



O PROTAGONISMO DAS CLASSES POPULARES NA LUTA POR DIREITOS BÁSICOS DE CIDADANIA: O MST E A CAMPANHA “FECHAR ESCOLA É CRIME”

Mariana Diniz Bittencourt Nepomuceno¹

Resumo

O artigo aborda o potencial político-pedagógico das ações coletivas de um movimento popular brasileiro (MST) em sua reivindicação pela conquista de um direito cidadão básico: a educação. Assume-se que, nesse processo, o MST fomenta um tipo de participação cidadã protagônica a partir do desenvolvimento e fortalecimento da consciência e da identidade de classe orientada para o processo de radicalização da democracia brasileira. Concretamente, é analisada a luta contra o fechamento e a nucleação das escolas frequentadas pelos Sem Terrinha. A premissa central é a de que a ação coletiva dos sujeitos sociais organizados e mobilizados contribui para a formação de um tipo de cidadania crítica, ativa e participativa que supera seus interesses restritos/corporativistas e contrapõe-se à perspectiva liberal de cidadão enquanto *status* formal.

Palavras-Chave: MST; Movimento Popular; Identidade de Classe.

EL PROTAGONISMO DE LAS CLASES POPULARES EN LA LUCHA POR LOS DERECHOS DE CIUDADANÍA BÁSICOS: EL MST Y LA CAMPAÑA "CIERRE LA ESCUELA ES DELITO"

Resumen

El artículo aborda el potencial político-pedagógico de las acciones colectivas de un movimiento popular brasileño (MST) en su reclamo por el logro de un derecho ciudadano básico: la educación. Se supone que, en este proceso, el MST promueve un tipo de participación ciudadana líder basada en el desarrollo y el fortalecimiento de la conciencia de clase y la identidad orientada al proceso de radicalización de la democracia brasileña. Específicamente, se analiza la lucha contra el cierre y la nucleación de las escuelas a las que asiste el Sem Terrinha. La premisa central es que la acción colectiva de los sujetos sociales organizados y movilizados contribuye a la formación de un tipo de ciudadanía crítica, activa y participativa que supera sus intereses restringidos / corporativos y se opone a la perspectiva liberal de los ciudadanos como estatus formal.

Palabras clave: MST; Movimiento popular; Identidad de clase.

THE PROTAGONISM OF POPULAR CLASSES IN THE STRUGGLE FOR BASIC CITIZENSHIP RIGHTS: THE MST AND THE “CLOSING SCHOOL IS CRIME” CAMPAIGN

Abstract

The article addresses the political-pedagogical potential of collective actions of a Brazilian popular movement (MST) in its claim for the achievement of a basic citizen right: education. It is assumed that, in this process, the MST promotes a type of leading citizen participation based on the development and strengthening of class consciousness and identity oriented to the process of radicalization of Brazilian democracy. Specifically, the fight against the closure and the nucleation of the schools attended by the Sem Terrinha is analyzed. The central premise is that the collective action of organized and mobilized social subjects contributes to the formation of a type of critical, active and participatory citizenship that surpasses their restricted / corporatist interests and is opposed to the liberal perspective of citizens as formal status.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Lisboa e pela Universitat de Barcelona. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE, da Faculdade de Educação da UFF. E-mail: marydniz3@gmail.com. ORCID (<https://orcid.org/0000-0003-4549-8554>)

Keywords: MST; Popular Movement; Class Identity.

Introdução

Não há, no Brasil, cidadãos – pois não há *direitos* de cidadania. Enquanto uma imensa maioria de brasileiros só tem deveres, uma pequena minoria usufrui de privilégios (SANTOS, 2007). O que há é uma inquestionável incapacidade do atual modelo de democracia e um projeto de governo que se recusa a aplicar políticas cidadãs de eliminação das injustiças e desigualdades.

De fato, enfrentamos atualmente uma crise democrática e do conceito liberal de cidadania exclusivamente como *status* formal. As transformações recentes no campo da política governamental brasileira apontam para um acelerado processo de retirada dos direitos básicos que garantiriam um patamar mínimo de dignidade ao povo. Historicamente conquistados pela classe trabalhadora, esses direitos estão passando por um duro golpe, resultando num verdadeiro retrocesso para a população brasileira e configurando-se, muitas vezes, como um crime contra a classe trabalhadora do país.

Há, porém, focos de luta e resistência a esse processo de desmonte da frágil “democracia” brasileira. Neste artigo, aborda-se de que maneira o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem se configurando como força democratizante da sociedade, analisando como seus integrantes vem se constituindo enquanto cidadãos na luta por seu direito básico: a educação. Investiga-se, também, que tipo de cidadania está implicada nesse processo, por meio de quais valores a mesma vem se configurando e se está voltada para a construção de uma sociedade realmente democrática. Em especial, se aborda a dimensão pedagógica da luta contra o fechamento de escolas deflagrada pelo MST. Analisa-se como, a partir desse processo, os Sem Terra vem se tornando protagonista não apenas na reivindicação por um direito cidadão básico (a educação), mas inclusive na luta por um projeto popular de reforma agrária e de país.

Estado capitalista e Cidadania burguesa: a “democracia individual”

A desvalorização do mundo humano aumenta na razão direta do aumento de valor do mundo das coisas. Marx (2008, p.81)

Vivemos em uma sociedade individualizada, na qual as utopias coletivas foram fragmentadas, privatizadas: é no âmbito individual que as soluções são pensadas, ainda que os problemas sejam socialmente (globalmente) produzidos. A dificuldade de generalizar as experiências individuais em reivindicações coletivas, de convertê-las em questões de uma política comum e, em última instância, de recoletivizar as utopias privatizadas da vida social, é a principal condição (e primeira consequência) do modo de pertencimento e de participação na atual ordem social – e o estorvo “capital” para a construção de uma nova cultura cidadã, baseada em uma concepção de mundo crítica, coerente e unitária. Trata-se de uma “democracia individual”, segundo a qual a competição justificaria tanto o crescimento dos negócios como o sacrifício para a sobrevivência. Milton Santos (2007) afirma que os processos “globalitários” contemporâneos transformaram a flexibilidade (expressão santificada pelos seguidores da economia de mercado) em motivo comportamental de nossa vida social. O receituário neoliberal não se limitou a adequar os governos e suas instituições “democráticas” às novas necessidades do capital globalizado: através de um tipo de autorregulação heterônoma (ou consenso²), a precariedade e a incerteza das condições materiais de vida tornaram as relações sociais bastante tímidas – e as relações humanas extremamente frágeis. A globalização do sistema de [anti]valores neoliberais baseado no individualismo, no consumismo e na competitividade, como processo hegemônico, mobiliza uma intensa dinâmica de desintegração social. Como aponta Semeraro (2012, p. 470), o que se observa é a soberania absoluta do indivíduo (burguês) na qual o Estado – ao invés de garantir a justiça social e a universalização de direitos cidadãos – é posto a serviço desse, impondo “uma concepção onde o indivíduo é considerado como ser social, consciente e ativamente responsável por um Estado que forma a ‘comunidade de cidadãos livres”.

O que predomina, até os dias atuais, é um modelo de Estado forjado pela burguesia orientado quase que exclusivamente para a manutenção da ordem e a proteção da propriedade privada, configurando-se basicamente como um “comitê organizativo de seus negócios”. O que ocorre é o esvaziamento das responsabilidades éticas estatais, processo esse que limita suas funções à

² Bonfim (2008 apud REIS, 2014) define consenso (ou consentimento) como uma das formas ideológicas de dominação do sistema capitalista que adquire um papel central no campo formativo e educador e que atua juntamente com a coerção praticada pelo Estado.

segurança (repressão) pública e ao respeito às leis, assumindo a forma de um “Estado policial” privado, elitista e militarizado: “as hodiernas democracias liberais não mudaram a natureza desse modelo de Estado protetor e cúmplice da „mão invisível“, habilidosamente camuflado por trás do discurso da cidadania para todos e dos direitos universais” (SEMERARO, 2012, p. 469) mas que, materialmente, priva as massas populares de seus direitos fundamentais enquanto cidadãos.

Políticas de Fechamento das Escolas do Campo: caracterização histórica e cenário atual da retirada do direito cidadão à educação

Longe de suprimir as diferenças de fato, o Estado existe até apenas enquanto as pressupõe. Marx (2018, p.12)

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 assevera que a educação, “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”. Já no Artigo 206, inciso I, a Carta garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e, no artigo 214, inciso II, a “universalização do atendimento escolar”. Porém, segundo os dados mais recentes do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), nos últimos quinze anos (de 2002 até o primeiro semestre de 2017) foram fechadas mais de 30 mil escolas rurais no país, o que equivale a cerca de 277 instituições por mês, ou 9 por dia. O número corresponde a quase um terço do total de instituições que, até o ano de 2002, havia no país (cem mil). Há atualmente, no Brasil, cerca de 2,8 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola (levantamento feito pelo “Todos Pela Educação” com base nos resultados da Pnad). Tal fato comprova o fracasso tanto dos direitos constitucionalmente garantidos pelo Estado como do Plano Nacional da Educação (PNE) que, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabeleceu como metas centrais promover o atendimento de todos os estudantes, da pré-escola ao Ensino Médio, a ser cumprida até o ano de 2016.

No que se refere especificamente ao combate ao analfabetismo, o Estado, através da meta 9 (nove) do PNE, se comprometeu a “Elevar a taxa de alfabetização

da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015". Dentre as doze estratégias traçadas para se alcançar tal meta, consta "implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica". Além do não cumprimento da meta dentro do prazo, não há, segundo balanço do Observatório do PNE (OPNE, composto por 24 organizações parceiras, coordenada pelo movimento Todos Pela Educação), nenhuma ação específica no âmbito federal em curso.

Ademais, com a promulgação da Emenda Constitucional (EC) 95/2016, ou "PEC do teto de gastos" (também conhecida como PEC 241, quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC 55, no Senado Federal), o Governo Federal estabeleceu o congelamento de recursos para todas as pastas da Federação e para a Saúde e Educação por 20 (vinte) anos. Em vigor desde 2017, a PEC altera o texto constitucional que garante a destinação de 18% da receita líquida de impostos à Educação. Antes da implementação de mais essa política de austeridade do governo Temer (especificamente de seu autor, Henrique Meirelles, ministro da Fazenda), tais gastos eram vinculados à evolução da arrecadação federal, o que garantia a sua preservação, independentemente do governo que estivesse no poder. Desde a implementação da PEC, o montante é definido pela correção da inflação, ou seja, os gastos não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior – o que poderá acarretar em uma receita menor do que o mínimo constitucionalmente fixado (18%) para a área da educação. Recentemente, no mês de maio de 2018, em função do aumento excessivo do preço dos combustíveis, outra medida de corte foi adotada, afetando diretamente as áreas de Saúde e Educação. A fim de baratear o preço do óleo diesel, bancando sua política de subsídio, o governo federal realizou um corte no orçamento de R\$ 3,4 bilhões: "R\$ 135 milhões previstos para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) não serão executados. [...]. Um programa de incentivo a instituições de Ensino Superior, por sua vez, deve perder R\$ 55 milhões." (BdF, 2018).

Como se pode perceber, o cumprimento das medidas de austeridade voltadas à diminuição de gastos, assim como o não cumprimento das metas educativas acima referidas afetam diretamente as políticas públicas voltadas para as classes sociais mais empobrecidas, pois são os pobres que dependem dos serviços oferecidos pelo Estado. Consequentemente, o abismo da desigualdade social brasileira cresce. Desde que Temer assumiu o Governo, a extrema pobreza

aumentou 11%, totalizando, atualmente, quase 15 milhões de pessoas nessa situação. A concentração de renda chega a níveis alarmantes: os 10% da população com os maiores rendimentos detém, atualmente, 43,3% do montante de rendimentos do país, enquanto aos 10% mais pobres restam 0,7% desta quantia (PNAD do IBGE, 2018).

Para Munarim e Taffarel (2015) o não cumprimento de tais objetivos, agravado pelo processo acelerado de fechamento de escolas do campo e por cortes no orçamento da União destinados à educação a partir do ano de 2015– não obstante o Governo Federal, à época, adotar como lema a expressão “Pátria Educadora” – figuram como um crime contra a classe trabalhadora. As medidas econômicas de ajuste fiscal adotadas ainda no início daquele ano representaram, concretamente, uma redução de 19% do orçamento destinado ao Ministério da Educação (MEC) e de quase metade da verba (49%) para o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Pautada em um programa novo-desenvolvimentista com uma política macroeconômica neoliberal, a adoção de tais medidas [unilaterais] pelo Estado significou a transferência de gastos sociais para grandes bancos e investidores e, sob a justificativa de manter equilibradas as contas públicas e o superávit primário, de acordo com a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), acarretou, concretamente, na supressão de direitos cidadãos básicos – tais como o acesso à educação.

Certo é que a privação do *status* de cidadania à classe trabalhadora – além de inadmissível – não é um fenômeno recente. No Brasil, é fato histórico que os direitos cidadãos, inclusive o sistema público de ensino em geral destinado aos filhos e às filhas da classe trabalhadora sempre tenha sido desprezado, por sucessivos governos. Segundo Bremm (2015), a partir da década de 1930 o Estado, através de um pacote de medidas conhecido como “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2012), empreendeu uma política extensiva de escolarização das populações rurais, consideradas atrasadas e ignorantes, por meio da ação de profissionais da educação em instituições com classes multisseriadas isoladas (SOUZA et al, 2015). Em teoria, o ruralismo pedagógico pretendia, basicamente, preparar o campesinato para o trabalho agrícola. Todavia, tratou-se de uma estratégia política para fixar essa população no campo e desacelerar o crescente êxodo rural, evitando o inchaço dos centros urbanos – mantendo, assim, as práticas de subjugação empregadas pelo sistema coronelista. O que se observou

concretamente foi o estabelecimento de escolas que promoveram um tipo de educação voltada às necessidades do mercado capitalista, preparando a população rural para o trabalho urbano. Nos anos de 1970 a 1980, o governo federal começa a desresponsabilizar-se pela já precarizada educação no campo, transferindo verbas para as cidades e municipalizando instituições escolares. Carlos Roberto da Silva, militante do MST, afirma, acertadamente, que sendo as prefeituras pressionadas por ruralistas, “fechar a escola é mais uma estratégia que impulsiona o êxodo rural” (MST, 2018). Em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 5.692), o ensino fundamental começa a ser municipalizado, surgindo as primeiras experiências de nucleação escolar (PASTORIO, 2015), criando-se as “Escolas Consolidadas” (atualmente designadas escolas-polo ou escolas-núcleo).

A partir da década de 1990, o aprofundamento de medidas de minimização dos gastos educacionais por parte do Estado com a transferência de recursos para que os municípios efetivem projetos de nucleação escolar e, conseqüentemente, de fechamento de escolas com poucos estudantes matriculados. O processo de nucleação escolar, estabelecido no Parecer n. 36, de 4 de dezembro de 2001, consiste em fechar escolas – geralmente em áreas rurais – com poucos alunos inscritos, realocando-os em escolas-núcleos, localizadas em centros/cidades maiores. O deslocamento desses estudantes desestimula, obviamente, sua permanência na instituição, aumentando assim os níveis de evasão. Vieira (1999, p.59-60) questiona:

Qual o pai ou a mãe não se sente mais tranquilo/a tendo seus filhos e as filhas por perto, sem os riscos do transporte? Além disso, as crianças não ficariam menos cansadas e mais liberadas para as lidas do campo sem a necessidade de dispensar muito tempo dentro de um ônibus? E por último como andam as condições das estradas do campo? Principalmente nos dias de chuvas intensas, crianças são deixadas longe de suas casas porque os meios de transporte não conseguem se aproximar das comunidades mais longínquas. Em outros casos, quando chove as crianças ficam impossibilitadas de comparecer às escolas.

Ademais, o processo de fechamento de escolas engendra a descaracterização e o desenraizamento da população rural, de perda não apenas de seus direitos básicos, mas de sua própria identidade político-cultural pois, como afirma Caldart (2001, p.141), a escola, enquanto ponto de encontro e socialização de uma comunidade, é um instrumento de “enraizamento projetivo”: a possibilidade de “criar raízes” leva à potencialidade de construir um projeto coletivo de

humanidade, de humanização. Em outros termos, é também na escola que se pode – e deve – reunir as “energias utópicas” que não limitam o ser humano ao que é, mas que concentram as aspirações populares e o libertam para o que “pode vir a ser” (GRAMSCI, Q11 apud SEMERARO, 2017, p.45).

Ainda durante o regime militar, a implementação da agroindústria desenvolvida como extensão da estrutura industrial, redefine o papel da agricultura: o projeto de modernização da produção no campo transforma o latifúndio em uma grande empresa capitalista. Não obstante, a intensa modernização tecnológica das grandes propriedades rurais promovida pela política agrícola não eliminou as formas tradicionais de relações de trabalho; o desrespeito às leis trabalhistas aumentou consideravelmente, e inclusive observou-se, à época, o ressurgimento do trabalho escravo no meio rural. Assim, apesar de, historicamente, observarmos alterações sucessivas na forma de conscrição de mão-de-obra rural, não houve, jamais, efetiva mudança qualitativa nas relações de trabalho, que ainda hoje permanecem impregnadas dos mesmos valores de dominação e subjugação, desumanizadas.

O desenvolvimento histórico da desigual estrutura agrária brasileira fez com que o país se tornasse o 2º colocado na questão da concentração fundiária: atualmente, apenas 1% da população possui 46% das terras brasileiras. A perda de controle do Estado sobre a produção agrícola, transferindo, através do processo de liberalização, o domínio da agricultura brasileira para o capital financeiro significou a penetração, nas relações produtivas do campo, do modelo desenvolvimentista baseado na lógica racional de concentração de riquezas. Ao mesmo tempo em que este modelo submeteu toda a produção agrícola aos interesses do capital transnacional, operou a manutenção/reafirmação de antigas estruturas agrárias – anacronicamente, persiste, até os dias de hoje, a grande propriedade monocultora e exportadora instituída em tempos coloniais. Para Vendramini (2015, p.51), a agricultura tornou-se central na financeirização da economia em escala global: “Há uma motivação do agronegócio e do setor financeiro para fusões, compras e arrendamentos de terras, dadas a lucrativa produção e a especulação no valor dos recursos naturais dos produtos e da terra”, que assim se configura como mais um meio de criação e reprodução do mundo capitalista ou, mais especificamente, como mercadoria.

Assim como a terra, o ensino brasileiro está cada vez mais submetido a uma lógica mercantilizada por grandes grupos financeiros: “os recentes processos de

fusões entre grandes grupos educacionais, como Kroton e Anhanguera, e a criação de movimentos, como o Todos pela Educação, representariam a síntese deste processo” (RBA, 2015). Para João Pedro Stédile, “O Estado brasileiro fez uma opção pelo modelo empresarial de educação. A lógica que opera hoje na educação é a lógica do custo-benefício e da produtividade” (RBA, 2015). O argumento utilizado para o fechamento de escolas é sempre o mesmo: corte de gastos. Tal processo se configura como mais um sintoma da ofensiva do capital sobre a educação. A lógica da racionalidade técnica atinge diretamente a área educacional, e o Estado, cúmplice dessa violenta ofensiva, “otimiza” os padrões escolares aplicando políticas de nucleação e fechamento de escolas.

O estabelecimento do modelo neoliberal na década de 1990, que desde então vem implementando iniciativas de desmantelamento e privatização de serviços públicos brasileiros, aponta para a consolidação da política de um Estado Mínimo para as questões sociais. O agronegócio se expande às custas da expulsão e extinção dos direitos básicos da população rural. O processo de fechamento de escolas é, assim, mais uma expressão das injustiças geradas a partir dos conflitos históricos deflagrados no meio agrário brasileiro. Bremm (2015) afirma tratar-se de uma ação de violência simbólica dos governos ao instituírem políticas e diretrizes educacionais formuladas *para* as pessoas do campo (CALDART, 2009) e não *pelos* camponeses, segundo suas perspectivas específicas e necessidades concretas. Monopolizando tais decisões políticas, os governantes, “a serviço de grupos que dominam a economia, desqualificam as organizações políticas populares e empurra a grande massa para o recinto da vida privada e da luta pela sobrevivência” (SEMERARO, 2012, p. 469), impedindo o acesso da grande maioria da população aos centros de poder.

Cidadania Protagônica e Movimentos sociais populares: radicalização da democracia

Pretende-se que existam sempre governantes e governados ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Gramsci (2017, Q 15, § 4, p.329)

Apesar de conformado de modo a servir à reprodução e à legitimação da ordem capitalista - para a perspectiva hegemônica, o fundamental é que a identidade cidadã (nacional), sob a forma de “igualdade de *status*”, prevaleça sobre

a identidade de classe como “força social” -, o processo de ampliação dos direitos e deveres cidadãos foi suscitado essencialmente pela pressão política das classes subalternizadas, configurando-se assim mais como uma vitória das mesmas do que uma concessão do Estado e suas instituições. As conquistas na implementação dos maiores valores do processo civilizador que moveram mulheres e homens por mais de dois séculos (liberdade com igualdade e justiça social), não devem nada ao movimento histórico do capital. Desde este ponto de vista, reinaria somente a (in)justiça privada, a divisão desigual dos meios de subsistência e de poder, a competição desenfreada pela sobrevivência, o estranhamento entre indivíduo e sociedade e a alienação universal dos atributos humanos.

Se é certo que as práticas históricas de resistência e luta das classes subalternas foi a efetiva força democratizante de nossas sociedades, é também inquestionável o fato de que a materialidade dessa mesma força humana jamais poderá ser limitada aos processos políticos eleitorais. O que se faz necessário frente a essa realidade é a fundação de um novo modelo democrático, uma reinvenção da democracia ou mais bem, sua real democratização, instituindo uma democracia protagônica ou radicalmente participativa: uma democratização que promova a soberania popular e a participação mais do que a representação ou delegação de responsabilidades nos rumos da vida coletiva. É necessário, portanto, repensar que tipo de cidadania é essa, capaz de empreender a tarefa (contínua e incessante) de democratização da democracia.

Segundo Gramsci (1991, p.137), uma coerente “democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados” e, portanto, tem como modelo um autogoverno geral e o crescimento cultural de todos – existindo, nesse processo, a possibilidade de que esse tipo de democracia abra a perspectiva do socialismo. O conceito de cidadania neste autor aponta para a superação da sociedade de classes, na medida em que supõe e exige que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, para deixar sua condição de classes dominadas. A formação de cidadãos protagônicos que mantenham suas práticas sociais baseadas em valores orientados pelos princípios básicos de Liberdade e Justiça Social, é condição *sine qua non* para levar a cabo o processo de construção de um projeto popular de sociedade radicalmente democrático.

Para tanto, deve-se pensar o Estado como um campo a ser “disputado, recriado e dirigido coletivamente” (SEMERARO, 2017) de forma ética e educadora, a

partir do protagonismo dos sujeitos políticos coletivos, das necessidades concretas da maioria da população e dos anseios da classe trabalhadora. Nas palavras de Gramsci (Q8, §191 apud SEMERARO, 2017, p.40), trata-se da necessidade de “(...) formular a definição mais radical de democracia que elimina a separação e a superioridade estabelecida entre dirigentes e dirigidos” a fim de engendrar o processo de construção de uma sociedade autodeterminada, a partir da qual se possa estabelecer “não apenas um „autogoverno dos produtores associados”, mas se socializem também a política e todas as instituições públicas” (SEMERARO, 2017, p.49).

Gramsci (Q13 apud SEMERARO, 2017) aponta que o mundo moderno não pode ser reduzido a uma suposta vitória hegemônica da burguesia, pois é também a época histórica em que se forjaram sujeitos coletivos populares os quais, através de lutas, resistências e revoluções, deram um novo rumo à História. E, de fato, presenciamos, atualmente, algumas experiências nesse sentido. O comprova o crescente protagonismo de movimentos sociais de caráter popular historicamente subalternizados que, por meio de uma dinâmica libertária de luta por justiça social põem em funcionamento experiências de disputa hegemônica, de autogestão, nos níveis local e regional. São movimentos cultural e ideologicamente heterogêneos, mas que compartilham o compromisso de (re)criar o Estado e o poder democrático, aqui e agora. A cidadania, no interior desses movimentos, atuando politicamente como múltiplos sujeitos coletivos (e pedagógicos), está estabelecendo redes de confiança entre os mais diversificados indivíduos, superando a atomização e a fragmentação social engendradas pela globalização da ideologia neoliberal do realizar-se privadamente. São experiências pedagógicas de ressocialização que indicam a emergência de um novo modelo de cidadania, crítica e participativa – e a construção de uma hegemonia verdadeiramente popular.

Tais processos de ressocialização ou, ainda, de socialização da contraordem (CALDART, 2007), tem encontrado espaço privilegiado precisamente nos movimentos sociais populares, uma vez que a dinâmica de luta desses movimentos permite a reconção e a reinvenção de si e da sociedade, base do processo formativo da *humanidade* nos sujeitos. Em mesma obra, Caldart assevera que os movimentos populares constituem, neste sentido, um “princípio educativo”, um “todo educante” que não ensina, mas problematiza e reinventa valores, criando uma nova cultura de cultivo da humanidade, através do aprendizado coletivo das

possibilidades da vida. A dinâmica da luta pela justiça social corresponde, decerto, a um processo educacional, pois supõe a aprendizagem, na ação transformadora, de novas formas de relações sociais.

Para Caldart (2007), abordar o *sentido educativo de um movimento ou prática social* requer a adoção de uma determinada concepção de educação. A fim de visualizarmos os processos educativos no interior de um movimento popular devemos recuperar matrizes constitutivas da teoria pedagógica, assumindo uma concepção mais universal da educação, isto é, atentando para a universalidade da ação educativa. Este olhar permite-nos relacionar processo de humanização e processo educativo, situando-os dentro de desafios históricos concretos. Assumir tal conceptualização dialética de Educação – enquanto processo social que acontece através das próprias relações que o constituem – significa acompanhar a complexificação das relações de produção, complexificando a própria área de conhecimento pedagógico. Para Reis (2014, p.63), a ideia de que a educação e a escola atuais resultam “do que se faz produzido historicamente nas relações sociais [...] pressiona a classe trabalhadora no sentido de uma tomada de consciência verdadeira acerca do seu valor como instrumento estratégico para a liberdade”. Trata-se, conforme assevera o autor, de “perseguir de forma permanente e coletivamente a construção de uma direção política progressista para o seu movimento, e disputar hegemonicamente o controle da educação e da escola”. Para tanto, faz-se necessário um processo constitutivo de uma identidade de classe, “de sua intelectualidade, por uma educação que exige a construção de um saber mais avançado e socializado” (SEMERARO, 2003 apud REIS, 2014, p.53). A partir dessa perspectiva se pode identificar claramente a função política da educação: trata-se do desenvolvimento de um “trabalho pedagógico que permita elevar as camadas populares do nível do senso comum a uma consciência mais nítida de sua situação social” (idem).

O resgate da relação essencial entre educação e humanização é condição indispensável para uma educação crítica e efetiva e pressupõe (re)associar teoria e prática, trabalhos material e intelectual. Tal *práxis* social, orientada para a formação integral do ser humano e para a construção de uma sociedade orgânica (SEMERARO, 2017), requer a destruição da educação dualista baseada na tradição elitista segundo a qual a poucos privilegiados é concedida a prerrogativa de filosofar e assumir o papel de intelectuais na sociedade. Trata-se de reconhecer a

possibilidade real de que todo e qualquer cidadão é capaz de desenvolver-se como subjetividade ativa, organizando-se politicamente como uma força criativa das classes subjugadas – o que, em termos gramscianos, significa assumir que “todos são filósofos” e que cada cidadão pode tornar-se “intelectual orgânico” de uma coletividade e deve conquistar o papel de “dirigente” de sua própria vida (GRAMSCI, Q12, §3 apud SEMERARO, 2017, p.36). Os novos movimentos sociais populares, através de suas ações coletivas, aparecem como espaços de fermentação desse processo: nesses, podemos vislumbrar alguns dos elementos que compõem a *filosofia da práxis* como “expressão das classes subalternas que querem educar a si mesmas na arte do governo” (GRAMSCI, Q10, §41 apud SEMERARO, 2014, p.141).

Atualmente, diversos movimentos e organizações rurais perpetuam a tradição de enfrentamento à injusta realidade do campesinato brasileiro e, dentre estes, o que conquistou, por meio de uma combatividade permanente, maior representatividade política – sendo o único coletivo organizado em 24 estados nas cinco regiões do Brasil – é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que há mais tempo resiste. Movimento camponês autônomo, o MST expressa contradições sociais entre velhas e novas formas de produção, organização social e formação humana e foi gestado, há 34 anos, no interior das lutas camponesas, considerando-se herdeiro e continuador das históricas lutas populares brasileiras. Pode-se dizer que a luta camponesa pela terra, no MST, transcende a própria reconquista da terra, pois propõe outras formas de organização social, um projeto popular de nação baseado na soberania e autonomia, através da construção de novas experiências realizadas cotidianamente pelos camponeses no movimento da luta por seus direitos fundamentais – dentre esses, a educação.

O MST e a campanha “Fechar Escola é Crime”: *práxis* política coletiva

Os excluídos se educam, sobretudo, Nas lutas de resistência.
Miguel Arroyo (2007)

O MST sempre conferiu enorme importância à educação de seus militantes. O setor específico dessa área é considerado prioritário em relação aos outros, já que um dos princípios centrais do Movimento sempre foi o de elevar a consciência crítica dos trabalhadores Sem Terra, desenvolvendo sua capacidade de autodeterminação no processo de construção do seu projeto popular de sociedade. Ao longo de sua

trajetória, o MST aprendeu que “a educação não cabe no Setor de Educação” (CALDART, 2007, p.279), que se trata de uma tarefa de organização central e necessária a todos os outros setores, criando assim iniciativas intersetoriais que romperam as fronteiras entre educação e formação humana. Na prática, significa ampliar seu olhar e considerar diversos ambientes com forte dimensão educativa-[trans]formativa. Formação e Educação são concebidas como tarefas históricas, de longo prazo, e devem ter, conjuntamente, um horizonte de gerações e não apenas de pessoas com necessidade imediata de preparo, qualificação ou escolarização. Para o Movimento, “a democratização do conhecimento é considerada tão importante quanto a reforma agrária no processo de consolidação da democracia” (MST, 2010, p.23). De forma que à luta pela educação formal no campo acompanha a crença de que a educação acontece de maneira permanente, na vida cotidiana, e que as pessoas também se formam em suas relações sociais imediatas. Para o MST, educar significa “incentivar a pensar com a própria cabeça, desafiar-se a interpretar a realidade” (MST, 2010, p.23), criando condições para que “cada cidadão e cidadã construa, a partir de seus pontos de vista, seu próprio destino” (idem). Educar-se, no MST, significa aprender coletivamente as possibilidades da vida (CALDART, 2007, p.225).

A Educação do Campo reivindicada pelo MST se diferencia, em muito, de uma educação rural, pois pressupõe o protagonismo do campesinato na construção de seus projetos político-pedagógicos. Como assinala Caldart (2007, p.41):

[...] o “do” da educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é “para” e nem mesmo “com”: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade.

Nesse sentido, entende-se que as medidas de fechamento e nucleação de escolas citadas mais acima são impostas, unilateralmente definidas, não atendem aos interesses do povo e devem, portanto, ser combatidas. Como vimos, a partir da década de 1990, com a implementação de medidas neoliberais em benefício do agronegócio, a luta de classes no campo acirrou-se – assim como a luta específica por uma educação de qualidade para o campesinato.

Como reação a tais medidas cria-se, em 2011, a Campanha Nacional “Fechar Escola é Crime” não apenas com o objetivo de garantir o acesso à instituição, mas

inclusive como forma do campesinato resistir ao processo de desterritorialização e manter seus valores e costumes próprios, através da Educação do Campo. O manifesto da Campanha (MST, 2018), que conta com o apoio de renomados educadores e organizações sociais diversas, afirma que “fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura.” Denunciando o processo como um crime contra as futuras gerações e a própria população brasileira, reivindica a suspensão “dessa política excludente, revertendo o fechamento de escolas e ampliando o acesso à educação do campo e no campo”. Afirma, ainda, que a situação “seria ainda mais grave não fosse a luta dos movimentos sociais do campo, por políticas de ampliação, recuperação, investimentos, formação de educadores e construção de escolas no campo”. De fato, o MST tem mobilizado massivamente seus militantes para manter suas escolas locais abertas.

Para Beatriz Carvalho, moradora do assentamento Terra Prometida do Movimento localizado na Baixada Fluminense, tais escolas devem ser mantidas pois a educação formal precisa “contextualizar o mundo onde essas crianças vivem, pensar um projeto político e pedagógico onde essas crianças possam se reconhecer, se sentir importante, tendo uma boa educação” (MST, 2018). Para o MST, a escola é um espaço cultural, um espaço de convivência comunitária, de lutas. Então, ao se fechar uma escola, se desmobiliza também uma comunidade: “lutamos pela reabertura das escolas fechadas e a construção de novos espaços de ensino”³.

Desde o momento em que a Campanha foi deflagrada, o Movimento vem organizando Jornadas de Luta para combater as políticas de precarização, privatização, nucleação e fechamento das escolas do meio rural. As mobilizações, geralmente protagonizadas pelos Sem Terrinha, incluem ocupações a Secretarias e Núcleos de Educação; ocupação do Ministério da Agricultura; aulas coletivas em locais públicos; marchas e manifestações em cidades próximas ao acampamento ou assentamento; jornadas universitárias; dentre outras iniciativas. Os Encontros Estaduais dos Sem Terrinha, realizados anualmente pelo Setor de Educação do MST, também constituem espaços de luta pelo direito à educação e [trans]formação desses sujeitos. Nesses, atividades lúdicas e pedagógicas são desenvolvidas com o

objetivo de denunciar as condições que as crianças enfrentam nas escolas e proporcionar lutas em direção a exigências de seus direitos.

Todas essas estratégias são propositalmente pensadas para alcançarem não apenas os Sem Terra ou a população do campo, mas todo o conjunto da sociedade brasileira que vem sofrendo com o processo de retirada de seus direitos básicos de cidadania. Como afirma Evanildo Costa, integrante do Movimento, “(...) quando saímos às ruas e convidamos os povos da cidade a refletir sobre nossas pautas estamos alçando maior unidade política e avançando na construção de uma sociedade melhor para todos” (MST, 2018). A fala de Evanildo deixa claro que, enquanto movimento popular, o MST parece superar seus interesses restritos – a princípio, a conquista da terra para quem nela trabalha – e, através de ações coletivas dos sujeitos sociais organizados e mobilizados em torno da conquista de um direito cidadão básico (educação e reforma agrária popular), alcançar uma visão de mundo universalizante, baseada em uma perspectiva ético-política de eliminação das injustiças (GRAMSCI, 1999). A Campanha contra o fechamento de escolas insere-se assim em uma luta maior, por um projeto popular de sociedade, reivindicando o “acesso universal ao conhecimento e aos bens públicos, a participação direta e permanente na política e a soberania popular” (SEMERARO, 2014, pp.143-144), evocando uma concepção radical de democracia.

Considerações

A tomada de consciência ético-política dos Sem Terra sobre a necessidade de radicalização da frágil democracia brasileira, especialmente no que se refere ao acesso a uma educação conscientizadora na qual os sujeitos se eduquem e libertem entre si, em comunhão, faz com que o MST supere a perspectiva corporativista, aliando-se a outros movimentos que disputam o poder de decisão na escola e no Estado, rumo a uma hegemonia política na sociedade civil (GRAMSCI, Q13 apud SEMERARO, 2017). O comprova o fato de que, em 2015, o Movimento contribuiu de forma orgânica com as ocupações de escolas urbanas pelos secundaristas – somente na capital paulista, seis escolas receberam doações de alimentos produzidos pelos Sem Terra. Ademais, nos já citados Encontros Estaduais dos Sem Terrinha sempre há a preocupação em unir-se a outras lutas populares urbanas no sentido de fortalecer a construção dessa hegemonia. No Rio de Janeiro e em

diversos estados, os Sem Tetinho, tanto do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) quanto do Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLM) também participam ativamente dos encontros. O intuito é o de organizar os Sem Terrinha juntamente com crianças de outros setores da sociedade, para uma confraternização e socialização de experiências. Evidentemente, o vínculo essencial entre as crianças é sua identidade de classe, reconstruída e aprofundada nesses Encontros.

A luta pelo direito à educação converte-se assim em um processo de criação de novas relações sociais e humanas entre a classe trabalhadora, seus filhos e filhas, que vão formando a si mesmos como cidadãos ativos, protagônicos, baseando-se em valores de liberdade, solidariedade e justiça social, a partir da elaboração de reivindicações e ações diversas. A Campanha tem engendrado um processo de autodeterminação posto em movimento por sua participação em diferentes atividades político-pedagógicas que a compõem. Concretamente, que se observa é que em assentamentos e acampamentos do MST, onde o povo está mobilizado em torno da luta pela terra, há uma desaceleração do processo de fechamento de escolas. Ao longo da sua caminhada, os Sem Terra conquistaram mais de duas mil escolas públicas em seus assentamentos e acampamentos, garantindo acesso à educação para mais de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos. Até o momento, nenhuma dessas escolas foi fechada.

Discussão

O artigo analisa as formas político-pedagógicas de luta e resistência de um movimento popular em relação a políticas públicas que contrariam seus interesses enquanto cidadãos e retiram do povo brasileiro direitos fundamentais constitucionalmente garantidos. Em especial, aborda a luta contra o fechamento, a nucleação e a descaracterização (enquanto instituição de Educação do Campo) de escolas frequentadas pelos Sem Terrinha, localizadas em ou próximas a assentamentos e acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Analisa-se, também, a Campanha Nacional “Fechar Escola é Crime” deflagrada pelo MST em 2011 como iniciativa para combater o acelerado processo de fechamento de escolas; investigar, a partir deste processo, a forma como o sujeito Sem Terra vem se tornando protagonista não apenas na reivindicação por

um direito cidadão básico (a educação), mas inclusive na luta por um projeto popular de reforma agrária e de país; e, por fim, que tipo de cidadania está implicado nesse processo/projeto, confrontando-a com a perspectiva liberal do conceito de cidadão enquanto *status* formal.

Enquanto massa historicamente destituída dos direitos de cidadania, os integrantes do MST, ao longo de mais de trinta anos, estão aprendendo, na luta por um projeto popular de país, a se tornarem sujeitos ativos que exercem sua soberania (SEMERARO, 2017). As ações político-pedagógicas do Movimento deflagradas a partir da Campanha “Fechar Escola é Crime” parecem contribuir, efetivamente, para a formação de um protagonismo das massas populares “que democratiza, de fato, a sociedade” (idem, p.42). Sob esse prisma, cremos ser possível identificar o potencial pedagógico, formativo e transformativo na dinâmica da luta do MST contra o fechamento de escolas e, em última instância, visualizar o próprio movimento enquanto princípio educativo.

As atividades que compõem a Campanha parecem contribuir para a formação de uma nova cidadania, crítica, ativa e participativa, orientada por um projeto popular de sociedade mais justa e humana (socialista) – correspondendo a um processo educativo/[trans]formativo que põe em movimento a disputa pela hegemonia e organiza politicamente o povo para que, em última instância, possa dirigir a sociedade. Essa nova cultura cidadã, baseada na identidade de classe, refunda “a política sobre o protagonismo das classes trabalhadoras politicamente organizadas” (SEMERARO, 2017, p.40). Nesse sentido, a ação política pelo direito à educação no interior do MST pode ser considerada pedagógica na medida em que “é parte integrante da formação das subjetividades modernas e prerrogativa de todos, principalmente das massas populares portadoras do poder que democratiza, de fato, a sociedade” (idem, p.42).

Na atual conjuntura, em que diversas reformas obstaculizam a garantia de um patamar mínimo de dignidade e qualidade de vida, representando um verdadeiro retrocesso para o povo brasileiro, a experiência do MST demonstra a necessidade de organização e resistência da base popular para combater o atual e inadmissível processo de retirada de seus direitos fundamentais.

Referências

ARROYO, M. (2007). "Educação e Exclusão da Cidadania". In BUFFA, E., et al. *Educação e Cidadania*. São Paulo: Cortez Editora. pp. 31-80.

BdF – Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do Mundo (2018). Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/>. Acesso em 15 Jan 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado, 1988.

_____. LDB nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1971.

BREMM, C. (2015). *As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões*. Universidade Federal de Santa Maria. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/2622>. Acesso em 13 Jan 2018.

CALDART, R.S. (2009) Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, nº 1, p. 35-64, mar./jun. _____ (2007). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2001) *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*.

Petrópolis: Editora Vozes.

GRAMSCI, A. (2007). *Cadernos do Cárcere – Volume 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2000). *Cadernos do Cárcere – Volume 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1999) *Cadernos do Cárcere – Volume 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. _____ (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (1984). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MARX, K. (2018). *A Questão Judaica*. Disponível em www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf. Acesso em 10 Jan 2018.

_____. (2008). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial. MUNARIM, C. & TAFFAREL, A. (2015). "Pátria educadora e fechamento de

escolas do campo: o crime continua”. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) (2018). Disponível em: www.mst.org.br.

Acesso em 22 Jan 2018.

_____. *Agenda MST 2010*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST.

PASTORIO, E. *Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS*. UFSM - Programa de Pós-Graduação em Geografia (Dissertação de Mestrado). Santa Maria, 2015.

RBA – Rede Brasil Atual (2015). Disponível em www.redebrasilatual.com. Acesso em 20 Dez 2015.

REIS, R.R. (2014). “Formação humana e ideias de liberdade”. *Revista del Departamento de Letras*. Universidad de Buenos Aires. pp.49-65

RIBEIRO, M. “Educação rural” (2012). In: CALDART, R,S; PEREIRA, I, B; ALENTEJANO, P;

SANTOS, M. (2007). *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: USP.

SEMERARO, G. (2017). “A Concepção Revolucionária da Política em Gramsci: uma análise do Caderno 13”. *Movimento Revista de Educação*. Faculdade de Educação – UFF. Niterói, ano 4, n.6, pp.34-53, jan/jul.

_____. (2016). *Saber-fazer filosofia: o pensamento moderno*. São Paulo: Ideias e Letras.

(Coleção Saber-Fazer Filosofia 2).

_____. (2014). “Filosofia da *práxis* e as práticas político-pedagógicas populares”.

Educação e Filosofia, Uberlândia v. 28, n. 55, p. 131-148, 2014.

_____. (2012) “A „utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares”. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 20, n. 44, p. 465-480, jun. 2012. ISSN 2238-2097.

SOUZA, M.A.; PALUDO, C.; BELTRAME, S.A.B. (2015) “Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região Sul do Brasil”. Florianópolis - UFSC, *37ª Reunião Nacional da ANPEd* – 04 a 08 de outubro de 2015.

VENDRAMINI, C.R. (2015). Qual o Futuro das Escolas no Campo? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.03, pp. 49-69, jul/set 2015.

VIEIRA, J. A. (1999). "O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação". *Revista Pedagógica*, Chapecó, n. 02.

