964, e das linhas das novas pastorais definidas a partir de 1968 em Medellín, na Colômbia. Tratava-se de se voltar para uma atuação junto aos pobres. Na área rural, esta nova pedagogia teve um desenvolvimento especial porque se adequava às dimensões simbólicas da religiosidade popular.”* É a partir dessas novas diretrizes que surge a Teologia da Libertação como proposta evangelizadora de luta contra as injustiças sociais e como opção cristã pela redenção dos oprimidos.

⁵⁰ Não ignoro a existência de vários movimentos que se fazem presentes na luta pela reforma agrária. No entanto, o movimento que melhor verbaliza, pela sua relevância e projeção, a luta pela terra é o MST.

Este Movimento representa a luta contra o modelo de exploração de uma imensa maioria da população em prol do enriquecimento de poucos, que caracteriza a história brasileira desde a invasão portuguesa.

O MST é produto da contradição personificada pela riqueza do latifúndio e a miséria do posseiro expropriado, ou seja, pela impossibilidade de expropriação do latifúndio e pela manutenção da subtração da dignidade dos expulsos do campo.

As origens imediatas se encontram, portanto, na luta contra o latifúndio que se consolidava no campo na segunda metade da última quadra do Século XX. A Região Sul, representada, especialmente, pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina, constitui o principal foco que dá origem aos grupos de camponeses excluídos das transformações pelas quais passava o campo durante a ditadura militar.

A partir dessa exclusão, esses grupos vão-se organizando e assumindo a identidade Sem Terra. As resistências à expulsão do campo e a consciência que surge a partir dessa realidade vão determinando o surgimento de um Movimento que se expande para as Regiões Sudeste, especialmente no Oeste de São Paulo, e Nordeste, ainda na primeira metade da década de 80.

Segundo Brandford e Rocha (2004) e, também, Fernandes (1999,), foi na expulsão de milhares de colonos das terras indígenas de Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, que se inicia, em 1978, a organização de famílias em torno de um objetivo comum: a luta pela terra.

Despejados de Nonoai, terras dos índios kaiagangs, alguns colonos passaram a se reunir para debater a situação de opressão vivida, acabando por ocupar a fazenda Macali, em 1979, com a ajuda de padres e daquele que, mais tarde, passou a ser uma das principais lideranças do Movimento, João Pedro Stédile.

Stédile explica do seguinte modo esse episódio capital:

A saída da Nonoai foi muito complexa. Em rápidas pinceladas, os índios kaiagangs expulsaram da reserva de Nonoai cerca de 1.200 famílias. Eles foram para a beira da estrada porque, literalmente, perderam tudo. Algumas casas foram até queimadas. Não tinham para onde ir, não lhes restava outra opção a não ser acampar na beira da estrada. Depois de alguns meses, em torno de 700 dessas famílias aceitaram a proposta do governo e foram para Mato Grosso. A proposta era essa: "Tem terra em Mato Grosso, vão morar lá". Como um grande número aceitou – mais de 50% do total –, o governo

achou que o conflito estava resolvido. Mas permaneceram 500 famílias perdidas, dispersas. Algumas foram acolhidas em casas de parentes. E havia três núcleos que reuniam um número significativo de famílias. Meu primeiro trabalho foi identificar onde é que elas estavam. Identifiquei um núcleo no município de Planalto, outro próximo à cidade de Nonoai e o terceiro em Três Palmeiras. Na época, Três Palmeiras pertencia ao município de Ronda Alta, onde padre Arnildo era vigário. O que mais me chamou atenção foi o grau de precariedade e pobreza dessas famílias, ainda mais porque comecei a ir lá e a conversar com elas em pleno inverno, entre os meses de maio e junho. Fazia um frio de matar. Pelo nível de consciência que tinham, colocavam a culpa nos índios. Meu primeiro trabalho, junto com Ivaldo Gehlen e com Fladimir Araújo, foi mudar essa visão. Dizíamos: “Esqueçam os índios. Essa aí é a terra deles. Agora, não significa que no Brasil não tenha mais terra. Tem sim. Como o governo quis levar vocês para Mato Grosso, vocês não quiseram e decidiram ficar no Rio Grande, vamos procurar terra aqui. (FERNANDES; STÉDILE, 2005, p. 26).

Esse passo inicial rumo à luta pelo acesso à terra, a partir da experiência de opressão, caracteriza a expansão com vitórias e derrotas sofridas pelo Movimento que se foi expandindo nacionalmente, em razão de uma característica que padroniza a questão agrária em todo o Brasil: a privação operada pelo direito de propriedade.

Segundo Fernandes (1999), a situação de opressão causada pelo latifúndio deu origem à ocupação e ao despejo de cento e cinquenta famílias da Fazenda Anonni, em Sarandi (RS). O autor conclui que, a partir da luta pelas terras da Fazenda Anonni, se iniciam novas formas de luta pela reforma agrária. Ele explica que foram experiências como estas, construídas cotidianamente pelos trabalhadores, que marcaram a gênese de uma nova fase de lutas dos trabalhadores rurais.⁵¹

Após mais de 20 anos de existência e cinco Congressos Nacionais realizados⁵², o MST foi cristalizando seus objetivos, assim expressos no 3º. Congresso ocorrido em Brasília, em 1995:

Objetivos gerais

1. Construir uma sociedade sem exploradores e onde o trabalho tem supremacia sobre o capital;

⁵¹ Não é objetivo dessa pesquisa exaurir o tema da gênese do MST. Para isso, indico as obras de Bernardo Mançano Fernandes, *MST: formação e territorialização*; de Sue Brandford e Jan Rocha, *Rompendo a cerca: a História do MST*; de Bernardo Mançano Fernandes e João Pedro Stédile, *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, como referências obrigatórias para a melhor compreensão das origens do Movimento.

⁵² O primeiro Congresso do MST, em Cascavel em 1985, teve a participação de 1.600 pessoas de 13 estados e o último, em Brasília em 2007, teve a participação de mais de 17.000 de 23 estados.

2. A terra é um bem de todos. E deve estar a serviço de toda a sociedade;
3. Garantir trabalho a todos, com justa distribuição da terra, das rendas e das riquezas;
4. Buscar, permanentemente, a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais.
5. Difundir os valores humanistas e socialistas nas relações sociais;
6. Combater todas as formas de discriminação social e buscar a participação igualitária da mulher.

Programa de Reforma Agrária

1. Modificar a estrutura da propriedade da terra;
2. Subordinar a propriedade da terra à justiça social, às necessidades do povo e aos objetivos da sociedade;
3. Garantir que a produção da agropecuária esteja voltada para a segurança alimentar, a eliminação da fome e ao desenvolvimento social e econômico e social dos trabalhadores;
4. Apoiar a produção familiar e cooperativada com preços compensadores, crédito e seguro agrícola;
5. Levar a agroindústria e a industrialização ao interior do país, buscando o desenvolvimento harmônico das regiões e garantindo geração de empregos, especialmente para a juventude;
6. Aplicar um programa especial de desenvolvimento para a região do semi-árido;
7. Desenvolver tecnologias adequadas à realidade, preservando e recuperando os recursos naturais, com um modelo de desenvolvimento agrícola auto-sustentável;
8. Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos. (MORISSAWA, 2001, p. 153).

O MST, que hoje congrega milhares de oprimidos em sua luta pelo acesso aos Direitos, chegou ao Século XXI com uma identidade cada vez mais bem definida, qual seja, um Movimento revolucionário que não exaure a sua proposta de realização de justiça social somente com o acesso à terra.

Daí, o fato de a identidade Sem Terra se perpetuar, inclusive, nos que foram devidamente assentados. Como adverte Stédile (*in* Fernandes; Stédile, 2005), se a luta se resumir apenas à posse de um pedaço de terra e perder o vínculo com essa organização maior, que é o Movimento, a batalha pela conquista da terra não terá futuro. O pano de fundo dessa peleja é o elemento político, a luta de classes, ou seja, a luta contra um Estado burguês que é refém dos interesses dos latifundiários.

A identidade Sem Terra se perpetua com a luta em prol da transformação da sociedade brasileira. A face mais visível dessa luta é o questionamento sobre a concentração de terras que se efetiva com as ocupações, estratégia mais conhecida do Movimento.

Os acampamentos vizinhos aos latifúndios e à frente de imóveis públicos se constituem em importante estratégia de pressão para implementar a reforma agrária, pois chama a atenção da sociedade e do Estado para áreas passíveis de assentamentos.

Já a ocupação, para Stédile (*in* FERNANDES; STÉDILE, 2005), é a essência do Movimento, na condição de um mecanismo aglutinador de pessoas. É ela que viabiliza a mobilização e a pressão pela reforma agrária.

A ocupação é instrumento fundamental para pressionar os órgãos governamentais e alertar a sociedade quanto à situação injusta que se instalou no campo brasileiro, com seus latifúndios improdutivos e a concentração de terras nas mãos de proprietários que as exploram no exclusivo interesse individual.

A importância da ocupação é ressaltada por Costa (2002), pelo seu caráter socializador e questionador:

Visto de uma perspectiva social, a ocupação significa construir uma plataforma de vivência de luta, por meio da qual os sujeitos do MST tentam implantar suas experiências.

Visto de uma perspectiva do conflito, a luta traz à tona o invólucro que reveste a propriedade privada da terra na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, denuncia a contradição que há no fato de existir tanta terra sem gente e tanta gente sem-terra. (COSTA, 2002, p. 100).

Conforme pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) em 2000/2001, a maior parte dos assentamentos resulta de situações de conflitos, havendo “estreita relação entre as desapropriações e as iniciativas dos trabalhadores rurais e de seus movimentos”. (LEITE et al, 2004, p. 40/41).

Outra estratégia que dá visibilidade ao Movimento são as marchas, uma modalidade de ação coletiva que retira o Movimento do isolamento e do anonimato

imposto pelos senhores da mídia brasileira, impondo à sociedade e ao Estado o diálogo. Stédile explica que:

O objetivo (da marcha) era falar com o povo. Não temos a Rede Globo nem a *Folha de S. Paulo* nas mãos. Temos, porém, gente, criatividade e vontade. Então, fizemos a Marcha para estabelecer um canal de comunicação com a população, num momento em que o governo FHC procurava nos isolar da sociedade. (in FERNANDES; STÉDILE, 2005, p. 152).

Em sua luta transformadora, a melhor estratégia do MST se realiza na apropriação do espaço pedagógico. O ato de romper as cercas da exclusão vai além da luta pelo acesso à terra, pois se fez necessário romper com as cercas impostas pela educação bancária.

Martins (2002) defende que não basta a luta pela transformação das relações de poder e das relações sociais; faz-se também necessária a transformação da mentalidade.

Antes de adentrar na questão educativa do Movimento, que, na concepção do MST, constitui tema fundamental para a transformação das relações sociais, veremos, no próximo capítulo, como a questão da terra deve ser abordada sob uma perspectiva utópica. Essa abordagem é pressuposto da compreensão da educação do MST, em razão de sua função política e transformadora.

CAPÍTULO IV

A PROPRIEDADE DA TERRA

Terra é mais do que terra...
(Caldart).

Quem *lavra* a Terra⁵³, *lavra* a vida, pois Terra é a casa da partilha: nosso lar. É o ambiente fecundo para a produção e reprodução da vida humana. A humanidade semeia porque acredita no futuro – futuro com alimento, que dá a base à dignidade.

Como o cultivo marcou a transição do nômade para uma sociedade agrícola, a relação dos homens e mulheres que lutam pela terra deve ser orientada e nos orientar para uma transição de valores.

É pela aquisição sistemática da experiência humana que a cultura é produzida. Mediados criticamente por essa experiência, homens e mulheres se tornam *fazedores* da história. Assim, a cultura deve ser a resposta dada pelos homens à natureza, aos demais e às estruturas sociais. (FREIRE, 1980/2005c).

Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens (FREIRE, 1980/2005c). A cultura se constitui no enraizamento e na construção de laços que sustentam uma identidade de um grupo humano, mediante experiências acumuladas em comunidade através dos tempos.

Como explica Cortella (2008) o que nos distingue dos outros animais é a ação transformadora consciente em busca de um ambiente que favoreça o desenvolvimento da vida. A cultura, para o ilustre professor (2008, p. 37), é “o conjunto dos resultados da ação do humano sobre o mundo por intermédio do trabalho.”

⁵³ *Terra* grafada com letra maiúscula se refere ao planeta Terra e, quando minúscula, refere-se ao solo.

O projeto da modernidade trouxe à tona a possibilidade e a perspectiva de mudança da sociedade em prol do reconhecimento da capacidade humana de alterar a realidade dada. No entanto, desde cedo, essa perspectiva ficou centrada no liberalismo, no qual a igualdade se reduzia ao aspecto formal.

A partir de sua matriz conquistadora, a Europa passou a colonizar o mundo com seus ideais que legitimaram a exploração do homem pelo homem. Inaugurou-se uma cultura de mercantilização no seio da qual o homem se distancia do produto de seu trabalho, de sua cultura, para aderir a valores estranhos ao desenvolvimento da vida digna para todos.

Mesmo com a supremacia desse ideário, as vítimas desse projeto vêm projetando concepções de vidas distintas (muitas vezes silenciadas) e revelando a insustentabilidade de um projeto baseado na espoliação e na miséria.

Na mesma esteira do projeto da modernidade, a chamada pós-modernidade, consequência de um projeto que ignora a supremacia da vida humana, se perde na relativização de qualquer fundamento universal e na proposta de enfrentamento apenas dos efeitos colaterais da desigualdade engendrada pelo projeto da modernidade, tais como os problemas de gênero, etnia, sexualidade, etc. Esse debate (sobre a pós-modernidade) isola os grupos sociais e impede a superação do sistema opressor capitalista.

Ora, necessitamos de um fundamento que conduza a humanidade para uma vida plena e digna. Não é admissível reduzir as diferenças desumanizantes à condição de fenômenos culturais. Por isso, a partir de uma Pedagogia que realize o Oprimido e, por consequência, a humanidade, busco um conteúdo humanizante que revigore a relação do homem com os bens, para que estes se coloquem a serviço de sua humanização, não de sua coisificação.

Nesse sentido, antes de adentrar numa proposta que pretende ser alternativa à opressão engendrada pela propriedade burguesa, devo esclarecer as bases e as características desta propriedade opressora, do direito que carrega em seu conteúdo a privação e a opressão, possibilitando a supremacia do acúmulo egoístico em detrimento da vida digna.

4.1 A Propriedade Privada: A Mercantilização de tudo quanto há...

O direito de propriedade é, como todos os direitos, criação humana, uma contribuição ao que é dado pela natureza. É, portanto, cultura – conceito que se cultiva nos homens pelos homens. Por isso, deve ser visto como produção dos interesses hegemônicos do grupo social que detém o poder, como síntese das lutas que desenvolvem ao longo da história. Somente a partir dessa premissa poderemos avançar na luta pela construção de alternativas a essa propriedade excludente, ou seja, cultivar um direito que se preste à realização da dignidade da humanidade.

O projeto da modernidade, desde cedo, trabalhou com um conceito de propriedade que naturaliza a privação e extrai das relações humanas a valorização dos bens em detrimento da pessoa. Ao elevar o direito de propriedade individual ao altar de direito natural, inalienável e absoluto, todas as misérias passaram a ser naturalizadas a partir das competências, sendo que a privação se justifica pelo insucesso num mundo marcado pelo liberalismo que conduz à falsa crença de que os direitos promovem, individualmente, ganhos materiais progressivos.

A teoria dos direitos naturais revela sua inconsistência à medida que o poder decisório sobre aquilo que é natural se coloca a favor de quem, efetivamente, detém o poder político, econômico e, portanto, jurídico. Nesse sentido, contribui para a alienação que mascara as verdadeiras condições de desigualdade social e, ao mesmo tempo, acena ilusoriamente com as suas *“possibilidades ilusórias”*. (SAMPAIO, 2004, p. 47).

Não estou dizendo que não haja direitos que sejam fundamentais para a realização da dignidade. O problema que se coloca é a naturalização dos direitos, sem se perquirir a favor de quem eles estão; como foram criados e por quem.

A criação do direito deve estar aberta à confluência dos valores antagônicos que se encontram presentes numa sociedade desigual como a brasileira, para que sejam admirados, para que seja possível enxergar por trás do véu de neutralidade com que pretendem envolver as pretensões excludentes.

Para compreender o que se encontra por trás do direito dos países colonizados pelos europeus, como o Brasil, necessariamente, o intérprete deve buscar suas raízes históricas, que se encontram na Europa, particularmente, na Europa que se projeta a partir do século XVI. Para consolidar uma nova ordem política, econômica e social, o burguês utilizou-se do ordenamento jurídico para padronizar as condutas e perpetuar certos valores.

O direito passou a ter papel central no projeto burguês de modernidade, com a utilização do aparato do Estado para garantir seus privilégios e assegurar a punição aos que optavam pela exterioridade do sistema.

Foucault (1988) revela a revolução no sistema de punições que ocorreu a partir do século XVIII. As cerimônias de suplícios foram sendo substituídas pela representação de uma punição que levava em consideração a “humanidade” do infrator. As penas corporais foram sendo substituídas pela privação da liberdade e a defesa da sociedade foi-se impondo sobre a vingança do soberano.

Assim nasceu um direito que se impõe através da coerção organizada pelo Estado. Ao contrário da ordem anterior, em que a repressão e a violência eram a tônica da coerção, o Estado Moderno passou a recorrer a meios mais “sutis” de repressão, ao substituir os suplícios físicos pelos psicológicos.

As desigualdades produzidas pelas relações mercantis e pela busca do lucro se fizeram presentes com a modernidade: a privatização dos bosques empreendida pela burguesia emergente foi determinante para a criminalização de tradições milenares como buscar lenha e caçar.

O direito, assim, passou a ser utilizado para privar camponeses de meios próprios de subsistência, favorecendo o enriquecimento da classe que tomava o poder político e, por consequência, o jurídico⁵⁴. Foucault descreve a mudança do referencial jurídico da seguinte forma:

Desde o fim do século XVII, com efeito, nota-se uma diminuição considerável dos crimes de sangue e, de um modo geral, das agressões físicas; os delitos contra a propriedade parecem prevalecer sobre os crimes violentos; ... (FOUCAULT, 1988, p. 70/71).

⁵⁴ Na obra *Senhores e caçadores* (1989), E. P. Thompson narra as causas e consequências da Lei Negra de 1723, que criminalizou a caça, a pesca e a coleta de lenha para encobrir a apropriação privada dos campos pelos nobres ingleses.

As origens burguesas do direito moderno influenciam ainda hoje, de forma profunda, os valores que se sobressaíram como inatos ao homem naquele período, quando se verifica o crescimento dos crimes contra o patrimônio.

Para promover a eternização e universalização desses valores, a interpretação jurídica se viu envolvida pelo positivismo jurídico, que confere ao direito ampla autonomia em relação à ideologia, aos valores que tutelavam.

Ao Estado Moderno foi concedido o poder de limitar os direitos dos indivíduos somente segundo as exigências dos próprios indivíduos. O direito moderno surge sobre as bases racionalistas e positivistas dos séculos XVIII e XIX, que dão sustentação aos direitos naturais e inatos aos indivíduos.

Como assinala Grossi:

Destes alicerces especulativos, nasce aquela visão individualista e potestativa de propriedade que comumente chamamos a “propriedade moderna”, um produto histórico que, por ter-se tornado bandeira e conquista de uma classe inteligentíssima, foi inteligentemente camuflado como uma verdade redescoberta e que quando os juristas, tardiamente, com as análises revolucionárias e pós-revolucionárias na França, com as pandectísticas na Alemanha, traduzem com o auxílio do instrumental técnico romano as instituições filosófico-políticas em regras de direito e organizações, de respeitável consolidação histórica se deformou em conceito e valor: não o produto de uma realidade mutável tal como foi-se cristalizando, mas o cânone com o qual medir a mutabilidade da realidade. (GROSSI, 2006, p. 12).

Com o surgimento do Estado liberal, foi delegada ao direito, com suas verdades universais, a tarefa de garantir os meios necessários ao pleno desenvolvimento do indivíduo, não como desenvolvimento da humanidade, mas, tão-somente, como desenvolvimento do indivíduo no que tange ao seu aspecto patrimonial, à acumulação de riquezas. Seu papel fundamental (do direito) era de tutor da autonomia privada, do absolutismo do proprietário e do poder paterno no âmbito familiar.

Com a pretensa depuração de seu conteúdo ético-moral, o direito, defendido pelos positivistas, pretende estar restrito à pura validade formal das normas. Bobbio (2006) explica que:

O direito é considerado como um conjunto de fatos, de fenômenos ou de dados sociais em tudo análogos àqueles do mundo natural; o jurista,

portanto, deve estudar o direito do mesmo modo que o cientista a realidade natural, isto é, abstendo-se absolutamente de formular juízos de valor. (BOBBIO, 2006, p. 131).

Essa preocupação puramente formal do direito, filha de uma razão positivista e neta do iluminismo, pretende apresentar a razão como fonte legitimadora do direito, sem perquirir sobre a legitimidade dessa mesma razão e, nesse sentido, matematiza as soluções jurídicas, naturalizando as injustiças e as desigualdades sociais.

Althusser (1999), com seu peculiar pessimismo em relação aos instrumentos de manutenção das garantias burguesas, caracteriza o direito como sistema necessariamente de regras, pois prescinde da preocupação com o *conteúdo*. Essa formalidade se presta a construir um sistema universal de regras desprovido de qualquer contradição e com a pretensão de neutralidade, bem como a manter a hegemonia dos ideais burgueses.

Daí, torna-se possível extrair características fundamentais do direito moderno, que se torna uma ciência na concepção positivista: formalismo, universalidade e neutralidade, a que se soma a coercibilidade.

Essa pretensão avalorativa se presta ao encobrimento dos valores que se pretende perpetuar, sob a égide do capitalismo. Neste mesmo sentido, a universalidade visa à homogeneização dos projetos de vida que são violentados pela imposição do consumo e o desprezo de qualquer projeto que não tenha como objetivo o sucesso individual-burguês; seu formalismo se faz presente para impossibilitar a discussão sobre a justiça, que deveria ser o fim do direito, sobrelevando a discussão procedimental.

A partir do final do século XVIII, o empreendimento universalizador foi colocado em prática, com a eleição de direitos inatos ao homem. Direitos que deveriam se formalizar nos ordenamentos jurídicos de todos os povos, visando a homogeneizar as condutas e os padrões de vida e fazendo tábula rasa das culturas locais para realização de um projeto burguês e eurocêntrico de sociedade.

A cientifização do direito iniciada no século XIX, com o positivismo, visa, entre outras coisas, à negação de seu conteúdo político. Visa, portanto, a negar o óbvio, já

que, como ciência social que trata das relações sociais, o direito se encontra vigorosamente imbuído de ideologia liberal.

Segundo Ferraz Jr., compreender o direito “é saber em parte por que obedecemos, por que mandamos, por que nos indignamos, por que aspiramos a mudar em nome de ideais, por que, em nome de que ideais conservamos as coisas como estão.” (FERRAZ JR., 2001, p. 21).

Nesse contexto, cabe acrescentar às apresentadas por Ferraz Jr. mais uma pergunta, que se faz fundamental: Já que a crise de legitimidade vivida pelo direito tem uma de suas raízes em seu caráter pretensamente neutro, “*a quem serve o direito?*”

Os ideais burgueses de liberdade e igualdade provocaram a maior transformação ocorrida na história do direito ocidental. Mudanças que se projetam no mundo contemporâneo, com a consolidação de uma sociedade de consumo e excludente.

No século XVIII, com as Revoluções Liberais, iniciaram-se as reações ao intervencionismo do monarca. As atenções se voltaram para o homem e a propriedade, ou seja, para o burguês, que era o homem dotado de bens. A propriedade privada passou a ter maior prestígio, tornando-se um direito individual, sagrado, absoluto e inviolável.

A via para a sacralização do projeto individualista e liberal foi a *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, com a constituição do Estado de Direito, no seio do qual o próprio direito passou a ostentar uma aura mítica, acima do bem e do mal, apesar de ter sido retirado da cabeça de seus constituintes.

Como explica Jullien:

(...) a fabricação do ‘universal’ foi excêntrica, para não dizer caótica. Nasceu a partir de projetos múltiplos, e até mesmo inconciliáveis, que culminaram na Declaração dos Direitos do Homem de 1789. Objeto de intermináveis negociações e compromissos, o texto final é uma associação de fragmentos colhidos de diversos lados. Um termo aqui, uma frase acolá, artigos corrigidos, desmembrados e reescritos inúmeras vezes. (JULLIEN, 008, p. 30).

A importância da propriedade privada é, nesse contexto, fundamental para a manutenção e o acúmulo de riquezas dos burgueses; sua justificação é indispensável para o encobrimento dos interesses tutelados.

Sampaio (2004, p. 148) explica que a “propriedade se destaca, por conseguinte, como instrumento de aferição do mérito, inclusive político, e como delimitação da esfera privada, reduzida à dimensão econômica.”

O homem, segundo os liberais da época, teria o direito de desfrutar todos os produtos da propriedade, sem ônus ou limitações impostas pelo Estado. O jusnaturalismo moderno ressurgiu num meio notadamente individualista. A sociedade passa a ser encarada como uma soma de indivíduos isolados.

Tal movimento revela uma reação ao regime antigo, ao absolutismo monárquico. Os direitos fundamentais são tidos, portanto, como frutos de disputas que se realizam nas relações sociais, não da concessão de soberanos.

Erguendo as bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade, a Revolução Francesa trouxe como fundamento da nova ordem jurídica a proteção da propriedade privada, a liberdade para contratar e a igualdade formal. Sobre a fraternidade, absolutamente, nenhuma linha normativa.

Segundo Bobbio (2006), os ideais iluministas se fizeram presentes em forças histórico-políticas que viabilizaram a Revolução Francesa. Com um projeto de legislação *universal* e uma concepção jurídica que representa um *retorno à natureza*, o cientista político italiano concluiu que os juristas da Revolução Francesa simplificaram o processo legislativo, com a eliminação do acúmulo de normas jurídicas, em prol de um direito fundado na natureza e adaptado às exigências universais.

O direito de propriedade, fundado em uma efetiva igualdade jurídica, foi varrido da história pela burguesia europeia do século XVII, juntamente com seus defensores como Robespierre⁵⁵ (1758-1794). Prevaleceu a concepção liberal que

⁵⁵ A concretização dos interesses da burguesia não foi unânime e sofreu feroz oposição dos jacobinos, que defendiam a sobreposição dos direitos sociais aos individuais. Para ilustrar a posição dos últimos, vale transcrever o célebre discurso proferido por Robespierre, em 1793: “*Enunciamos, portanto, de boa-fé os princípios da propriedade; o que é tanto mais necessário quanto é certo que os preconceitos e os vícios dos homens têm tentado envolvê-los nas nuvens mais espessas. Perguntais a este mercador de carne humana o que é a propriedade; ele dir-vos-á, mostrando esse grande esquife chamado barco, e onde encerrou e pôs a ferros homens com aparência de vida: “Eis as*

estabeleceu o vínculo entre a liberdade e a propriedade, com a afirmação do absolutismo do segundo para realização do primeiro.

O direito de propriedade absoluto era defendido pelos revolucionários franceses, que representavam os interesses da burguesia nas assembleias que se instalaram após a queda da monarquia absolutista.

Mesmo com vozes dissonantes, a burguesia que se apropriou do poder buscou a concretização do liberalismo burguês nos diplomas legais revolucionários, que garantiram a propriedade privada, passando esta a ser considerada direito fundamental e base da liberdade do indivíduo no Estado Liberal, transformando-se em um direito individual alheio ao interesse da sociedade.

Dentro desse contexto jusfilosófico, a idéia de Estado se encontra vinculada à idéia de propriedade privada e ao afastamento do Estado da esfera privada, protegendo-se as decisões individuais. Há liberdade à medida que não há intervenção do Estado na esfera privada, e os homens eram livres na medida em que eram proprietários. (MAGALHÃES, 2008).

Magalhães explica, ainda, que

(...) para entender a defesa que os liberais fazem entre economia livre e omissão estatal, desregulamentação e propriedade privada dos meios de produção, é importante compreender o contexto histórico e a idéia de Estado que esses liberais tinham no momento da construção de suas teorias. (MAGALHÃES, 2008, p. 87).

minhas propriedades, comprei-as a tanto por cabeça!”. Interrogai este nobre, que tem terras e vassallos, ou crê que o universo ruirá desde que ele não tenha nem uma coisa nem outra; ele dar-vos-á da propriedade ideais mais ou menos iguais. Aos olhos de todos esses, a propriedade não se baseia em princípios morais. Por que é que vossa Declaração de direitos parece conter os mesmo erros? Ao definir a liberdade, o primeiro dos bens dos homens, o mais sagrado dos direitos que ele tem da Natureza, dissestes com razão que ela tem por limites os direitos alheios; por que não aplicastes este mesmo princípio à propriedade que é uma instituição social? Como se as leis eternas da natureza fossem menos invioláveis do que as convenções dos homens. Multiplicastes os artigos para assegurar a maior liberdade ao exercício da propriedade e não dissestes uma palavra para definir a sua legitimidade; de modo que a vossa Declaração parece feita não para os homens, mas para os ricos, os monopolistas, os agiotas e os tiranos. Proponho-vos reformar estes vícios, consagrando as verdades seguintes:

’Art. 1º. A propriedade é o direito que cada cidadão tem de gozar e de dispor da porção de bens que lhe é garantida pela lei. Art. 2º. O direito de propriedade é limitado, como todos os outros, pela obrigação de respeitar os direitos alheios. Art. 3º. Ele não pode prejudicar nem a segurança, nem a liberdade, nem a existência, nem a propriedade dos nossos semelhantes. Art. 4º. Toda a posse ou todo o tráfico que viole este princípio é ilícito e imoral.’ (GILISSEN, 2001, p. 653/654)

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 trouxe a propriedade privada como direito natural, ao lado da vida, da liberdade e da igualdade. Como cláusula obrigatória do novo “contrato social” instituído pela burguesia, a propriedade passou a ser valorada acima do direito à vida dos pobres, que são privados do acesso aos bens indispensáveis à sobrevivência. Para tanto, o Código de Civil Francês de 1804 reconheceu ao proprietário as prerrogativas do uso e do gozo da coisa de forma absoluta.

Os contornos da propriedade privada desenhado pelo direito moderno se revelam demasiadamente estreitos, à medida que não chancelam o acesso à grande maioria da população, privilegiando o sucesso individual, em detrimento da miséria de muitos.

Esse exagerado individualismo é derivado da necessidade de afirmação dos direitos individuais frente ao poder do Estado, preconizada pela Revolução Francesa. O liberalismo traduzia-se no pensamento econômico do *laissez-faire*, *laissez-passer*, pois, quando cada um perseguisse o seu próprio interesse, mesmo que egoisticamente, haveria como resultado o bem-estar da comunidade.

O Estado de direito, na modernidade, traz direitos individuais impermeáveis à interferência estatal, como um limite ao poder do soberano, em que o poder do rei jamais poderia invadir a esfera individual. Essa verdadeira fortaleza erigida pelo direito privado em torno do indivíduo é fruto das intervenções arbitrárias do Estado absolutista na esfera privada. (LORENZETTI, 1998).

Como acentua Magalhães,

(...) esse individualismo dos séculos XVII e XVIII corporificado no Estado Liberal e a atitude de omissão do Estado dos problemas sociais e econômicos conduziu os homens a um capitalismo desumano e escravizador. O século XIX conheceu desajustamentos e misérias sociais que a Revolução Industrial agravou e que o Liberalismo deixou alastrar em proporções crescentes e incontroláveis. (MAGALHÃES, 2000, p. 44).

Na origem do Estado liberal, ficou bem delineado um direito privado imune às demandas sociais, com um campo de atuação visivelmente distinto do direito público. A função do direito privado era garantir o desenvolvimento das relações

econômicas de forma absoluta, protegendo o indivíduo contra ingerências alheias, e, principalmente, contra a intervenção do Estado, personificado na figura do monarca.

O “mundo da segurança”, garantido pelas legislações do século XIX, não era acessível a todos, pois não se debruçava sobre as dificuldades existentes na concretização dos direitos dos cidadãos, levando em consideração as desigualdades advindas das contingências de cada pessoa ou dos grupos sociais, mas apenas estabelecia as regras do jogo para que a burguesia pudesse alcançar a plenitude do desenvolvimento econômico.

Os anseios da burguesia, na Revolução Francesa, que edificaram o Estado liberal baseado na dicotomia direito público/privado, privilegiaram a proteção do indivíduo na condição de marido, proprietário, contratante e testador. Irti observa que:

O valor originário e fundamental é constituído pelo indivíduo, pela sua capacidade de desenvolvimento externo, de correr os riscos do sucesso ou do insucesso, e desse modo se inserir na trabalhosa evolução. Em volta do indivíduo, fonte das iniciativas e centro das responsabilidades, edificam-se todas as relações sociais.⁵⁶ (IRTI, 1999, p. 21).

Dessa forma, as legislações do século XIX produziram, segundo Lorenzetti (1998, p. 227/228), uma cultura do narcisismo, da autorrealização, a qualquer preço, e, ainda, um Estado “*fraco*” para controlar atividades “*privadas fortes*”, com a ruptura da solidariedade e o desprezo pelo bem-comum.

Daí surge um direito privado que Althusser assim descreve:

O Direito privado enuncia, sob uma forma sistemática, regras que regem as trocas mercantis, isto é, a venda e a compra – as quais repousam, em última instância, sobre o “direito de propriedade”. O próprio direito de propriedade explicita-se a partir dos seguintes princípios gerais jurídicos: a *personalidade* jurídica (personalidade civil que define os indivíduos como pessoas de direito, dotadas de capacidades jurídicas definidas); a *liberdade* jurídica de “usar e abusar” dos bens que constituem o objeto da propriedade; e a *igualdade* jurídica (todos os indivíduos dotados da personalidade jurídica – no nosso Direito atual, todos os homens, exceto a “escória” excluída da igualdade jurídica). (ALTHUSSER, 1999, p. 83).

⁵⁶ Tradução livre: “Il valore originario e fondamentale è costituito dall'individuo, dalla sua capacità di espandersi sulle cose esterne, di correre il rischio del successo o dell'insuccesso, e così di inserirsi nell'operosa continuità delle generazioni. Intorno all'individuo, fonte di iniziative e centro di responsabilità, si edificano tutte le relazioni sociali.”

O direito e, particularmente, seu tentáculo que sustenta a proteção das relações entre os particulares, o direito privado, foi (e ainda é) relacionado a um individualismo exacerbado, possessivo, patrimonialista. Já o direito público era visto, exclusivamente, como aquele que se preocupa com o bem comum, com o interesse social. Foi olvidado o vínculo entre o interesse social e o interesse individual, como se o ser humano pudesse viver encastelado. Assim, essa dicotomia permanece, durante os séculos, inalterada e suscetível a inúmeras críticas.

4.2 A “Neutralidade” do Discurso Jurídico

O direito deveria, inelutavelmente, manifestar sua opção ideológica, deixando de lado a neutralidade consagrada pela chamada vertente jurídica do positivismo. No entanto, a cientificação da investigação jurídica e o distanciamento do direito posto de seu processo social de produção foram engendrados eficazmente, por uma técnica que possibilitou o rompimento entre as categorias direito e justiça.

O que desejo, aqui, é expor as características do positivismo jurídico e como este, ao lado dos ideais iluministas, proporcionou a reprodução da ideologia sob o “manto” da neutralidade.

O positivismo jurídico se desenvolve a partir das bases lançadas por Comte e Durkheim. Traduz-se num esforço dos juristas em constituir o direito em ciência nos moldes da nova metodologia que “viabiliza” a objetividade na abordagem dos fatos sociais.

Durkheim (1895/2003) foi precursor das categorias fundamentais do positivismo jurídico, com a defesa de uma abordagem objetiva para a constituição de uma ciência social e a exigência de uma força imperativa que se exerce sobre os indivíduos para a caracterização de um fato social.

Deve ser ressaltado que Comte já havia estabelecido as bases de uma ciência social que deveria ser abordada com a máxima objetividade, como se fosse uma coisa que o homem podia compreender sem nenhuma paixão ou desprovido de emoções e pré-noções. Essas bases favoreciam a concepção liberal de ordem

social, em que os interesses privados se ajustam naturalmente aos interesses de todos.

Para possibilitar o surgimento de uma ciência do direito imune às críticas de seu conteúdo valorativo, foi ganhando força a construção da ordem jurídica a partir de critérios formais, fundados em bases positivistas.

Bobbio (2006) assevera que:

O positivismo jurídico nasce do esforço de transformar o estudo do direito numa verdadeira e adequada *ciência* que tivesse as mesmas características das ciências físico-matemáticas, naturais e sociais. Ora, a característica fundamental da ciência consiste em sua *avaliatividade*, isto é, na distinção entre *juízos de fato* e *juízos de valor* e na sua rigorosa exclusão destes últimos do campo científico: a ciência consiste somente em juízos de fato. (BOBBIO, 2006, p. 135).

Kelsen (1881-1973), maior expoente do positivismo jurídico, entendeu ser indispensável fixar os limites do estudo da ciência do direito. Sua teoria coloca a eficácia da norma livre das interferências alienígenas à ciência do direito, surgindo o que ele mesmo denominou de “princípio da pureza”. Seu esforço centra-se na manutenção de uma neutralidade científica aplicada à ciência do direito.

Kelsen (2000) explica que

(...) a norma que representa o fundamento de validade de uma norma superior. Mas a indagação do fundamento de validade de uma norma não pode, tal como a investigação da causa de um determinado efeito, perder-se no interminável. Tem de terminar numa norma que se pressupõe como a última e a mais elevada. Como norma mais elevada, ela tem de ser pressuposta, visto que não pode ser posta por uma autoridade, cuja competência teria de se fundar numa norma ainda mais elevada. (KELSEN, 2000, p. 217).

Essa concepção visa a ocultar as contradições das relações sociais decorrentes de uma ordem que se caracteriza pela exclusão de boa parte da população do progresso capitalista. O reconhecimento dos valores preservados pelo direito é ignorado com o objetivo de perpetuar as desigualdades sociais a partir de leis cujos conteúdos não se questionam, mas tão-somente a sua validade formal.

Em suas vertentes jurídica e sociológica, o positivismo revela-se uma produção que, efetivamente, não ignora os valores sociais que se hegemonomizam

dentro da sociedade burguesa. Pelo contrário, é por reconhecer esses valores que eles são naturalizados, para sua preservação.

Para a legitimação de normas que promovem a desigualdade e permitem a exploração dos homens e mulheres em sociedade, torna-se indispensável uma forma de poder que dê credibilidade a tudo isso. O Estado será o fiador dessas normas, com o monopólio de produção e aplicação das normas, ou seja, é o ente “neutro”, que possibilitará a vida harmônica em sociedade.

Para esse desiderato, cria-se a expectativa de que o Estado seja a entidade que garanta a realização das leis emanadas de uma razão científica naturalizada pelo iluminismo e pelo próprio positivismo.

Com o objetivo de estabelecer as bases científicas nos moldes determinados pelo positivismo, Kelsen (2000) parte da premissa de que toda teoria deve buscar sempre conhecer seu próprio objeto e, para essa efetivação, a ciência jurídica não deve se preocupar como deve ser o direito ou como ele deve ser feito.

Nesse sentido, o objeto do direito é a norma (KELSEN, 2000), o juízo de valor, que é subjacente à norma não deve ser preocupação do jurista, pois seu fundamento é o ato ou imperativo humano que determina a sua vigência. Como positivista, é evidente a busca de Kelsen pela dicotomização entre o *conhecer* e o *valorar*. No afã de objetividade tão típico do positivismo, Kelsen foi quem melhor personificou a proposta de uma investigação jurídica que fizesse tábula rasa da realidade social vivida.

Esse imperativo, nos moldes kantianos, constitui-se em uma legitimação *a priori*, que se estabelece para a manutenção da ordem como forma de obter a conduta desejada pela “norma”.

Segundo Kelsen (2000), para o sucesso das prescrições jurídicas, é indispensável a sanção que possibilita a punição do transgressor nos moldes como Durkheim tão bem já constatava.

O positivismo jurídico de Kelsen traz para o direito as bases do modelo verificado na sociologia: uma teoria que se adequa a qualquer regime político ou sistema econômico. A validade do direito se restringe à existência de normas cujos pressupostos de validade formal sejam respeitados.

Sob essa perspectiva, o cientista do direito não deve se debruçar sobre os problemas derivados da produção/aplicação das normas, mas se ater à verificação das formalidades do processo legislativo existente e ao âmbito de sua aplicação.

O problema é que esse processo de produção das normas também se constitui norma. Quando se depara com esta questão, Kelsen recorre ao pressuposto, ou seja, àquilo que se estabelece *a priori*.

(...) a norma que representa o fundamento de validade de uma outra norma é, em face desta, uma norma superior. Mas a indagação do fundamento de validade de uma norma não pode, tal como a investigação da causa de um determinado efeito, perder-se no interminável. Tem de terminar numa norma mais elevada, ela tem de ser *pressuposta*, visto que não pode ser *posta* por uma autoridade, cuja competência teria de se fundar numa norma ainda mais elevada. A sua validade já não pode ser posta em questão. Uma tal norma, pressuposta como a mais elevada, será aqui designada como norma fundamental (*Grundnorm*). (KELSEN, 2000, p. 217)

Kelsen reduziu, assim, a legitimação do principal instrumento de controle social: a questão de uma norma que se impõe pelo seu caráter coativo, não cabendo ao estudioso do direito perquirir sobre seu conteúdo, pois seus requisitos formais são os que determinam a sua validade e a causa última desses requisitos é a autoridade estabelecida.

O direito, nos moldes estabelecidos por Kelsen, é ciência por abdicar da discussão sobre seu conteúdo ético. As dimensões históricas e valorativas, intrínsecas à ordem normativa que se realiza por obra e interesses humanos, são subtraídas daquilo que Kelsen propõe ser o direito.

4.3 Por trás do Véu de Neutralidade

O “manto” sagrado com que a burguesia envolveu o direito a partir da Revolução Francesa, chamado direito natural, encontrou no positivismo o tecido

necessário à imposição e ocultação de seus interesses de classe, agora amparados por legislações que se pretendem legitimadas pelo formalismo.

Assim, um dos traços marcantes do Direito moderno emergente entre o século XVI e o XVIII está na íntima relação do Direito com o poder estatal e na sua identificação com a lei escrita. Trata-se da instrumentalização do jurídico como significação dos interesses da burguesia e da dinâmica produtiva capitalista. (WOLKMER, 2006, p. 109).

A burguesia se apropriou das idéias iluministas para elegê-las como verdades universais. E foi extremamente bem sucedida (no que diz respeito à expansão dessas verdades) na reprodução dessas idéias, conseguindo, através do respaldo positivista, construir um direito imune a críticas sobre seu conteúdo injusto.

O Estado Moderno se constitui sobre as bases do liberalismo, que sistematiza e ideologiza o individualismo com a vitória da burguesia, como explica Magalhães (2008, p. 89), já ao povo, “resta o discurso da liberdade, em que muitos acreditam até hoje. Resta a liberdade liberal do sonho da riqueza por meio do trabalho ou, melhor dizendo, da livre ‘iniciativa’ e da livre ‘concorrência’.”

Na atualidade, esse formalismo encontra-se no centro de uma crise de legitimidade, visto que essa racionalidade formal abdicou de qualquer preocupação com a eficácia das normas dentro do contexto de sua produção/aplicação.

Efetivamente, essa razão iluminista, em que o bem-estar de todos seria alcançado com o estabelecimento dos procedimentos legítimos, não trouxe a harmonia e a prosperidade prometida. Pelo contrário, verifica-se que o purismo normativo serve aos mais diversos propósitos, pois a discussão valorativa, a ideologia, está falsamente distanciada da produção/aplicação do direito.

Para enfrentarmos a crise de (i)legitimidade do direito, quando este se revela reprodutor de valores excludentes, faz-se necessário (re)analisar o discurso iluminista incorporado pelo positivismo, a pretensa apoliticidade, a validade dos procedimentos, dentre outros aspectos, visto que este se revelou incapaz de organizar a sociedade de forma equânime e justa, servindo de base para a patrimonialização do direito e a coisificação dos seres humanos.

Ou seja, é preciso desvelar a mitificação de uma ordem opressora que se disfarça de ordem de liberdade, como denunciado por Freire nos seguintes termos:

(O mito) de que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar o emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. (...) O mito da igualdade de classe, quando “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e da superioridade daqueles. (FREIRE, 1968/2005a, p. 159).

A mitificação da ordem jurídica só é possível através da manipulação engendrada com o auxílio de uma racionalidade que fataliza a desigualdade e se envolve em verdades reais que se propagam pelos meios de reprodução dessa ideologia.

Essas engrenagens se movimentam adequadamente quando lubrificadas pelo positivismo, que reduz as ciências a interesses cognitivos de caráter puramente técnico, que elimina os questionamentos que vão além do fato em si.

No entanto, somente a denúncia do caráter ideológico do conhecimento e, particularmente, do conhecimento jurídico, que se encontram travestidos de neutralidade, não basta para esse desvelamento, já que, em uma sociedade hegemonicamente burguesa, esses conteúdos e valores estão ocultados. Uma práxis é indispensável para a superação dessa ideologia que se hospeda na consciência dos oprimidos. Pizzi explica que:

A interiorização desses valores (burgueses) ocorre na forma de uma socialização que impede a realização das necessidades e dos desejos vitais, impondo ao indivíduo uma sensação de impotência generalizada. A experimentação contínua de tal incapacidade gera recalques e frustrações que deterioram o psiquismo. Essa vulnerabilidade psíquica é a situação ideal para que os indivíduos, diante da impossibilidade da realização efetiva, procurem desesperadamente garantir pelo menos a sobrevivência de si mesmos. Tal garantia é possível no momento em que adotarem os valores e os padrões da ideologia dominante. (PIZZI, 1994, p. 29).

Freire assevera que os oprimidos “hospedam” o opressor em si (1968/2005a) e a desocultação dessa “hospedagem” só poderia ser viabilizada pela construção de uma consciência crítica, emancipada, através de um processo dialógico e libertador. A ideologia burguesa é ocultada em sua adesão pelos próprios oprimidos; essa adesão é possibilitada pela ausência de consciência crítica, que impossibilita a desocultação dos conteúdos burgueses e sua substituição por conteúdos humanizantes.

Essa “hospedagem”, que chamamos de consciência artificial, fica bem clara quando o direito, aparelho ideológico do Estado burguês por excelência⁵⁷, consegue se impor, com neutralidade, à maioria dos cidadãos, como um sistema de regras não-contraditórias.

Apresentar o caráter ideológico do direito é uma das tarefas mais árduas do jurista neste momento em que o “mercado” (capitalismo) demanda a interpretação mecânica das normas, como se essas fossem fatais. Interpretação que nega o caráter histórico do próprio direito.

Farias explica que

O positivismo, pretensamente neutro aos valores, com o estudo do Direito centrado no direito positivo, dá ênfase à compreensão do Direito como lei, e este, em última instância, como produto do Estado, restando evidente que a norma jurídica surge de um ato decisório do poder, validando-se por si mesma. (...) Nessa perspectiva, a lei só pode ser tomada como expressão de interesses da classe socialmente dominante, desvinculada de sua gênese como costume auto-regulador da vida social. (FARIAS, 1998, p. 19).

O direito opressor, fruto de um positivismo guiado por interesses burgueses, parte da premissa de que o Cidadão deve ser domesticado, sendo um recipiente vazio a ser preenchido com suas prescrições. Essas prescrições advêm do fatalismo de uma sociedade de mercado que transfere seus valores, que se absolutizam, através de um monólogo que se traduz na negação do sujeito construtor de seus direitos.

Grossi (2006) lamenta que esse absolutismo do direito signifique uma perda da percepção da complexidade da civilização. Para o jurista italiano, essa ordem

⁵⁷ Althusser (1999) assinala que o Direito tem a função específica assegurar diretamente o funcionamento das relações de produção capitalistas, desempenhando papel decisivo nas formações sociais capitalistas pela ideologia jurídico-moral e sua realização. O Direito é o aparelho específico que articula a superestrutura a partir da e na infraestrutura.

forte e coerente carrega em seu bojo a insensibilidade ao devir e, sobretudo, à mudança.

Esse caráter absoluto e alienador das prescrições transformam a consciência hospedeira na consciência do opressor. Assim, é criado um sistema jurídico com fundamento num saber matematizado, que soluciona conflitos sociais a partir de ficções jurídicas. Soluções que desumanizam as relações sociais e criam um ambiente propício à adaptação do oprimido às engrenagens criadas pelo opressor.

Em razão do caráter coativo e do monopólio estatal no que toca ao processo legislativo, por um lado; e ao processo jurisdicional, por outro, o positivismo jurídico restringe o fundamento último das normas jurídicas a uma norma superior, a norma hipotética fundamental, ou seja, um mero pressuposto lógico-transcendental, sem nenhuma preocupação com as causas de sua produção.

É a norma que legitima as normas. Todas seriam válidas, desde que preenchidos os requisitos puramente formais. Teoria que revela, claramente, seu intuito desideologizante, despreocupado com o conteúdo trazido pelas normas, com sua eficácia e legitimidade.

Em que pese o valor inestimável das teorias discursivas e a importância do formalismo (como garantia do cidadão), a produção das normas jurídicas, que devem estar comprometidas com a vida digna, deve-se fundar nas necessidades para realização da humanidade. Para ser desenvolvido validamente, o diálogo não pode ter como base a miséria do *Outro*, pois não há consenso que resista à manutenção da exploração do homem pelo homem.

Cuidar do procedimento sem o conteúdo é se preocupar, como defende Sampaio (2004), com a cobertura sem se importar com o recheio. A relevância da forma não deve nortear um conteúdo injusto, pois oferecer mecanismos formais para o debate numa sociedade desigual proporciona a legitimação da miséria.

O procedimentalismo se revela ingenuamente otimista em relação ao patamar ético em que se desenvolverá o diálogo democrático. Comporta-se assim por negar a luta de classes que se desenvolve no interior do sistema capitalista e crê na possibilidade de diálogo com as elites que negam a vida como valor supremo.

É notável como os teóricos do procedimentalismo têm horror à discussão de um mínimo ético que privilegie o valor, pois não conseguem compreender que a

exposição dos valores que estão em disputa é indispensável para que o diálogo seja crítico, permeado pelo conflito.

O procedimentalismo tem desenvolvido uma teoria que privilegia o discurso do jurista como intérprete das normas que conduziram ao Estado Democrático de Direito, em que os atores têm papel ativo na construção de uma comunidade justa.

As questões que se colocam são: como desenvolver um diálogo democrático e simétrico em um país que se caracteriza pela desigualdade e exploração, onde as vozes são violentamente silenciadas? Que espaço os marginalizados devem ocupar para se fazerem ouvir? Como viabilizar um diálogo com aqueles que negam o direito à vida? Como convencer o opressor a ceder ao oprimido? O colonizador ao colonizado? O proprietário ao Sem Terra? Ou ainda, em seu ponto mais perverso, o que mais o oprimido deve ceder ao opressor para que haja consenso?

A questão da participação simétrica é claramente abandonada pelo sistema capitalista, em que pese a igualdade formal estabelecida como princípio desde a Revolução de 1789. Neste modelo, a cidadania é proporcional ao poder econômico e, por isso, a desigualdade material é o objeto das disputas – quanto mais desigual, mais poder e menos ação política das vítimas dessa desigualdade.

Daí o procedimento ter-se tornado um fim em si mesmo nas democracias capitalistas, pois é fonte de legitimação da opressão e justificação do poder. Dussel explica que:

A democracia não é somente uma instituição *procedimental* (uma mera forma para chegar ao consenso), mas sim *normativa*. O fato de tentar sempre uma maior simetria e participação dos cidadãos – nunca perfeita, sempre perfectível – não é só um comportamento *externo* ou *legal* (como fariam pensar textos de I. Kant, mas sim uma obrigação subjetiva do cidadão que em comunidade promulgou certas leis para fixar o que deve fazer e, ao mesmo tempo, o que deve obedecer ele mesmo (ela mesma), por haver por princípio participado de tal decisão. *Pactua sunt servanda* (“os pactos devem cumprir-se”). Aquele que fez um pacto é, por definição, quem deve cumpri-lo, e seria uma contradição pré-formativa se dispuser algo para outros, e ele próprio que decide não o cumpre (*sic*). A obediência à lei não é *externa* (puramente legal ou procedimental) é subjetiva, normativa, porque o ator político que é soberano ao ditar a lei deve ser obediente em seu cumprimento. (DUSSEL, 2007, p. 68).

No entanto, o discurso procedimentalista tem seduzido os estudiosos do direito. A crença em um diálogo que não coloca a dignidade da vida humana como

patamar ético obrigatório tem contaminado até mesmo autores comprometidos com a luta do MST.

Delze Laureano, em sua obra *O MST e a Constituição* (2007), encontra em Dworkin (1931-) o fundamento para defender que as ações do MST objetivam a reforma agrária nos moldes da Constituição de 1988. Segundo Laureano:

(...) a compreensão adequada das normas jurídicas só ocorre, dadas essas diversas condições interpretativas, diante do caso concreto. Talvez esse seja o maior ensinamento de Dworkin para a densificação do sentido da função social da propriedade. Está afastada a hipótese de verdades preconcebidas, congeladas no tempo e numa visão do direito de propriedade como absoluto ou da perpetuação da posse da terra nas mãos de poucos, enquanto tantos permanecem distantes dos meios necessários para desenvolver as suas potencialidades humanas e sociais. A integridade, portanto, promove a união da vida moral e política dos cidadãos por meio do Direito. (LAUREANO, 2007, p. 199).

Uma das mais importantes contribuições de Dworkin é consagrar a noção de que os cidadãos devem ser os autores do Direito, segundo defendem Fernandes e Pedron (2008). Mas, ao mesmo tempo, os jovens juristas mineiros indicam que a teoria dworkiana veda a possibilidade de decisões judiciais baseadas em diretrizes políticas.

Ora, o espaço político deve e pode ser ocupado pelo Poder Judiciário, que exerce um poder de Estado e no interesse do Estado. O problema que deve ser enfrentado é a distorção de sua função, que é corrompida quando seu funcionário (juiz) se torna a *sede* do Poder, num exercício autorreferente. (DUSSEL, 2007).

Abdicar do conteúdo político do direito é velar, uma atitude que favorece a manutenção do véu de neutralidade do direito, que merece ser desvelado. Como ato humano decisório, a escolha dos direitos a serem tutelados deve ser exposta como opção política da comunidade, que se realiza em todas as esferas de produção e aplicação das normas.

Dworkin (1999) desenha um quadro em que a comunidade assumirá um compromisso ético no qual nenhum membro será excluído, ninguém será sacrificado em busca da justiça total. Nesse contexto, teremos o direito como integridade. Mas, como é típico dos operadores do direito, Dworkin (1999) se volta para o Poder

Legislativo e, principalmente, para o Judiciário como protagonistas no estabelecimento de um conjunto de normas moralmente coerentes.

Não creio que os oprimidos possam ou devam ter toda essa crença na construção de um direito com integridade a partir da interpretação feita por legisladores ou por juízes que, no caso brasileiro, se encontram, em sua maioria, comprometidos com os opressores.

A ausência de um fundamento material possibilita, isto sim, a relativização da própria dignidade da vida humana, como se efetiva na maioria das decisões judiciais. Ocorre a integridade às avessas, ou melhor, como defende o próprio Dworkin (2002), a integridade com a supremacia dos direitos individuais.

A integridade do direito esbarra no reformismo que se constitui em estratégia de manutenção do sistema de opressão engendrado pelo próprio liberalismo jurídico, que tem como expoente o jusfilósofo estadunidense Ronald Dworkin.

A adesão à crença no desenvolvimento do reformismo do capital através do procedimentalismo conduz a um modelo interpretativo ilusório e superficial, que não enxerga, ou não quer enxergar, a competência includente e aliciadora do sistema capitalista, que se alimenta do binômio exclusão-inclusão. Competência que se faz presente no bloqueio do pensamento crítico e emancipador.

Corre-se o risco, assim, de manter a desigualdade legitimada, com suas consequências nefastas, como é a condição miserável dos milhares de vítimas do capitalismo. Por isso, o recurso à ética material proposta por Dussel faz sentido para uma comunidade de vítimas, como é o Movimento dos Sem Terra:

A ética material, ao contrário, propõe que se deve saber reconstruir simultânea e sistematicamente a positividade das instituições e eticidades que foram desenvolvendo a vida do sujeito humano (especialmente em nível econômico e cultural) e a crítica às estruturas que impossibilitam a reprodução ou esse desenvolvimento da vida de cada sujeito humano em comunidade. (DUSSEL, 2002, p. 189).

Essa ética é desprezada num sistema normativo que se funda na proteção do *ter* em detrimento do *ser*, quando equipara a propriedade com a vida. Esse fato implica a relativização da segunda (vida) entendida como vida humana – condição absoluta de possibilidade e conteúdo, critério universal em face do qual cada cultura

é um modo de sua reprodução, que se desenvolve dentro de um sistema ético concreto –, não apenas de uma vida biológica. (DUSSEL, 2002).

4.4 A Função Constitucional da Propriedade Privada

Mesmo em uma sociedade capitalista, todo direito tem uma função inerente. No caso da propriedade privada, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destina a ela uma função social.

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:

(...)

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social; (BRASIL, 1988).

No que se refere à propriedade rural, a Constituição Federal traz requisitos objetivos, que determinam sanções ao proprietário que não atende aos interesses da sociedade, eleitos com uma função ambiental, uma econômica e outra que atenda ao bem-estar dos trabalhadores.

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (BRASIL, 1988).

Como se percebe, a Constituição prevê, textualmente, a simultaneidade dos requisitos que levam o exercício do direito de propriedade a se compatibilizar com a função social.

No entanto, a imunidade prevista no artigo 185 da mesma Constituição tem esvaziado todo o conteúdo social do direito de propriedade. Assim, encontra-se prevista a imunidade pela produtividade:

Art. 185. São insuscetíveis de desapropriação para fins de reforma agrária:
I - a pequena e média propriedade rural, assim definida em lei, desde que seu proprietário não possua outra;
II - a propriedade produtiva.
Parágrafo único. A lei garantirá tratamento especial à propriedade produtiva e fixará normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social. (BRASIL, 1988).

Destarte, a única infração que tem levado à desapropriação é a falta do requisito econômico, em razão de imunidade concedida pela mesma Carta ao proprietário produtivo. Esta é a interpretação que a Suprema Corte brasileira tem entendido como adequada para a realização das garantias individuais e dos direitos fundamentais previstos na Constituição. (BRASIL, 2007).

No âmbito do Poder Judiciário, o absolutismo do direito de propriedade tem, com raras exceções, encontrado guarida em decisões que buscam manter o privilégio dos latifundiários e tratam a terra como mercadoria.

Nesse mesmo sentido, a ocupação, como instrumento de realização da função social da propriedade e, conseqüentemente, da dignidade da pessoa humana, tem sido ostensivamente repelida pelas instituições jurídicas brasileiras, que privilegiam a segurança da propriedade privada; e pela imunidade do latifúndio (im)produtivo, como se verifica na leitura do acórdão do Supremo Tribunal Federal que reconheceu, em 2002, a constitucionalidade da medida provisória que impede a vistoria de imóvel improdutivo que tenha sofrido ocupação:

ESBULHO POSSESSÓRIO - MESMO TRATANDO-SE DE PROPRIEDADES ALEGADAMENTE IMPRODUTIVAS - CONSTITUI ATO REVESTIDO DE ILICITUDE JURÍDICA. - Revela-se contrária ao Direito, porque constitui atividade à margem da lei, sem qualquer vinculação ao sistema jurídico, a conduta daqueles que - particulares, movimentos ou organizações sociais - visam, pelo emprego arbitrário da força e pela ocupação ilícita de prédios públicos e de imóveis rurais, a constranger, de modo autoritário, o Poder Público a promover ações expropriatórias, para efeito de execução do programa de reforma agrária. - O processo de reforma agrária, em uma sociedade estruturada em bases democráticas, não pode ser implementado pelo uso arbitrário da força e pela prática de

atos ilícitos de violação possessória, ainda que se cuide de imóveis alegadamente improdutivos, notadamente porque a Constituição da República - ao amparar o proprietário com a cláusula de garantia do direito de propriedade (CF, art. 5º, XXII) - proclama que "ninguém será privado (...) de seus bens, sem o devido processo legal" (art. 5º, LIV). - O respeito à lei e à autoridade da Constituição da República representa condição indispensável e necessária ao exercício da liberdade e à prática responsável da cidadania, nada podendo legitimar a ruptura da ordem jurídica, quer por atuação de movimentos sociais (qualquer que seja o perfil ideológico que ostentem), quer por iniciativa do Estado, ainda que se trate da efetivação da reforma agrária, pois, mesmo esta, depende, para viabilizar-se constitucionalmente, da necessária observância dos princípios e diretrizes que estruturam o ordenamento positivo nacional. - O esbulho possessório, além de qualificar-se como ilícito civil, também pode configurar situação revestida de tipicidade penal, caracterizando-se, desse modo, como ato criminoso (CP, art. 161, § 1º, II; Lei nº 4.947/66, art. 20). - Os atos configuradores de violação possessória, além de instaurarem situações impregnadas de inegável ilicitude civil e penal, traduzem hipóteses caracterizadoras de força maior, aptas, quando concretamente ocorrentes, a infirmar a própria eficácia da declaração expropriatória. Precedentes. O RESPEITO À LEI E A POSSIBILIDADE DE ACESSO À JURISDIÇÃO DO ESTADO (ATÉ MESMO PARA CONTESTAR A VALIDADE JURÍDICA DA PRÓPRIA LEI) CONSTITUEM VALORES ESSENCIAIS E NECESSÁRIOS À PRESERVAÇÃO DA ORDEM DEMOCRÁTICA. - A necessidade de respeito ao império da lei e a possibilidade de invocação da tutela jurisdicional do Estado - que constituem valores essenciais em uma sociedade democrática, estruturada sob a égide do princípio da liberdade - devem representar o sopro inspirador da harmonia social, além de significar um veto permanente a qualquer tipo de comportamento cuja motivação derive do intuito deliberado de praticar gestos inaceitáveis de violência e de ilicitude, como os atos de invasão da propriedade alheia e de desrespeito à autoridade das leis da República. (BRASÍLIA, 2008).

Em que pese a existência de decisões que legitimam a ocupação de terras para fins de funcionalização da propriedade⁵⁸, verifica-se que a Corte Suprema orienta-se para uma preocupação com a preservação da propriedade privada, mesmo que esteja em dissonância com a função social.

Nesse mesmo sentido, os governos brasileiros, em clara contradição às exigências constitucionais e, ainda, visando a proteger o direito de propriedade como valor supremo, têm coibido ações que objetivam dar voz aos não-proprietários.

Não obstante a constatação de que as desapropriações são consequência das ocupações, principal instrumento de luta dos oprimidos, a medida provisória⁵⁹

⁵⁸ A título de exemplo, colaciono a decisão do Superior Tribunal de Justiça que, em 1997, decidiu que: "*Movimento popular visando a implantar a reforma agrária não caracteriza crime contra o Patrimônio. Configura direito coletivo, expressão da cidadania, visando a implantar programa constante da Constituição da República. A pressão popular é própria do Estado de Direito Democrático.*" (BRASÍLIA, 2008a).

⁵⁹ A partir de 2001 o art. 2º. da Lei Agrária (lei n. 8.629/93) passou a ter os seguintes parágrafos:

que proíbe vistoria em terras ocupadas, editada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, continua tendo eficácia nos dias atuais, sob os auspícios de um governo que foi eleito com a promessa de efetivação da reforma agrária.

De qualquer forma, o caráter econômico e mercantil continua a imperar na proteção ao direito de propriedade sobre a terra quando, mesmo não reconhecendo o cumprimento da função social, concedem-se indenizações aos proprietários desidiosos.

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL, 1988).

Assim, a supremacia dos interesses individualistas leva a ordem jurídica brasileira a reconhecer a proteção à propriedade privada, inclusive a desprovida da função produtiva, ao estabelecer indenização pelo simples direito formal (o título), sem nenhum conteúdo funcionalizado socialmente. Assim, se não há recursos para a indenização do proprietário desidioso, há a perpetuação de seu “direito”, em detrimento da promoção da dignidade com a manutenção do *ter sobre o ser*.

“§ 6º. O imóvel rural de domínio público ou particular objeto de esbulho possessório ou invasão motivada por conflito agrário ou fundiário de caráter coletivo não será vistoriado, avaliado ou desapropriado nos dois anos seguintes à sua desocupação, ou no dobro desse prazo, em caso de reincidência; e deverá ser apurada a responsabilidade civil e administrativa de quem concorra com qualquer ato omissivo ou comissivo que propicie o descumprimento dessas vedações.

§ 7º. Será excluído do Programa de Reforma Agrária do Governo Federal quem, já estando beneficiado com lote em Projeto de Assentamento, ou sendo pretendente desse benefício na condição de inscrito em processo de cadastramento e seleção de candidatos ao acesso à terra, for efetivamente identificado como participante direto ou indireto em conflito fundiário que se caracterize por invasão ou esbulho de imóvel rural de domínio público ou privado em fase de processo administrativo de vistoria ou avaliação para fins de reforma agrária, ou que esteja sendo objeto de processo judicial de desapropriação em vias de imissão de posse ao ente expropriante; e bem assim quem for efetivamente identificado como participante de invasão de prédio público, de atos de ameaça, sequestro ou manutenção de servidores públicos e outros cidadãos em cárcere privado, ou de quaisquer outros atos de violência real ou pessoal praticados em tais situações. § 8º. A entidade, a organização, a pessoa jurídica, o movimento ou a sociedade de fato que, de qualquer forma, direta ou indiretamente, auxiliar, colaborar, incentivar, incitar, induzir ou participar de invasão de imóveis rurais ou de bens públicos, ou em conflito agrário ou fundiário de caráter coletivo, não receberá, a qualquer título, recursos públicos. § 9º Se, na hipótese do § 8º, a transferência ou repasse dos recursos públicos já tiverem sido autorizados, assistirá ao Poder Público o direito de retenção, bem assim o de rescisão do contrato, convênio ou instrumento similar.” (BRASIL, 1993).

O que emerge da Constituição de 1988 é a promoção de um sistema de compensação de desigualdades para a manutenção destas, com reforço no individualismo que resulta no fracasso de distribuição de lotes individualmente.

Como adverte Magalhães:

A reforma agrária não será uma simples repartição de terras. Assim, ela seria contraproducente, pois poderia levar a formas mais individualistas de produção, prejudicando a divisão social do trabalho e as formas coletivas de produção, que normalmente são mais eficientes e rentáveis. (MAGALHÃES, 2000, p. 140).

Não há sistema construído com base na privação e lucro individual que se coadune com um princípio ético material que promova a realização da vida. No que tange à Constituição de 1988, seus avanços representam as reformas para a manutenção das desigualdades e de um sistema de controle de insatisfações que não é novo no caso brasileiro; basta lembrarmos que o Estatuto da Terra, de 1964, vai muito além da Constituição no que diz respeito à função social da propriedade.

Estabelece o Estatuto da Terra:

Art. 2. É assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social, na forma prevista nesta Lei. (BRASIL, 1964).

Em que pesem as críticas já feitas ao referido Estatuto no capítulo anterior, em seu confronto com a Constituição Federal, verifica-se a função social como condição para a proteção da propriedade.

A Constituição de 1988 peca pela vinculação da função social à produtividade, tendo por funcionalizante o produtivo; ou seja, o que importa é o sucesso econômico do empreendimento, e pouco importa o benefício para a sociedade, pois, pela lógica (falácia) capitalista, o que é bom para o indivíduo (proprietário) se reverterá para toda a comunidade. A função social prevista na legislação se reduz ao equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, sendo que a produtividade resulta no atendimento aos interesses coletivos, pois, como

visto, a propriedade produtiva é constitucionalmente imune à desapropriação para fins de reforma agrária.

O apelo às regras constitucionais para legitimar o (merecido) ataque ao latifúndio produtivo esbarra, assim, nas próprias disposições constitucionais que, como não poderia deixar de ser, amparam a propriedade sob a ótica do capitalismo.

O problema da propriedade privada é a cerca, como tão bem explica José de Souza Martins:

A cerca só num certo sentido cerca a terra do índio e do pobre. Cerca, também, os direitos do proprietário, do fazendeiro, do capitalista. Cerca-os todos. Define o do pobre e o do rico. Mas, se o do pobre está dentro do que cercou o rico, então, ao fechar, a cerca abre. Pois, a cerca fala, também, sobre os direitos daquele que foi cercado, os direitos do índio do posseiro, do pequeno agricultor. Se o direito é construído sobre o torto, sobre a usurpação do direito do outro o seu direito. É nesse sentido que a cerca não fecha, abre: abre a consciência para o direito lesado, abre a luta contra o direito edificado sobre a injustiça. E mostra não só a injustiça do cercamento, da usurpação, da má e errada distribuição da riqueza construída sobre a fome do pobre; mas também a injustiça da justiça, das instituições do Estado, das leis. (MARTINS, 1986, p. 11).

Por isso, é necessário colocar os movimentos que desejam uma nova concepção de propriedade em seu devido lugar: à margem do projeto capitalista de sociedade, na exterioridade ao sistema de exclusão que é mantido pela própria Constituição de 1988. Colocar-se em favor da realização do escopo constitucional é buscar o reformismo do capitalismo, que tem compromisso com o enriquecimento individual.

Fica claro que a Constituição, além de se preocupar com a produtividade (viabilidade econômica) da exploração da propriedade rural, busca, também, isolar o indivíduo de sua comunidade, para reconhecer a aquisição de imóvel rural através de usucapião.

Art. 191. Aquele que, não sendo proprietário de imóvel rural ou urbano, possua como seu, por cinco anos ininterruptos, sem oposição, área de terra, em zona rural, não superior a cinquenta hectares, tornando-a produtiva por seu trabalho ou de sua família, tendo nela sua moradia, adquirir-lhe-á a propriedade. (BRASIL, 1988).

Ora, se uma coletividade ocupar um latifúndio e não determinar individualmente a sua gleba, terá, mesmo após cinco anos de moradia e produção, frustrada a aquisição coletiva, vez que a Constituição determina a gleba máxima de 50 hectares por família, sendo necessária a individualização de seu quinhão.

O problema é que a Constituição de 1988 acaba por relativizar a própria vida ao equiparar a vida com a propriedade:

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,... (BRASIL, 1988).

Ora, para plantar e fazer botar a semente de uma propriedade comprometida com a vida digna, outros paradigmas devem ser estabelecidos. Faz-se necessário o abandono da concepção patrimonialista e individualista que funda o poder dos homens sobre a Terra para que haja o compromisso com uma vida digna em comunhão.

Assumindo esse papel ético-pedagógico, o MST concretiza um novo paradigma de propriedade, com a valorização do ser humano. No capítulo que se avizinha, passo a expor como isto se desenvolve no âmbito educativo e quais os significados atribuídos ao direito à terra.

CAPÍTULO V

UM PROJETO EDUCATIVO PARA A PROMOÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA

*Muitos saberes vêm do viver,
Quanta alegria nos traz o saber.
Educar é amar,
Uma sociedade pode transformar.
Cada passo que andar
Esta história vai nos dar
Novo tempo pra colher,
Aprender e ensinar.*
(Cantares da educação do campo)

Como visto no primeiro capítulo, a educação se encontra inserida nas disputas pela realização de projetos de vida que se chocam sob a égide do projeto da modernidade, em razão de este pretender a manutenção da miséria de muitos em favor dos privilégios dos detentores do capital.

Neste contexto, o currículo se constitui em objeto privilegiado para compreensão dos valores que se pretendem perpetuar dentro de determinada comunidade. Como artefato social e cultural (MOREIRA; SILVA, 2005), o currículo se insere numa moldura mais ampla, que determina suas opções e a concretização de projetos de vidas.

As contradições inerentes ao projeto educativo da modernidade emergem com o notável progresso econômico e tecnológico trazido pelo sistema capitalista e a miséria como seu efeito necessário. Contradição presente na necessidade de exploração dos homens para o desenvolvimento de outros, da privação de bens fundamentais para o livre consumo.

Num país como o Brasil, essas contradições se concretizam (também, mas não unicamente) na imensa desigualdade econômica, com a concentração de renda e de terras.

O campo brasileiro é um espaço que revela as contradições que patenteiam o progresso capitalista, com a consagração do latifúndio através de um processo de privação histórico, legitimado por um direito opressor e, por outro lado, traz o anúncio da transformação construída no seio da opressão.

Por ser um espaço cada vez mais contraditório, este mesmo campo se abre às lutas por transformação. É no campo que percebo brotar um novo projeto educativo. Da mesma forma que emergiu a luta contra o latifúndio opressor, uma educação libertadora faz frente à educação bancária que se desenvolveu em prol da manutenção da situação de opressão.

Este projeto educativo que se desenvolve no campo tem a marca da dialética, resultado da relação da luta de classes, que se perpetua no campo brasileiro. Este projeto abraçado pelo MST busca se constituir sobre os laços de solidariedade construídos pelos oprimidos, para implementar um sistema pedagógico que supere o eurocentrismo em todos os ramos do saber, como preconiza Dussel (2007), e que exponha a longa e complexa história ameríndia na história mundial.

Antes de discorrer sobre essa educação libertadora que brota no campo, necessário se faz expor brevemente sobre a mudança de paradigma da educação projetada para o campo a partir das conquistas dos oprimidos.

5.1 A Educação do Campo⁶⁰

Apesar de, desde a invasão portuguesa até poucas décadas atrás, o Brasil ter-se desenvolvido, predominantemente, pela exploração rural, o campo, durante séculos, foi desprezado como ambiente educativo, e sua população vista como símbolo do atraso e ignorância.

⁶⁰ Relevante a adoção da expressão **educação do campo** em lugar de **educação no campo**, pois a primeira denota uma educação que se desenvolve a partir do campo enquanto a segunda conduz a concepção que o campo é o espaço onde se desenvolve a mesma educação da cidade. Frigotto explica que *“historicamente sempre se pensou uma educação sem sujeitos no campo. A primeira idéia é a do Extensionismo, isto é, estender o conhecimento aos trabalhadores e trabalhadoras do campo como se eles fossem desprovidos de conhecimento de história, de cultura, de saberes, etc. A segunda idéia vem do Ruralismo pedagógico, que está articulado com o Extensionismo: é a idéia das cartilhas para aos alunos e alunas do campo numa perspectiva de um grande conhecimento restrito, ou seja, uma educação para adaptá-los a trabalharem como colonos, como pequenos agricultores, já que os filhos e as filhas dos grandes proprietários, dos latifundiários iam estudar na cidade, no exterior.”* (2006).

A modernização exigida pelo capitalismo demandou uma população urbana⁶¹ e, por isso, a própria existência do camponês se manifesta como contrária ao projeto da modernidade capitalista.

Para a concretização do projeto da modernidade, a exploração do campo se tornou indispensável, mesmo sendo o burgo o lugar da realização do indivíduo, o espaço de participação do destino da comunidade⁶². Foi e continua sendo através da submissão da produção do campo e da expulsão do camponês que a indústria se desenvolve.

Não é necessário um grande esforço para recordar a tradição milenar de exploração e tentativa de “domesticação” do camponês, a tentativa de escravização dos indígenas e o massacre destes, a escravização dos negros e a exploração dos colonos imigrantes. São episódios que indicam a construção de um ambiente opressor que assegura, de forma inequívoca, o privilégio dos latifundiários, que colocam a terra e os oprimidos a seu serviço.

No período de submissão a Portugal, a colonização e a exploração são reveladoras das condições a que foram submetidas as populações que habitavam as terras brasileiras.

A partir do modelo agro-exportador, a evolução da colônia se deu em prol dos interesses da metrópole europeia e, por isso, o projeto educativo se desenvolveu nas bases da adesão ao mundo de vida do colonizador, com a imposição de suas crenças e pela manutenção de seus privilégios e direitos.

Ademais, num país que se desenvolvia no interesse de latifundiários, a educação dos camponeses, que se submetiam ao rígido controle imposto pelo poder

⁶¹ Através da própria etimologia da palavra *cidadão* se percebe a exclusão do camponês da imprescindível participação política, como esclarece Leal (2008), o *cidadão* é o habitante da cidade (*ci-datus*). Por isso, civilizar é livrar o indivíduo da vida errante e da desorganização fora da cidade.

⁶² A concepção que a cidade é o lugar da realização ainda é cultivada pelos camponeses. Marlene Ribeiro, em seu artigo “*Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica*”, expõe o depoimento de uma professora que trabalha em escolas rurais: “*O sonho do pequeno agricultor é morar na cidade, eles acham que na cidade é tudo uma beleza; aqueles mais humildes o sonho do pai é ganhar uma casinha e morar na cidade para ter tudo... E eles estão com a mentalidade que o campo é só trabalho, sofrimento e quando na realidade é na cidade que eles vão encontrar dificuldades. (Professora A).*” (2001, p. 28).

Por outro lado, Ribeiro expõe depoimento diametralmente oposto que projeta uma identidade com o campo: “*A visão que eu tenho é diferente, eu trabalho com vários assentamentos (...) Então, por nada deste mundo eles querem voltar para a cidade; eles querem continuar aqui, sem água, sem luz, mas ficarem por aqui. A maioria já passou necessidade e eles acham que aqui é melhor... (Professora B).*” (2001, p. 28).

político-econômico dos grandes proprietários de terras, não se constituía em prioridade para o desenvolvimento do campo.

Somente nos anos 30 e 40 do século passado, com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova⁶³, iniciaram-se propostas para uma educação que atendesse, também, à cultura camponesa a partir das especificidades do campo. (HENRIQUES *et al*, 2007).

No entanto, os limites impostos pelo desenvolvimento e o desprezo pelo trabalho braçal desenvolvido no campo conduziram ao insucesso os objetivos de valorização da atividade do trabalhador rural, bem como a adequação dos conteúdos e das estruturas às especificidades do educando. A tônica da educação no campo ficou vinculada ao que era apropriado para o urbano. A inclusão se daria com o preparo para a vida urbana.

No Plano de Educação Rural (1948), é dada à escola do campo a tarefa de criar novos ideais para o homem do campo, preparando a expansão do capital na zona rural e incentivando hábitos, iniciativa e valores voltados para a reprodução dos valores dominantes da sociedade, que são os da zona urbana. (MORIGI, 2003, p 49).

Até então, a discussão sobre a universalização da educação escolarizada das camadas mais pobres se resumia a atender e qualificar a mão-de-obra para o processo de industrialização que se iniciava no Brasil.

O campo só foi colocado como centro das atenções para o desenvolvimento de um projeto educativo próprio, que atendesse às populações que lá vivem de forma diferenciada, a partir do momento em que estas passaram a se organizar em prol da manutenção de um projeto de vida que se estabelecesse a partir de sua realidade.

⁶³ “Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das idéias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde.” (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 10).

Antes do golpe militar de 1964, ocorreram tentativas de uma educação popular voltada para o desenvolvimento de homens e mulheres com base em sua realidade vivida, em prol da realização da comunidade, não do projeto capitalista.

Sob os auspícios de um projeto de alfabetização promovido pelo Ministério da Educação no Governo João Goulart, Paulo Freire, no contato com populações extremamente pobres do interior do Rio Grande do Norte, conseguiu desenvolver uma metodologia que fosse compatível com o interesse emancipatório dos oprimidos do campo.

O Movimento de Educação Popular, que Freire integrava, era influenciado pela mobilização dos oprimidos de sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos e, principalmente, pela Teologia da Libertação⁶⁴. Com seu plano de uma alfabetização que visava a desenvolver um espírito crítico e criar a possibilidade de escolha do próprio caminho, esse Movimento foi abortado pela Ditadura Militar implantada em 1964. (FREIRE, 1980/2005c).

A violência imposta pelo golpe militar interrompeu, assim, o processo de desenvolvimento nacional proposto por João Goulart. Nessa esteira, promoveu o mais significativo êxodo rural da história, mas não conseguiu extinguir esse “obstáculo” ao desenvolvimento do latifúndio.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE, o camponês é persistente e se manteve em 17% da população brasileira em 2004. (INEP, 2007).

Esse panorama apresentado pode ter outra análise, como ressalva o INEP:

⁶⁴ Dom Pedro Casaldáliga explica que “esta corrente teológica [Teologia da Libertação] é o pensamento cristão acerca de Deus, mas a partir das exigências da libertação. Tem se manifestado contra a escravidão e a injustiça e dado ênfase ao social. Nasceu dos passos do povo, de seu sofrimento e de seu sangue, não das cátedras universitárias. A Teologia da Libertação se abre as reivindicações culturais de nossos povos, opõem-se ao militarismo e depois ao neoliberalismo. Luta contra o centralismo eclesiástico e o etnocentrismo, que mais exatamente é o eurocentrismo. É uma teologia com os pés no solo, passo a passo com o povo.” (tradução livre).

“Esta corriente teológica es el pensamiento cristiano acerca de Dios, pero a partir de las exigencias de la liberación. Se ha enfrentado contra las manifestaciones de la esclavitud y la injusticia. Ha dado énfasis a lo social. Ha nacido de los pasos del mismo pueblo, de su sufrimiento y de su sangre, no de las cátedras universitarias. Los teólogos sistematizaron ese grito y esa violencia. La Teología de la Liberación abre a las reivindicaciones culturales de nuestros pueblos, oponiéndose al militarismo y después al neoliberalismo. Lucha contra el centralismo eclesiástico y el etnocentrismo, que más exactamente es eurocentrismo. Es una teología con los pies en el suelo, pecho a pecho con el pueblo. A la luz de la fe, vive el drama de la injusticia”. (CASALDÁLIGA, 2008)

... se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do País. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural. (INEP, 2007, p. 12).

Diante desse histórico, pode-se caracterizar a educação no campo como centrada nos interesses dos opressores latifundiários e das elites urbanas que, por vezes, tratam o camponês com romantismo, para a sua docilização, e, em outras, enxerga-o como símbolo do atraso, para culpá-lo pela sua situação.

Essa situação se modifica formalmente com a Constituição Federal de 1988, fruto de debates nos quais os movimentos do campo se fizeram presentes. Segundo Henriques *et al* (2007), a Constituição de 1988 é um marco, porque tornou o ensino um direito público subjetivo (art. 208)⁶⁵, erguendo os pilares jurídicos sobre os quais a legislação educacional deveria ser edificada para a concretização desse direito.

Como explica Arroyo (2006), os movimentos sociais passam a reverter a imagem negativa de atraso e ignorância dos camponeses, e obrigam a sociedade brasileira a enxergá-los como sujeitos dinâmicos, tensos, politizados, organizados.

No entanto, esse modelo se encontra cada vez mais no centro de pesadas críticas. Em que pese o fato de os próprios regulamentos jurídicos já terem escrito seu epitáfio com a sua rejeição, sem movimentos que concretizem a sua superação,

⁶⁵ “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.” (BRASIL, 1988).

não haverá a possibilidade da morte do *velho*, simplesmente porque o *novo* não consegue brotar.

A ruptura promovida pelo direito em relação ao velho paradigma de educação *no campo* não é dádiva da burguesia e do latifúndio, ambos detentores do poder. É, sim, fruto de lutas que se desenvolvem em razão das contradições capitalistas, da exploração por este proporcionada e legitimada.

Nessa esteira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, representa a tradução do marco inaugurado pela Constituição de 1988, explicitando os princípios que devem nortear uma educação do campo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Como se verifica, o direito à educação comprometida com as necessidades da população rural já é uma conquista. No entanto, sua efetivação não é benevolência dos detentores do poder, mas fruto da luta dos camponeses. Somente pela luta e na formulação de uma nova práxis fundada nos direitos conquistados e a serem, ainda, conquistados, é que se efetivam os direitos.

Para tanto, o protagonismo dos atores envolvidos é indispensável. A luta pela transformação se constitui numa das bandeiras do MST, que compreendeu o papel da educação de forma singular para a perpetuação de sua utopia transformadora da sociedade em prol dos oprimidos.

A luta por uma educação do campo com raízes na cultura do camponês, historicamente explorado, deve desenvolver-se em prol da justiça social e da dignidade coletiva. Sendo que a própria luta se revela educativa, à medida que apresenta outro modelo de organização e consciência, expressando a atividade dos oprimidos que se educam e educam a sociedade em sua busca.

5.2 Rompendo as Cercas dos Saberes

*Somos Sem Terra sim, senhores e
Exigimos escola para nossos filhos!*
(Caldart)

A implementação de uma educação voltada para e pelo camponês é recente. Como explica Arroyo (2004), é a partir de um projeto de transformação social promovido por movimentos sociais do campo que se estabelece a luta por uma educação que seja do campo.

Há uma relação íntima entre a luta pelo direito dos camponeses e a educação, pois a segunda se insere no âmbito das lutas promovidas pelo primeiro como direito fundamental.

Nessa luta, revela-se um movimento politizado que busca a concretização dos direitos não como dádiva do Estado, mas como direito fundamental, que precisa ser assegurado para a realização da vida digna.

Ora, o progresso do capitalismo no Brasil deixou à margem tudo que poderia pesar no acúmulo de riquezas e/ou despertar os oprimidos para a cidadania. A educação, por isso, ficou restrita ao meio urbano, pois, para a indústria, era cada vez mais necessário o operário que sabia ler e escrever e, posteriormente, com o desenvolvimento tecnológico, conhecer símbolos mais complexos.

No meio rural, a concepção segundo a qual “para puxar enxada não é preciso estudar” foi hegemônica durante séculos. O campo era visto como um espaço de atraso, e o camponês como um personagem em extinção.

Esse modelo de desenvolvimento conduziu o camponês à exclusão do acesso à escola e à manutenção de índices de analfabetismo muito superiores ao do meio urbano. Segundo dados da Pnad (2004), 29,8% da população adulta da zona rural é constituída de analfabetos, enquanto, na zona urbana, essa taxa é de 8,7%. (INEP, 2007).

A luta pelo acesso à educação escolarizada é um direito fundamental que se concretiza nas cidades com índices que não podem ser comemorados; no campo,

então, são bem piores. O desenvolvimento brasileiro não se operou para os mais pobres e, nesse caminho, foram esquecidos e tratados como índices vergonhosos os que se atribuem à educação no meio rural.

A partir da década de 80, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a CONTAG, a CPT e outras entidades, que insistem em sobreviver no campo, em uma relação conflituosa com a agro-indústria e o seu projeto de mercantilização, iniciaram um processo educativo que transcende o ambiente escolar e a educação bancária patrocinada pelos latifundiários e as elites urbanas.

O acesso à educação escolarizada ainda é bandeira de luta das camadas mais pobres da população brasileira. Essa luta se dá em todos os níveis do conhecimento, seja básico, seja médio ou superior. Até hoje, no Brasil, a escola não se faz para todos. No meio rural, essa realidade é mais cruel, como indica estudo do próprio Ministério da Educação:

As pesquisas realizadas pelo Inep têm apontado como principais dificuldades em relação à educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (HENRIQUES *et al*, 2007, p. 18).

Conforme explicitado, a exclusão do conhecimento se faz presente de forma muito mais efetiva contra a população camponesa do que no meio urbano. A dificuldade de rompimento das cercas do conhecimento é tão árdua quanto a do latifúndio, que impede a realização dos Sem Terra.

Ocorre que os Sem Terra não têm o espaço escolar como único ambiente em que se pode constituir a educação, mas a ocupação desse espaço é fundamental para refletir sobre o processo de mudança, a transmissão de valores do campo e do oprimido, bem como para a formação de quadros para dar continuidade à luta em favor dos oprimidos.

A escola é um espaço fundamental no processo de construção da identidade coletiva, local onde as situações vividas pelo sujeito social se constituem em fonte do processo de aprendizado, com a preservação dos valores desse sujeito e a busca por novas soluções para os problemas, que se colocam através de uma práxis dialógica e crítica.

Tradicionalmente, a escola no campo ignora a realidade camponesa e impõe uma perspectiva opressora. No caso dos Sem Terra, um projeto educativo que faz tábula rasa de sua realidade e da sua história de lutas tende a ser negado. Busca-se um currículo comprometido com a superação do mundo de opressão e que ofereça subsídios para uma práxis real e significativa, expressando com clareza suas opções e valores.

Diante disso, além da luta pelo rompimento das cercas que os impedem de acessar a educação escolarizada, os Sem Terra buscam desenvolver, nessa escola, um projeto que permita o desenvolvimento de valores compatíveis com sua história, seus saberes; enfim, valores comprometidos com a superação da opressão vivida.

Essa educação assume seu papel ideológico para se colocar em favor da emancipação do oprimido e capacitá-lo para a luta. O abandono da neutralidade do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento da crítica, pois se colocam diante da inevitabilidade da educação “bancária” e de sua intenção de docilização do educando, cujo apassivamento é a consequência desejada.

Por outro lado, numa educação motivada pela transformação e pelo questionamento, a crítica deve ser promovida com a possibilidade de o educando participar com o educador na construção do conhecimento, bem como da qualificação do educador.

Surge desse contexto a preocupação com a rigorosidade metódica e a percepção da necessidade de ampliar a luta pelo acesso à educação, que

transborda a conquista escolar nos assentamentos e, também, nos acampamentos; integra-se a essa luta a formação dos educadores nas universidades públicas.

Como “denuncia” a *Revista Veja*, na reportagem “Invasão na Universidade”:

Eis algumas das diferenças entre um curso universitário feito sob medida para assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e os demais. As aulas, sejam elas da faculdade de geografia ou pedagogia, começam com uma espécie de encenação teatral durante a qual os sem-terra fazem conclamações à luta contra as classes dominantes. As disciplinas são definidas em assembléias nas quais os alunos têm cadeira e direito a voto. Foi numa dessas reuniões que se decidiu incluir o espanhol no currículo de um curso de letras na Bahia. Os assentados reivindicavam aprender o idioma a pretexto de melhorar a comunicação com os "companheiros" dos países da América Latina. Entre as matérias que só eles têm, uma das descritas com maior entusiasmo é história dos movimentos sociais, que "narra a luta pela terra" desde o Brasil colônia. O calendário local também segue uma lógica própria. O 7 de Setembro, em que se celebra a independência do Brasil, foi transformado no "dia dos excluídos". Adoram-se – dentro e fora da sala de aula – Che Guevara e Karl Marx. Por tudo isso, esses cursos de ensino superior, exclusivos dos sem-terra, se distinguem dos oferecidos no restante do país. (VEJA, 2007).

Na mesma reportagem, são trazidas as estatísticas sobre as conquistas do Movimento nos últimos anos no que diz respeito ao investimento do governo federal em cursos destinados à formação universitária dos Sem Terra:



Tabela 1. Fonte: *Veja*, 2007.

Em que pese a consciência de que os objetivos desta revista estão ligados à manutenção das desigualdades, que permite a perpetuação no poder de seus aliados, como são os latifundiários, ela traz à tona o sucesso da ocupação do MST do ambiente universitário público e de qualidade. Assinala, igualmente, sua

inspiração transformadora, crítica e comprometida com a luta dos oprimidos. No mesmo sentido, a matéria aponta para um projeto político-pedagógico dialógico, fruto de uma relação horizontalizada que se encontra mediada pela realidade de luta.

A exposição da preocupação do MST com a formação de seus quadros objetiva quantificar a valorização, por parte do Movimento, quanto à preparação de seus educadores, que se educam dialogicamente para educar sob o mesmo referencial.

Corroborando o noticiado pela *Veja*, a Equipe de Coordenação do Curso Normal do Instituto Josué de Castro, ligada ao MST, não nega a função do currículo:

Uma das características que perpassa nosso currículo desde o início é a gestão participativa do curso. Tudo passa pela mão dos educandos e das educandas, que são convocados a assumir a condição de sujeitos do seu processo formativo, coletivamente.

(...)

O currículo, para nós, é uma prática que se expressa nas funções que cada um e cada uma desempenha de forma socializada e, mediante a qual o grupo assegura a gestão que cada um e cada uma desempenha de forma socializada e, mediante a qual o grupo assegura a gestão, a aquisição de experiências, os conhecimentos social e historicamente acumulados e culturalmente organizados no coletivo da Escola. O currículo, apresentado desta forma, é uma prática social e dialógica, organizados em diferentes tempos escolares, tendo significados sócio-pedagógicos, éticos e humanos. (ITERRA, 2004, p. 15).

Desde a gênese do Movimento, a luta pela terra passou a se confundir com a luta pela conquista do espaço educativo. Essas lutas têm início com a ocupação da Fazenda Anonni (RS), em 1985:

Conta Bernadete Schwaab, uma das primeiras professoras do acampamento da Fazenda Anoni no Rio Grande do Sul, que essa questão, no começo, chegava a gerar alguns conflitos. *Os pais, preocupados de voltar para o município, para deixar os filhos com as famílias (os avós e parentes que ficaram no município), para as crianças não perderem o ano escolar. E a luta pela terra se estenderia por vários anos, a partir de 85, até serem definidos os assentamentos das 1500 famílias da Anoni.* Mas deixar os filhos em outro lugar significaria descaracterizar uma luta que começou *em família*, gerando também uma tensão emocional a mais naqueles que ficavam no acampamento. Por sua vez, algumas lideranças da época consideravam que iniciar nos acampamentos uma luta específica por escola

poderia desconfigurar a luta principal que era pela terra. Afinal estamos nos referindo a um tempo em que o MST havia sido recentemente criado de maneira formal. (CALDART, 2004, p, 229).

Em Ronda Alta, teve início uma experiência pedagógica “diferente”, construída a partir da luta pelo direito à terra, que se fazia indispensável para a realização de uma vida digna daqueles Sem Terra. Naquele acampamento, a realidade da luta, a necessidade de uma educação para mediar o desenvolvimento cognitivo das crianças, a participação de educadores e pais dos educandos e a adoção de uma metodologia baseada no pensamento de Freire deram impulso a um projeto pedagógico alternativo ao mantido nos interesses das classes dominantes.

Desde aquele momento, a *Pedagogia do Oprimido* inspirava o projeto pedagógico do MST, vez que duas educadoras-acampadas estavam fazendo o curso de Pedagogia e já tinham participado de encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire (MST, 2005). Assim, a práxis de luta do Movimento que nascia se viu iluminado por uma pedagogia libertadora.

Quando se fala em educação, é preciso frisar que o MST compreende a educação como um processo mais amplo, que não se restringe à escola, estando entrelaçado à prática produtiva e política. Está, para eles, fundamentalmente ligada à necessidade de transformar a realidade; ação que é interação, comunicação, diálogo, como afirmava Paulo Freire. Nesse processo, o Movimento constitui-se como matriz pedagógica uma vez que atua como sujeito pedagógico de formação de novos sujeitos sociais. Ele é produto e agente do processo de formação, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas, principalmente, porque sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana. Sua característica, de Movimento em movimento, possibilita a formação e auto formação de sua base, que retorna e incide na forma de pensar e agir da coletividade. (FLORESTA, 2006, p. 87).

A partir da práxis dos oprimidos, o Movimento se constitui como sujeito pedagógico que tem consciência do papel estratégico da educação escolarizada e, conseqüentemente, da responsabilidade dos educadores e educadoras no campo. Por isso, o MST busca consolidar, em seus quadros, a formação de educadores comprometidos com os valores dos Sem Terra.

Caldart (2004a) adverte que o contato da escola com o Movimento não se dá sem conflitos e é o tempero do Movimento, que pode garantir à escola uma atuação

social que lhe tire da condição de estar sempre a reboque das transformações. Por isso, Caldart propõe uma escola que se afaste da alienação à realidade vivida, nos seguintes termos:

(...) a escola será tanto mais importante para o MST quanto aceitar descentralizar-se dela mesma e fazer do movimento social mais amplo, que também é o que vem constituindo historicamente o sujeito *Sem Terra* em suas diversas dimensões e desafios. É isso que significa uma expressão comum entre os sem-terra do MST: *o Movimento quer se enxergar na escola...* (CALDART, 2004a, p. 392).

Em razão de sua divergência sobre os fundamentos da ordem social estabelecida pelo sistema capitalista, havia necessidade de um projeto pedagógico que atendesse às especificidades de seus objetivos de transformação da sociedade.

A construção das referências educativas se constitui em estratégia para a manutenção das lutas e a qualificação dos integrantes do Movimento pela consciência crítica que deve resultar desse processo educativo. Ademar Bogo explica que:

Ser um movimento de massas não era tão difícil quando a teoria fluía das veias partidárias. O esforço da elaboração e da proposição estratégias se dava naquele espaço de elevada qualificação de quadros. De lá partiam, junto com as mensagens, os mensageiros que ditavam as “verdades” já pensadas, que deveriam ser consumidas sem questionamentos, mesmo que essas não combinassem com a prática já existente. (BOGO, 2007, p. 07).

O MST resgata a práxis como dimensão educativa dos seus integrantes. A concentração dessa dimensão no ambiente escolar pode se traduzir em um distanciamento entre a ação e a reflexão, com a alienação dos educandos e educadores do mundo vivido, que é revelador de conteúdos e valores essenciais para o conhecimento. Nesse sentido, não despreza o potencial de seus integrantes, ao buscar formar seus próprios quadros de liderança e qualificar o conhecimento da base do Movimento.

O potencial do saber acumulado pela humanidade é compreendido pelo Movimento como valioso instrumento para a transformação do mundo de opressão a que vivem submetidos. Além de mediar criticamente a construção da identidade, a

experiência acumulada pela história de luta dos povos é fundamental para o caminhar consciente.

Ao investir na formação de seus próprios quadros, proporcionando o desenvolvimento intelectual através, também, da educação escolarizada, o MST revela sua crença no ser humano, no oprimido, que foi deixado para trás pelo projeto da modernidade. No Movimento, é possível identificar pessoas que se encontravam debaixo da lona preta, e agora estão nos bancos de várias universidades do país.

A experiência educativa se caracteriza por um paradigma pedagógico emancipatório e se funda numa postura diferente diante da tarefa de educar, em um processo pedagógico onde todos, realmente, têm o que aprender e o que ensinar, sempre, e o tempo todo.

Em síntese: a escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que se movimenta em torno de duas referências básicas: ser um lugar de formação humana, no sentido mais universal desta tarefa *olhar para o Movimento como sujeito educativo* que precisa da escola para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico. Se assim for, cada uma das pequenas coisas que acontecem no dia a dia da escola passará a ter um outro sentido, não porque sejam coisas que nunca antes aconteciam na escola, (em alguns casos também isto), mas porque olhadas e feitas desde uma outra intencionalidade. (MST, 2001, p. 25).

Evidencia-se, dentre os objetivos da escola pretendida pelo MST, a intencionalidade na construção de valores que resgatam a dignidade do oprimido e seu papel na história. É através da experiência de luta pela terra que o MST constitui seu ambiente educativo, tendo como objetivo implementar esses direitos a partir da realidade de luta do camponês, ou seja, pelo cultivo do Sem Terra como forma de perpetuação dos valores do camponês e do próprio Movimento.

Como explica Fátima Ribeiro, coordenadora nacional do Movimento, em entrevista para Agência Brasil:

A educação do trabalhador rural é uma luz que se dá ao homem do campo para que ele possa enxergar sua realidade e lutar para melhorá-la. Se queremos democratizar o acesso à terra e se queremos cidadania, isso passa pela educação,... (AGÊNCIA BRASIL, 2007).

A pedagogia do Movimento Sem Terra percebe que os valores têm como ponto de partida as relações sociais, e o ambiente educativo vai além da escola. Nem por isso, no entanto, despreza a educação escolarizada como um ambiente educativo a ser conquistado e reconstruído a favor dos oprimidos. Muito pelo contrário, como explica Stédile, coordenador nacional do MST:

A educação também é nossa bandeira. Só distribuir a terra, só garantir que os pobres trabalhem para si, isso não resolve nem o problema da pobreza, nem o da desigualdade. É por isso que o MST defende como bandeira que os camponeses tenham direito à terra, acesso a escola – que é o libertá-los, levá-los ao conhecimento e torná-los cidadãos. (2008)

Como se verifica, a educação é estratégica para o MST no que diz respeito ao seu potencial libertador. Desenvolve-se à medida que se verifica a demanda pela transformação do sistema, por intermédio de uma práxis libertadora, mediada pela realidade de opressão vivida.

Nessa perspectiva, a pedagogia freireana vem sendo referência para o desenvolvimento desse projeto, que se realiza em prol da dignidade da pessoa humana e para a concretização de uma ambiente em que se desenvolva uma teoria vinculada à realidade vivida, na busca de superação da reprodução de uma ideologia opressora e desumanizante.

Em recente dissertação de mestrado sobre a escola do MST, em Mato Grosso, Janaína Costa conclui que:

À luz do pensamento de Freire, pude perceber que os assentados, no se orientarem pelo entendimento da história como possibilidade e no se comprometerem com o desenvolvimento da capacidade de sonhar coletivamente realizam a prática formadora. Em adendo, assumem a perspectiva do inédito-viável que representa a dialeticidade da Pedagogia da Indignação e da Esperança, a que se coaduna a necessidade de um projeto pedagógico emancipatório adequado ao tempo presente. (2008, p. 18)

5.3 Paulo Freire: Referência para uma Proposta Educativa Libertadora

*Que Paulo Freire nos ilumine de lá,
De onde ele deve estar com sua pedagogia.
Aqui na Terra, vamos lutando por ela,
Aprendendo, nesta guerra, a soletrar cidadania.
(Cantares da educação do campo)*

O pensamento freireano se caracteriza pelas bases lançadas para uma educação transformadora, que contribua para a ruptura com o mundo de opressão que aliena o educando de sua história e de sua comunidade, impossibilitando-o de assumir seu papel de agente, promovendo sua “domesticação”, como exposto no segundo capítulo desta tese.

Como Freire já acentuava, a educação não é a chave das transformações da sociedade. A responsabilidade atribuída por Kant e seus seguidores à educação como instrumento civilizatório e libertador, isolado da práxis e das lutas que movimentam a humanidade, deve ser rejeitada pela sua falta de vínculo com a realidade vivida pelos povos.

No entanto, o papel da educação como um elemento transformador é valioso para a luta pela emancipação do sujeito, como instrumento mediador do conhecimento crítico e de uma teoria estreitamente vinculada à prática libertadora. Nesse sentido, o ambiente educativo, seja escolarizado ou não, deve ser apropriado pelos movimentos que desejam a transformação do mundo de opressão. E para o desenvolvimento de um projeto alternativo, o pensamento de Freire revela o seu potencial libertador.

Uma das principais referências para uma educação do campo, fundada num projeto emancipador, é a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire. Conforme assevera Caldart:

A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso, mesmo, educativo. (CALDART, 2005, p. 21).

Costa explica que:

A educação é um dos elementos deste projeto sociocultural (do MST). Partindo de uma perspectiva que considera humanista e socialista, o MST formulou a sua Proposta Pedagógica, a qual não esconde sua forte ligação com as teorias do educador Paulo Freire. (COSTA, 2002, p. 14).

Arroyo expõe como o MST encarna a luta pela libertação, pelos direitos em consonância com os princípios freireanos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) está aí inquietando, interrogando a sociedade, seus valores, suas estruturas e relações sociais. Está aí como um movimento social, cultural, educativo. Os educadores e educadoras do MST assumem a figura de Paulo Freire como um símbolo em todos os seus encontros. É uma identidade e uma continuidade entre a ação educativa do MST, como movimento, e a ação pedagógica de suas escolas e de seus educadores(as); uma história educativa que vem de longe.

É a identidade e a continuidade de uma sensibilidade, de uma teoria e de uma prática que tornam Paulo Freire extremamente contemporâneo. Movimentos como o MST, e outros movimentos sociais nas cidade e nos campos, nos dizem que sua figura está viva. (ARROYO, 2001, P. 167).

Para Arroyo (*in* CALDART, 2004), Freire é um símbolo para os educadores e educadoras do MST. O projeto educativo do MST revela essa influência tanto explicitamente, com a referência à Freire, quanto em seus princípios, que apresentam a relevância do pensamento freireano.

A implantação de um projeto educativo libertador e emancipatório é de suma importância para o MST e guarda relação estreita com sua luta pela terra e sua proposta de transformação da sociedade. Por isso, a pedagogia de Paulo Freire tem tanto a dizer aos Sem Terra; e, por outro lado, estes nos revelam a atualidade da obra freireana.

Sidinei Costa (2002) afirma que o MST criou sua forma de ver e conceber a educação e, ao mesmo tempo, organizou uma estrutura coletiva para realizar a expansão pedagógica. A este conjunto, que inclui a Proposta Pedagógica do MST (forma) e os coletivos (estrutura) para implementá-la (a proposta), denominamos espacialidade da proposta do MST.

Vale destacar, ainda, a referência às palavras de Ademar Bogo, coordenador do MST, que por ocasião dos 10 anos de ausência de Freire, escreveu importante artigo para a compreensão da relevância do pensamento freireano para a constituição do MST. Explica Bogo:

Paulo Freire nos ensinou o caminho para a formação da consciência na sua forma política. Ensinou-nos que “estar no mundo e com o mundo” é não somente aprender a ler a realidade, mas propor-se a modificá-la, já que alteramo-nos na medida da alteração que provocamos. Acreditava Freire que “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Antes de entrar na luta pela terra, as pessoas “estão no mundo”, mas se comportam como se estivessem fora dele. Vêem os problemas, mas se desviam deles. Aparentemente, a fome, a falta de trabalho e moradia etc. não têm causa, e, onde não há causas, não há lutas.

(...)

O processo de estabelecer relações políticas entre as pessoas e dessas, organizadas com a realidade, defendidas por Paulo Freire, é a base fundante da proposta pedagógica do MST, pois para o Movimento, fazer uma ocupação ou construir uma escola são atividades de igual importância. (BOGO, 2008).

Diante da relevância reconhecida do pensamento freireano para a pedagogia do MST, passo à análise, primeiramente, da proposta pedagógica e, depois, do campo em que ela se concretiza (no contato com os próprios Sem Terra), com o objetivo de expor como o SMT reinventa a utopia freireana, em conformidade com as situações-limites expostas.

Para tanto, será apresentada a análise do currículo oficial do Movimento, através do projeto pedagógico das escolas, bem como o oculto, que se concretiza na realidade cotidiana sem perder o horizonte da pesquisa, que é a questão do direito à terra.

5.3.1 O Projeto Pedagógico do MST

O projeto pedagógico do Movimento se realiza em três momentos, que se vinculam à medida que as propostas formais orientam uma prática e são orientadas por esta, em um processo no qual a adaptação à dura realidade dos assentamentos e acampamentos é realizada por homens e mulheres que se educam no ato de educar.

Além dos documentos que compõem o conjunto idealizado pelo Setor de Educação do MST, cada escola desenvolve seu projeto político-pedagógico próprio. Os projetos das escolas pesquisadas deverão ser abordados a seguir.

Por outro lado, vale alertar que, para o MST, a educação não se efetiva somente no ambiente escolar, sendo o próprio Movimento um agente educativo.

Assim, o MST tenta desenvolver um projeto educativo fundado na emancipação do sujeito e dirigido para a transformação das estruturas que mantêm um mundo de opressão. Um projeto que deve ser concretizado pelas próprias vítimas do mundo de opressão, que devem orientar a sua libertação na comunhão da luta.

Um dos desafios de um projeto libertador é o reconhecimento, por parte do oprimido, de sua condição de oprimido, ciente de que sua redenção não pode ser a sua transformação para a condição de opressor. A adesão ao mundo de opressão como algo *dado* conduz à impossibilidade de uma sociedade sem opressores e oprimidos.

Freire explica que:

(...) os oprimidos em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação vivida na situação concreta, existencial, em que se "formam". O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE, 1967/2005, p. 35)

Como sujeitos históricos, os Sem Terra se negam a reconhecer o determinismo da História, preconizado pelos arautos do capitalismo, bem como a naturalização das desigualdades e injustiças.

A manutenção da “cultura do silêncio” e dos camponeses no estado de dependência não contribui em nada para a superação de sua percepção fatalista em face das situações-limites; superação desta percepção fatalista por outra, crítica, capaz de divisar mais além dessas situações, daquilo que Freire chamou de *inédito viável*.

Nesse sentido, a luta dos Sem Terra é pela transformação, pelo *futuro* que está sendo construído, pela utopia da supremacia do valor *humanidade*. Por isso, seu projeto educativo é intencional, ou seja, assumidamente, ideológico.

O Setor de Educação do MST propõe como bandeiras permanentes:

- Direito à educação básica e construção de uma escola, uma pedagogia e de metodologias e práticas educativas adequadas à realidade da vida rural e dos assentamentos;
- As escolas dos assentamentos e dos acampamentos devem ser públicas e de qualidade;
- Os principais mestres, para os quais a educação é o caminho da verdadeira libertação da pessoa humana, são, em especial, Paulo Freire, José Martí e Anton Marakenko. (MORISSAWA, 2001, p. 246).

Já os princípios filosóficos da educação que conduzem aos objetivos da proposta educativa do Movimento são:

- Educação para a transformação social;
- Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo;
- Educação para o trabalho e a cooperação;
- Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- Educação como processo permanente de formação/transformação humana. (MORISSAWA, 2001, p. 246).

É visível, no projeto educativo do MST, a tentativa de desmascarar os discursos de legitimação do projeto capitalista de sociedade, especialmente, o discurso que naturaliza a expropriação que emana do direito de propriedade.

Por isso, seu currículo é forjado na luta desenvolvida pelos seus educandos e educadores que trazem para as salas de aula as questões sociais que emergem dos conflitos vividos no cotidiano.

Um dos grandes desafios na construção de um projeto pedagógico inspirado nas lutas dos Sem Terra é a conquista da escola pública que contemple os princípios pedagógicos eleitos pelo MST como fundamentais para emancipação dos educandos. A experiência do Movimento revela que, além da exigência das escolas dentro dos assentamentos, é indispensável a contratação de educadores comprometidos com as bandeiras do Movimento, sob pena de distanciamento dos educandos de sua realidade opressora.

Desde o acampamento na Fazenda Anonni, na década de 80, o MST passou a ter como foco de luta a titulação dos Sem Terra, para que fosse facilitada a negociação com o Poder Público para a contratação de professores. (MST, 2005).

A participação do educador nas lutas do Movimento pode não ser condição para a atuação docente nas escolas dos assentamentos, mas proporciona a vinculação das lutas do Movimento à construção e à concretização de um projeto pedagógico inspirado nessa práxis transformadora.

Stédile (*in* FERNANDES; STÉDILE, 2005) afirma que a formação de quadros para o MST é responsabilidade do próprio Movimento. Assim, a educação do campo se constitui, claramente, em uma estratégia de luta pelas transformações em prol dos Sem Terra.

Há uma tentativa de construção de um currículo voltado para as especificidades da população que vive no campo, pela manutenção das culturas regionais e da exploração (cultura) da Terra em conformidade com a realidade vivida no campo.

Nessa luta pela supremacia dos valores a serem construídos a partir da realidade dos camponeses, desvela-se a contradição existente entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exploração dos camponeses, que devem ser os protagonistas da segunda.

Um dos desafios para a emancipação dos educandos Sem Terra é a compreensão crítica da realidade vivida, ou seja, a percepção do papel de explorado, que lhe foi reservado pelo progresso capitalista.

Esse projeto depende, para sua concretização, do reconhecimento do oprimido como sujeito em construção, que é inconcluso e, por isso mesmo, ator de sua história, que, coletivamente, pode ser transformada. Esse projeto emancipador depende também da assunção coletiva em prol da transformação da realidade opressora pelos oprimidos, por meio de um processo educativo que contribua para a efetivação da utopia da vida digna, com acesso aos direitos fundamentais.

A assunção pelos próprios Sem Terra da responsabilidade pela construção de um projeto educativo que vincule suas lutas à construção do conhecimento escolar trouxe não só a apropriação da escola por educadores e educandos, mas também pelo próprio Movimento que, em 1988, criou um setor específico, composto por educadores e pais, para cuidar da educação escolar.

As escolas dos assentamentos do MST trazem, assim, uma proposta transformadora no que diz respeito à proposta de formação de seus educadores que, educados pela luta, se qualificam para a função de educar, por intermédio dessa luta pelo acesso à educação de qualidade, numa construção dialógica mediada pela própria experiência revolucionária adquirida no Movimento.

Daí, os princípios pedagógicos estarem enraizados no processo pelo qual os Sem Terra construíram uma identidade de luta, a partir da capacidade de se organizarem para conquistar direitos.

A pedagogia do MST tem compromisso com a luta social, numa busca permanente de transformação das injustiças que se mantêm ante a passividade daqueles que não se percebem sujeitos.

Caldart (2004a) acrescenta que essa pedagogia se faz coletivamente, ou seja, os Sem Terra se educam enraizando-se e fazendo-se uma coletividade em movimento, sendo que a relação com a terra, com o trabalho e com a produção é educativa.

Em consonância com esses princípios, o *Dossiê MST Escola* indica os objetivos a serem perseguidos nas escolas dos assentamentos, tais como a necessidade de mostrar a realidade do povo trabalhador da roça e da cidade; mostrar o porquê de toda exploração, o sofrimento e a miséria da maioria; mostrar o porquê do enriquecimento de alguns e mostrar o caminho de como transformar a sociedade. (MST, 2005).

O projeto pedagógico do MST deposita grande esperança no sujeito cultivado em suas escolas como agente de transformação. A utopia da construção de uma sociedade solidária e justa se vincula à ação coletiva e consciente dos homens e mulheres que abandonam a passividade e a desesperança que caracterizam o individualismo do projeto capitalista.

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. (MST, 2005, p. 33).

São princípios pedagógicos para o alcance dos objetivos retro mencionados:

1. Todos ao trabalho;
2. Todos se organizando;
3. Todo o assentamento na escola e toda escola no assentamento;
4. Todo ensino partindo da prática;
5. Todo professor é um militante;
6. Todos se educando para o novo. (MST, 2005, p. 34-36)

Desses princípios emerge a centralidade, em uma teoria vinculada à prática que constrói a identidade do sujeito e rejeita sua dicotomização entre o *pensar* e o *agir*. A conexão entre a teoria e a prática estabelece a relação estreita entre o mundo do trabalho, a necessidade de organização e a militância, que mediam o conhecimento e por este são mediadas.

No que tange à participação, fica patente o compromisso com a formação da cidadania, que se constrói como parte do processo de construção de conhecimento. A democracia se enche de conteúdo, à medida que se encontra vinculada à prática.

É, por isso, ressaltada a importância dos temas geradores (MST, 2005) como meio de integração entre as disciplinas estudadas e a realidade vivida; como meio de proporcionar a horizontalização da relação educador-educando.

Notadamente, o MST se preocupa com a questão do tema gerador pelo seu potencial crítico e transformador da realidade, levando em conta a necessidade de seu planejamento para a efetividade dessa metodologia.

No início do ano escolar, os professores e alunos podem fazer um levantamento dos possíveis temas a serem estudados durante o primeiro semestre, ou mesmo durante o ano todo. Não se trata de uma camisa de força. O planejamento é flexível e novos temas podem surgir da própria realidade que está sempre em transformação. (MST, 2005, p. 55).

Como temas geradores, são sugeridas as seguintes questões: “*nosso assentamento, nossa luta pela terra, nossa cultura e nossa história de luta, nosso trabalho no assentamento, nós, nosso trabalho e a natureza, nossa saúde, nós e a política*”. (MST, 2005, p. 71).

Em seu *Dossiê*, o MST indica o que não pode ser esquecido no desenvolvimento do currículo das escolas dos assentamentos:

1. Que o tipo de organização e administração da escola como um todo seja para as crianças a principal experiência prática de trabalho cooperativo e de aprendizagem concreta da democracia;
2. Que a escola seja uma grande estimuladora da prática do hábito da leitura, não só entre as crianças, mas também entre todos os assentados;
3. Que a escola trabalhe permanentemente as expressões culturais dos assentamentos e da luta pela terra como um todo;
4. Que a escola seja também um espaço de exercício prático dos valores que caracterizam o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade. (MST, 2005, p. 68-70).

Do que foi sinteticamente exposto, não é difícil identificar a presença da utopia freireana no que tange a uma educação que se desenvolva pelo diálogo necessariamente horizontalizado, que tenha como base a opressão da realidade vivida, com a busca de sua superação a partir da assunção, pelos oprimidos, de sua vocação histórica em *serem mais* e serem fazedores do futuro que não está dado, mas está sendo construído.

O MST se propõe a assumir a tarefa de construir um projeto educativo que se realiza em âmbito escolar, com intencionalidade específica, qual seja, a dignidade humana. Para tanto, cultiva valores como a esperança, a solidariedade, a confiança em si mesmo e nos outros, a sensibilidade humana, a indignação diante das injustiças, a capacidade de sonhar, entre outros. (MST; ITERRA, 2001).

5.3.2 A experiência pedagógica do MST

Como é que esse desafio transformador se realiza em condições adversas como aquelas encontradas nos acampamentos e assentamentos? Daí a necessidade de ir a campo para a compreensão da utopia encarnada por esses oprimidos que se fazem atores de sua história.

A história dos assentamentos – em alguns dos quais foram colhidos os dados que compõem a pesquisa de campo apresentada neste trabalho – guarda estreita relação com a luta pela educação e formação dos assentados. A própria luta pela terra se faz o mais importante tema gerador dentro de uma educação do campo voltada para a libertação e emancipação do educando.

A proposta pedagógica dos Sem Terra é perpassada pela discussão da legitimidade do direito à posse da terra, em uma relação que se faz íntima entre educar e lutar por uma vida digna.

O primeiro contato com os Sem Terra se deu por ocasião do 5º. Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília, entre os dias 11 e 15 de junho de 2007. A Comissão Pastoral da Terra, por intermédio do Frei Gilvander Moreira, conseguiu meu credenciamento para participar do evento. A viagem de ônibus fretado pelo MST partiu de Belo Horizonte, sendo que, nesta viagem, comecei a conhecer os integrantes do Movimento.

Em Brasília, fiquei acampado numa grande tenda, na qual estavam instaladas mais de 400 pessoas vindas do estado de Minas Gerais. O estranhamento foi evidente, em razão da grandiosidade de um evento com participação de mais de 17.000 pessoas, vindas de quase todos os estados brasileiros. Além das tendas de cada região, foram montadas grandes cozinhas, para servir refeições para todos os participantes.

Logo após a chegada das delegações estaduais, com significativa representatividade, foram entregues as credenciais e uma bolsa contendo canetas, caderno, um livro de textos para estudo e debates e um livro da editora *Expressão*

Popular. Foi erguida uma escola itinerante, denominada Paulo Freire, para atender as crianças (por volta de 1.000).

Neste evento, duas questões colocaram-se como centrais no debate promovido pelo MST: a crítica ao modelo agrário atual e o projeto educativo do MST.

Marina dos Santos, coordenadora nacional do Movimento, assim abriu o Congresso:

Um governo que faz reformas e projetos que beneficiam o capital financeiro internacional em detrimento dos direitos dos trabalhadores, conquistados historicamente através da luta ao longo de muitas décadas. Um governo que prioriza as transnacionais, com incentivos à produção de monocultivos, a liberação e uso de transgênicos e agrotóxicos, e trata a Reforma Agrária como compensação social.

Oportuno, porque percebemos no Brasil uma nova face do poder econômico no campo através do agronegócio, organizado pelo latifúndio atrasado e pelas empresas transnacionais, que querem assegurar o controle de nossa água, de nossos recursos naturais, da biodiversidade, das sementes, e roubar a nossa Amazônia, construindo barragens e implementando a transposição do Rio São Francisco. Para nós, trabalhadores brasileiros, deixam um rastro de desemprego e miséria no campo e na cidade.

(...)

Chegamos onde muitos de nós não imaginavam chegar no início de nossa organização. Construímos a Escola Nacional Florestan Fernandes, fizemos florescer escolas nos acampamentos e assentamentos espalhados pelo nosso país, empreendendo a luta maior contra a ignorância, derrubando as cercas do latifúndio do conhecimento. Temos nossa campanha nacional em andamento: Todos e Todas Sem Terra estudando. O fruto deste incentivo ao estudo é a própria realização de nosso Congresso. Explico: no passado tínhamos que contratar artistas; hoje, temos capacidade de pintar nosso próprio painel. Ainda temos muito a fazer, enfrentar muitos desafios. Mas já podemos nos honrar de ter e estar formando nossos próprios médicos, pedagogos, agrônomos, advogados, administradores. E ter uma militância com um alto grau de consciência política e ideológica. Aprendemos que ninguém é imprescindível, que quem conduz a organização de massa é o coletivo.

(...)

Precisamos avançar na organização do lugar da infância no MST, pensar as crianças como sujeitos de direito, como vivem nos assentamentos, como estudam e como a comunidade vai assumir o processo de formação dos Sem Terrinha. Através da educação nas cirandas e nas escolas se dá a formação destes pequenos e pequenas. É o que lhes permitirá desde cedo formar consciência de pertença à organização da classe trabalhadora. O futuro do MST depende do que fazemos hoje com nossas crianças. Nos ensinou Mao Tse Tung: "se temos um projeto para um ano, semeamos cereais. Se temos projetos para dois anos, plantamos árvores. Mas se nosso projeto é para a vida toda, devemos educar e formar as pessoas". (2007).

A reforma agrária para o Movimento deve ir além da distribuição de terras. A economia baseada na produtividade e no esgotamento da terra foram alvo de críticas e indicadas como responsáveis pela destruição do meio ambiente e pela exploração do homem.

O modelo proposto pelo MST seria baseado em *ecovilas*, com exploração diversificada e coletiva, sem a utilização de agrotóxicos, em um formato comprometido com a soberania alimentar do povo brasileiro. Para a implantação desse modelo, ficou evidente que a luta do MST é, sim, por uma sociedade democrática, fundada nos valores socialistas. A luta não é, simplesmente, pelo acesso à terra, mas à terra, à educação, à saúde, enfim a uma vida digna (MST, 2007).

Nos últimos tempos, a questão da educação vem ombreando com a luta pela terra no MST. Segundo alguns assentados, as secretarias municipais de educação têm sido mais visitadas que o próprio INCRA. Esta questão se tornou uma das principais estratégias para a transformação da sociedade, como demonstrado no livro de textos para estudos e debates fornecidos por ocasião do Congresso:

Nos debates internos dos encontros regionais, estaduais e nacional, temos identificado muitos desafios que precisam ser superados, entre eles, os principais são:

a) Elevar o nível de consciência social, política e cultural de nossa base social, e dos camponeses em geral. Para que todos possam compreender a natureza do capitalismo, nessa fase da história e os enormes desafios que estão colocados para o povo se libertar da exploração, da opressão e da dependência externa.

b) Transformar nossos assentamentos, como territórios livres do analfabetismo. (...)

c) Lutar pelo acesso à educação, à escola em todos os níveis, deve ser uma obrigação, uma obsessão de todos os militantes e dirigentes do MST, para que toda nossa base esteja sempre estudando. Só o conhecimento liberta verdadeiramente as pessoas.

(...)

j) Desenvolver e praticar de forma permanente os valores humanistas e socialistas que norteiam nosso projeto de sociedade, como: a solidariedade, o companheirismo, a indignação diante de qualquer injustiça social, o amor ao estudo, o espírito de sacrifício e a dedicação às causas de nosso povo. (MST, 2007, p. 95).

Como dito por Stédile, "*podemos abrir mão de todas as lutas, menos a luta pela educação*". (2007).

O evento se encerrou com uma apresentação feita pelas crianças, que afirmavam sua identidade como Sem Terrinha e seu desejo de estudar.

A partir de então, fiquei instigado a verificar como aquelas diretrizes se realizavam nos assentamentos. Para tanto, fiz a opção por assentamentos localizados em Minas Gerais, que estivessem em diferentes fases de organização.

Os assentamentos visitados, como já dito na parte introdutória, encontram-se localizados em Tumiritinga, Governador Valadares e Brumadinho (mapa anexo I). Nas conversas e entrevistas⁶⁶, a história de cada assentamento foi ressaltada, à medida que se falava da conquista de uma educação voltada para os interesses dos assentados.

Passo, então, à exposição de um pouco da história de cada assentamento, para, depois, apresentar, juntamente com o projeto pedagógico implantado, os dados colhidos nas entrevistas realizadas.

5.3.2.1. Um pouco de história dos assentamentos visitados

O Assentamento 1º. de Junho⁶⁷, em Tumiritinga, foi implementado em 1995, constituindo-se no primeiro assentamento do Vale do Rio Doce. Este assentamento tem raízes nos anos 80, quando, em junho de 1988, a partir de ações de vistoria do INCRA-SR06, foram desapropriadas, para fins de reforma agrária, as fazendas Califórnia e Califórnia da Limeira, com área total de 3.011 hectares, que eram intensivamente exploradas para extração madeireira e formação de pastagens.

⁶⁶ As gravações e transcrições foram autorizadas, sendo que o termo utilizado se encontra no anexo VII.

⁶⁷ Tanto o nome do assentamento como o da escola foram escolhidos em homenagem ao dia da ocupação da terra pelos Sem Terra, em 1993.

No entanto, já no início dos anos 90, o caráter predatório do modelo de produção dotado não mais possibilitava o retorno financeiro desejado pelos proprietários, consequência do total desaparecimento da cobertura vegetal nativa e do esgotamento das pastagens formadas de modo irregular e utilizadas à exaustão. Tal situação determinou o abandono das áreas, motivando a atuação do INCRA no sentido de promover a desapropriação. (FERREIRA NETO, 2009).

Apesar da desapropriação ocorrida em 1988, a terra permaneceu sem assentados até 1993, quando ocorreu a primeira ocupação por Sem Terras que não conseguiram ser assentados em Itaipé e Novo Cruzeiro, bem como por acampados de Lajinha e Marambaia (anexo I – mapas).

A área ocupada corresponde à 2.514 (dois mil, quinhentos e quatorze) hectares sendo, atualmente, ocupada por 115 (cento e quinze) famílias. Este assentamento dista 03 (três) quilômetros do centro urbano e tem como principal atividade a agricultura, que se destina, principalmente, à subsistência das famílias e à feira livre realizada na cidade de Tumiritinga.

A propriedade da terra não foi transferida aos assentados, que possuem o direito de concessão de uso. A exploração, que já foi predominantemente coletiva, tem, atualmente, caráter individual. A justificativa para essa modalidade liga-se a problemas encontrados na administração da cooperativa.

Já o Assentamento Oziel Alves Pereira, em Governador Valadares, teve seu processo de conquista iniciado no meado do século passado. Ao longo dos anos 50 e 60, a Fazenda Ministério, com a área de 1.945 (hum mil, novecentos e quarenta e cinco) hectares, pertencente à União, vinha, sistematicamente, sendo utilizada por grandes fazendeiros do Vale do Rio Doce.

Naquela época, o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Governador Valadares passou a denunciar a situação e, a partir de 1963 intensificou a mobilização visando a inclusão da área nas propostas de reforma agrária anunciadas pelo então presidente João Goulart. De acordo com José de Souza Martins, em seu livro *os Camponeses e a Política no Brasil*, o anúncio pelo presidente João Goulart da destinação da Fazenda Ministério para reforma agrária é considerado um dos principais motivos para a adesão do então governador de Minas Gerais Magalhães Pinto aos militares Golpistas, em 1964. A partir desse ano a Fazenda Ministério desapareceu do cenário político nacional e os sindicalistas de Governador Valadares foram perseguidos, torturados e mortos, passando o imóvel público a ser intensivamente utilizado por fazendeiros da região. (FERREIRA NETO, 2008).

Na década de 90, essas terras passaram a ser objeto de luta pelos trabalhadores rurais e funcionários da EPAMIG (Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais), motivados pela atuação do MST na região. A área permanecia na mesma situação encontrada pelos trabalhadores antes do golpe de 64, qual seja, destinava-se, em sua quase totalidade, à exploração dos fazendeiros da região.

Em agosto de 1994, cerca de 250 famílias provenientes dos acampamentos Marambaia e Lajinha, no Noroeste de Minas Gerais, coordenados pelos MST, ocuparam a Fazenda Ministério, visando à conquista das terras. A ocupação durou apenas 04 dias, as famílias foram despejadas por cumprimento de mandato judicial, com a intervenção violenta da Polícia Militar. (FERREIRA NETO, 2008).

Após os despejos, as famílias acamparam na BR 116 (nas margens da Fazenda), onde permaneceram por um ano e dez meses. Nesse período, os trabalhadores organizaram outra ocupação, sendo novamente despejados, com a intervenção da Polícia Militar, que, para efetivar tal ação, se utilizou da cavalaria, da tropa de choque e de helicópteros. (FERREIRA NETO, 2008).

Somente em 1996 teve início, efetivamente, o processo de desapropriação das terras da Fazenda Ministério e a criação do Assentamento Oziel Alves Pereira⁶⁸, que possibilitou o acesso à terra para 47 (quarenta) famílias organizadas pelo MST, que participaram diretamente das ações de ocupação; e para 23 (vinte e três) famílias de antigos empregados e prestadores de serviços para a EPAMIG, que também foram contemplados com lotes em uma das glebas do Assentamento.

Neste assentamento, a concessão de uso foi o instrumento jurídico utilizado para a formalização do direito dos assentados sobre a terra. Neste caso, foi expressamente dito pelos assentados entrevistados que o título de propriedade não é objeto de luta.

Após um longo período de exploração coletiva, os assentados optaram por individualizar suas glebas e, também, a exploração. A justificativa foi diferente daquela encontrada em Tumiritinga, vez que, neste Assentamento, a carga

⁶⁸ Oziel Pereira, um dos líderes camponeses assassinados no dia 17 de abril de 1996, tinha apenas 17 anos quando foi assassinado em Eldorados do Carajás.

diferenciada de trabalho que cada um suportava foi determinante para o fim da exploração coletiva.

A educadora e assentada Nivalda Aparecida Gonçalves, que participou das mobilizações que levaram ao assentamento, narra como o MST foi importante para a conquista da terra pelas famílias:

A maioria das famílias não tinha ligação com o MST. (...) E aí teve, como teve uma primeira ocupação na região aqui, que foi ao lado do “Primeiro de Junho”, teve um tempo que fizeram a romaria da terra, não sei se a primeira ou a segunda, o sindicato de lá promoveu, articulou uma turma para vir com a romaria da terra, que teve lá. E aí ficamos conhecendo algumas pessoas do movimento, e fez essa conversa com eles, que contaram que lá em São João também tinha muitas famílias, que tinha a necessidade de fazer o mesmo que tinha feito lá: ocupar a terra, ter um espaço para trabalhar, porque o pessoal de lá tinha sofrido muito com essa questão do trabalho para fazendeiros, trabalhavam, tinha que dividir a produção depois, o que levava para casa não era o que dava para a família sobreviver. Enfim, e aí quando eles, o pessoal do movimento foi fazer essa nova articulação, que foi a segunda ocupação na região, que foi essa aqui, foi uma equipe daqui para região, dividiu para diversas regiões para fazer este trabalho de base. E desse trabalho de base que estava nas diversas regiões é que saiu essa ocupação.

(...)

Aí as famílias se juntaram aqui na ocupação. Então o trabalho de base foi trabalhando as pessoas para já vir para a ocupação. Explicaram, trabalharam muito bem para vir para cá. Inclusive as dificuldades que iriam enfrentar assim que chegassem na ocupação.

Em Brumadinho, a situação é bem distinta dos assentamentos situados em Tumiritinga e Governador Valadares, por seu perfil diferenciado. Sua conquista é recente, situa-se na região metropolitana de Belo Horizonte e sua exploração permanece coletiva, concentrando-se na agroecologia. O Assentamento Pastorinhas⁶⁹ concretizou-se em uma propriedade de porte médio, com 156 (cento e cinquenta e seis) hectares, adquirida pelo INCRA para fins de reforma agrária. Esta área se situa em um parque no qual há vestígios de Mata Atlântica, sendo que somente 14 (quatorze) hectares podem ser explorados.

Este assentamento é fruto de uma luta que se iniciou em 2002, com o acampamento de 120 (cento e vinte) famílias sob lonas pretas às margens de uma

⁶⁹ O nome "Pastorinhas" é uma homenagem às mulheres que tanto conquistaram durante os anos de dedicação ao movimento de luta pela terra

fazenda improdutiva de 156 (cento e cinquenta e seis) hectares, situada em Brumadinho. Estas famílias não promoveram a ocupação em virtude da Medida Provisória editada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, que proíbe a vistoria de terras ocupadas⁷⁰.

Após três anos de acampamento, foram despejados e realocados nas proximidades de britadeiras de mineradoras situadas no mesmo município. Desiludidos com a omissão do INCRA e após os primeiros contatos com o MST, os acampados resolveram ocupar as terras do atual assentamento, em 2005. Nesta ocasião, outras 100 famílias já haviam desistido da luta pela terra.

Além da produção de alimentos para suas famílias e para o abastecimento de moradores da região metropolitana, estes assentados são responsáveis pela preservação dos vestígios de Mata Atlântica no parque onde se fixaram. Ao redor do assentamento, em região de Mata Atlântica, estão funcionando, a pleno vapor, mineradoras, cujos entraves para a destruição são facilitados.

Os entraves burocráticos que inviabilizam a reforma agrária no Brasil impedem, ainda hoje, após mais de dois anos de assentamento, a liberação dos valores depositados no Banco do Brasil para a construção de casas. Assim, a maioria das 20 (vinte) famílias ainda vive em barracas de lona, onde não há, sequer, energia elétrica para o assentamento.

A produção, desde o início da ocupação do imóvel, é voltada para a segurança alimentar dos assentados, com a produção de milho, feijão, arroz, mandioca, ovos, frango caipira e mais de 30 (trinta) variedades de hortaliças e legumes.

Atualmente, o excedente é vendido, principalmente, para consumidores de feiras livres na região metropolitana, sendo que duas escolas particulares, frequentadas pela classe média alta de Belo Horizonte, vêm cedendo espaço para a realização de feiras, com o objetivo de escoar a produção dos assentados.

A interação dos assentados com a comunidade de Brumadinho tem sido crescente, traduzida, por exemplo, na doação de alimentos à população local, especialmente a atingida pela enchente ocorrida no município por ocasião das chuvas de dezembro de 2008.

⁷⁰ Ver nota 58.

Nesses assentamentos e no Congresso Nacional do MST, pude perceber que vem-se desenvolvendo um projeto alternativo de sociedade, impulsionado por pessoas que não aguardam a libertação, mas buscam na comunhão da consciência do mundo de opressão vivido a construção de um novo mundo sem oprimidos e opressores.

O projeto educativo é ponto fundamental no desenvolvimento desse projeto emancipatório, bem como a referência de Paulo Freire e sua pedagogia comprometida com o oprimido em processo de libertação, como veremos.

5.3.2.2. O projeto Educativo dos Assentamentos e a Presença de Paulo Freire

O Assentamento 1º de Junho possui escola estadual, sendo que sua diretora é também assentada. A escola tem, além do ensino básico e a EJA, o ensino infantil, que é mantido pelo Município. As turmas de EJA são frequentadas também por moradores da área urbana.

O corpo docente é composto de treze educadores, sendo que dez possuem curso superior, e dois, pós-graduação. Destes, três são assentados.

A preocupação com a educação das crianças vem desde a época em que eram acampadas, sendo que, antes de serem assentados, os educadores eram voluntários, e a escola funcionava improvisada em um curral, como foi retratado pela assentada e diretora da escola, Maria de Medeiros dos Reis:

Quando a gente começou aqui em Tumiritinga, desde 93, foi em 95, que nós conseguimos criar a escola no assentamento, e nossas crianças ficaram numa educação não formal. Nesse período era um curral que tinha no acampamento, que era do outro lado, ali na terra que nós transformamos em escolinha, aí fizemos um banco, arrumamos um quadro, e o trabalho era voluntário.

A conquista da educação escolarizada pelos assentados do 1º de Junho retrata a “obsessão” do Movimento pelo conhecimento. Os reveses não foram poucos, nem as dificuldades patrocinadas pelo Poder Público.

Para conseguir a escola oficial tinha que construir um local, o Estado só criava a escola se tivesse um espaço físico. Ai fomos articular contabilidade para fazer mutirão. E aí como já tinha decidido onde a agrovila seria, fizemos do outro lado, ali próximo da sede tinha um galpão antigo, onde o antigo fazendeiro guardava os tratores. Até quando chegamos tinha uma caminhonete velha ali. Aí nós aproveitamos, levantamos as paredes, conseguimos alguns recursos com verba de subvenção, e compramos o material, e a comunidade fez o mutirão. Construimos duas salas de aula e um salão grande. Em 94 foi o ano que a gente teve o local. E em 95, em janeiro de 95 foi a publicação no Diário Oficial, da escola. E na época nós não tínhamos professores formados no assentamento, de acordo com as normas do estado.

(...)

Em 2000, a escola, que a gente fez no mutirão, desabou, porque a estrutura antiga não aguentou. A gente só fez as paredes, mas a estrutura do telhado. (...). Aí nós começamos a correr atrás da construção do prédio. Enquanto isso a escolinha funcionou na sede, na igreja funcionava a secretaria, e uma salinha do pré, começou foi aqui também o pré-escolar. E aí, quando nós chegávamos na secretaria de educação, o secretário era o Murilo Hingel, ele falava: “Lá vem o pessoal da escola que caiu. A escola do sem teto”. Aí conseguimos. Mandamos mais um projeto, porque achavam que (o primeiro projeto) estava muito chique para os Sem Terra, que era um estagiário de Viçosa, que fez uma planta toda bonita em formato de um pássaro, aí a gente passou para a comunidade e todo mundo queria aquele, mas chegou lá eles barraram, disseram que não, tinha que fazer outro. Aí conseguimos na prefeitura um engenheiro que fez este modelo aqui. Teve que fazer algumas adaptações que eram umas rampas, era umas das exigências, a questão da deficiência, que eles exigem agora, e aí passou esse aqui. (Maria de Medeiros).

O projeto pedagógico da Escola Estadual 1º de Junho é obra coletiva dos assentados. Conforme Maria de Medeiros, desde o acampamento estes Sem Terra já discutiam que escola eles queriam: “*os temas geradores, o que a gente vai estudar, o que agente quer da escola, por ser uma escola de acampamento.*”

Em seu projeto pedagógico, a escola trouxe, assim, seu compromisso com uma educação vinculada à realidade vivida pela comunidade e horizontalizada, na qual todos são agentes educadores e agentes a serem educados:

Estamos construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Uma escola onde se educa partindo da realidade, onde professor e aluno

são companheiros e trabalham juntos. Uma escola que tem como objetivo a formação de um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. "O caminho se faz caminhando". (Assentamento..., 2006).

O projeto pedagógico traz os temas geradores que devem ser observados pelos educadores:

- 1º Tema: Nosso assentamento
- 2º Tema: Nossa luta pela terra.
- 3º Tema: Nossa cultura e nossa história de luta
- 4º Tema: Nosso trabalho no Assentamento:
- 5º Tema: Nosso trabalho e a Natureza:
- 6º Tema: Nossa saúde:
- 7º Tema: Nós e a política;
- 8º Tema: A cooperação na escola:
- 9º Tema: Educação Sexual – DST - na Juventude e Adolescência. (ASSENTAMENTO..., 2006, p. 16-17).

Conforme, o projeto pedagógico (ASSENTAMENTO..., 2006), esses temas brotam das experiências vividas, das perguntas que surgem e dos problemas enfrentados pelos assentados, sendo o Coletivo de Educação responsável pela aprovação dos temas sugeridos pelos educadores, educandos e demais assentados.

A escolha dos temas geradores guarda estreita relação com o princípio pedagógico que versa sobre a participação dos assentados na escola, como instrumento de aprendizado para o respeito às propostas dos outros e para o processo decisório.

Freire, dentro desse contexto, é evidenciado pela construção de um projeto educativo emancipatório e assumidamente ideológico. O ato de educar para estes assentados é um ato eminentemente politizado. A luta pela terra e a história de lutas dos assentados é o fundamento para o processo de construção da identidade dos assentados. A educação se faz em prol e a partir do sujeito assentado.

A educadora Maria Aparecida revela que Freire é referência no curso de Pedagogia que faz na Universidade Federal de Minas Gerais, pois possibilita a compreensão dos assentados como "*sujeitos de direitos*" e a construção de valores como "*a cooperação, a solidariedade e o companheirismo*".

Essa referência pedagógica se reflete no engajamento das atividades do assentamento, com uma exploração que respeita o meio-ambiente e o próprio homem. E, principalmente, numa educação que se efetiva em favor do oprimido, na busca da superação do mundo de opressão.

O egresso da escola do assentamento Edson Pereira da Silva narrou a sua experiência na escola e a relação com a terra da seguinte forma:

O EJA ensina e explica a como cuidar da terra e as tarefas também que é ligada ao movimento, então é muito bom, se eu pudesse voltaria atrás de para estudar o EJA, é muito bom.

Eu fiz o EJA aqui, eu comecei na sexta, havia mais ou menos uns seis anos que tinha abandonado a escola. Então mesmo começando aqui o EJA, eu entrei um ano, aí depois no meio do ano eu saí. Aí eu falei, ah não, no próximo ano eu voltar, vou continuar e vou com força mesmo até o final. Até consegui. Andei e fiz a sexta e sétima num ano só, e consegui passar para a oitava. Liberei a oitava série, terminei, conclui e vou para o primeiro ano. Mas agora eu estou com a idéia de ir para Novo Oriente, fazer Técnico Agropecuário.

Após o término da 4ª série, os educandos do assentamento passam a estudar na escola situada na zona urbana de Tumiritinga. Este fato tem contribuído para o estabelecimento de um diálogo crítico e conflitivo entre a educação proposta pelo MST e a educação tradicional. Nesse diálogo, os assentados têm conseguido superar os estereótipos que a mídia lhes rotula, em prol da compreensão, pelos educadores e educandos da cidade, sobre a questão da conquista de direitos empreendida pelo MST.

A princípio, tinha a questão da discriminação e era bem forte. Hoje não. Hoje, eles (da cidade) vêem a gente com outro olhar. Mas, no princípio, era os "Sem Terra", "os pé vermelho" que chegavam, então tinha uma certa discriminação. Não por parte dos professores, os professores nem tanto, mas mais por parte dos colegas. E isso às vezes reforçava muito. Mas aí nossos meninos começavam a apresentar teatro, mostrar o que eles sabiam e foi mudando um pouco essa característica. Eu me lembro que a primeira turma que saiu daqui eles apresentaram um teatro que era da Candelária, sobre os meninos de rua. Quando a gente apresentou a primeira vez aqui, a comunidade se sensibilizou, foi logo depois do massacre, e isso a gente conseguiu levar, os meninos conseguiram levar para a escola da cidade. Mudou algumas coisas, porque a partir daí eles foram vendo que a gente tinha um trabalho diferente, que não era o que os meios de comunicação apresentavam, mas que tinha um lado que eles não conheciam. (Maria de Medeiros).

Na escola situada na zona urbana de Tumiritinga, trabalha, atualmente, um professor do assentamento. Na vida política local, os assentados também participam ativamente, sendo um deles o atual Secretário de Agricultura do Município.

Nas entrevistas realizadas com os Sem Terra de 1º. de Junho, emergiram, como principais temas geradores, a luta pela terra e a história dos próprios assentados.

O jovem assentado Edson e a educadora Maria Aparecida Miranda ressaltaram o papel de seus pais na conquista pela terra. Depois de terem sido expulsos das terras em que trabalhavam, decidiram lutar pela terra, permanecendo com as famílias em acampamentos e participando de ocupações. Foi notável a admiração do entrevistado pela atuação daqueles que assumiram sua condição de sujeito na história e conquistaram a terra, lugar da morada e do trabalho.

Ao ser instado a se manifestar sobre a conquista da terra, Edson, educado na escola do assentamento, responde:

Eu acho assim que se for pela versão da minha mãe, que ela fala que hoje o direito dela ser assentada, que há muito tempo atrás, a terra que era do meu avô, foi tomada pelos fazendeiros, que chamavam grileiros, que arrumavam os documentos falsos lá e tinham o apelido de grilos, e chegavam e expulsavam, e aí iam passando até mesmo com gados no meio das lavouras e iam levando tudo, a plantação. Então aquilo ia ficando e ficando, até as pessoas se revoltaram. Ser assentado é um direito conseguido. É como o Zé Pedro, o compositor do movimento, já fala que se seu direito está pago, não tem como desocupar, então eles que reforçam mais o direito da terra.

A relação da luta pela terra com a educação é ressaltada pela educadora Maria Aparecida Miranda:

Eu vejo o seguinte: está na Constituição que a terra precisa cumprir sua função social. E, sendo assim, uma das formas de pressionar é através das nossas ocupações, tendo em vista que esperar pelos governantes, só por vontade somente não vai acontecer. Então por isso as ocupações estão aí para pressionar. E isso é um direito nosso, está na lei, e isso está presente na lei, garantido lá. Outra coisa que a gente trabalha na escola, desde a educação infantil é essa questão do direito à terra. A gente trabalha, desde pequeno, para elas já irem crescendo sabendo... Agora a decisão de ficar na terra ou não vai ser uma decisão delas, mas a gente trabalha com elas a conscientização, o valor, e o valor da terra que é o trabalho nela. E com isso eu acredito que a maioria das crianças quando crescem, e vão para as ocupações, percebem que só a terra não basta, né? Por isso outras lutas devem vir depois da terra. Tanto é que aqui no nosso

assentamento aqui, tantas lutas que vieram depois, que conseguiu o assentamento, depois que conseguiu a escola, tantas outras lutas. Então, assim, eu acredito que o direito, essa questão do direito relacionado a educação, deve ser trabalhado desde criança pequenininha, desde os primeiros anos na escola para já conscientizar de seus direitos mesmo, dos direitos presentes na lei, garantidos por lei.

Maria Aparecida, que é educadora Sem Terra, mas ainda não foi assentada, ao falar do sentido da dignidade buscada pelo MST quando se assume como sujeito coletivo na luta pela terra, fala da terra como o lugar da moradia que nos alimenta.

Neste assentamento, evidenciou-se o papel educativo do MST e da luta pela terra. A presença de Freire se faz sentir no protagonismo dos oprimidos em processo de libertação, que teve na conquista da terra o ponto de partida para a comunhão assentada na responsabilidade com o *Outro*, igualmente oprimido em processo de libertação.

A escola surge, também, como conquista necessária à manutenção do processo de superação do mundo de opressão, no qual o diálogo se faz participativo e protagonizado por aqueles que passam a interpretar a sua realidade para transformá-la.

Dentro desse projeto educativo, os assentados apropriam-se da *palavra*, dando-lhe conteúdo que transborda para construção de uma comunidade solidária e comprometida com a dignidade de seus participantes. Essa é uma comunidade que não se fecha nesse processo de libertação; pelo contrário, abre-se aos que não pertencem ao Movimento para o estabelecimento do diálogo ético, fundado no compromisso democrático, em que o ato de falar não é exclusividade de educadores, mas de todos que queiram ser atores de sua história.

O processo de conquista da escola também teve seus percalços para os assentados do Oziel Alves Pereira, segundo a educadora Nivalda:

Como a gente ocupou essa área em agosto, mais da metade do ano, no primeiro ano as crianças ficaram sem estudar. Porque não tinha como colocar na escola mais, não tinham nem vagas na escola. Aí elas ficaram sem estudar este restante de ano, mas começamos a preocupar com a questão. E logo fizemos um coletivo, uma equipe para poder discutir a questão da educação, porque as crianças não poderiam ficar sem estudar no próximo ano. Esse setor de educação começou a discutir essa questão da escola. E aí no ano seguinte, as crianças foram estudar na escola aqui perto, que é na Cidade dos Meninos. Estudaram em 95, na Cidade dos

Meninos e a metade de 96. Na metade de 96, nós viemos pra cá também. Mudamos de lá da beira da pista, foi a posse definitiva. E quando nós viemos para cá (quando ocorreu a ocupação), ficou um pouco distante, mas as crianças continuavam a estudar na Cidade dos Meninos, porque estava na metade do ano. Não tinha como discutir a escola para o assentamento. E aí começamos a nova discussão que era como trazer uma escola aqui para dentro, para não precisar dos meninos pegarem ônibus na BR, para ir para a Cidade dos Meninos. Na época a diretora era muito amiga nossa, nós conseguimos conquistá-la, ela trouxe um “anexo”. Começou a funcionar duas turmas, seriadas aqui. E como nós não tínhamos estrutura, o espaço era cedido pela comunidade, nós começamos também a colocar em pauta a construção do prédio escolar, que foi construído em 98 e, em 99, foi inaugurado. Esse prédio escolar foi uma conquista nossa, através das reivindicações junto ao INCRA.

No princípio, os professores vinham de fora do assentamento. O que provocava a desconfiança dos assentados pela falta de compromisso com a ideologia do Movimento, com a realidade do campo e da luta pela terra.

Com o assentamento de educadores habilitados e a formação de assentados, hoje, a escola do Oziel Alves Pereira conta com sete educadores assentados em um corpo docente de oito educadores, sendo que todos possuem curso superior.

Na escola, funciona a educação infantil, mantida pelo Município, a educação básica e a EJA, que são mantidos pelo Estado. A escola é vinculada a outra unidade escolar situada na zona urbana cujo projeto pedagógico guarda distância da realidade rural e dos ideais freireanos. No entanto, o que se verifica na escola do assentamento é a concretização de um currículo comprometido com a realidade rural.

A educadora e assentada Maria José falou que as decisões a respeito da escola do assentamento não se realizam sem a participação dos assentados. Um exemplo dado foi a escolha dos uniformes das crianças que, segundo a diretora, deveria ter camisa branca. Os assentados se manifestaram contrários, em razão do local onde se situa o assentamento, que não possibilita a utilização da cor branca no uniforme escolar, inadequada para o ambiente de poeira que caracteriza o meio rural.

As crianças, educandas do Oziel Alves Pereira, participam das reivindicações realizadas pelos assentados nas negociações tanto com a direção escolar como com a secretaria de educação. Essa práxis é necessária, segundo as educadoras, para os educandos se perceberem como sujeitos que constroem os seus direitos.

A presença do pensamento freireano é manifesta na escola do Assentamento Oziel Alves Pereira. As educadoras o identificam como a mais relevante influência pedagógica, em razão da necessidade de afirmação da identidade Sem Terra, a assunção dos assentados de seus papéis na conquista da terra e da escola, como instrumento de manutenção de uma identidade que alimenta o processo de libertação.

Esse processo de libertação só pode ter como protagonista, portanto, os próprios oprimidos, que se conscientizam do mundo de opressão e buscam a sua transformação.

Este projeto educativo rejeita o medo da transformação (FREIRE; SHOR, 1996/2006), que se constitui em negação de sua exterioridade de oprimidos e, por consequência, de sua própria negatividade, em um mundo de opressão. Nessa luta pela libertação da opressão, a educação desenvolve papel fundamental na superação da alienação, em razão da luta pela transformação.

Segundo a educadora e assentada Sueli Costa Oliveira Pereira, a *Pedagogia do Oprimido* mostra que só é possível fazer a mudança se todos os homens, mulheres e crianças se unirem conscientemente pela transformação, nos âmbitos social, político e econômico.

Assim como a escola de Tumiritinga, a identidade e a ideologia dos educandos assentados são causas de conflitos quando estes ingressam na escola situada na zona urbana, por ocasião do término do ciclo básico. A razão indicada por Maria José Coelho Silva, educadora e assentada do Oziel Alves Pereira, é a diferença do foco.

A nossa escola, aqui de dentro do assentamento, foca a nossa realidade. Igual por exemplo, agora as crianças que estavam na quarta série e vão para a quinta série, estavam na escola rural e vão para a escola da cidade que é ali, mas que a realidade é totalmente diferente. A única coisa que divide a escola aqui da escola que eles vão estudar são alguns metros que não chegam nem a quilômetros e uma cerca. Mas a realidade é outra, é completamente diferente, porque o foco da escola é o foco que vai começar a formar os meninos para uma questão da indústria, do comércio, do técnico. E a nossa escola foca a realidade da terra mesmo, da roça, do campo, e o vínculo escola com a comunidade. A gente conhece cada menino, cada criança, a história de cada criança. A maioria de nós pegou esses meninos todos no colo. Nós conhecemos desde que nasceram. Os meus alunos, todos eu peguei no colo. Só um que não é daqui. Então quando eles chegarem lá os professores não conhecem,

nem o Movimento... inclusive discriminam; alguns vão falar assim “você é do Movimento Sem Terra?!”. E aí o desafio deles é mostrar que você é sem terra, que é digno, que ser do Movimento Sem Terra e que ser assentado é digno, que trabalhar na terra é digno; que até hoje a escola mostra totalmente diferente, que o trabalhador rural é um coitado. Então o desafio das nossas crianças vai ser este também.

Bem como em Tumiritinga, o diálogo conflitivo, mas necessário, com os educadores e educandos da zona urbana se faz, também, através dos jovens educandos Sem Terra, que passam a estudar na escola da cidade. Os assentados percebem, nessa relação, não só a possibilidade de integração com a comunidade que se encontra próxima ao assentamento, mas a superação do preconceito e a compreensão da luta dos Sem Terra.

Para as educadoras do Assentamento Oziel Alves Pereira, a identidade criada a partir do vínculo com o Movimento é o orgulho a ser cultivado. Nivalda conta que suas filhas insistem para que ela diga que as mesmas nasceram no acampamento, debaixo da barraca de lona, enquanto eram acampadas da luta pela terra. A mesma Nivalda é apontada por suas companheiras como um exemplo na luta por uma vida digna, vez que é filha de uma catadora de lenha. Sua trajetória foi assim por ela narrada:

A minha mãe trabalhou sozinha para criar as duas filhas, eu e mais uma irmã. Ela trabalhou sozinha, vendendo o dia de serviço para os outros e ganhando a metade do serviço (de um homem). Hoje eu lembro que o que ela ganhava por dia era o equivalente a um quilo de toucinho e sobravam alguns centavos, que não dava nem para comprar o quilo de arroz. E, hoje, eu posso escolher no que eu trabalho. Não é por deixar de trabalhar que vai faltar a comida lá durante a semana.

Maria José, educadora, ao ser instada a se manifestar sobre uma vida digna a partir da realidade do Assentamento, passou a retratar a história de luta do próprio assentamento e suas conquistas.

A maioria das pessoas era meeira, ou então morava nos patrimônios na cidade, trabalhava para os fazendeiros, ganhando por dia metade da produção ou até a terça. E, hoje, as pessoas falam: “agora eu trabalho para mim. Pode colher pouco, mas é meu.” Não é essa coisa do meu egoisticamente, mas você trabalhar para morrer, colher vinte sacos de arroz, e ter que dar dez para o dono da terra... Isso é uma exploração muito grande!

As pessoas percebem como isso mudou na vida delas. E a qualidade de vida no nosso assentamento, nos últimos oito, dez anos para cá, só vem melhorando, gradativamente melhorando. No assentamento a mortalidade infantil é zero. Hoje ninguém aqui no assentamento passa fome. As pessoas têm o básico de comer. Nós temos rede de esgoto, água encanada, nossa escola é limpinha, merenda escolar de boa qualidade, a horta na escola que a gente faz. Aqui quase toda família tem uma hortinha no fundo de quintal, tem leite, que não falta, tem gente que tem pouco, tem gente que tem muito, mas todo mundo tem seu leitinho, sua vaquinha de leite. Tem essa questão do lixo, a gente faz a coleta do lixo aqui. E, se Deus quiser, nos próximos anos, vamos fazer a coleta seletiva do lixo, não por imposição, mas por consciência. A gente vai está mostrando que é importante separar o lixo. A gente está lutando por um calçamento dentro do assentamento. Para melhorar a questão das estradas. Não basta conquistar a terra, você tem garantir a terra, mas garantir que você viva na terra com qualidade. Porque você é Sem Terra, você tem que viver o resto da vida com dificuldade? A luta não parou, igual a gente conquistou a terra lá em junho de 96, agora nós temos a terra e acabou? Não. E ela tem tido uma sequência, cada coisinha que a gente faz, igual à igreja que a gente começou construir, já foi colocada como uma conquista, apesar de não termos conseguido terminar. A escola, o centro de formação que tem aqui dentro do assentamento. Agora a gente está lutando pelo calçamento da agrovila e essas coisinhas todas. A reforma das casas que está para sair a qualquer momento. Tudo isso, para a gente, é uma grande conquista, é uma dignidade, porque você não tem dignidade só tendo a terra.

No Assentamento Oziel Alves Pereira, o desenvolvimento do projeto educativo do Movimento não se faz sem percalços: a precariedade dos recursos, tanto para exploração da terra como para o desenvolvimento da educação escolarizada, e os conflitos gerados pela exploração coletiva têm sido alguns obstáculos que se fizeram evidentes na pesquisa realizada.

No entanto, a conquista dos direitos anteriormente negados e a esperança da construção do futuro, que não é inexorável, têm sido o motor para uma luta que não se esgota com a conquista de seu quinhão de terra.

Apesar da inexistência de uma escola no assentamento, o projeto educativo dos Sem Terra do Assentamento Pastorinhas se fez presente desde a época em que eram acampados, como contou a assentada Valéria:

Nós começamos a ter a relação com o Movimento (MST) no final de 2002, início de 2003. (...) O agricultor, que está muito próximo da região metropolitana, não é sindicalista, não é sindicalizado, não conhece o Movimento; ele fica muito isolado por causa do próprio regime ditado pelas metrópoles, do individualismo. Depois de passar esses dois anos (acampados), é que começamos a saber que existia esse movimento que ampara, que luta, aí a gente passou a procurar. E quem apresentou para nós foi a Caritas, uma ONG, um braço da Igreja Católica. Aí começa essa relação nossa com o Movimento Sem Terra.

(...)

(Esse contato) foi uma coisa super-importante, porque a gente passa a ter conhecimento das leis, passa a ter conhecimento dos direitos, a conhecer os grupos que apóiam essa luta, quem realmente é o órgão que faz a desapropriação: o INCRA; qual a função dele. A gente só passa a ter esse conhecimento a partir da hora que passa a conhecer o Movimento. E veio a ajudar muito, porque uma das grandes coisas que aconteceu foi no ano de 2002, porque tivemos a oportunidade, através da UFMG, de alfabetizar nossos adultos. A gente tinha lá umas 15 pessoas que não sabiam ler, nem assinar o nome, e que hoje lêem, com dificuldade, mas lêem, e assinam já o nome.

Para esta assentada, o contato com o MST é o evento educativo que dá sentido à luta pela terra e possibilita também a conscientização dos acampados. A alfabetização foi um instrumento para o acesso ao conhecimento e para a luta pela terra. O ideal freireano se faz presente nas palavras de Valéria, carregada da utopia de um mundo diferente.

(A alfabetização) é um processo totalmente diferenciado, não é só uma pessoa que chega lá e só te dá um lápis e um caderno e começa com um beabá. Ela vai te alfabetizar através daquilo que você conhece, através da agricultura, da luta que você está passando, diária. É um processo de alfabetização totalmente diferente, que as pessoas aderem com mais facilidade e o rendimento é muito diferente.

(...)

A educação é um instrumento de libertação do ser. Ao passo que você consegue ler, que você consegue interpretar aquilo que você lê, você vai ampliar seus horizontes, você vai ter muito mais capacidade de discutir seus direitos, de entender os seus deveres, de entender como se constrói uma sociedade diferente.

Apesar de não ter escola no interior do assentamento, o projeto educativo dos Sem Terra não é abandonado. As crianças e adultos participam de círculos de cultura para discutir os problemas do assentamento e também conhecer as histórias de luta do povo brasileiro, a partir de literatura indicada e fornecida pelo MST. Evidentemente, isso traz à tona as contradições da escola comprometida com o projeto burguês, como narra Valéria:

(A relação com a escola é) muitas das vezes muito conflituosa. Porque elas recebem uma educação paralela, e os estudos, quando os pais começam a

fazer os estudos, a gente faz os estudos aqui em casa, de Marx e de tantos outros, de outros que a gente acha importante que eles participam, não de uma forma rígida, mas de uma forma que a gente acha que vai interessar. E começam a descobrir a real educação. Eles têm um choque quando chegam naquela escola. Por exemplo, a minha filha menor teve um problema sério quando ela foi para escolinha e tinha que ficar sentada quatro horas, e por duas vezes ela foi repreendida, foi colocada na frente em pé de castigo para todo mundo ficar olhando, para não fazer o que ela fez. Uma vez ela chamou os coleguinhas todos para o pátio, porque a aula estava muito chata, e os meninos seguiram, saiu todo mundo da sala. Aí a diretora ligou para a gente e ela ficou de castigo. A gente conversou com ela, a gente falou, tem as normas, você tem que obedecer, aí três dias depois eles nos ligaram de novo, chamando a gente na escola. Então aí a gente perguntou: “por que você tá fazendo isso?” A professora não dava um sorriso e ela tinha 4 anos de idade, então se ela não cativava... a gente conversou...

A mais velha tem problemas com geografia e com história. Porque o português e a matemática eles vão. A dissertação, as redações ainda aceitam com muita clareza, porque não têm erros de pontuação, então aceitam, mas quando chega nas aulas de história e geografia. Eu lembro uma vez que ela teve uma discussão: ela levou uma ocorrência por causa de Duque de Caxias. A professora (falou para colorir um dos grandes heróis brasileiros). Então ela falava, eu não vou colorir isso, eu não quero não. Aí ela falou assim: “A senhora sabe quem foi Duque de Caxias?” Então a professora disse: “Sei, ele foi do exército brasileiro, que levou o Brasil lá no Paraguai a ter uma vitória”. Minha filha respondeu: “Ele foi um covarde, ele que foi o responsável pelo massacre lá no Paraguai. A senhora sabe que o Paraguai foi reconstruído por velhos, mulheres e crianças, por causa desse tal Duque de Caxias da senhora?!”. A professora acabou dando uma ocorrência escolar.

Outro problema que ela teve foi por causa da transposição do Rio São Francisco e a professora era a favor da transposição e a gente é contra. E ela participando de todas as ações do Movimento contra, dos debates. E ela levou um filme chamado “Além do jejum” de Dom Luis Cappio. E a professora começou a passar e tirou, achando que não podia, que ela é do MST, que ela queria fazer agitação na escola, e a gente teve que ir à escola mais uma vez.

Então, eles não têm uma escola do Movimento, eles se sentem muito acuados. E essa relação torna-se muito conflituosa e acaba numa perseguição. Eles falam que não, a escola fala que não, mas acaba que ela perdeu média nas duas matérias, talvez não por falta de capacidade, mas muito por represália da parte dos professores.

Frei Gilvander, em artigo publicado em seu sítio na internet, também demonstra a mesma percepção:

As 30 crianças do Assentamento estão fazendo a diferença nas duas escolas onde estudam. Ana Clara, 7 anos, sempre quando é questionada sobre o futuro, aprendeu com a vida a responder: “Quando eu crescer, quero ser Sem Terra como mamãe e papai. Aliás, já sou Sem Terrinha.” Maria Alice, que cursa quinta-série, disse que a professora lhe perguntou quem tinha descoberto o Brasil. Ela respondeu: “Foram os índios. Pedro Álvares Cabral explorou e escravizou.” Ela é uma líder da turma. Já conseguiu até organizar a turma para exigir a troca de uma professora que estava deixando muito a desejar. (2009)

Valéria deposita grande confiança no projeto educativo do Movimento; essa esperança é vislumbrada a partir do engajamento das crianças que hoje se educam com base na solidariedade, voltadas para a afirmação da identidade e dos direitos fundamentais. Na discussão do projeto da agrovila a ser construída, as crianças revelaram sua esperança em um futuro no qual a vida se dê em comunhão.

Eu fiquei muito surpresa na construção do nosso plano de desenvolvimento do assentamento, quando a gente desenhou como seriam as nossas casas. Uns desenharam uns lotes individuais, outros desenharam uma agrovila, e as crianças participaram de uma oficina paralela que a gente chama de ciranda, com os mesmo temas que os adultos estavam desenvolvendo. Enquanto nós pensávamos em lotes individuais já com a terra de cultivo e a casa, e outros pensando em uma vila e a terra de cultivo coletiva, eles construíram uma casa só. Uma única casa enorme, um casarão, e na hora eles foram apresentar para agente. “O local ideal para nós é assim, todo mundo moraria numa casa só, teria um monte de quarto, uma cozinha grande, vários banheiros para não dar problema, e a gente moraria numa casa só”. Para trabalhar? “Ia ter um caminhão só um trator só”. (Valéria).

Esse quadro utópico desenhado pelos Sem Terrinha é fruto do orgulho de uma identidade que se constitui no compromisso com a transformação da realidade, em que a solidariedade se torna fundamento das relações intersubjetivas; e a dignidade humana, a base para o desenvolvimento.

A luta pela terra, segundo Valéria, não busca somente a terra para os homens, mas a terra pela sua própria preservação. Isso faz sentido diante do formato ecológico com que se efetiva a exploração da terra no Assentamento. No Pastorinhas, o período quente do dia é reservado ao descanso, tanto dos trabalhadores quanto da terra. Não são utilizados agrotóxicos e busca-se preservar o crescimento de ervas chamadas de daninhas entre as hortaliças, para reduzir o impacto ambiental da produção de alimentos.

Valéria explica que:

A partir das três chamadas do MST que é ocupar, resistir e produzir, é que se cria a legitimidade (da posse) da terra. Aí, você consegue se identificar com a terra e a terra não ser uma coisa isolada. Ela a passa a ser como se fosse um parente seu, a terra não como uma propriedade, um espaço que você só tira o alimento, mas ela passa a integrar dentro de seu ser, aí você se legitima com a terra. Enquanto você não vê isso, você não consegue, você vai ter resistência, você não vai conseguir produzir, enquanto você vê a terra só como fonte de renda, fonte de alimento, enquanto você não a vê

como ser vivo que merece respeito, que precisa ter seu ciclo respeitado, como nós seres humanos.

Pastorinhas, o mais novo dos assentamentos visitados, revela um grande otimismo quanto ao futuro da luta pela terra. Lá, apesar de viverem sob lonas pretas, os assentados, coletivamente, produzem alimentos e também cultivam a fé na luta como instrumento de emancipação. Esse ambiente educa assentados e a comunidade em prol da preservação da vida em harmonia com a natureza. A terra ali se faz viva e humaniza o homem, em busca da dignidade.

A fé na vocação do ser mais, na humanização que brota da superação do mundo de opressão, com a utopia de sua transformação, é mediada pelas conquistas e por valores como a dignidade e a solidariedade.

5.4 A Educação Mediada pela Práxis Libertadora

*As pessoas são o maior valor produzido
e cultivado pelo MST.
(Caldart).*

O projeto educativo do MST é importante instrumento de formação de valores, particularmente de valores que dizem respeito aos direitos negados aos oprimidos, em prol da manutenção de um projeto opressor de sociedade.

A educação se tornou, desde as primeiras ocupações, instrumento estratégico para o desenvolvimento da consciência, das práticas, enfim, das experiências que proporcionam o planejamento e a construção do presente e do futuro desses oprimidos.

Por isso, a assunção da educação como ato político permite aos Sem Terra se desenvolverem e se consolidarem como importantes atores políticos no cenário brasileiro, com a apresentação de alternativas ao projeto individualista imposto pelos

detentores de grandes extensões de terras, meios de comunicação, enfim, do poder econômico.

A ação educativa do MST tem-se efetivado na escola e além desta, pois sua proposta se realiza, principalmente, pela luta por direitos negados aos oprimidos, pela situação-limite imposta por um sistema socioeconômico que privilegia o acúmulo de bens em detrimento do ser humano. O projeto educativo do MST se desenvolve em simbiose com a luta pela terra, vez que são os direitos negados que movem os Sem Terra. A partir da luta pelo direito à terra, faz-se presente a reivindicação por todo um rol de direitos que são inerentes à realização de uma vida plena.

Os Sem Terra, desde cedo, perceberam que a conquista da terra é um objetivo fundamental, mas não o único. A sua concretização não conduz a um projeto alternativo de sociedade, sendo, portanto, necessária a consciência da opressão vivida para uma identidade de valores fundados na solidariedade de uma vida plena para todos.

É nesse contexto que o MST se faz educativo e sua práxis possibilita a atuação dos Sem Terra como protagonistas de uma história que *está sendo*. A fé no futuro é a marca desses oprimidos, que, em comunhão, buscam um *dever* que se coadune com a realização de uma vida plena para todos.

A Pedagogia do Oprimido se apresenta como fundamento da teoria e da ação do Movimento. Paulo Freire vive tanto na conquista de uma educação assumidamente política, que viabiliza a construção de sujeitos de direitos, como na atuação dos Sem Terra, que se assenhoram de sua história.

Este processo se concretiza em comunhão, sem a constituição de lideranças carismáticas que determinam o saber ou a consciência. Os assentamentos visitados são pródigos em revelar a assunção de cada indivíduo como sujeito que reinventa o mundo a partir da opressão vivida, em busca de sua superação.

São várias as histórias de filhos e filhas de assentados formados em Medicina, Direito, Pedagogia, dentre outros cursos. São também vivas as histórias de trabalhadores que não precisam se submeter ao aviltamento de serviços extenuantes, em horários impróprios para o trabalho, como é o caso do Assentamento Pastorinhas, onde o trabalho se dá no horário ecologicamente

equilibrado, vez que nem a plantação se submete ao manuseio no período do meio do dia, nem o homem se submete ao trabalho. Essa prática é redentora de um ambiente equilibrado e comprometido com a vida.

A consciência desse processo de humanização foi proporcionada pela comunhão entre homens e mulheres que, pelo diálogo, redescobriram a possibilidade de *serem mais*.

São homens e mulheres que recontextualizaram sua história a partir de sua realidade. Lutam e lutaram contra a opressão e a dicotomização entre a teoria e a prática, através de uma práxis libertadora.

Isso foi possibilitado também pela situação-limite imposta pelo projeto da modernidade, que conduziu esses oprimidos à marginalização. Naturalmente, foi da *margem* que surgiu este projeto *marginal* de libertação.

Como Freire apontou na *Pedagogia do Oprimido*, em um primeiro momento, deve-se perceber o mundo de opressão para, em um segundo momento, ocorrer a expulsão dos mitos criados e desenvolvidos pela estrutura opressora, para, então, a partir da transformação revolucionária, surgir uma estrutura nova. (FREIRE, 1968/2005a).

O compromisso com a transformação dos Sem Terra se faz com uma práxis autêntica, que não dicotomiza a reflexão e a ação. A educação dentro do Movimento é fundada na prática da luta por direitos que possuem *palavras* cheias de conteúdo. A pronúncia da palavra é permeada pela leitura do mundo que a antecede. A luta e o direito são dotados de conteúdos pela consciência da necessidade da transformação que deve ser feita *por* todos, e não *para* todos.

Nesta comunhão em prol da práxis libertadora, a busca da superação do mundo de opressão se dá em comunidade, sem libertadores nem libertados, mas, sim, atores críticos e responsáveis pela sua libertação. Isso é possibilitado pelo diálogo em que não há mestres nem discípulos. E, também, por um diálogo mediado pela Terra, que se faz viva e respeitada.

Assim, esse diálogo é mediado por uma nova ética e também gerador de uma nova ética: a ética dos oprimidos em busca da superação do mundo de opressão.

5.5 Morada: Princípio Ético para Realização da Dignidade

A experiência dos Sem Terra, seja na luta pela terra, seja na luta pela educação, revela uma ética que representa um retorno a seu significado etimológico.

Talvez as pessoas que estudaram um pouco de etimologia se lembrem que a palavra ética vem pra nós do grego *ethos*, mas *ethos* em grego, até o século VI a.C., significava *morada do humano*, no sentido de caráter ou modo de vida habitual, ou seja, o nosso lugar. *Ethos* é aquilo que nos abriga, aquilo que nos dá identidade, aquilo que nos torna o que somos, porque a tua casa é o modo como você é, onde está a tua marca. (CORTELLA, 2008, p. 138).

É nesse sentido que a pronúncia da palavra *morada* pelos Sem Terra é cheia de conteúdo e se materializa numa práxis voltada para uma relação ecológica com o planeta Terra e a humanidade. A *morada* se constitui em conteúdo que legitima a posse da terra, na construção de um projeto alternativo de sociedade. Na comunhão entre os oprimidos, pela experiência que liberta da alienação imposta pela exploração e consumismo, é que se reconhece a Terra como o lugar da vida.

Para a realização do propósito de produção, manutenção e aumento da vida imediata dos cidadãos da comunidade política e, em última instância, da humanidade a médio e longo prazo (DUSSEL, 2007) se faz necessária a consciência (que conduz à prática) do lugar da terra no desenvolvimento da humanidade: sua *morada*.

Esse projeto ético só é possível a partir de uma práxis que eleja o espaço vivido como espaço da vida, sendo a sua mercantilização incompatível com essa realização. O discurso que se fez hegemônico a partir da modernidade trouxe o fatalismo da destruição da nossa *morada* como inexorável. No entanto, essa experiência desprovida de compromisso com a vida tem-se revelado cada vez mais perversa, atingindo tanto opressores quanto oprimidos.

A existência da humanidade depende da adesão ao princípio ético que faz da terra a nossa morada, o lugar da produção e reprodução da vida.

Para tanto, faz-se necessário o restabelecimento de uma comunicação ética com a natureza. Uma comunicação rompida pelos europeus desde a conquista da América, como assinalou Todorov:

O encontro de Montezuma com Cortez, dos índios com os espanhóis, é, antes de mais nada, um encontro humano; e não há razão para surpresa se os especialistas da comunicação humana levam a melhor. Mas essa vitória, de que somos todos originários, europeus e americanos, dá ao mesmo tempo um grande golpe em nossa capacidade de nos sentirmos em harmonia com o mundo, de pertencer a uma ordem pré-estabelecida; tem por efeito recalcar profundamente a comunicação do homem com o mundo, produzir a ilusão de que toda comunicação é comunicação inter-humana; o silêncio dos deuses pesa no campo dos europeus tanto quanto nos dos índios. Ganhando de um lado, o europeu perdia de outro, impondo-se em toda Terra pelo que era sua superioridade, arrasava em si mesmo a capacidade de integração no mundo. Durante séculos seguintes, sonhará com o bom selvagem; mas o selvagem já estava morto, ou assimilado, e o sonho estava condenado à esterilidade. A vitória já trazia em si o germe de sua derrota; mas Cortez não podia saber disso. (TODOROV, 1983, p. 94).

Na busca de uma relação equilibrada com a Terra e a humanidade, o MST constrói o conteúdo ético para a propriedade que representa sua total desconstrução, para fundá-la numa perspectiva essencialmente ética, na qual é a morada, o lugar das relações que se humanizam, que justificam a relação do homem com a terra. É esta relação que deve mediar e permitir a produção e a reprodução da vida em sua plenitude.

Marcelo Barros, monge beneditino, por ocasião do 5º. Congresso do MST, expressou a busca do Movimento por uma experiência que tenha a Terra como parceira na realização da vida:

1. Libertar a TERRA do destino de mercadoria

Nós somos, todos, filhos e filhas da TERRA. Eu me lembro na Bolívia de ver, no mês de agosto, quando a TERRA descansa no tempo da entressafra, lavradores dizerem: Neste tempo agora, ninguém deve arar nem plantar nada, porque a Pachamama está naqueles dias que a gente deve respeitar. E de repente, chega uma empresa capitalista e devasta tudo, desrespeitando os tempos e os ritos. Não podemos deixar de sofrer ao ver nossa mãe agredida, explorada, estuprada por este modelo de organizar o mundo.

(...)

O conceito de mercadoria é chave, porque a tendência do mercado é tratar todos os bens e serviços como se fossem mercadorias. Mercadoria é o fruto de uma produção humana. O trabalho humano não é mercadoria. A TERRA

não é mercadoria. A Água não é mercadoria. A própria vida não é mercadoria. Mas, a lógica de funcionamento do mercado é fazer de tudo mercadoria. E aí os valores da sociedade de mercado são a livre iniciativa, a competição, a capacidade de empreender, etc.

(...)

Precisamos libertar a TERRA, libertar a humanidade e libertar a nós mesmos desta escravidão. Há cinco séculos, dominava o colonialismo. Havia a escravidão negra, indígena e outras. Agora existe o que chamam de políticas de desenvolvimento. São formas de controle tão efetivos e sistêmicos quanto as políticas escravagistas de antes. Antigamente um exército estrangeiro vinha, invadia e ocupava a TERRA dos pobres. Agora, fazem isso com tratores e com soja ou, agora o governo brasileiro quer fazer com cana de açúcar para o etanol. A finalidade é pagar a dívida externa brasileira e o resultado é mais exclusão social e mais destruição da natureza. É a invasão do Capitalismo no campo. Como resistir e como vencer esta invasão dominadora?

Minha amiga e assessora de comunicação, a jornalista Thânia Coimbra (de Goiânia) perguntou a um companheiro da luta pela TERRA como resistir a isso e ele respondeu que são necessárias quatro motivações ou condições e quatro elementos pelos quais devemos lutar.

As motivações são as seguintes:

1) - Ser dono do seu tempo, ser livre para fazer suas escolhas, ter liberdade de ir e vir.

2) - Testemunhar o fruto do próprio trabalho: que alegria a pessoa colher o que planta e ter o gosto de ver beleza naquilo que faz: Para o lavrador, existe alegria maior do que ver o campo florido, o fruto maduro e a mesa com fartura?

3) - Valorizar a qualidade de Vida que se tem quando se vive no campo. Um ritmo de tempo mais tranquilo, a gente conhece os vizinhos e se faz amizade. A comida é de boa qualidade. São coisas simples que nos dão força de resistir.

Ele ainda acrescentou uma quarta coisa que pode ser muito importante: o acesso à tecnologia, muitas vezes simples, mas que facilita e permite resultados melhores.

Quanto aos quatro fatores que criam uma verdadeira muralha de resistência ao capital:

1º - manejo eficiente e preservação adequada

2º - uma economia baseada no bem-estar e bem-viver e não apenas no lucro

3º - auto-suficiência de mão de obra

4º -senso de comunidade.

2. Re-encantar a TERRA com nossa vida. (BARROS, 2008).

Da concepção exposta por Marcelo Barros, surge um direito de homens e mulheres comprometidos com a dignidade; um poder que não abdica de sua responsabilidade com o *Outro*, que não exclui nem o marginaliza.

A terra se faz valor desprovido de qualquer conteúdo econômico, pois é viva e indispensável à vida humana.

Este movimento busca a superação da concepção segundo a qual a terra é mercadoria, fonte de riquezas, propulsora da livre iniciativa e do desenvolvimento

econômico. Concepções que são extremamente danosas à efetividade da dignidade dos seres humanos. Martins explica que:

A terra transformada em equivalente de mercadoria (que faz dela, de fato, equivalente de capital) tem efeitos diabólicos, como esses que foram indicados (exploração dos índios). Pois a terra é completamente diferente das outras mercadorias. Como foi dito, a diferença está em que a terra não é produto do trabalho, é finita e imóvel. É uma mercadoria que não circula; em seu lugar circula o representante, o título de propriedade. O que se compra e vende não é a própria coisa, mas seu símbolo. (...) O caráter perverso da renda territorial vai mais longe. A terra pode produzir sem estar sendo utilizada, mesmo estando em mãos do seu legítimo proprietário. (1986, p. 33).

O direito, sob pena de, se não o fizer, servir de instrumento para a violação à dignidade da vida humana, deve garantir a Terra como a morada de todos. A relação dos homens com a Terra deve estar comprometida com a realização da vida, em que, muito mais que o aspecto formal do direito de propriedade, se efetive o direito à vida plena para todos.

Assim como o ar que respiramos e a água que bebemos, a terra é patrimônio da humanidade; não patrimônio que se quantifica em dinheiro, mas um bem que deve ser preservado em prol da humanidade.

Nesta relação, o direito à propriedade deve estar em perfeita consonância com a realização da vida humana, proporcionando a cada ser humano o acesso à moradia e à terra para o cultivo que viabiliza a plenitude da vida. A exclusão desse patamar ético, por outro lado, só interessa a quem se aliena na riqueza e no lucro gerado pela exploração dos homens e da natureza.

Para uma concepção de propriedade comprometida com a vida, os Sem Terra se fundam num princípio ético que privilegia a posse da terra em consonância com a preservação do ambiente, sendo a Terra parceira nesse empreendimento humanizante.

A ecologia, nesse sentido, se renova a partir de sua etimologia grega, na qual *oikos* é a casa e, *logos*, o estudo. O projeto educativo do MST é, assim, eminentemente ecológico, vez que comprometido com a interação do homem com a sua morada. O ambiente em que a vida dos seres vivos se produz e reproduz também é o ambiente em que a vida humana se produz e reproduz. Daí, a

preocupação com a adequação de um projeto que preserve esse ambiente e a vida humana.

Assim, a preservação do ambiente, que o homem integra e no qual interage, representa uma ecologia que tem a humanidade como parte integrante. Esse significado coloca-se em oposição à exploração do meio ambiente de acordo com os interesses lucrativos de determinados grupos ou nações.

É na práxis desses representantes dos oprimidos pelo progresso do capitalismo que se faz presente o ponto de partida para o diálogo com o opressor, para a superação do mundo de opressão e para um movimento transformador que humanize as relações intersubjetivas, a partir das necessidades fundamentais de uma nova sociedade, ou seja, de um princípio ético que faça do planeta o nosso lugar.

Esse anúncio se constitui na utopia que se concretiza pela práxis dos oprimidos que, efetivamente, se realiza com a realidade opressora posta como inexorável, por um projeto que privilegia a exploração da humanidade e da natureza e rejeita a possibilidade da supremacia da vida.

A superação da privação em favor da dignidade é o *inédito viável* daqueles que crêem na condição histórica dos homens e das mulheres e na possibilidade de transformação de uma realidade que *está* sendo.

Freire (1992/2005d) ensina que nem libertação, nem opressão são inexoráveis. Por isso, somente com a ação emerge o processo de emancipação, movido por atores que foram submetidos à marginalização e, a partir da margem, conscientemente e comprometidos com a superação do projeto hegemônico, buscam a construção de um mundo que se faz possível. Para tanto, assumem sua vocação de *ser* mais, de ocupar a posição de sujeitos, verdadeiros atores de uma história que é um eterno *devenir*.

Por essa via, o MST inaugura uma práxis voltada para uma relação fundada na ética, que faz da Terra a morada de todos, valorizando a vida digna e tudo aquilo que se faz necessário para que ela exista. Funda-se em um projeto utópico, que toma consciência do mundo de opressão e anuncia um novo mundo possível, no qual as relações são mediadas pela promoção da dignidade da vida, e não pelo patrimônio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra não se faz sem o incômodo sentimento de impotência e indignação pela realidade de opressão engendrada contra milhares de pessoas, em prol do lucro e do consumo de uma pequena parcela da população.

A realidade dos assentamentos possibilita a compreensão da situação desumanizante imposta ao homem quando se vê que ter a terra para fincar sua barraca de lona preta já se constitui em uma conquista.

Assim, aprendi como essas conquistas humanizam os oprimidos em busca de uma vida digna, que se realiza pelo trabalho e pela construção de um projeto que faz da terra a nossa *morada*. O MST tem-se notabilizado pela luta pela terra, mas, para os Sem Terra, terra é mais do que *terra*; é o lugar do desenvolvimento da vida digna. Não é mercadoria, é a mãe que liberta e deve ser libertada da exploração.

As teorias conformistas e escatológicas perdem o seu sentido diante do mundo de opressão que se realiza, legitimado pela inexorabilidade da concentração dos bens, justificado, hipocritamente, pela natureza humana e pelo pacto social.

Em sua luta pela dignidade, o MST revela as bases para a construção de um outro mundo; a partir da *negatividade* que se desvenda com a exclusão, os Sem Terra fazem emergir um projeto comprometido com a vida que rompe com a passividade e o conformismo. Este projeto de libertação nega a sedução da inclusão pelo consumo, pois resiste à instrumentalização do ser humano e à destruição da natureza.

Nesse sentido, a identidade dos Sem Terra se constitui pela consciência da situação de opressão e na comunhão de um projeto marginal e alternativo, que se concretiza no discurso e na luta pelo acesso aos bens fundamentais e à dignidade, com a negação à perpetuação do mundo de opressão.

A busca pela construção de uma sociedade comprometida com a vida digna só pode ser fruto daqueles que têm a consciência da negação da supremacia da

vida para que, em comunhão e com fundamento no diálogo ético, busque a superação da opressão em prol de outro mundo, sem opressores e oprimidos.

O direito deveria estar comprometido com a construção de um diálogo ético; no entanto, tem colaborado para a manutenção do mundo de opressão, a partir de sua suposta neutralidade e seu compromisso com a conservação das desigualdades. Nesse sentido, o direito brasileiro tem-se prestado ao papel de conter expectativas e formalizar conquistas que não se efetivam.

A negação do conteúdo político e dos valores protegidos pelo direito contribui para a manutenção de um projeto que aliena o mundo jurídico do mundo vivido pelos oprimidos. Assim, para o desenvolvimento de um direito comprometido com a realização da vida, faz-se necessário reconhecer a vida como fim fundamental e “desmercantilizar” tudo que realiza a dignidade da vida.

Por outro lado, a educação escolarizada tem sido instrumento fundamental para o desenvolvimento humano, seja na conformação de valores, seja para a superação destes.

A necessidade da manutenção de um ambiente que proporcione o desenvolvimento do conhecimento crítico fundado nos interesses dos oprimidos, tornou a educação escolarizada um instrumento indispensável para o projeto de sociedade do MST.

Nesse contexto, o projeto educativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra rompe com a chamada modernidade, para assumir um discurso e uma práxis em favor do fim do mundo de opressão. Esse é discurso dos deserdados da terra, que buscam se emancipar a partir do desenvolvimento de uma identidade coletiva que denuncia o mundo de opressão vivido e anuncia sua alternativa.

A referência da pedagogia libertadora de Paulo Freire possibilita aos Sem Terra o desenvolvimento de um projeto educativo que se realiza a partir da assunção dos oprimidos como sujeitos da sua história. Como sujeitos capazes de atos de fala e de ação, os Sem Terra se conscientizam de sua posição marginal aos direitos formalizados nos diplomas jurídicos e buscam a superação do formalismo em prol da concretização. Essa consciência não é algo que domina o agente, mas que se constrói pelo diálogo crítico, mediado pelo mundo de opressão.

O projeto educativo que se concretiza nos assentamentos é orientado pela história de luta. Não basta a redação de frases significativas e libertadoras para a construção de um currículo comprometido com a emancipação do educando. A palavra tem que ser vivida por práxis emancipatórias, sob pena de se esconder atrás de ideologias em favor do apassivamento dos educandos.

Ao investigar o currículo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, percebi que este se encontra além da formalização de um projeto pedagógico, posto que é na realidade vivida que se dá o conteúdo contido em seu projeto educativo. Assim como a escola é mais que um prédio, o currículo é mais que uma forma, é um projeto orientado pela prática e que orienta essa prática. É, portanto, a luta que, explicitamente, orienta a educação para, dialeticamente, ser por essa orientada.

Educadores e educandos se comprometem com a construção do conhecimento crítico mediado pela realidade em que o diálogo se faz fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade, do respeito da solidariedade e, principalmente, para a consciência do papel que cada um tem na construção da história.

A partir dessa educação, surge o sujeito íntegro. A superação da fragmentação entre teoria e prática é um dos desafios encontrados por um currículo libertador. E é esse desafio que se faz presente no contexto educativo dos assentamentos.

Para um currículo assumir sua missão libertadora, é necessária a clareza de suas opções políticas, para que seu significado seja exposto à crítica dialógica e, também, conflitiva.

O currículo do MST se relaciona com a formação integral dos educandos. A relação do conhecimento que está sendo construído com os valores desenvolvidos na realidade dos assentamentos é o principal tema gerador do ato de educar. Nesse sentido, todos se fazem educadores e educandos.

Os Sem Terra carregam o desafio utópico de Paulo Freire quando assumem a condição de oprimidos, na plenitude dessa identidade, para denunciar o mundo de opressão que os marginaliza e, a partir daí, anunciar um projeto que não nega o fim da história, mas seu eterno *dever*.

A pesquisa realizada nos assentamentos e no Congresso Nacional possibilitou perceber que o projeto de sociedade do Movimento está para além da

conquista da terra. O Movimento pretende a transformação da sociedade em prol de uma comunidade sem opressores e oprimidos. Os Sem Terra chamam definitivamente para si a responsabilidade pela construção da história como *Outro*, sendo a Pedagogia do Oprimido fundamental para o seu projeto educativo comprometido com a libertação.

No exercício da função de agentes da mudança que atuam à margem do sistema capitalista, a *palavra* dos Sem Terra irrompe para além do mundo de opressão imposto pelo projeto da modernidade. Uma *palavra* vivida, que transborda o discurso e se faz ação na comunidade de oprimidos.

Assim, para os Sem Terra, a educação se desenvolve como o principal instrumento de seu projeto transformador. A luta pela terra, nesse sentido, é a práxis que orienta uma educação que emancipa o sujeito em direção à assunção de sua história, que está sendo construída.

O MST assume seu projeto transformador e o desafio de desenvolver e implementar um pressuposto ético para a reconciliação dialógica dos homens entre si e com a natureza. Seu projeto educativo permite perceber a construção de um novo quadro de referência que, a partir do questionamento de um direito que priva o acesso à vida digna, anuncia um novo pressuposto para a sua legitimidade.

É na intersubjetividade crítica das vítimas com a consciência da opressão e da necessidade da dissidência que nasce a utopia, que é não é só imaginação transcendental ao sistema, mas uma práxis alternativa ao projeto opressor.

Assim, um novo quadro de referência emerge na proposta educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para o direito sobre a terra. Essa moldura se materializa da ética através da *morada*, o lugar do desenvolvimento da vida. Proposta utópica, pois consciente do mundo de opressão e da possibilidade de sua superação por meio da práxis comprometida com o *inédito viável*, que é a realização da vida na Terra.

A *morada* é, portanto, o inédito viável surgido a partir da privação da dignidade. É a utopia realizável em prol da humanidade e pela humanização das relações entre os homens e destes com a Terra. A palavra *ética* pronunciada pelos Sem Terra carrega o conteúdo da luta pelo lugar do desenvolvimento da vida digna.

Enfim, a luta dos Sem Terra não é, efetivamente, pela propriedade, mas pela terra. É no apossamento que se realiza o compromisso com a *morada*. Esse compromisso ético deve ser o pressuposto para o desenvolvimento do diálogo que possibilita a construção de uma sociedade justa e solidária e o abandono do individualismo egoístico que conduz à exploração do homem e da natureza.

Esta é a “boniteza” da prática educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: o respeito aos homens, mulheres e crianças como sujeitos que constroem o seu presente e seu futuro a partir do respeito à terra, como lugar onde se desenvolve a vida digna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **MST mistura Cuba e Paulo Freire para alfabetizar jovens e adultos.** Disponível em <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/06/13/materia.2007-06-13.0208438725/view>> Acesso em 20 ago 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael. **Educação e poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, Michael. **Currículo e ideologia.** Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire em tempos de exclusão. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. (org.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Apresentação. *In* SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

BARROS, Marcelo. **Envio para libertar a terra.** Disponível em <<http://www.adital.org.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=28098&busca=terra>> Acesso 10 out. 2008.

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo: Ulrich Beck conversa com Johanes Wilms.** Trad. Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: UNESP, 2003.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito.** Trad. Márcio Pugliese, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BILKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGO, Ademar. Quando o querer se fez fazer. *In: ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. A política de formação de quadros.* São Paulo: ENFF, 2007.

BOGO, Ademar. O pedagogo da esperança e da liberdade. *In: Paulo Freire Vive! Hoje dez anos depois.* Disponível em http://www.ivanvalente.com.br/CANAIS/especiais/paulofreire/artigos/Ademar_Bogo.ht. Acesso em 25 out. 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **O que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais: colocando gás na lamparina...** Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0619t.PDF> Acesso em: 02 mar. 2008.

BRANDFORD, Sue; ROCHA, Jan. **Rompendo a cerca: a história do MST.** São Paulo: Casa Amarela, 2004.

BRASIL. Lei n. 601. **Lei de Terras.** Rio de Janeiro: 1850.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1891.

BRASIL. Lei n. 3.071. **Código Civil.** Rio de Janeiro: 1916.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1934.

BRASIL. Lei n. 4.506. **Estatuto da Terra.** Brasília: 1964.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988.

BRASIL. Lei n. 8.829. **Lei Agrária.** Brasília: 1993.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: 1996.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Desapropriação para a reforma agrária.** Brasília: Secretaria de Documentação, Coordenadoria de Divulgação de Jurisprudência, 2007.

BRASÍLIA. Supremo Tribunal Federal. **A questão do abuso presidencial na edição de medidas provisórias.** ADIN-MC 2213. Rel. Min. Celso de Mello. (2002) Disponível em <www.stf.gov.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp>. Acesso em: 01 jun. 2008.

BRASÍLIA. Superior Tribunal de Justiça. **Penal – Crimes contra a paz pública.** HC nº 5.574/SP, Rel. designado Min. Luiz Vicente Cernicchiaro (1997). Disponível em <<http://www.stj.gov.br/webstj/processo/Justica/detalhe.asp?numreg=199700102360&pv=000000000000>>. Acesso em: 10 set. 2008a.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem fronteiras**. V. 3, n. 1, pp. 50-59, jan/jun 2003. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli1.pdf> > Acesso em: 01 mar. 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASALI, Alípio. Para ler Dussel. *In*: LAMPE, Armando. (org.). **história e libertação: homenagem aos 60 anos de Enrique Dussel**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLETTI, Claudinei. Avanços e impasses do MST e da luta pela terra no Brasil nos anos recentes. *In* SEOANE, José. **Movimientos sociales y conflictos em América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamento epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Sidinei Alves. **Os sem terra e a educação: um estudo da tentativa da implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2002.

COSTA, Janaína Santana da. **A emancipação como inédito-viável na práxis da educação do campo: uma viagem etnográfica a escola Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. (1901-1911). Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. (1895). Trad. Evaristo Santos. Porto: RÉS, 1984.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**. Trad. Luiz João Gaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação latinoamericana**. São Paulo: Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. Trad. Georges I. Maissiat. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. Trad. Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Trad. Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FARIAS, Maria Eliane Menezes de. As ideologias e o direito: enfim, o que é direito? *In*; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de (org.). **O direito achado na rua**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST no contexto da formação camponesa no Brasil. *In*: STROZAKE, Juvelino José. **A questão agrária e a justiça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; STÉDILE, João Pedro. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves; PEDRON, Flávio Quinaud. **O poder judiciário e(m) crise: reflexões de teoria da constituição e teoria geral do processo sobre o acesso à justiça e as recentes reformas do poder judiciário à luz de: Ronald Dworkin, Klaus Gunther e Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FERREIRA NETO, José Ambrósio (coord.). **Diagnóstico socioeconômico e ambiental e projeto final de assentamento do PA 1º de Junho**. Disponível em <

<http://www.assentamentos.com.br/files/pdfs/PFA%201%20de%20Junho.pdf>> Acesso em 15 dez. 2009.

FERREIRA NETO, José Ambrósio (coord.). **Diagnóstico socioeconômico e ambiental e projeto final de assentamento do PA Oziel Alves Pereira**. Disponível em <<http://www.assentamentos.com.br/files/pdfs/PFA%20Oziel%20Alves%20Pereira.pdf>> Acesso em 15 dez. 2009a.

FLORESTA, Leila. **Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução**. 217 f. Tese (doutorado) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. *In* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. (1993). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. (1976). 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** (1969). Trad. Rosisca Darcy de Oliveira 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. (1967). 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. (1968). 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. (1991). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. (1980). 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. (1992). 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (1996). 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005e.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** (1996). Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educar para formar sujeitos históricos.** Disponível em <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=2477>> Acesso em 10 dez. 2006

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** Trad. Nathanael C. Caixeiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

GALUPPO, Marcelo Campos. **Igualdade e diferença: estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas.** Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

GEHARDT, Heinz-Peter. Educação Libertadora e globalização. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GILISSEN, John. **Introdução Histórica ao Direito.** Trad. A. M. Hespanha e L. M. Macaísta Malheiros. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Os sem-terra, ONG's e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização.** São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Renata Andrade. **"Com que direito?" análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda, Valladolid, 1550-1551.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Direito. Belo Horizonte, 2006.

GROSSI, Paolo. **História da propriedade e outros ensaios.** Trad. Luiz Ernani Fritoli e Ricardo Marcelo Fonseca. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio. *In*: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HÄBERLE, Peter. **Hermenêutica Constitucional. A Sociedade Aberta dos Intérpretes da Constituição: Contribuição para a Interpretação Pluralista e "Procedimental" da Constituição.** Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2002.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade.** Vol. I. Trad. Flávio Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* (org.). **Educação do campo: diferenças de paradigma.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da língua portuguesa**. Disponível em <<http://houaiss.uol.com.br>> Acesso em 01 mar 2008.

IBGE. **IBGE Cidades @**. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 10 dez 2008.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

IRTI, Natalino. **L'età della decodificazione**. 4. ed. Milano: Giuffrè, 1999.

ITERRA. **Curso normal – projeto pedagógico**. Veranópolis: s/e, 2004.

JULLIEN, François. Os direitos do homem são universais? **Le monde diplomatique**. São Paulo. Ano 2, n. 07. Fev. 2008.

KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. (1784). *In*: TERRA, Ricardo R. (org.). **Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. (1786). Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. (1803). Trad. Francisco Cook Fontanella. 4. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. (1785). Trad. José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

KANT, Immanuel. **O que é iluminismo?** (1784) Disponível em: <<http://rgirola.sites.uol.com.br/Kant.htm>> Acesso em: 19 jan. 2008.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

LAUREANO, Delze Santos. **O MST e a Constituição: um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEAL, Rosemiro Pereira. Processo civil e sociedade civil. **Virtuajus**. Ano 4, n. 2, dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/prod_Docente_2_2005.html> Acesso em 03 abr. 2008.

LEITE, Sérgio *et al* (coord.). **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora UNESP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. *In*: SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Lícínio. **Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire**. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/asp/popup_comunicado2.asp> Acesso em 18 mar. 2008.

LORENZETTI, Ricardo Luis. **Fundamentos do Direito Privado**. Trad. Vera Maria Jacob de Fradera. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: 2000.

MACPHERSON, C. B. **Teoria política do individualismo possessivo de Hobbes até Locke**. Trad. Nelson Dantas. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito constitucional**. Tomo I. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direitos humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000a.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Constitucionalismo e ideologia (uma discussão cinematográfica). *In* GONÇALVES, Moisés Augusto; FÁTIMA, Geraldo Magela de (orgs.). **Outros olhares – debates contemporâneos**. Belo Horizonte: Leiditathi Editora, 2008.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 2. ed. São Paulo: LECH, 1981.

MARTINS, José de Souza. **Não há terra para plantar neste verão: o cerco das terras de trabalho no renascimento político do campo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. (1845). *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Cláudio de Costa e Castro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade na luta pela terra**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) *In: Currículo, cultura e sociedade*. 8. ed. São Paulo, 2005.

MOREIRA, Gilvander. **Assentamento Pastorinhas: uma estrela guia**. Disponível em < <http://www.gilvander.org> > Acesso em 10 jan. 2009.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

MST. **Pedagogia do Movimento Sem Terra – acompanhamento às escolas**. São Paulo: ABG Gráfica Editora, 2001. (Boletim da educação. n. 8).

MST (Setor de educação). **Dossiê MST escola**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. **Princípios da educação no MST**. Disponível em: < www.mst.org.br/setores/educacao/educar3.html > Acesso em: 25 ago. 2005.

MST (Setor de educação). **Cantares da educação do campo**. São Paulo: Secretaria Nacional – MST, 2006.

MST. **Textos para estudo e debate**. São Paulo: Secretaria Nacional – MST, 2007.

MST. **Assentamentos do MST**. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/mst/listagem.php?sc=9> > Acesso em: 25 mai. 2008.

MST; ITERRA. (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária). **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas**. 2. ed. Rondônia: ABG Gráfica Editora, 2001.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e realidade nacional**. 1º Volume. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PIZZI, Jovino. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

RÁO, Vicente. **O direito e a vida dos direitos**. Atualizada por Ovídio Rocha Barros Sandoval. 6. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho cooperativo do MST e o ensino fundamental: desafios à educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17. Rio de Janeiro, mai/ago 2001.

ROMÃO, Eustáquio José *et al.* **Círculo epistemológico: o círculo de cultura como metodologia de pesquisa**. Mimeo, s/d.

ROSSI, Miguel A. Aproximações ao pensamento político de Immanuel Kant. *In*: BORON, Atílio (org.). **Filosofia política moderna**. Trad. Celina Lagrutta. Buenos Aires, CLACSO, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Emílio ou da educação** (1762). Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. (1762). Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAMPAIO, José Adércio Leite. **Direitos fundamentais: retórica e historicidade**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Direito agrário: política fundiária no Brasil**. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SANTOS, Marina dos. **Fala de abertura do 5º Congresso, por Marina dos Santos**. Disponível em <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3715>> Acesso em 30 jun. 2007.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, Michael; Nóvoa, António. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**. [online]. 1999, vol. 25, no. 2 [citado 2008-05-04], pp. 25-37. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200003 &lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 mai. 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. *In*: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro. Stédile, **Ministro da Educação recebe "mochila de reivindicações" do MST**. Disponível em <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3703>> Acesso em 30 jun. 2007.

THIOLLENT, Michel J. M.. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e Caçadores**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

TODOROV. Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino** (1949). 6. ed. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1979.

VEJA. Invasão na universidade. *In* **Revista Veja**. Edição n. 2028. 03 out. 2007.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno – I. A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI**. Porto: Edições Afrontamento, 19–.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Síntese de uma história das idéias jurídicas: da Antiguidade clássica à modernidade**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

ANEXO I

MAPA DO ESTADO DE MINAS GERAIS COM A LOCALIZAÇÃO DAS CIDADES CITADAS NA PESQUISA



Fonte: Google Earth. Consultado em 15 jan. 2009.

ANEXO II

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1.** A história do assentamento.
- 2.** A participação do entrevistado na conquista do assentamento.
- 3.** A conquista da escola do assentamento.
- 4.** Os princípios pedagógicos da escola do assentamento.
- 5.** A participação dos assentados na construção desses princípios.
- 6.** As diferenças entre a escola do assentamento e a escola tradicional.
- 7.** As referências pedagógicas da escola do assentamento.
- 8.** A importância de Paulo Freire para o projeto pedagógico da escola.
- 9.** A relação entre a luta pela terra e a educação no assentamento.
- 10.** A importância da luta pela terra e pela educação para a realização da dignidade.

ANEXO III

DADOS DO ASSENTAMENTO

1. Nome do assentamento: _____ Munic./UF: _____
2. Nome do respondente: _____
3. Quantos anos as famílias ficaram acampadas: _____ Quantas famílias: _____
4. Ano da ocupação: _____
5. Ocorrência de conflito na ocupação: () sim () não
6. Houve ação de reintegração de posse: () sim (houve liminar () sim () não)
() não
7. Ano do assentamento: _____ Quantas famílias: _____
8. Qual é a área do assentamento (ha): _____ 9. Tamanho dos lotes individuais (ha): _____
10. Regime jurídico da posse da terra:
() propriedade () concessão de uso () financiamento pelo Banco da Terra
11. Distância da área urbana: _____ 12. Exploração: () individual () coletiva () mista
13. Principal atividade: _____ 14. Principal destino da produção: _____
15. Há assentados trabalhando fora do assentamento: () sim () não
16. Motivo: _____
17. Há famílias que não integram o MST no assentamento: () sim (quantas: _____) () não
18. Há escola no assentamento: () sim () não
19. Quantas crianças estão estudando no ensino fundamental _____ no assentamento e _____ fora do assentamento.
20. Quantos jovens estão estudando no ensino médio _____ no assentamento e _____ fora do assentamento.
21. Quantos adultos estão no EJA _____ no assentamento e _____ fora do assentamento.
- 21 Quantos assentados estão na Escola Técnica: _____
22. Quantos assentados estão na Universidade: _____

ANEXO IV

DADOS DA ESCOLA

1. Nome da escola: _____
2. Nome do respondente: _____
3. Início do funcionamento: _____ 4. A escola é () municipal () estadual
5. A escola é subordinada a outra: () sim (onde ela se situa: _____) () não
6. A escola oferece algum tipo de atendimento de saúde:
() sim (quais: _____) () não
7. Quais são os níveis e modalidades:
() educação infantil () creche () pré-escola
() ensino fundamental () 1ª a 4ª séries () 5ª a 8ª série
() ensino médio () educação de jovens e adultos
8. A forma de organização do ensino fundamental regular: () ciclos () séries
9. Quantidade de turmas: _____ 10. Quantidade de alunos: _____
10. Quantidade de profissionais na escola: _____ gestão; _____ operacional; _____ docente
11. Grau de formação dos professores:
_____ fundamental; _____ médio; _____ superior; _____ pós-graduado
12. Houve algum tipo de atividade para a formação, treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento de professores em serviço nesta escola nos últimos 12 meses?
() sim (entidade promotora: _____) () não
13. Quantidade de professores que são do setor de educação do MST: _____
14. Os professores participaram da elaboração do projeto pedagógico: () sim () não
15. Os assentados participaram da elaboração do projeto pedagógico: () sim () não
16. Esta escola tem diretor: () sim, fica nesta escola () sim, fica na escola pólo () não

ANEXO V

QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS EDUCADORES

1. Nome : _____
2. Cidade natal: _____
3. Assentamento: _____ Cidade/Estado: _____
4. Formação:
 média graduação pós-graduação
5. Regime de trabalho:
 contratado concursado
6. Escola:
 municipal estadual
7. Turmas em que leciona:
 infantil fundamental média EJA
8. Era professor(a) antes de integrar o MST?
 sim não
9. Há quanto tempo integra o MST?

10. Há quanto tempo se encontra assentado (a)?

11. Como a luta pela terra influencia na atividade de educador em assentamento?

12. Quais são os principais referenciais pedagógicos utilizados em sala de aula?

13. Como estes ajudam na luta pela terra?

ANEXO VI

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

Pelo presente documento, eu, _____,
brasileiro (a), (estado civil) _____, (profissão)
_____, residente e domiciliado na (rua)
_____, (número e complemento) _____, (bairro)
_____, (cidade) _____, Minas Gerais, autorizo o
pesquisador Teodoro Adriano Costa Zanardi, brasileiro, (estado civil), residente e
domiciliado na Rua Dom Lúcio Antunes, n. 424/902, Bairro Coração Eucarístico,
Belo Horizonte, Minas Gerais, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação
(Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, situado na Rua
Ministro Godói, n. 969, 4º. Andar, Bairro Perdizes, São Paulo, São Paulo, a utilizar,
em publicação científica, as fotos e documentos que cedi ao mesmo, por ocasião
das entrevistas para a pesquisa “A propriedade cultivada na escola do MST: a
pedagogia do oprimido na promoção da dignidade humana.”

_____, ____ de _____ de _____. (lugar e data).

ANEXO VII

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro (a), (estado civil) _____, (profissão) _____, residente e domiciliado na (rua) _____, (número e complemento) _____, (bairro) _____, (cidade) _____, Minas Gerais, autorizo o pesquisador Teodoro Adriano Costa Zanardi, brasileiro, casado, residente e domiciliado na Rua Dom Lúcio Antunes, n. 424/902, Bairro Coração Eucarístico, Belo Horizonte Minas Gerais, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação: (Currículo) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, situado na Rua Ministro Godói, n. 969, 4º. Andar, Bairro Perdizes, São Paulo, SP, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao mesmo, no mês de _____ de _____, num total aproximado de _____ horas gravadas.

O referido pesquisador fica constantemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e científicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos.

_____, _____ de _____ de _____. (lugar e data).
