

## A (Re)Constituição Identitária do MST: As Dimensões para Construção de uma Pedagogia Do Movimento

The MST Identity (Re)Constitution: The Dimensions For The Construction Of A  
Pedagogy's Movement

Guilherme Franco Miranda  
José Luís Schifino Ferraro

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir as dimensões da construção da Pedagogia do Movimento articulando-se com as identidades construídas no/do MST. A investigação permeia a gênese do Movimento, conceitua identidade, conceitua Pedagogia do Movimento e, por fim, articula estes conceitos que corroboram no fortalecimento identitário do MST como movimento camponês sócio-histórico e territorial. É da terra e de todos os bens produzidos que o campesinato promove a sua existência, seus integrantes se humanizam e se tornam cada vez mais sujeitos sociais no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam. A pesquisa de natureza bibliográfica aprofunda-se na trajetória e na temática do Movimento como textos oficiais, documentos, produções científicas que resulta em três dimensões da Pedagogia do Movimento: A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; a dimensão educacional em que atua e a combinação de formatos organizativos diversos. A formação humana está vinculada umbilicalmente ao processo de produção material da existência cuja base é o trabalho, mas não se resume a ele. Ao pensarmos na causa de luta do MST, buscamos a mudança e a melhoria em vários aspectos e o Movimento utiliza o trabalho como princípio educativo em uma práxis que pode enriquecer o debate sobre a formação humana.

**Palavras-chave:** MST, Pedagogia do Movimento, Identidade.

**Abstract:** The purpose of this article is to reflect on the dimensions of the construction of Movement's Pedagogy articulating with the identities constructed in/of the MST. The investigation permeates the genesis of the Movement, conceptualizes the Movement's identity and Pedagogy and, finally, articulates these concepts that corroborate MST's identity strengthening as a socio-historical and territorial peasant movement. It is from the land and from all the goods produced from the land that the peasantry promotes its existence, its members become humanized and become more and more social subjects in the very movement of the struggle that they directly unleash. Research of a bibliographic delves into the trajectory and the Movement's theme as official texts, documents, scientific productions and productions and results in three dimensions of the Movement's Pedagogy: The radicality of its way of fighting and the subjects it involves ; the educational dimension in which it operates and the combination of different organizational formats. Human formation is associated, linked umbilically to the process of material production of existence whose basis is work, but is not limited to it. When thinking about the cause of struggle of the MST, we seek change and improvement in several aspects and corroborate the Movement as an educational principle with a praxis can enrich the debate on human formation.

**Key words:** MST, Movement's Pedagogy, Identity.



## Introdução

Ao longo do processo histórico, o meio rural está associado a concepção de natural, ou seja, tido como espaço no qual o ser humano está em contato direto com a natureza. No contexto brasileiro, esse processo esteve intimamente ligado à proposta pedagógica promovida pelo Estado que historicamente privilegiou os interesses comuns das classes dominantes em detrimento aos das comunidades rurais. Conforme Leite (1999), excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no meio rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos detentores do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desce de uma questão agrária estrutural, desigual e histórica no Brasil. A ideia do Movimento começa a ser semeada em meados da década de 1970 na região sul do País e expandiu-se ao longo do território nacional (CALDART, 2001). O contexto brasileiro nesta década foi marcado na luta pela democracia, transição política, rupturas e pessoas inconformadas com a nova política de desenvolvimento agropecuário implantado no período da Ditadura Militar.

O MST teve seu processo de construção no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra – realizado entre 21 e 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná, sendo definindo os objetivos de luta pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 1990; STEDILE & BERNARDES, 1999). É assim que o MST vem ajudando a recolocar na agenda política brasileira a questão da reforma agrária: fazendo a luta pela terra e afirmando, em suas iniciativas, a possibilidade de novas relações sociais, e uma educação voltadas as suas raízes.

A multiplicidade de dimensões que o MST atua aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena. Especificamente na área da Educação, o modelo urbano-tecnocrata para as comunidades do campo demonstra o fator de exclusão de uma cultura e identidades do campo,



na contramão da Constituição Federal de 1988 que conceitua educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O Setor de Educação do MST iniciou em 1987 e como todo processo que se inicia, enfrentou desafios, problemas e preocupações – levando em conta a sua relação com o movimento mais amplo – que justifica a própria existência deste mais restrito. A vitória resultou de um trabalho conjunto feito ao longo de anos pelos participantes do movimento. A proposta de educação do MST seguia inicialmente dois eixos principais: (I) luta pelo direito a educação e (II) construção de uma nova pedagogia. Esta nova pedagogia tem o objetivo não só a formação de um novo sujeito social, como também um novo sujeito cultural através da sua forma particular de realizar sua luta e vivenciar os valores e comportamentos que produz (CALDART, 2000). Uma transformação profunda, provocada pela dinâmica da luta pela terra, que permanece mesmo após a aquisição de terra para cultivar e “uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso” (CALDART, 2000, p.28).

Esta nova pedagogia do Movimento perpassa o campo das identidades da terra, que é iniciada a partir da consciência comum da condição de excluídos (GRZYBOWSKI, 1990). Este processo de reconstituição identitária demanda um processo de aprendizado, que tem como objetivo a transmissão de valores, ancorados no princípio de solidariedade. A identidade “sem-terra” se manifesta por meio de símbolos, como as bandeiras, as lonas pretas das barracas, os hinos e poesias. Tais formas permitem a valorização da identidade rural e propiciam empoderamento aos Sem-terra (SIGAUD, 2004; WOLFORD, 2010). Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre as dimensões da Pedagogia do Movimento articulando-se com as identidades construídas pelo MST.

### **A luta pela terra: O surgimento do MST**

“– Essa cova em que estás, com palmos medida, é a conta menor que tiraste em vida.



– É de bom tamanho, nem largo nem fundo, é a parte que te cabe deste latifúndio.

– Não é cova grande, é cova medida, é a terra que querias ver dividida”

O trecho de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, destaca a luta por reforma agrária intensamente marcada pela coragem e resistência popular das ligas camponesas, no período da ditadura militar, até os esforços libertadores do MST, do Sindicalismo Rural e dos Movimentos Pastorais da Igreja, que enfrentam o capitalismo e neoliberalismo em sua lógica violadora dos direitos humanos e produtora de exclusão social que se formalizam no interior da democracias liberais. Apesar do suor e do sangue, os avanços foram inversamente proporcionais ao sólido processo de organização, às lutas desenvolvidas e às violências sofridas pelas famílias sem-terra, parte integrante do campesinato brasileiro.

Na sua forma mais sucinta, campesinato corresponde a uma conjectura social de produção, cujos

“[...] fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros” (WANDERLEY, 2014, p.26).

Corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de organização produtiva, corresponde a um modo de vida e a uma cultura. A origem do campesinato no Brasil (ainda) é uma incógnita, pois entendendo o camponês como uma classe, houve, contudo, a “existência de uma classe camponesa que corresponde aos agricultores excluídos do pacto político, os sem-vozes” (SABOURIN, 2009, p.8). Segundo Lenin (1980), o desigual relacionamento entre as forças de produção e as relações sociais podem-se compreender a existência camponesa.

Como afirma Stédile (2006) o campesinato brasileiro “foi um poderoso movimento de massas, com enorme capacidade de mobilização, para defender a urgência da realização da reforma agrária com a palavra de ordem: reforma agrária na lei ou na marra”. As lutas de Canudos, na Bahia; Contestado, entre



Santa Catarina e Paraná; a guerrilha de Porecatu, também no Paraná; as greves de colonos nas fazendas de café em São Paulo; Trombas e Formoso em Goiás representaram importantes capítulos do enfrentamento camponês ao Estado e aos latifundiários. Não obstante, foram conflitos localizados, sem articulação nacional. Segundo Moraes (2006), o apogeu das Ligas Camponesas como organização de massas rurais deu-se nos primeiros meses de 1964, embora o golpe civil-militar daquele ano interrompeu todo processo e sua organização foi desarticulada, seus líderes foram presos, torturados, exilados e mortos, alguns deles pelos próprios fazendeiros e usineiros.

Com a implantação do atual modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária, apostou-se no fim do campesinato. No entanto, devido à repressão política e da expropriação resultantes do modelo econômico, nasceu um novo movimento camponês na história da formação camponesa do Brasil. Aos que acreditaram no fim do camponês, não atentaram para o fato que o capital não comporta somente uma forma de relação social, ou seja: o assalariamento. Ainda o próprio capital – em seu desenvolvimento desigual e contraditório – cria, destrói e recria o campesinato. É por essa lógica que podemos compreender a gênese do MST. Segundo Silva

[...] a atividade do campesinato era subjugada por todas as contradições próprias das economias de mercado e do capitalismo: a concorrência, a luta pela independência econômica, a monopolização da terra (comprada ou arrendada), a tendência à concentração da produção nas mãos de uma minoria, a proletarianização da maioria e sua exploração pela minoria que dispunha do capital comercial e que empregava operários agrícolas” (SILVA, 2012, p. 114).

É nesse contexto, também inspirado pelo trabalho da Comissão Pastoral da Terra e com a ação de sindicatos de trabalhadores rurais do sul do País que surge o MST. Sobre o processo de gestação do movimento, Fernandes descreve que

“o Movimento começou a ser formado no Centro-Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Essa foi uma das ações que resultaram na gestação do MST. Muitas outras ações dos trabalhadores sem-terra que aconteceram nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, fazem



parte da gênese e contribuíram para a formação do Movimento. Assim a sua origem não pode ser compreendida por um momento ou uma ação, mas por um conjunto de ações que duraram um período de pelo menos quatro anos” (FERNANDES, 1999. p.65).

Essa resistência e lutas históricas do campesinato brasileiro têm como fruto o MST. É importante destacar que a gênese do Movimento é inspirada em teóricos como Karl Marx, Moisey Pistrak e Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido pelo pseudônimo Lenin, esse último principalmente pelo seu conceito de *centralismo democrático* (LENIN, 1901; LENIN, 1904 *apud* MIRANDA, 2019). Nesse processo, os fatores econômicos, políticos e ideológicos são fundamentais para a compreensão da natureza do MST.

Bernardes (1999) aponta que durante a gestação do MST (1979-1984) foram articuladas as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram em 1984 o nascimento do MST, que ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná. Além disso, em 1985, de 29 a 31 de janeiro, os então sem-terra realizaram o Primeiro Congresso, incitando o processo de territorialização do MST pelo Brasil.

Segundo Caldart (2001) o MST – no início da década de 2000 – possuía, aproximadamente, 250 mil famílias assentadas e 70 mil famílias acampadas em todo o território brasileiro. Embora existam mais de 4,5 milhões de famílias sem-terra existentes no país, dado o formato histórico da questão agrária e a dignidade humana construída mediante tais números. Além disso, ainda segundo autora, naquele momento já havia um movimento massivo de alfabetização de jovens e adultos sem-terra, que envolve em torno de 20 mil educandos, e também a formação de técnicos e de educadores em cursos de nível médio e superior, assim como diversas outras iniciativas de formação de sua militância e do conjunto da família Sem Terra, compondo um processo de construção desta característica tem levado a uma identificação cada vez maior das maiorias excluídas.



## MST e Educação: os sujeitos pedagógicos

O MST – abarcando o significado da educação como elemento fundamental de sustentação da luta dos trabalhadores rurais – articulou um setor para tratar deste campo que toma como base o referencial freireano. Paulo Freire (1996) assumia uma concepção de educação problematizadora, alicerçada na própria materialidade vivida pelos educandos, visto que, para ele, a educação deveria garantir a leitura e a intervenção consciente do ser humano no mundo. Trabalho e educação são atividades especificamente humanas, isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Além disso, é importante destacar que a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista. Nessa “nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo, denominada de sociedade do mercado” (SAVIANI, 2007, p.158).

Além disso, segundo Freire (2005) a classe dominante encontra diferentes estratégias para não perder a dominação sobre o oprimido. Por isso ela também domina formas e termos do opressor. O povo possui uma maneira própria de perceber cultura, valores e tradições – de acordo com o que lhe é legítimo – que se diferencia dos valores impostos pela classe dominante. Esses traços e o conhecimento do povo ajudam a compor aquilo que se denomina de educação popular e que se configura como instrumentos de superação de situações de exclusão dos sujeitos. O empenho do MST em criar uma instância de educação própria é análogo ao de outras organizações coletivas de massa, como partidos e sindicatos, uma vez que compreendem que a escola burguesa, dada a sua concepção de mundo, lhes é antagônica.

Para o Movimento, não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro tenha também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas (DAL RI & VIEITEZ, 2004). Baseado em Gramsci, a “escola do trabalho” é uma proposta de escola que formasse a nova geração de produtores, ou melhor, a preparação de



técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades.

Segundo Schlesener

“[...] a escola do trabalho defendida por Gramsci tinha características especiais: supunha não só a formação para o trabalho, mas a possibilidade da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. Para os trabalhadores, o desejo de aprender surgia de uma concepção de mundo que a própria vida lhes ensinava e que eles sentiam necessidade de esclarecer para atuá-la concretamente.” (SCHLESENER, 2002, p.69).

Em outras palavras, os espaços escolares devem contribuir para a concretização entre teoria e prática, elemento este que a escola burguesa, pela sua característica e função na sociedade capitalista, não proporciona a classe trabalhadora. Sendo assim, o equilíbrio entre trabalho intelectual e trabalho manual é “como elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção de mundo” (GRAMSCI, 1977, p.1551).

Partindo da premissa gramsciana de que a formação de seres humanos coletivos se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção, o educação no MST segue a lógica da cooperação, pois as práticas educacionais que acontecem nos acampamentos e assentamentos não podem desconsiderar a luta pela reforma agrária e os desafios que se colocam para o provimento de novas relações de produção no campo e na cidade. Assim, todas as questões do assentamento devem ser resolvidas conjuntamente pela comunidade, tais como comercialização, acesso às novas tecnologias, moradia, conquista de escolas, postos de saúde, área de lazer e outros.

Como ocorre com outras organizações que divergem da ordem social capitalista, o MST percebe que o ensino oficial não atende às necessidades de formação dos seus membros, pois podemos dizer em relação à educação o que já se disse em relação à ideologia (GRAMSCI, 1966): na sociedade de classes, a educação dominante é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial apresente-se travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais. A educação é um processo complexo e não



homogêneo resultante das estruturas e práticas sociais também contraditórias, cujo objetivo é formar o homem para determinada forma de vida social. Como afirmou Mészáros, “[...] nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (2006, p. 263).

Dessa maneira, as formas e os objetivos educacionais de qualquer sociedade se encontram sempre em relação íntima com seu modo de vida e, portanto, com suas relações de produção e de trabalho.

### **Construção Identitária do/no MST**

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que implica maior concentração de propriedade, os movimentos sociais, como o MST, levantam a bandeira da reforma agrária, propondo a redistribuição de terras e de riquezas, ocupando áreas improdutivas, exigindo trabalho e escola para seus filhos. Assim, as populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra, desejam o reconhecimento de legitimidade da sua presença sobre a terra; “querem a reformulação das relações sociais e a ampliação dos direitos sociais” (MARTINS, 1993, p. 90). Sendo assim, a relação movimentos sociais e educação ganha um novo sentido, clamando por uma educação capaz de criar de condições materiais para realidade da vida no/do campo.

As trajetórias vivenciadas pelos sem-terra nas experiências de acampamento/assentamento influenciam na construção de estratégias de organização da vida e do trabalho, considerando que o processo vivido pelos trabalhadores organizados em torno do MST é em si educativo. Nesse contexto de educação pode – e deve – ser articulada e redefinida de maneira constante em seu inter-relacionamento dialético com a realidade do Movimento (MÉSZÁROS, 2005). No processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos sem-terra ligados ao MST, percebe-se que a educação é entendida com expressão das dinâmicas construídas coletivamente, constituída pelas relações sociais, pelo processo educativo vivido como ação instrumentalizadora dos trabalhadores/trabalhadoras para o seu trabalho, para a cooperação e para as lutas junto ao MST.



Existem dois processos educativos, ainda que combinados, no MST (VENDRAMINI, 2007). O primeiro refere-se ao processo educativo presente nas lutas do Movimento, ao aprendizado propiciado pela *práxis* da ocupação de terras, das reuniões, das manifestações públicas, da vida nos acampamentos, da organização do trabalho e da vida produtiva e social nos assentamentos, dos intercâmbios, dos enfrentamentos, enfim, “de todos os desafios de uma luta radical pela terra” (VENDRAMINI, p.130). O outro processo, mais intencional e planejado de forma sistemática, diz respeito às iniciativas escolares à educação do campo configurando-se como expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida, de trabalho e legitimando-se na forma de leis, decretos, portarias.

Pensar o movimento social na formação dos trabalhadores é pensar a realidade educacional, uma vez que a base na qual nos identificamos coincide com aquela em que provemos nossa existência. Os movimentos sociais constituem-se como expressões dos limites e das contradições da sociedade atual e sendo, portanto, profundamente educativos uma vez que por sua atuação simultaneamente questionam as estruturas sociais e as ações sociais delas proveniente, oferecendo pistas para novas formas de organização da vida social e da educação. Segundo Meszáros (2005, p.65)

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

A relação movimento social e educação ocorre de várias formas, a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais em contato com instituições educacionais, no próprio movimento social, dado caráter educativo de suas ações na sociedade, e no interior dos movimentos, pelas aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos projetos socioeducativos formulados e desenvolvidos pelos próprios movimentos, a exemplo do MST. A educação para cidadania coletiva se constrói então dentro do próprio movimento de luta por direitos (GOHN, 1992). Os sujeitos então forjam uma identidade político-cultural coletiva e, ainda que estejam separados em suas reivindicações específicas,



possuem pautas comuns pelas quais lutam para terem seus direitos de cidadãos respeitados. Caldart (2000, p.28) conceitua cultura sob um olhar para o MST.

Compreende a cultura

“[...] como um modo de vida, e como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso, mas mantendo-a como uma dimensão do processo histórico e acrescida de um sentido político específico, que é o de uma cultura social com dimensão de projeto, tal como o apreendido nas pesquisas feitas no âmbito da história dos movimentos sociais, notadamente aquelas orientadas por uma interpretação marxista da história” (p. 28).

Esse caráter cultural e educativo dos movimentos sociais viabiliza a construção de identidades coletivas e estratégias de luta, que se fundam na cultura, na dinâmica, ambas estão imbricadas e ganham sentido no universo das relações sociais (NETTO & RAMOS, 2000). Sendo assim, as identidades são constituídas sempre em uma certa relação onde os seres humanos estão situados e como produzem. É isso que permite a sua inserção em uma determinada classe social e materializa sua identidade subjetiva não apenas individual, mas coletiva. A ação destes sujeitos – a atividade humana por excelência – ao mesmo tempo que produz, transforma a realidade social em que estão submetidos afetando suas distintas dimensões: biológica, psicológica, sociológica, política e cultural.

Assim, pode-se afirmar que o processo de humanização é variável em sentido sociocultural, ou seja, "a forma específica em que esta humanização se molda é determinada por essas formações socioculturais, sendo relativas às suas numerosas variações" (BERGER e LUCKMANN, 1973, p. 241). A identidade é um fenômeno que não se cristaliza devido a fatores como culturas, experiências, emoções e peça importante da realidade subjetiva: está em relação dialética com a sociedade, um processo de produção humana e uma sistemática conceitual – aquele que permite aos seres a compreensão da realidade social. A dialética apresenta-se entre o ser individual e o mundo sócio e historicamente estruturado, assim como entre o ser biológico e sua identidade socialmente produzida. A dialética manifesta-se, também, no funcionamento e na limitação mútua do organismo e da sociedade.



Além disso, o comportamento dos indivíduos no cotidiano social é considerado formas de ação tipificadas (interpretável por meio das regras que o regulam) e sua implicação para o indivíduo é a identificação da sua personalidade com o papel que desempenha – com o sentido objetivo atribuído socialmente a sua ação. Temos, então, que a identidade tipificada dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, que se fizeram ou ainda se fazem este novo sujeito social no/do campo, com uma identidade e uma consciência que os insere nos embates políticos e sociais para as comunidades camponesas. Portanto, as transformações do mundo do trabalho fazem incidir mudanças tanto sobre os processos produtivos concretos em si, como sobre a relação subjetiva que o ser humano estabelece com e no seu trabalho (NETTO & RAMOS, 2000).

Compreendendo que trabalho é o princípio fundamental que caracteriza homem e mulheres como seres humanos e é síntese de múltiplas determinações: econômicas, sociais, históricas, psicológicas, culturais, educacionais e ideológicas. Constrói-se nas relações que estabelece na prática social, mediatizando, pelo trabalho, sua relação com a natureza, consigo mesmo e com os outros homens. O princípio do trabalho é apreendido dentro de uma pedagogia sócio-histórica de formação humana, ou seja, explicita a compreensão da produção e manutenção da existência histórica dos seres humanos concreto. Desta forma, o ser humano – no embate com a natureza para assegurar sua sobrevivência – na lógica do trabalho “vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano” (SAVIANI, 2005, p. 97).

Os sem-terra do MST são sujeitos sociais questionadores do *modus operandi* da sociedade capitalista atual como também da cultura reproduzida e consolidada por ela. A justificativa pauta-se na contestação da ordem social pelo conjunto – o contraditório – do que do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, nas cirandas, na educação de suas crianças, jovens e adultos (CALDART, 2001). O forma da sua coletividade projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da



sociedade atual, concretizam isso, sobretudo, no processo de humanização que representam e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do País.

Podemos pensar que a transformação da sociedade e a superação das formas de exploração no modo capitalista perpassam na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos construídos historicamente e, desta forma, promovem um desenvolvimento *omnilateral* dos seres humanos. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. “Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (SAVIANI, 2007, p. 108). Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria à prática resulta cega.

### **O Trabalho Educativo é o Ato de Cultivar: A Pedagogia do Movimento**

Nesta direção, o MST enquanto movimento social, é considerado como educador – ensina a questionar – nas suas lutas, sua organização, suas linguagens, chocam e discutem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. O MST passa a ser visto como criador de uma alternativa à desumanização, degradação moral e individualização provocadas pela indústria cultural do capitalismo. Além disso assume o sujeito pedagógico, pois o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que “precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2005, p. 24).

Segundo Libâneo (2006) pedagogia é um fenômeno educativo, em sua complexidade e sua amplitude. O ato educativo encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem, sendo assim, a formação humana é analisada no processo histórico, nas relações que se estabelecem entre os homens e a natureza do trabalho que produzem sua existência (SAVIANI, DUARTE, 2012). As relações sociais estabelecidas entre estes ao longo do processo histórico vem sendo delineadas pela divisão da sociedade em classes antagônicas o que por sua vez tem sido determinada pela divisão social do



trabalho, entre os detentores dos meios de produção e entre aqueles que se veem obrigados a vender sua força de trabalho para garantir sua subsistência.

Observar a constituição dos sem-terra é enxergar o MST como um sujeito pedagógico (Caldart, 2000) devido a coletividade em movimento que está implicada no processo de formação das pessoas que o constituem. Ou seja, além da cadeia produtiva alimentícia, o Movimento também atua no resgate do processo de humanização dos sujeitos desvalidos do campo. Esta reflexão é importante para dimensão pedagógica, pois pensar na formação dos sem-terra transpomos o Movimento como interlocutor nas questões educacionais em geral. A pedagogia do Movimento segundo Caldart (2000, p.247)

é maior que a escola e esta deve constituir-se “não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim com um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo”.

A pedagogia do Movimento é materialização do modo de produção da formação humana ou de uma “pedagogia da produção de sujeitos sociais” (ARROYO, 1995, p.3) sendo situada na luta, por excelência, das camadas populares. Essa tradição pedagógica que associa a educação com a formação de sujeitos sociais (identidades e coletividades combinadas) através da sua trajetória histórica e trabalho, compõem uma dinâmica de fazer um nome próprio: Sem Terra. “Enxergar movimentos sociais como sujeitos pedagógicos é prestar atenção aos elementos materiais da formação humana” (ARROYO, 1991, p. 215), ou seja, se trabalho é educativo como Marx, Gramsci e Pistrak indagaram em suas obras, é possível pensar que o sujeito educativo se dá no coletivo, nos sindicatos, nas fábricas, nas relações sociais de produção.

O Movimento é do jeito que coletivamente as pessoas vêm produzindo a identidade Sem Terra e fazendo a luta pela Reforma Agrária que enraíza e fortalece esta identidade. Em momentos de conflito social mais acirrado, como o contexto atual, isto fica ainda mais visível: é das pessoas, de cada uma delas, que depende a resistência, a firmeza nos propósitos, a conduta que fica como imagem perante a sociedade; a continuidade diante dos embates mais fortes, a identidade. O MST ainda se sustenta como um movimento social do campo



porque aprendeu a valorizar cada pessoa que integra sua organização, e definiu a formação humana como uma de suas grandes prioridades. “Não há verdadeira educação sem ações, sem trabalho, e sem obras coletivas” (CALDART, 2003)

As pessoas se educam nas ações porque é o movimento das ações que vai conformando o jeito de ser humano. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura); nestas relações as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades, seu jeito de ser. A Pedagogia do Movimento se produz no diálogo com outros educadores, outros educandos e outros movimentos pedagógicos. Foi exatamente na interlocução com pessoas e obras preocupadas com a formação humana, que conseguimos refletir sobre o MST como sujeito pedagógico. Desde esta nova síntese continuamos nosso diálogo com teorias e práticas da formação humana, e uma reflexão específica sobre o ambiente educativo de nossas escolas.

Buscam-se as tarefas pedagógicas fundamentais relacionadas com a formação humana, buscando valores humanistas seculares, resgatando o papel da educação no processo de formação de sujeitos sociais. transformação no jeito de ser destes sujeitos sem-terra que passaram a ser não só sujeitos que estudam, mas também sujeitos fruto de sua própria pedagogia (CALDART, 2000). Ou seja, ver o MST como sujeito pedagógico significar trazer dimensões para reflexão da pedagogia, inseridos do movimento sociocultural, maior em que se insere a formação dos sem-terra, com um intencionalidade pedagógica através da sua trajetória histórica construída através da experiência humana.

Assumindo uma concepção de que os seres humanos são frutos do processo sócio-histórico e as identidades não são inatas e podem ser entendidas como uma forma sócio-histórica de individualidade (LAURENTI & BARROS, 2000), o contexto social fornece as condições para os mais variados modos e alternativas de identidade, constituindo-se de uma multiplicidade de papéis. O MST, por exemplo, ganha destaque nos diferentes segmentos da sociedade por



apresentar determinadas características que o distinguem em sua trajetória de movimento social de trabalhadores e trabalhadoras do campo. A construção de uma pedagogia do Movimento segundo Caldart (2000) centram-se em três categorias: *A radicalidade do seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve; a dimensão educacional em que atua e a combinação de formatos organizativos diversos.*

A superação da sociedade de classes está na libertação da classe trabalhadora que passa de explorada a partícipe no processo de organização da divisão social do trabalho. Sendo assim, o MST assume uma *radicalidade no seu jeito de fazer a luta e os sujeitos que ela envolve* reafirmando a ocupação do latifúndio como a principal forma de luta pela terra, e a mobilização em massa dos sem-terra como o jeito de fazê-la. A questão agrária é então uma questão territorial e a reforma agrária é a face dessa dimensão. As conflitualidades expressam os embates dos processos estruturais e suas características conjunturais, devido a consolidação do modelo agroexportador e agroindustrial. Segundo Fernandes (2008) a crise alimentar demonstrou o mito de que o agronegócio seria o grande produtor de alimentos, destacando a participação do campesinato e a necessidade de políticas de soberania alimentar.

Lutar pela reforma agrária significa lutar por todas as dimensões do território, entre elas a tecnologia, o mercado, a educação, saúde e, principalmente, contra o capital que procura tomar o controle dos territórios do campesinato. Portanto, o território é elemento fundante neste artigo para compreender o MST e a reforma agrária hoje. Evidente que o território é condição essencial para todos os tipos de organização. Por essa razão, o MST vai disputar territórios com seu principal oponente: o agronegócio. o Movimento possui uma determinada maneira de pensar e de agir, buscando definir uma nova ordenação da vida, como as mobilizações populares, ao lutar pelos seus interesses, afim de ganhar notoriedade perante a população, o estado e os governantes e, principalmente, os grupos interessados em mudar a realidade social.

*A dimensão educacional* que o MST ocupa traz a raiz histórica da luta pela terra, embora entendendo o processo de humanização como múltiplo, o



Movimento atua na produção, educação, saúde, cultura, direitos humanos, etc. Na educação, o relatório do II Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) apontou que 75.280 (90,8%) de educandos matriculados na EJA fundamental; 4.900 (5,9%) no Ensino Médio e 2.715 (3,3%) na Educação Superior (BRASIL, 2015). Com esses dados é possível destacar a demanda alta pela conclusão do Ensino Fundamental, fruto da precarização escolar do campo ou para classe trabalhadora rural e seus descendentes. Experiências como as Escolas Itinerantes, EJA saberes do campo na Educação Básica; Licenciaturas em Educação do Campo e Escola da Terra são exemplos de programas de formação inicial e continuada do PRONACAMPO.

As proposições relativas à dimensão objetiva do ensino, ou seja, as relações de produção pedagógicas encontram-se no mesmo plano de importância da dimensão subjetiva. “O MST atribui ao educador uma missão muito mais complexa do que simplesmente transmitir conhecimentos” (MORIGI, 2003, p. 54). A luta para alcançar a hegemonia cultural e educacional implica na politização do cotidiano como pressuposto fundamental para a possibilidade da vigência histórica de uma nova possibilidade societária. A educação e a cultura política são necessidades vitais da mente e dos sentidos, são produtos da capacidade humana e de sua *práxis*, ou seja, o ato de educar-se precisa continuar ininterruptamente interferindo na vida dos indivíduos. É um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente aos processos sociais que visam à transformação da sociedade atual e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas (MST, 1996, p. 6).

Além disso, o Primeiro Boletim da Educação trazia 10 pontos para discussão: 1) a escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; 2) a escola deve capacitar para a cooperação; 3) a direção da escola deve ser coletiva e democrática; 4) a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; 5) a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6) o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade; 7) o



coletivo da escola deve preocupar-se com o desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8) o professor tem de ser militante; 9) a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; 10) a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MST, 1999, p. 8).

Fazer-se humano na história que está produzindo e sendo produzido em um movimento de luta social, que também se constitui como parte de um movimento sociocultural mais amplo, que mesmo sem que os “Sem Terra tenham plena consciência disso, extrapola seus interesses corporativos e projeta novos contornos para a vida em sociedade” (CALDART, 2000, p. 11). Portanto, os princípios pedagógicos básicos da proposta educacional do MST estão alicerçados em uma proposta de articulação entre estudo e trabalho, na gestão democrática da escola e na relação prática – teoria – prática.

A última categoria entra na *dimensão da combinação de formatos organizativos diversos* tem um dos pilares a sua identidade organização social de massas. A Coordenação Nacional é composta por militantes representantes dos estados; uma Direção Nacional na qual cada Estado possui um representante; uma coordenação e uma direção estadual; uma coordenação e uma direção regional. As Coordenações e as Direções estaduais são eleitas, a cada dois anos no Encontro Nacional, onde participam os delegados escolhidos em cada um dos Estados. O Encontro Nacional além de ser um espaço de caráter eletivo, é um espaço também de revisão e avaliação dos processos e diretrizes de organização de regime interno (GARCIA, 2004).

O Congresso Nacional – instância máxima do MST – é realizado a cada cinco anos e tem caráter deliberativo, do qual participam os delegados escolhidos de cada Estado, militantes e convidados de outras frentes de luta. Seus líderes são essencialmente de origem camponesa. Eles residem em geral em assentamentos rurais e mantêm laços próximos com as suas bases. No IV Congresso Nacional do MST – realizado em agosto de 2000 em Brasília – foi deliberada a construção de um novo modelo de organicidade para o movimento e a realização de uma ampla consulta às bases (assentados e acampados), chamada de mutirão, para que se posicionassem sobre a adoção do novo modelo nos Estados (BRENAT, 2012). A estratégia do movimento era ampliar a



participação das bases nos processos decisórios e manter a luta pela reforma agrária em evidência (MST, 2005).

Em instâncias mais específicas, como acampamentos e assentamentos, experiências como as *brigadas* (assentamento com 200 ou 500 famílias) foram criadas para substituir as grandes regionais, permitir uma maior participação de homens e mulheres e facilitar a multiplicação de lideranças (MST, 2005a); as *agrovilas* como modelo de organização para as moradias (MST, 2001); os *núcleos de base* que são núcleos habitacionais, as casas eram reunidas em grupos de 15 ou 25 famílias numa área coletiva são exemplos da nova organicidade que influencia o processo de luta social para alcançar transformações políticas e, também, garantir, na medida do possível, direitos iguais para homens e mulheres.

As transformações organizacionais apresentadas representaram uma mudança significativa da relação entre as lideranças e a base do movimento pois os Estados que adotaram esse novo modelo substituíram as antigas regionais por estruturas descentralizadas, que possibilitaram o aumento da participação e, assim, ampliaram o número de lideranças (BERNAT, 2012). Os setores do MST (de frente de massa, de produção, de educação, de formação, de saúde, de gênero, de comunicação e de cultura) – cada setor possui dez representantes, cada representante é responsável por três ou cinco núcleos de famílias; já os setores estaduais são compostos por um representante de cada brigada (MIRANDA & CUNHA, 2013). Uma horizontalidade enquanto instâncias de representação e verticalidade enquanto método de direção.

O organicidade do MST funciona como um elo entre o mundo real e o mundo ideal, em que se apresenta a identidade do movimento, sempre em construção. Aos aspectos simbólicos se atribui a grande força que leva os membros do movimento a lutar por objetivos imediatos, superar derrotas, aprender com elas e, principalmente, persistir na luta (MST, 2001). Portanto, um modelo organizacional que representa a capacidade do movimento de se rearticular e se reorganizar constantemente, de modo que os ideais se mantenham vivos.



Os sem-terra do MST estão sendo sujeitos de um movimento – dado as dimensões que articula – e que acaba pondo em questão o modo de ser da sociedade capitalista atual e a cultura reproduzida e consolidada por ela. Contestam a ordem social pelo conjunto (contraditório) do que fazem nas ocupações, nos acampamentos, nos assentamentos, nas marchas, na educação de suas crianças, jovens e adultos; pelo jeito de ser de sua coletividade, que projeta valores que não são os mesmos cultivados pelo formato da sociedade atual; fazem isto, sobretudo, pelo processo de humanização que representam, e pelos novos sujeitos que põem em cena na história do país.

“Ser Sem Terra é mais do que sem-terra” (Caldart, 2001, p. 211), porque é mais do que uma categoria social de trabalhadores que não têm terra; é um nome que revela uma identidade, uma herança trazida e que já pode ser deixada aos seus descendentes, relaciona-se com uma memória histórica, uma cultura de luta, organicidade, radicalidade e de contestação social. Há um processo de construção deste sujeito, que é a história da formação do sem-terra brasileiro, em um recorte político, social, identitário e cultural, participando das ações ou do cotidiano do campo.

### **A Colheita Continua**

As três dimensões referidas – radicalidade, educação e organicidade – articulam-se com a pedagogia do Movimento, pois o MST, enquanto movimento social, tem seu alicerce em matrizes pedagógicas fundamentais na reflexão-ação de um projeto social que se contraponha aos processos de exclusão social e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos e todas. Olhar para o MST e sua trajetória histórica descortina as preocupações da educação, a organização e sua pedagogia como um conjunto de elementos de formação do sujeito social e da identidade sem-terra, para a experiência humana de ser do MST e participar da construção do coletividade

Trabalhar com uma identidade própria requer projeto pedagógico baseado na justiça social, processo educacional e um modo de produção da formação humana, tanto mais significativo do ponto de vista social, político e pedagógico,



quanto por ser movido por uma luta social centrada em três pontos: terra, trabalho, memória, dignidade. O MST se propõe na valorização de sua trajetória, da cultura, educação e a compreensão, mais profundamente, enxergar a sua pedagogia na construção de uma linguagem, um ambiente educativo, condições (materiais, políticas, morais, organizacionais) e radicaliza-se – ir à raiz – nas marcas de formação dos sem-terra: a reforma agrária ou “lavras a vida e de produzir gente” (CALDART, 2000).

*“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”, o trecho do livro Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa retrata os movimentos identitários que permeiam o MST, pois incorpora sua pedagogia histórica, sua cultura como elo simbólico entre a memória, raiz e projeta processo de formação humana que se produza e reproduza dentro dele, compreende uma relação dialética da totalidade, (re)significando não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. “A identidade é totalidade, e uma de suas características é a multiplicidade” (LAURENT & BARROS, 2000).*

A construção da identidade do MST é um movimento que surge de dentro da dinâmica social no campo, colocando no foco de sua pedagogia a formação humana em sua relação com a dinâmica de luta social e, mais especificamente, com a luta pela Reforma Agrária.

## Referências

- ARROYO, M. G.; Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. *et al.* **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995;
- ARROYO, M. G.; Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991;
- BERGER, P.; LUCKMANN, T.; **A Construção Social da Realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973;



BERNANT, I. G. **Um no jeito de organizar:** A nova organicidade em/do movimento; luta pela terra, luta na terra e identidade sem-terra na área de influência da Brigada Salvador Allende-MST (Paraná). Tese Doutorado, Departamento de História, Universitat de Lleida, Lleida, 2012.

BRASIL, INCRA. **Relatório do II PRNA**, Brasília: IPEA, 2015;

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988;

CALDART, R. S.; **Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999;

CALDART, R. S.; Movimento Sem Terra: Lições De Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pag. 50-59, Jan/Jun, 2003;

CALDART, R. S.; O MST e a Formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, vol. 15 (43), pag. 207-224, 2001;

CALDART, R. S.; **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000;

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G.; A Educação do Movimento dos Sem-Terra. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, mai-ago, 2004, pag. 44-57;

FERNANDES; B. M.; O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Observatório Social da América Latina**, n.24 (9), pag. 73-85, 2008;

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

GOHN, M. da G.; **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1977;

GRAMSCI, A.; **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

LAURENT, C.; BARROS, M. N. F. de; Identidade: Questões Conceituais e Contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**. v2, n1, 2000

LEITE, S. C.; **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999;

LIBÂNEO, J. C.; **Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.html>. Acesso em: 28 jul. 2020;

MACHADO, E.; Na contra-mão do neoliberalismo: sem-terra e piqueteiros. **Revista Mediações**. Londrina, v. 10, n. 2, p. 75-89, 2005;



- MARTINS, J.S. **A chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993;
- MARX, K.; **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985;
- MÉSZÁROS, I.; **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005;
- MIRANDA, G. F.; **Trajetórias narrativas em um assentamento do MST: os (des)compassos na concepção de natureza**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Bioquímica, UFRGS, Porto Alegre, 2019;
- MIRANDA, R. de S.; CUNHA, L. H. H.; A Estrutura Organizacional do MST: lógica política e lógica prática. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 68, p. 363-376, Maio/Ago. 2013;
- MORAIS, C. S. de.; História das Ligas Camponesas do Brasil. In: STÉDILE João Pedro. (Org.) **História e natureza das Ligas Camponesas 1954 - 1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2006;
- MORIGI, V. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003;
- MST. **Construindo o caminho**. São Paulo: Secretaria Nacional, 2001;
- MST. **Método de trabalho e organização popular**. São Paulo: Setor de formação do MST, 2005b.
- MST. **O funcionamento das Brigadas do MST**. São Paulo: Setor de formação do MST, 2005a.
- MST. Setor de Educação. Como fazemos a escola fundamental. **Cadernos de Educação**, São Paulo, n. 9, 1999;
- MST. Setor de Educação. Princípios da Educação no MST. **Cadernos de Educação**, São Paulo, n. 8, 1996;
- NETTO, L. F. S. de A.; RAMOS, F. R. S.; Cultura, Identidade e Trabalho: Inter-Relação de Conceitos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 53, n.2, p. 213-222, abr/jun, 2000;
- SABOURIN, E.; **Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009;
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D.; **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005;
- SAVIANI, D.; Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr, 2007;



- SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.
- SIGAUD, L. Ocupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. **Cuadernos de Antropología Social**, v. 20: p. 11-23, 2004;
- SILVA, L. M. O.; Lenin: a questão agrária na Rússia. **Crítica Marxista**, v. 1, n. 35, p.111-129, 2012;
- STEDILE, J. P.; BERNARDES, B. M.; **Brava gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999;
- VENDRAMINI, C. R.; Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007;
- WANDERLEY, M. de N. B.; O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **Revista RESR**, Piracicaba, vol. 52, 2014;
- WOLFORD, W. **This Land is Ours Now**: Social Mobilization and the Meanings of Land in Brazil. North Carolina: Duke University Press, 2010;

## Sobre os autores

### Guilherme Franco Miranda

guilherme.miranda90@edu.pucrs.br

Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química - IFRS Campus Porto Alegre. Mestre em Educação em Ciências – UFRGS. Doutorando em Educação – PUCRS. Bolsista Capes/PROEX/PPGEDU – PUCRS. Professor de Biologia da Rede Cesi Viamopolis. Professor de Biologia do Centro Educacional DOM.

### José Luís Schifino Ferraro

jose.luis@edu.pucrs.br

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e Educação em Ciências e Matemática (PPGEDUCEM) da PUCRS. Visiting Research Fellow da University of Oxford (Reino Unido) e Professor Visitante da Universidade de Coimbra (Portugal). É pesquisador líder do grupo de pesquisa "Currículo, Cultura e Contemporaneidade" registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Núcleo de Educação, Cultura, Ambiente e Sociedade (NEAS) e ao Centro de Educação Básica (CEB) da Escola de Humanidades da PUCRS. É membro do SUMs/UK (Science Universities Museums Group) do Reino Unido. Foi coordenador educacional do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS (MCT-PUCRS) entre 2014 e 2017 e Diretor de Assuntos Comunitários na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da PUCRS entre 2017-2018. Atualmente é coordenador da Linha de Pesquisa "Teorias e Culturas em Educação" no PPGEDU da Escola de Humanidades da PUCRS, onde integra as comissões de Gestão do Fundo PROEX/CAPES (Programas de Excelência Acadêmica) e de



Bolsas. Suas temáticas de investigação são o Currículo e as Práticas de Subjetivação, a Biopolítica, a Estética e a Epistemologia. Ainda apresenta produção consolidada na área de Educação em Ciências e Educação em espaços não formais com ênfase em Museus de Ciências.

