

PRINCÍPIOS EDUCATIVOS COMUNS E TRANSCENDENTES EM MOVIMENTOS SOCIAIS DE TRABALHADORES: OWENISTAS, CARTISTAS BRITÂNICOS E MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Cláudio Rodrigues da SILVA¹

Neusa Maria DAL RI²

RESUMO

Neste texto apresentam-se resultados de pesquisa documental e bibliográfica, cuja finalidade foi a de analisar os projetos educativos dos owenistas, dos cartistas britânicos e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil. O principal objetivo do estudo foi verificar se há proposições educacionais transcendentais e comuns entre esses movimentos sociais. Verificou-se que há princípios comuns, tais como: a) elaboração e implantação de um projeto próprio de educação; b) crítica e/ou negação do ensino oficial estatal; c) implantação da gestão democrática nas associações e escolas dos movimentos; d) formação dos próprios educadores; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo. Os princípios integram os projetos educacionais dos movimentos estudados, contribuem para a formação técnico-científica dos seus membros e para a veiculação de uma concepção de mundo concernente à classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e movimentos sociais; Educação e trabalho; MST; Cartismo; Owenismo.

EDUCATIONAL AND TRANSCENDENT COMMON PRINCIPLES IN SOCIAL MOVEMENTS OF WORKERS: OWENITES, BRITISH CHARTISTS AND THE MOVEMENT OF LANDLESS RURAL WORKERS

ABSTRACT

In this paper, we present results of documentary and bibliographical research which aims at analyzing the educational projects of Owenites, British Chartists and the Movement of Landless Rural Workers (MST) of Brazil. The main objective of the study was to verify if there are transcendent and common educational propositions among these social movements. It was verified that there are common principles, such as: a) preparation and implementation of an own educational project; b) criticism and / or denial of official state education; c) implementation of democratic management in the associations and schools of movements; d) formation of their own educators; e) articulation between education and productive work. The principles are part of the educational projects of the

¹ Possui Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP. E-mail: silvanegrao@gmail.com

² Possui Licenciatura em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Educação (pesquisa educacional) pela Universidade Federal de São Carlos, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997). Livre-docência pela Universidade Estadual Paulista (2004). Realizou Pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal. Atualmente é professora adjunta - livre-docente III - da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: neusamdr@terra.com.br

=====

studied movements, contribute to the technical and scientific formation of its members and to a propagation of a world perspective concerning the working class.

KEYWORDS: *Education and social movements; Education and work; MST; Chartism; Owenism.*

PRINCIPIOS EDUCATIVOS COMUNES Y TRANSCENDENTES EN MOVIMIENTOS SOCIALES DE TRABAJADORES: OWENISTAS, CARTISTAS BRITÁNICOS Y MOVIMIENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

RESUMEN

En este texto se presentan resultados de una investigación documental y bibliográfica, cuya finalidad fue analizar los proyectos educativos de los owenistas, cartistas británicos y del Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Brasil. El principal objetivo del estudio fue verificar si hay propuestas educativas transcendentales y comunes entre esos movimientos sociales. Se verificó que hay principios comunes tales como: a) elaboración e implantación de un proyecto propio de educación; b) crítica y/o negación de la enseñanza oficial estatal; c) implementación de la gestión democrática en las asociaciones y escuelas de los movimientos; d) formación de los propios educadores; e) articulación entre enseñanza y trabajo productivo. Los principios integran los proyectos educativos de los movimientos estudiados, contribuyen a la formación científico-técnica de sus miembros y a la colocación de una concepción de mundo concerniente a la clase trabajadora.

PALABRAS CLAVE: *Educación y movimientos sociales; Educación y trabajo; MST; Cartismo; Owenismo.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto deriva de pesquisa mais ampla que propõe um estudo sobre as propostas educacionais de movimentos sociais de trabalhadores do século XIX, tais como, o cartismo britânico, anarquismo, socialismo utópico owenista e o marxismo, realizando um cotejamento com movimentos sociais atuais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Brasil, e o Movimento Zapatista, do México.

O principal objetivo da pesquisa foi verificar se há proposições comuns e transcendentais nas propostas educacionais desses movimentos e de interesse da classe trabalhadora em geral. Neste texto apresentam-se os dados, análises e resultados referentes ao estudo dos socialistas utópicos owenistas, dos cartistas britânicos e do MSTⁱ.

Trabalhou-se com a hipótese de que os princípiosⁱⁱ educacionais assumidos e aplicados historicamente por setores organizados das classes trabalhadoras, à época da formação da classe operária, reaparecem em movimentos sociais contemporâneos, mais especificamente no

MST e no Movimento Zapatistaⁱⁱⁱ. Esses princípios são: a) elaboração e implantação de um projeto próprio de educação, conforme as necessidades técnico-educacionais, ideologias e concepções de mundo dos respectivos movimentos; b) a crítica e/ou negação do ensino oficial; c) implantação da gestão democrática nas associações e escolas dos movimentos; d) formação dos próprios educadores em consonância com os objetivos dos projetos educativos; e) articulação entre ensino e trabalho produtivo. Na perspectiva desta pesquisa, esse conjunto de princípios contribui para o processo de veiculação e de constituição de uma concepção de mundo e de projeto educacional concernente aos movimentos e de interesse da classe trabalhadora em geral.

Trabalhou-se com a hipótese subsidiária de que no momento histórico da Revolução Industrial, assim como em posteriores, a organização de uma educação própria foi importante para a auto-organização de setores da classe trabalhadora, com vistas à ajuda mútua, à resistência aos impactos negativos decorrentes do capitalismo e, conforme as conjunturas e correlação de forças, para avanços nas esferas política, econômica e cultural que incidem sobre as condições de vida dos trabalhadores.

Considera-se relevante pesquisar iniciativas educacionais levadas a termo pelos movimentos sociais, porque as propostas e experiências de educação alternativas ou de resistência de iniciativa das classes trabalhadoras, e que se contrapõem aos modelos de educação e sociabilidade hegemônicos vigentes, comumente não encontram espaço na história e nos documentos oficiais. Além disso, na maioria das vezes, pesquisas na área da Educação privilegiam as iniciativas de educação escolar e oficial, embora a legislação (BRASIL, 1996) aponte que a educação abrange também os processos formativos que são desenvolvidos pelos movimentos sociais.

Desse modo, julga-se importante retomar e cotejar princípios constitutivos das propostas e das experiências educacionais desses movimentos, estabelecendo relações com as políticas educacionais oficiais vigentes. Os dados resultantes desta pesquisa podem oferecer subsídios para análises quanto à pertinência e exequibilidade de determinadas proposições e experiências educativas empreendidas no decorrer da história por diferentes movimentos sociais de trabalhadores. Podem, também, oferecer subsídios para a formulação, implantação e avaliação de políticas educacionais pretéritas, atuais ou vindouras.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, com levantamento bibliográfico, seleção de obras e de documentos, leituras, análises e interpretação dos documentos. A escolha desses movimentos para o estudo decorre da sua importância e expressividade nos respectivos momentos históricos e de suas especificidades teórico-práticas. Acresce-se a isso o fato de que a teoria e a prática desenvolvida por esses movimentos, também no que se refere à educação, têm repercussões para além dos momentos históricos e territórios, com atuação articulada nas esferas da economia, da política e da cultura.

2 ASPECTOS DO PROCESSO DE AUTO-ORGANIZAÇÃO E AUTOEDUCAÇÃO DAS CLASSES TRABALHADORAS

Antes de adentrar à discussão dos princípios educativos dos movimentos mencionados, considera-se oportuno realizar uma breve retrospectiva para fins de contextualização do que, na perspectiva desta pesquisa, seriam alguns dos principais aspectos do processo de gênese e de constituição dos princípios enunciados.

A Revolução Industrial foi um dos principais marcos na história moderna ocidental, porque foi, ao mesmo tempo, decorrente e determinante para o desenvolvimento do capitalismo industrial. Naquele momento histórico teve início o processo de formação da classe operária e, por conseguinte, do processo de auto-organização de trabalhadores.

Alguns fatos mais emblemáticos desse momento histórico foram o cerco das terras comunais, a expulsão dos camponeses das terras feudais, o surgimento e o crescimento de grandes centros industriais e as altas concentrações demográficas nos entornos das manufaturas e maquinofaturas, que passaram a aglutinar significativos contingentes de trabalhadores num mesmo espaço. As mudanças no sistema produtivo, como a introdução e o uso em escala crescente dos processos de mecanização e a utilização da hidráulica e do vapor como força motriz, tiveram papel central nesse processo de transformações sociais, o que precarizou as condições de trabalho, submetendo amplas parcelas de trabalhadores a condições degradantes de vida.

Segundo Thompson (1987c, p. 64-65) “O século 18 e o início do século 19 são pontuados por motins [...]” decorrentes dos impactos negativos nas condições de vida das

classes trabalhadoras, levando setores destas classes à auto-organização, visando também a autoeducação.

Segundo Dal Ri e Vieitez (2008, p. 17-18),

Ainda no período de formação do modo de produção capitalista, os trabalhadores livres, destituídos de qualquer propriedade mobiliária ou imobiliária, e os trabalhadores proprietários dos próprios instrumentos de trabalho em escala artesanal, procuraram resistir a essa subordinação criando para essa finalidade organizações próprias.

Criar formas de sair do isolamento era uma necessidade para os trabalhadores, pois, segundo Engels (2008, p. 118), o proletariado ficou desprovido de tudo e entregue a si mesmo, não sobreviveria um único dia, porque a burguesia se arrogou o monopólio de todos os meios de subsistência.

Também impulsionou os trabalhadores à resistência a crescente perda, decorrente do avanço do capitalismo industrial, do controle sobre o processo de trabalho e da educação na fábrica, quesitos que eram fundamentais para o exercício da profissão com certa autonomia e para outras dimensões da vida. A expropriação dos meios de produção, a divisão e a perda do controle sobre o processo de trabalho resultaram na alienação e estranhamento do trabalho e da educação.

Enguita (1989, p. 8) aponta que os trabalhadores pré-industriais controlavam seu processo de trabalho. A perda do controle sobre o próprio trabalho e seus desdobramentos causaram grande insatisfação nos trabalhadores.

[...] mesmo antes do advento da energia do vapor, os tecelões de lã não gostavam das fábricas de teares manuais. Eles ressentiam-se [...] da disciplina, [...] da campainha, da sirene da fábrica e do controle do tempo que [...] prejudicava as atividades domésticas e impedia a dedicação a outras ocupações (THOMPSON, 1987c, p. 166).

O avanço do modo de produção capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas resultaram também em mudanças significativas no processo educacional, levando, progressivamente, à concentração do ensino em uma instituição especializada, a escola, quando antes o aprendizado em geral ocorria na vida cotidiana, e o aprendizado dos ofícios ocorria nos locais de trabalho. Além disso, o ensino e a escola foram sendo adequados às novas demandas do sistema produtivo, e não com objetivos apenas de transmissão dos conhecimentos técnico-científicos.

A escola nunca havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. [...] A questão não era ensinar [...] no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor [...] para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento (ENGUIA, 1989, p. 116).

A partir dos apontamentos de Engels (2008, p. 149-150) tem-se um panorama da educação propiciada à época aos trabalhadores.

Na Inglaterra, os meios de instrução, comparados à população, são incrivelmente limitados. As poucas escolas [...] para os trabalhadores só podem ser frequentadas por uma pequena minoria [...] são péssimas: grande parte dos professores [...] não possui os rudimentares conhecimentos, [...] formação moral necessária ao educador e, ademais, as escolas não estão sujeitas a qualquer controle público.

Na época, não havia um sistema estatal de ensino escolar franqueado às massas, e as organizações às quais os trabalhadores podiam recorrer, para fins de aprendizado dos conhecimentos escolares, estavam sob controle das classes hegemônicas. Desse modo, movimentos de trabalhadores adotaram diferentes estratégias para terem acesso aos conhecimentos científicos. Naquele momento histórico um contingente expressivo de operários não sabia ler; outro, ainda maior, não sabia escrever (ENGELS, 2008, THOMPSON, 1987b). Muitas das consideradas pessoas instruídas não escreviam corretamente (ENGELS, 2008). Porém, havia um contingente menor de trabalhadores muito bem educado acadêmica, profissional e politicamente, dada a cultura autodidata (THOMPSON, 1987b). Conforme Braverman (1974, p. 119) “O profissional estava vinculado ao conhecimento técnico e científico de seu tempo na prática diária de seu ofício”, cujos preparo e exercício demandavam, respectivamente, o aprendizado e a aplicação de álgebra, geometria e trigonometria etc. Isso possibilitava a educação mútua entre trabalhadores.

Os trabalhadores também recorriam a escolas dominicais religiosas que, em alguma medida, contribuía para o ensino de rudimentos de leitura e de escrita para alguns segmentos, ainda que movimentos de trabalhadores reivindicassem educação laica (ENGELS, 2008, ENGUIA, 1989, THOMPSON, 1987a). Porém, essas escolas eram ineficazes no que se referia ao ensino dos conhecimentos técnico-científicos.

Segundo Thompson (1987c, p. 259), a “[...] finalidade da educação começava e terminava na ‘recuperação moral’ das crianças pobres”. A educação propiciada aos

trabalhadores por iniciativas vinculadas às classes proprietárias, especialmente pelos industriais, era essencialmente controladora e, usando uma expressão de Freire (2011), domesticadora, pois o industrial “[...] só tolera no salão de leitura materiais que defendem os interesses da burguesia e despede os trabalhadores que para lá levam jornais ou livros cartistas ou socialistas” (ENGELS, 2008, p. 222).

A valorização dos conhecimentos científicos ou escolares por significativos setores das classes trabalhadoras é histórica, haja vista serem fundamentais para o desempenho dos ofícios profissionais e para a vida. Entretanto, como destacado, com o avanço do capitalismo industrial, os trabalhadores foram progressivamente privados do controle sobre os processos de trabalho e de educação.

Dadas a incipiência, a insuficiência e o caráter burguês do ensino propiciado, setores das classes trabalhadoras conceberam e implantaram iniciativas de autoeducação.

As diversas frações operárias – membros das associações, cartistas e socialistas – [...] fundaram por seus próprios meios [...] escolas e salões de leitura para elevar o nível cultural do povo. Todas as organizações socialistas, quase todas as cartistas e muitas associações profissionais possuem instituições desse gênero; nas escolas, oferece-se às crianças uma educação verdadeiramente proletária, livre das influências burguesas, e nos salões de leitura encontram-se quase exclusivamente livros e jornais proletários (ENGELS, 2008, p. 271).

Na denominada civilização ocidental, o tipo e a qualidade da educação foram, historicamente, propiciados ou não conforme as classes sociais e as posições ocupadas na sociedade. Após a Revolução Industrial, com a progressiva massificação e o crescente franqueamento do ingresso a frações das classes trabalhadoras, a educação escolar tornou-se mais complexa, em conformidade com o avanço do modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho e o desenvolvimento dos conhecimentos científicos.

Por um lado, diante da inviabilidade de constituição de um aparato próprio para autoeducação, setores das classes trabalhadoras, até então à margem do processo de escolarização, reivindicaram o ensino escolar do Estado. Porém, por outro lado, alguns setores já eram radicalmente contrários ao controle da educação dos trabalhadores pelo Estado, Igreja e classes dominantes.

Assim, segmentos das classes trabalhadoras se auto-organizaram com vistas à resistência à situação em que foram colocados. Trabalhadores formaram associações,

movimentos, sindicatos, cooperativas etc., com objetivos relacionados a questões econômicas e sociais mais amplas envolvendo as esferas política, econômica e cultural. Por intermédio dessas organizações, os trabalhadores, além de elaborarem programas político-educacionais próprios, implantaram iniciativas de autoeducação, para fins de apropriação dos conhecimentos técnico-científicos, de organização política e de resistência às condições precárias de vida e exploração resultantes do modo de produção capitalista, bem como de luta por outra formação econômico-social (DAL RI, 2013, ENGELS, 2008, ENGUITA, 1989, THOMPSON, 1987c).

Em relação à educação escolar, movimentos de resistência e de autoeducação organizados por trabalhadores não ficaram restritos ao momento histórico da Revolução Industrial nem àquele território, mas tiveram continuidade em momentos seguintes, com diferentes níveis de avanços, durações e repercussões em variados países do mundo.

As revoluções realizadas durante o século XX pelas classes trabalhadoras, em diferentes países, comumente foram acompanhadas de alterações significativas na educação escolar, como ocorreu na Rússia, México, Espanha, Cuba, entre outros países (CIAVATTA; LOBO, 2012, HOBBSAWM, 1977, 1995, MANACORDA, 1992). Porém, entre os principais marcos, em termos teórico-práticos, estão as iniciativas implementadas na União Soviética, no início dos anos de 1920, com destaque para as experiências e produções teóricas de educadores, como Krupskaya, Makarenko e Pistrak, da denominada pedagogia soviética influenciada pela teoria marxista (DAL RI; VIEITEZ, 2008, MANACORDA, 1992).

A denominada escola do trabalho soviética repercutiu para além daquele momento histórico e território. No Brasil, ela influenciou teóricos da área da educação, como, por exemplo, os da denominada pedagogia histórico-crítica, um dos mais conhecidos referenciais educacionais que se propõe a fazer a crítica à educação hegemônica vigente (LOMBARDI, 2011). A pedagogia soviética, dentre outros referenciais, exerce influência na pedagogia do MST (DAL RI; VIEITEZ, 2008, MST, 1996).

No Brasil houve iniciativas de movimentos de trabalhadores no sentido de se implementar uma educação alternativa ao ensino oficial que, segundo Souza (2009), até as primeiras décadas do século XX, eram incipientes, de acesso restrito e reduzidas à escola de primeiras letras, com destaque, segundo Christoffoli (2012), Ciavatta e Lobo (2012) e Fortunato (1992), para as experiências de matrizes socialista utópica, no século XIX, e anarquista, a partir das primeiras décadas do século XX. Porém, dentre essas iniciativas,

destaca-se a do MST, dadas suas expressividade e especificidades, tais como a concepção de educação, que se contrapõe à estatal, o desenvolvimento teórico-prático, a abrangência territorial, o tempo de atuação e a aplicação dos princípios educativos mencionados na introdução.

3 NOTAS SOBRE OS MOVIMENTOS E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

3.1 Notas sobre a conjuntura de fundação e de atuação do Owenismo e do Cartismo

O owenismo e o cartismo foram movimentos fundados e atuantes no século XIX em território britânico, organizados em função das consequências do desenvolvimento do capitalismo industrial, que degradaram as condições de vida de amplos setores das classes trabalhadoras. Assim, conforme as próprias especificidades, esses movimentos empenharam-se em provocar mudanças sociais, reivindicando direitos nos planos político, econômico e cultural.

3.1.1 Movimento Owenista

O owenismo, assim como outras vertentes do socialismo utópico, tem como característica a tentativa de resolução dos problemas sociais e a transformação da sociedade por intermédio de reformas, numa perspectiva de conciliação dos conflitos existentes entre as classes sociais (ENGELS, 1974).

Robert Owen (1771–1858) foi o principal ideólogo e militante do denominado *owenismo*, que teve suas origens na Grã-Bretanha. Em sua época, Owen exerceu forte influência sobre os trabalhadores, em especial nas lideranças, contribuindo para a organização de sindicatos e de cooperativas de trabalhadores. Com o tempo, a influência do owenismo e a atuação de Owen expandiram-se para outros países e continentes^{iv}.

Owen foi militante no movimento operário e sócio-gerente de New Lanark, uma grande fábrica que produzia fios de algodão. New Lanark foi a mais importante e conhecida experiência owenista. No seu apogeu chegou a ter em torno de 2500 habitantes, heterogêneos em diversos aspectos. Além de local de trabalho, New Lanark comportava, entre outros, habitações e escola para as crianças e os trabalhadores (ENGELS, 1974).

Owen acreditava na onipotência da razão e, por isso, sua ideologia assentava suas bases na educação. Desse modo, os owenistas constituíram escolas próprias para educação dos trabalhadores de New Lanark, e também em outras experiências desenvolvidas por Owen. Destaca-se a escola que Owen denominou de *nova instituição*, ou seja, um espaço destinado à educação infantil. Este espaço comportava um *play-ground* destinado às crianças, que deveriam frequentá-lo tão logo tivessem condições de se locomoverem sozinhas. As crianças deveriam ficar sob supervisão e seriam “[...] preparadas gradualmente para o recebimento e a retenção de sólidos hábitos sociais” (OWEN, 1967b, p. 288).

Owen (1967a, 1967b) faz referências a dois estágios ou gradações de escolas, quais sejam, a primária e a secundária, que comporiam a Instituição para a Formação do Caráter. Ele defendeu que as crianças, a partir de três anos de idade, deveriam frequentar a escola, e a partir dos cinco anos, entrar em contato com os rudimentos da aprendizagem comum. Aos dez anos seria completado o processo de escolarização inicial, quando as crianças já poderiam entrar na obra, isto é, trabalhar oficialmente e frequentar a escola no período noturno.

3.1.2 Movimento Cartista

O Movimento Cartista atuou no âmbito da Grã-Bretanha, mais especificamente na Inglaterra, e foi organizado como forma de resistência às péssimas condições de vida e trabalho e de luta pela participação política da classe trabalhadora nos assuntos do Estado. O cartismo teve grande expressividade nas décadas de 1830 e 1840 (vigorou de 1836 a 1850) e ficou conhecido por esse nome em decorrência da Carta do Povo^v, documento contendo reivindicações de direitos políticos encaminhado ao parlamento inglês. Do termo Carta derivam as expressões cartismo e cartista (ENGELS, 2008, MORTON; TATE, 1968).

O cartismo comportava duas grandes tendências em seu interior, quais sejam, a ala da força física, que reivindicava reformas radicais e defendia a utilização de métodos de luta violentos; e a ala da força moral, que propunha a conquista de reformas progressivas pela propaganda e pela educação. As alas tinham entre as principais lideranças, respectivamente, Feargus Edward O’Connor (1794–1855) e William Lovett (1800–1877). Várias das lideranças cartistas eram artesãos com alta qualificação profissional e técnico-científica.

O principal e mais citado documento dos cartistas é a Carta do Povo que, embora não contenha menção explícita ao regime político-econômico visado, aponta um sistema de

governo republicano, no qual as pessoas, independentemente da classe social, tivessem igual direito de participação nos processos decisórios do Estado.

A implementação dos pontos da Carta seria indispensável para a conquista da igualdade política que, no entendimento dos cartistas, era a condição para a realização de reformas radicais na sociedade, de melhoramento das leis, reparação das injustiças e para conquistar a emancipação política das classes trabalhadoras (LOVETT; COLLINS, 1840).

A Associação Nacional do Reino Unido, organização cartista, foi fundada em 1836 por Lovett, Collins e outros ativistas, e tinha dentre seus objetivos congregar pessoas interessadas na promoção da melhoria social e política do povo do Reino Unido, propiciar uma educação política para o povo e conquistar novas adesões populares à Carta para, assim, implantar seus princípios e franquear direitos políticos às classes trabalhadoras.

Segundo Lovett e Collins (1840), as escolas cartistas, denominadas de *Hall*, em cada distrito, deveriam ter salas para o funcionamento da escola infantil, para meninos e meninas de 3 a 6 anos, da escola preparatória, para crianças de 6 a 9 anos, e da escola secundária para crianças com mais de 9 anos. Além disso, as escolas deveriam ter *play-ground*, jardins, biblioteca, laboratórios, um pequeno museu, apartamentos para os professores, banheiros, espaços adequados para a realização de debates e reuniões com os trabalhadores, dentre outros (DAL RI, 2013).

3.2 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O MST, legatário de lutas e movimentos de trabalhadores anteriores, foi fundado no ano de 1984, em um Encontro Nacional realizado no município de Cascavel, Paraná. Os trabalhadores rurais envolvidos no processo de luta pela terra decidiram “[...] fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.” (MST, 2010, p. 9). O Movimento está organizado em praticamente todo o território brasileiro.

O principal objetivo do Movimento é a conquista da reforma agrária. No entanto, simultaneamente à luta pela terra, o MST mobiliza-se por outros direitos, como, por exemplo, pela educação, área na qual detém importante acúmulo teórico-prático.

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 179) apontam que “O MST possui uma estrutura política cuja hierarquia compreende quatro posições básicas: direção, militância, base e massa.” Em termos territoriais, as duas principais formas de organização são os acampamentos e os assentamentos. Os primeiros estão relacionados à fase inicial da luta pela terra, ou seja, é um momento em que se ocupa uma área para dar visibilidade à luta e para pressionar autoridades estatais para se conseguir a posse legal da terra. Quando a luta resulta em posse da terra, o MST organiza a produção nos denominados assentamentos. A posse da terra permite aos Sem Terra demandarem junto ao Estado financiamentos ou medidas que resultem em melhoria das suas condições de vida, especialmente no que se refere à viabilização da produção econômica.

Para o MST, a democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a democratização do acesso à terra. Desde que foi formado, o Movimento investe na educação dos Sem Terra, lutando “[...] pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos” (MST, 2010, p. 23), e criando escolas próprias.

Desse modo, o Movimento, articulada e simultaneamente à luta pela terra, luta também pela educação, pois são, desde a gênese do MST, móveis fundamentais e indispensáveis para seu projeto político. Segundo o Movimento (1999, p. 5), “A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa”.

O Movimento advoga uma pedagogia própria, com princípios pedagógicos e filosóficos que embasam seu programa político-pedagógico (DAL RI, 2013)^{vi}, chamada de *Pedagogia do Movimento*.

O MST atua em todos os níveis e em diferentes modalidades de ensino, tanto formal quanto não formal. Segundo o Movimento (2010, p. 23), “Hoje, o trabalho com educação no MST está organizado em todo o país, desde a educação infantil à educação superior, em várias áreas do conhecimento”.

O MST tem escolas próprias de Educação Infantil, denominadas de Cirandas, de Ensino Médio integrado a cursos profissionalizantes e de Pós-médio profissionalizante. Além disso, tem hegemonia político-pedagógica em escolas públicas, em torno de 3 mil (MST, 2016), de educação básica que se localizam em seus assentamentos e em escolas públicas itinerantes^{vii} que atendem aos acampamentos. No que se refere ao Ensino Superior, a maioria das iniciativas do MST é decorrente de convênios com universidades públicas brasileiras

(MST, 2016), e com financiamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e outros programas. O MST (2016) promove, na atualidade, mais de 100 cursos de Graduação em parceria com universidades públicas em todo o país. O Movimento também formaliza convênios internacionais, como, por exemplo, com o governo de Cuba, que resultou em vagas para Sem Terra em curso de Medicina e, com o governo da Venezuela, em curso de Agroecologia (MST, 2010).

A pedagogia do MST está em consonância com os seus interesses ideológicos, políticos e de formação técnica e profissional, e é aplicada em suas escolas e cursos. Mas, o MST também entende que o próprio Movimento e sua luta são um tipo de educadores coletivos.

A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento* (MST, 1999, p. 5, grifos do autor).

O MST tem uma concepção de escola coerente com seus princípios e valores. Uma escola organizada na perspectiva do MST educa também por intermédio da vivência de “[...] novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias” (MST, 1999, p. 7-8).

Numa Escola do MST, além de garantirmos que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo, precisamos nos desafiar a pensar em práticas que ajudem a educar ou a fortalecer em nossas crianças, adolescentes e jovens, a postura humana e os valores aprendidos na luta: o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, a esperança [...] (MST, 1999, p. 7).

O MST reitera que sua Educação não se limita à escola, ainda que a educação escolar seja um componente imprescindível no seu projeto educativo.

4 PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS DOS MOVIMENTOS

4.1 Elaboração e implantação de um projeto próprio de educação

Os owenistas fizeram a crítica ao sistema capitalista. No plano mais imediato, refutaram e tentaram remediar alguns desdobramentos do capitalismo industrial que atingiam negativamente significativos setores das classes trabalhadoras, especialmente os britânicos. No plano mais mediato, o owenismo tinha por objetivo a criação de um novo sistema econômico mundial. Na visão de Owen (1967b, p. XV), as classes trabalhadoras que não viviam no ócio, poderiam, sob o novo sistema verdadeiro e racional, criar uma riqueza abundante em todos os lugares e em benefício da maioria. Em seu ideário, o lucro cederia seu lugar à cooperação, e os vícios do individualismo cederiam espaço às virtudes do mutualismo, todas as formas de organização existentes cederiam lugar às federações de cidades, agrícolas e industriais.

O projeto educacional elaborado e implantado pelo owenismo visava a preparação das pessoas, desde tenra idade, para o novo sistema.

Os cartistas também elaboraram críticas ao capitalismo e constituíram uma concepção própria de educação. Para esse Movimento, a educação visava “[...] infundir os princípios da ação, da justiça e da bondade, necessários para a formação do caráter [...]” das pessoas. Tinham, ainda, por objetivo “[...] treinar a nova geração no conhecimento, na moralidade e no amor à liberdade” e propiciar “[...] o melhor treinamento físico, mental, moral e político para as crianças, de modo a prepará-las, em força e inteligência, para desfrutar da própria existência e propiciar a maior quantidade de benefícios para a sociedade” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 22).

O MST, como já pontuado, possui um projeto próprio de educação e de pedagogia, em consonância com sua crítica ao modo de produção capitalista, e que tem por base a democracia, a cooperação, a solidariedade e a posse dos meios de produção, em especial da terra.

O MST (1996, p. 8) considera a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. O MST nega dialeticamente o ensino oficial estatal e implanta um projeto educativo próprio.

O fato de esses movimentos terem concepções de mundo e ideologias próprias implicou, por um lado, em críticas ou negação dialética do ensino propiciado pelas classes

dominantes, seja por intermédio do aparelho de Estado, seja por intermédio de outras organizações e, por outro lado, na concepção e execução de iniciativas próprias de educação.

4.2 Crítica e/ou negação do ensino oficial

Os owenistas consideravam o sistema vigente irracional, o que impedia a verdadeira civilização (OWEN, 1967b, p. 89), e a formação de um homem verdadeiramente bom (OWEN, 1967b, p. XXII). Todavia, entendiam que era possível e necessário que os preparativos para usufruir das vantagens do novo sistema fossem colocados em prática em conexão ou a partir das condições dadas pelo sistema vigente.

Owen considerava que a sociedade era a expressão do indivíduo. Desse modo, propôs formar homens honestos e laboriosos e, por esse meio, obter uma sociedade igualitária, ordenada e justa. A função da educação era mudar a natureza humana e, por extensão, mudar a sociedade. Owen manifestou uma fé profunda na onipotência da instrução, considerando-a como o elemento determinante para a criação da nova sociedade.

Os cartistas foram terminantemente contrários ao controle da educação das classes trabalhadoras pelo Estado. Destacaram que, em momentos diferentes, diversas propostas educacionais foram feitas com vistas a educar o povo, porém, nenhuma delas foi compatível com a concepção de educação da classe trabalhadora.

É muito maléfico colocar a educação de nossos filhos nas mãos de qualquer governo, especialmente de um irresponsável, tornando-se uma das mais importantes tarefas das classes trabalhadoras e das classes médias tomar esse assunto em suas próprias mãos, e estabelecer um sistema justo e liberal de educação, para que o poder de educar os próprios filhos não seja tirado pelo ato arbitrário de um governo corrupto e excludente (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 1).

O MST luta pela escola pública para todos, mas, ao mesmo tempo, nega dialeticamente o ensino propiciado pelo Estado às classes trabalhadoras, por causa do modo de organização e funcionamento da escola, assim como pelos conteúdos ideológicos e a concepção de mundo difundidos no currículo oficial (DAL RI; VIEITEZ, 2008). O MST compartilha da crítica efetuada por Paulo Freire (2011) ao ensino oficial, denominado pelo autor de educação bancária e domesticadora. Conclui com esse autor que o ensino propiciado pela escola oficial é mais adequado a escravos e senhores do que à emancipação dos sujeitos

sociais, não atendendo, assim, aos interesses de formação humana do Movimento. Desse modo, o MST criou um projeto próprio de educação apontando que é a educação do Movimento que pode melhor dar conta das suas demandas de formação (MST, 1996, p. 6).

À época dos cartistas e dos owenistas não havia um sistema escolar estatal franqueado às massas, diferentemente do MST que, tanto pela sua concepção de educação, quanto por força da legislação brasileira, vê-se na necessidade de lutar simultaneamente pela garantia do direito à educação, historicamente negado ou restringido aos povos trabalhadores, em especial aos do campo, e por transformações no ensino.

Porém, independentemente das diferenças em termos de espaço, tempo e tipo de organização, esses Movimentos tiveram clareza quanto ao caráter do ensino propiciado pelas classes dominantes, que tem dentre seus objetivos teórico-práticos a manutenção e a reprodução da sociedade de classes.

4.3 Implantação da gestão democrática^{viii} nas escolas e associações dos Movimentos

A educação owenista, em New Lanark, pautava-se pelo autogoverno, ou seja, baseava-se nos pressupostos e princípios do socialismo utópico, em sua vertente mutualista, e do iluminismo e era concebida e executada de forma bastante diferente dos moldes hegemônicos vigentes à época.

Na perspectiva da construção do novo mundo racional e moral, as diversas funções, e também as de gestão das variadas áreas, deveriam ser atribuídas e exercidas em conformidade com as faixas etárias das pessoas. Isso quer dizer que quanto maior o nível de complexidade ou de responsabilidade envolvido, maior a idade exigida para o exercício de determinadas atividades ou funções (OWEN, 1967a, 1967b). Não obstante esse aspecto, a educação owenista apresentava avanços significativos no sentido do autogoverno e da autoeducação, o que permite sustentar que ela continha elementos que contribuíram para uma concepção democrática de educação. Owen acreditava que as crianças, os pais e professores deveriam ser constantemente educados pela participação e relação entre a escola e a comunidade (PAZ RODRIGUES, 2015, p. 3).

Os cartistas tinham a democracia como princípio basilar de suas propostas. Defendiam e implementaram a gestão democrática nas suas associações e escolas. Segundo Lovett e Collins (1840, p. 15), “Todas as pessoas, homens e mulheres, [...] em conformidade

com as regras da associação, são elegíveis para se tornarem membros”. Assim, uma vez membros e respeitado o regulamento, qualquer pessoa podia eleger e ser eleita para os diversos cargos e instâncias das organizações cartistas.

A gestão democrática é um dos princípios organizacionais mais importantes para o MST (DAL RI; VIEITEZ, 2008, MARTINS, 2004). Para o Movimento (1996, p. 19), democracia implica “A participação de todos os envolvidos no processo de gestão”.

Todos *devem* aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado (MST, 1996, p. 19, grifo nosso).

No MST, o princípio da gestão democrática é aplicado em todas as instâncias deliberativas, e também nas escolas, em todos os níveis e modalidades. Desse modo, as escolas são “[...] geridas pelos próprios alunos [...]” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 28), ou com a sua participação. Para o MST (1996, p. 19), “Considerar a democracia um princípio pedagógico significa dizer que [...] não basta os educandos estudarem ou discutirem sobre ela; precisam [...] principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social”.

Em termos de organização política, o MST tem o Congresso Nacional (CN) como principal instância de poder e deliberação, e também as coordenações estaduais e regionais, com estruturas semelhantes ao do CN.

No CN, que é realizado de cinco em cinco anos, ocorre a “[...] tomada de decisões do coletivo sobre o que vai acontecer no próximo período” (MST, 2012, p. 8). Noutras palavras, “[...] o Congresso é um grande encontro com representação de todos os estados em que o Movimento está organizado [...]”, quando são tomadas as decisões já discutidas pelos Sem Terra, em cada assentamento ou acampamento (MST, 2012, p. 6).

Nas instâncias micro, como, por exemplo, associações, cooperativas e, em especial, escolas, predomina a participação direta de todos os integrantes dos segmentos escolares e da comunidade externa, como os pais, por exemplo (MST, 1996, 1999, 2001).

Dal Ri e Vieitez (2008, p. 180) apontam que “Nas instâncias de base do MST, muito embora possa haver diretorias formais, as decisões são tomadas em colegiados e

assembleias”. Esses autores (2008, p. 181) destacam dois pontos na organização do Movimento. O primeiro é “[...] uma organização molecular nas bases fundada no exercício da democracia direta; [...]” e, o segundo, é “[...] uma significativa descentralização das instâncias de tomada de decisões”.

Para o MST (1999, p. 18-19) é necessário que a escola abra “[...] espaços para a participação da comunidade, respeitando a sua organização e as orientações do MST.” Para isso, são previstas diferentes instâncias de participação nas escolas. Essas instâncias são a Assembleia, o Conselho Escolar, as Plenárias e a Coordenação ou Direção.

A Assembleia “Normalmente [...] é a instância máxima da gestão, onde participam os educandos, educadoras e a comunidade [...]” (MST, 1999, p. 19). O Conselho Escolar tem a incumbência de acompanhar o cotidiano da escola, sendo formado por representantes dos educandos, dos educadores e da coordenação. Esse órgão é renovado periodicamente.

As Plenárias visam a melhoria da gestão e podem ser convocadas pelo Conselho Escolar para decidir sobre as diversas questões que envolvem o cotidiano da escola ou das unidades produtivas que funcionam junto a algumas escolas (MST, 1999).

Já a Direção escolar, em consonância com o princípio da gestão democrática do Movimento, é eleita pelos educandos, educadores e pela comunidade, podendo ser transformada em uma Coordenação que, segundo o princípio da direção coletiva, compartilha tarefas e poder com os demais membros escolares (MST, 1999). Dessa forma, a Direção deixa de estar centralizada na pessoa do diretor.

A auto-organização dos alunos é “[...] *o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaços próprios [...]*” e se configura como componente fundamental da gestão democrática nas escolas do MST, em todos os níveis e modalidades de ensino (MST, 1999, p. 14, grifos do autor).

O princípio da gestão democrática, na perspectiva deste texto, não se resume a uma opção de modelo de gestão, como se fosse mera técnica com vistas a melhorar a qualidade do ensino, ou como se a educação tivesse um fim em si mesma. Subjacente a esse princípio está uma concepção de mundo democrática, que se contrapõe à perspectiva burocrática, inerentemente hierárquico-vertical. Nesta perspectiva, a finalidade da educação escolar extrapola o ensino dos componentes curriculares, pois, por intermédio do currículo oculto^{ix}, a escola, inevitavelmente, educa em conformidade com uma concepção de mundo. Trata-se de um aprendizado eminentemente atitudinal, por isso sua vivência é fundamental.

4.4 Ações visando a formação dos próprios educadores

A formação dos próprios educadores também é um princípio educativo inerente aos projetos educativos dos Movimentos estudados.

Para que a nova educação owenista pudesse ser concretizada, a formação de professores era fundamental, devendo ser escolhidos aqueles capacitados em termos de conhecimentos técnico-científicos e de consonância com a nova visão de sociedade (OWEN, 1967a, 1967b). Isso era importante também para que as crianças fossem “[...] treinadas por pessoas inteligentes, possuindo apenas bons hábitos” (OWEN, 1967b, p. 91).

Dentre os princípios educativo-didáticos da proposta de Owen encontram-se a criação de escolas de formação de mestres, e formar bem os mestres das escolas infantis ou jardins de infância (PAZ RODRIGUES, 2015).

Para os cartistas, os professores deveriam ser formados em suas escolas e também atuarem em conformidade com os princípios do cartismo, tanto no que se referia aos conteúdos e metodologia de ensino, quanto no que tangia aos valores, objetivos e ações políticas desse Movimento. A constituição de escola para formação de professores estava entre as prioridades dos cartistas. Segundo Lovett e Collins (1840, p. 46), “A primeira dificuldade que teremos de superar em nosso progresso será o ensino dos professores [...]”, elemento basilar para a constituição e implementação de um sistema próprio de ensino.

O MST tem uma frente de trabalho específica para a educação, o Setor de Educação. Criou um curso de formação de educadores, em 1990, denominado na época de Curso Experimental de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Na mesma década, esse curso foi transferido para o Instituto de Educação Josué de Castro do MST, situado na cidade de Veranópolis, Rio Grande do Sul e, atendendo à legislação da época, teve a denominação de Curso Normal de Nível Médio (Curso de Magistério) (DAL RI, 2004).

A atuação do MST (2010, p. 23) na área da educação escolar visa,

[...] alfabetizar todos os companheiros e companheiras de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. Para isso, é preciso capacitar e habilitar professores para que se tornem sabedores das necessidades dos estudantes.

Para Caldart (1997, p. 140), “[...] à medida que o próprio MST faz/gere o seu curso de Magistério, ali estará encarnada a sua dinâmica, o seu processo histórico”. Para o Movimento (2001, p. 33), “Ser educador é conseguir apreender a dimensão educativa das ações do Movimento, fazendo delas um espelho para nossas práticas de educação”, lembrando que “*O MST é o grande educador dos Sem Terra*” (MST, 2001, p. 19, grifos do autor).

A formação dos próprios educadores é uma questão tática, pois, a rigor, eles são os principais responsáveis pela execução teórico-prática do currículo conforme concebido. Trata-se, portanto, de um momento-chave para qualquer projeto educativo que se pretenda exitoso. Exemplifica isso o fato de, historicamente, o acesso e o exercício do trabalho docente serem controlados, em especial em termos ideológicos e morais, pelas classes dominantes, seja por intermédio do aparelho de Estado, seja por outras organizações.

4.5 Articulação entre ensino e trabalho

Quando Marx e Engels (DAL RI, 2004, MANACORDA, 1992) desenvolveram a ideia do trabalho conjugado ao ensino e à ginástica, como princípio orientador da educação do futuro, tiveram como uma de suas referências os escritos e a prática de Owen. Naquela época, as escolas que combinavam o ensino com o trabalho produtivo eram organizadas por industriais filantrópicos ingleses e tomavam forma a partir do modelo de Owen ou das escolas politécnicas e agrônômicas.

Para os owenistas, o ensino articulado ao trabalho produtivo era um princípio fundamental para a formação do novo caráter da humanidade, pois crianças e jovens inseridos em ambientes adequados, em termos de demanda de força física, habilidade intelectual e moral, poderiam crescer saudáveis em todas as dimensões (OWEN, 1967a, 1967b).

[...] o trabalho torna-se mais regular e a atenção a ele mais constante, na proporção da importância das máquinas empregadas e, conseqüentemente, adquirem hábitos mais regulares de vida, gostam mais de aprender a ler e escrever e não são inferiores, em termos de conduta moral e religiosa, se comparados à ampla maioria da população trabalhadora da Inglaterra (OWEN, 1967b, p. 26).

Os cartistas prezavam pelo ensino de conhecimentos úteis, que deveriam ser vinculados à “[...] aplicação geral para as artes, ofícios e atividades em que possam vir a ser envolvidos [...]” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 23), visando a sua aplicação na vida prática,

tanto na perspectiva individual, quanto na coletiva. No entendimento dos cartistas, deveriam “[...] ser ensinados os princípios elementares dos ofícios mais úteis e ocupações em laboratório e oficinas”, sendo também necessários espaços na escola para a prática de horticultura e de jardinagem (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 23). Era previsto o estabelecimento, conforme a possibilidade e a disponibilidade de recursos, de escolas industriais e agrícolas “[...] para educar, apoiar e instruir em algum ofício ou ocupação útil as crianças órfãs da associação” (LOVETT; COLLINS, 1840, p. 19).

A articulação entre ensino e trabalho produtivo é um princípio elementar do projeto educativo do MST. O Movimento estabelece “[...] uma intrínseca relação entre educação e trabalho [...] priorizando um envolvimento direto do educando com seus estudos e a realidade da qual faz parte” (BAUER, 2009, p. 93).

A educação ligada ao mundo do trabalho, para o Movimento (1996, p. 15),

[...] quer dizer que nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes.

A articulação entre ensino e trabalho produtivo tem implicações com o plano mais imediato, relacionado principalmente às demandas mais prementes de vida ou de sobrevivência, e também com o plano mais mediato, que abrange não apenas as questões estratégicas, mas especialmente as questões táticas do Movimento, que entende o trabalho como fator de humanização, como uma necessidade inerente ou necessária à produção e à reprodução das condições materiais e simbólicas da vida.

No projeto educativo do MST (1996, p. 15), o trabalho é um princípio educativo fundamental, pois é o trabalho que gera a riqueza; que identifica os trabalhadores como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e novas consciências.

A concepção de educação do MST é ampla, pois, além dos conhecimentos científicos, envolve política, economia e cultura; ainda, problematiza, na perspectiva das classes trabalhadoras, os aspectos da produção, da circulação e do consumo, incluindo os conhecimentos técnicos e tecnológicos.

Considera-se que o trabalho é indispensável para fins não apenas da produção das condições materiais de vida, mas também para fins político-ideológicos, como o cultivo da identidade de classe, numa perspectiva que aponte a superação de hierarquias sociais verticais, como, por exemplo, as divisões social e sexual do trabalho e a dicotomia entre trabalhos eminentemente manuais e intelectuais, divisões essas que têm subjacentes a polarização e a hierarquização vertical entre concepção e execução, ou seja, entre comandantes e comandados.

Assim como ocorre com os demais princípios, esse apresenta diferenças teórico-práticas entre os Movimentos^x, seja pelas próprias configurações político-ideológicas ou infraestruturais, seja pelos respectivos momentos históricos e formações sociais.

Para execução de seus projetos políticos e educativos, esses Movimentos demandam conhecimentos técnico-científicos condizentes, em termos de conteúdos e de metodologia de ensino, o que implica a necessidade de escolas e ensino próprios, consoantes com esses quesitos.

5 CONCLUSÃO

Com ressalvas em relação aos momentos históricos e as especificidades dos movimentos estudados, verifica-se que os princípios enunciados estão, desde o momento da Revolução Industrial, presentes em diferentes iniciativas educacionais de movimentos sociais das classes trabalhadoras, confirmando a hipótese enunciada.

Esses princípios teórico-práticos, em última instância, são divergentes das premissas da educação capitalista e são inexecutáveis nas escolas organizadas nos moldes oficiais, exceto nas situações em que, como faz o MST, a escola seja *ocupada* e sua hegemonia conquistada.

Os movimentos estudados colocam em tela uma questão que permeia a história da educação das classes trabalhadoras, qual seja, a não neutralidade da educação e a educação não como um fim em si mesma, mas como um meio para objetivos determinados. A educação não tem objetivos apenas enciclopédicos ou de ilustração, mas visa o provimento de necessidades imediatas ou mediatas, devendo, assim, estar organicamente articulada aos seus projetos político-econômicos. Desse modo, numa perspectiva *omnilateral*, a educação não se restringe a conhecimentos pragmáticos, mas também não fica alheia às demandas cotidianas.

Já o ensino oficial, na perspectiva da legislação federal brasileira, é apresentado como neutro e deveria propiciar, indistinta e universalmente, um ensino que contemplasse as demandas imediatas e mediatas das populações, incluindo uma dimensão eminentemente enciclopédica. Porém, ele é operado na lógica do capital. Assim, na prática, o ensino estatal propicia uma formação estratificada, conforme as demandas do mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na produção, reiterando a lógica da divisão social hierárquico-vertical do trabalho. Isso implica em currículos diferenciados para as diferentes classes ou suas frações.

Os movimentos estudados elaboraram críticas e negaram dialeticamente o ensino propiciado pelo Estado ou pelas classes dominantes e conceberam projetos próprios de educação. Implementaram, em estágios mais germinal ou mais avançado, a gestão democrática em suas escolas e associações. Adotaram, ainda, medidas para a formação dos próprios educadores, bem como para a articulação entre ensino e trabalho produtivo.

Embora esses princípios estejam imbricados entre si e a consecução plena de um deles dependa da consecução dos demais, o que não implica descartar avanços parciais ou isolados, ressalta-se que, numa perspectiva do trabalho associado^{xi}, os princípios da gestão democrática e da articulação entre ensino e trabalho produtivo, pelas razões enunciadas no texto, apresentam-se com potencial de contribuição para o processo de desalienação do trabalho.

Ao mesmo tempo em que são, em alguma medida, decorrentes ou herdeiros de iniciativas ou movimentos anteriores, movimentos como os owenistas e cartistas, assim como o MST, deixam seus legados para movimentos sociais contemporâneos e posteriores. Como ressaltado, esses movimentos não apenas criticaram ou negaram o ensino oficial, mas, sobretudo, propuseram e implantaram iniciativas de autoeducação. Desse modo, não se restringiram à denúncia dos problemas da educação, mas partiram das condições objetivas para criarem processos educacionais diferenciados e alternativos, mesmo com adversidades das mais variadas ordens e sofrendo perseguições por parte das classes dominantes e dos aparelhos repressivos do Estado.

Por meio de suas iniciativas, esses movimentos propiciam subsídios teórico-práticos para setores das classes trabalhadoras que se propõem a levar a termo projetos político-educativos, com vistas a transformações sociais, por conseguinte, à superação do capital, possibilitando, com suas experiências, subsídios para análises dos limites e das

potencialidades da educação, em termos conjunturais ou estruturais. Desse modo, reafirma-se a importância do registro e da retomada das iniciativas de auto-organização e de autoeducação das classes trabalhadoras de diferentes momentos históricos e países.

Na perspectiva desta pesquisa, entende-se que a síntese desses princípios contribui para o processo de constituição de um princípio maior, qual seja, a constituição de uma ideologia e de uma concepção de mundo concernentes, num plano mais imediato, a cada movimento e, num plano mais mediato, à classe trabalhadora.

Considera-se que, a rigor, esse conjunto de princípios, se levado ao extremo de suas potencialidades, apontaria no sentido de contribuir para um processo de autoeducação e de transição com vistas ao estabelecimento de relações de trabalho não subordinadas ao capital. Porém, esse potencial está condicionado à necessária vinculação orgânica da educação às esferas política, econômica e cultural dos movimentos e, num plano mais amplo, das classes trabalhadoras em geral.

REFERÊNCIAS

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CALDART, Roseli Salette. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Cooperação agrícola. In: CALDART, Roseli Salette et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 159-165.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli Salette et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 563-571.

DAL RI, Neusa Maria. **Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. 2004. 315 f. Tese

(Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/livre-docencia/2004/dalri_nm_ld_mar.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

DAL RI, Neusa Maria. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, Roberto; DAL RI, Neusa Maria; AMPUDIA, Marina; FALERO, Alfredo; PEREYRA, Kelly (Org.). **Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur**. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

_____; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1974.

_____. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FORTUNATO, Marinice da Silva. **Uma experiência educacional de autogestão: a escola moderna nº 1 na sua gênese**. 1992. 337 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOBBSAWM, Eric John. **A era das revoluções – Europa 1789-1848**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOVETT, William; COLLINS, John. **Chartism: a new organization of the people, education and improvement of the people politically and socially**. London, 1840. Disponível em: <http://www.gerald-massey.org.uk/lovett/b_chartism.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Fernando José. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Livro I, volume 1.

MORTON, Arthur Leslie; TATE, George. **O movimento operário britânico**. Lisboa: Seara Nova, 1968.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre: MST, 1996.

_____. Como fazemos a escola de educação fundamental. **Caderno de Educação**. MST, s. l., n. 9, 1999.

_____. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. **Boletim da Educação**. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

_____. **MST – Lutas e conquistas**. São Paulo: MST, 2010.

_____. A reunião das crianças. **Revista das crianças Sem Terrinha**. São Paulo, n. 5, out. 2012. p. 2-13.

_____. **MST Nossos frutos: educação**. São Paulo. 2016. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

OWEN, Robert. **The life of Robert Owen** – written by himself. With selections from his writings and correspondence. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1967a. v. I

_____. **A supplementary appendix to the first volume of The life of Robert Owen**. New York: Augustus M. Kelley Publishers, 1967b. v. II

PAZ RODRIGUES, José. **Robert Owen, promotor da educação infantil e reformador social**. Ponte Vedra, 2015. Disponível em: <<http://pgl.gal/robert-owen-promotor-da-educacao-infantil-e-reformador-social-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981.

SOUZA, Rosa Fátima. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v. 1

_____. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. v. 3

_____. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c. v. 2.

Notas

ⁱ Entre os movimentos analisados, ao MST são dedicados maiores espaço e destaque, pois é um movimento em atuação e que possui um acúmulo histórico e teórico-prático na educação, o que propicia elementos para análises e contribuições empíricas para a atualidade.

ⁱⁱ Ainda que denominados de princípios educativos, esclarece-se que os itens trabalhados foram estabelecidos para fins desta pesquisa a partir da análise inicial efetuada por Dal Ri (2013). Desse modo, os itens não aparecem nos textos dos movimentos como princípios, embora possam também ser denominados assim por eles. Não significa também que as categorias utilizadas para nomeação de cada princípio constem nos documentos analisados, nem mesmo que tais categorias tenham uma compreensão unívoca entre os movimentos, não podendo, portanto, serem tomadas nas acepções correntes e atuais, haja vista as especificidades político-ideológicas e os momentos históricos de cada movimento.

ⁱⁱⁱ Esclarece-se que na pesquisa foi abstraído o fato de alguns movimentos serem urbano-industriais e outros ligados aos trabalhadores da terra ou indígenas. O principal interesse do estudo recaiu sobre os projetos educacionais de movimentos sociais organizadores e representativos de parcelas da classe trabalhadora.

^{iv} Na atualidade, no Brasil, o socialismo utópico, em especial o owenismo, tem influência teórico-prática no movimento denominado de Economia Solidária.

^v A Carta do Povo, enviada ao parlamento em 1838, trazia as seguintes reivindicações: sufrágio universal masculino; pagamento aos deputados; votação secreta; parlamentos anuais; igualdade dos distritos eleitorais; e supressão do censo de bens para fins de elegibilidade. A estratégia utilizada pelos cartistas girava em torno, principalmente, das coletas de assinaturas realizadas nas oficinas, nas fábricas e em reuniões públicas, por meio de uma série de Petições Nacionais enviadas à Câmara dos Comuns.

^{vi} O detalhamento dos princípios filosóficos, dos princípios educativos, bem como das pedagogias do MST pode ser conferido em documentos do MST (1996, 1999, 2001) e em textos de Caldart (1997, 2004), Dal Ri e Vieitez (2008), entre outros autores.

^{vii} “A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, enquanto estão acampados, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento.” (MST, 2016, p. 2).

^{viii} Por gestão democrática entende-se, neste texto, um processo em que as decisões são discutidas e tomadas coletivamente, com a participação de todas as pessoas envolvidas, durante todo o processo e em condições reais de igualdade. No entanto, essa concepção não necessariamente confere com as concepções dos movimentos, que têm especificidades em termos político-ideológicos e também de momentos históricos e formações econômico-sociais de atuação.

^{ix} Entende-se por currículo oculto os elementos educativos presentes nas relações sociais de organizações e movimentos sociais, cujos objetivos e desdobramentos não necessariamente são objetos de reflexão intencional e consciente pelas pessoas que as vivenciam (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

^x No caso do MST, entre as diversas escolas dos assentamentos pode haver variações significativas na aplicação do princípio, por causa das diferenças sociais e culturais entre as Regiões do Brasil, cuja extensão é continental, dos diferentes tempos de existência, características dos assentados, infraestruturas dos assentamentos, entre outros fatores.

^{xi} Organizações que operam na perspectiva do trabalho associado não recorrem à exploração do trabalho alheio por meio do assalariamento, dentre outras características, apresentando-se como germen de um processo de desalienação do trabalho (DAL RI; VIEITEZ, 2008).