

REFLEXÕES DO PROCESSO DE PESQUISAR AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE MST E UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Carmen Verônica dos Santos Castro*

RESUMO

A análise das relações entre Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as universidades públicas brasileiras a partir de aportes teóricos metodológicos que possibilitam tratar experiências sociais na complexidade do tecido social. As trajetórias de lutas sociais constitutivas do MST e dos espaços sociais das universidades se cruzam em contextos históricos que envolvem práticas políticas e realização de cursos formais.

Palavras-Chave: experiências sociais, educação popular, formação política, universidades públicas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste texto fazem parte do processo sistemático de pesquisa para tese de doutorado sobre *A Dimensão da Experiência Social nas relações entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e as Universidades*, desenvolvida no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – IPPUR/UFRJ – e em parceria orientada com da Professora Doutora Ana Clara Torres Ribeiro.

Todavia, questões que impulsionaram esta empreitada reflexiva se originaram na militância política: durante a graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais IFCS/UFRJ - quando o pé do fazer político de base estudantil aportou no espaço da universidade e se fincou no fazer das ciências sociais; nas iniciações científicas que buscaram pensar de modo instrumental o como utilizar conhecimento para intervir na realidade social através do partido político e dos movimentos sociais; na inserção no MST e nos seus diferentes

* Doutoranda do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bolsista do CNPq/MCT e orientadora do Curso de Extensão e Especialização Energia e Sociedade no Capitalismo Contemporâneo, convênio entre IPPUR/UFRJ e Movimento Atingidos por Barragens.

espaços e práticas sociais; no mestrado no Curso de Pós-Graduação de Ciências Sociais Aplicadas no Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CPDA/UFRRJ – sobre o processo de tornar-se jovem no MST; e na vivência do trabalho de professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS - e de coordenadora e orientadora de pesquisa no Curso de Pedagogia da Terra no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA – em convênio com a UERGS.

As inquietações militantes que marcaram o percurso acadêmico e descritas aqui neste texto apresentam a autoria deste texto, os limites e as necessidades teórico-metodológicas de pensar as relações entre MST e Universidades como práticas sociais que envolvem sujeitos sociais - em fazeres e espaços sócio-culturais - com trajetórias e projeções históricas distintas que se desdobram um sobre o outro, em um outro fazer. As relações analisadas através do aporte crítico das ciências sociais e com base em autores do campo da teoria social marxiana, como o historiador E. P. Thompson, permitiram até aqui uma reconstrução de experiências que produziram aspectos objetivos e subjetivos tendo em vista os contextos das necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, e de antemão, as relações sociais foram constituídas não somente nos encontros produzidos, mas também nos desencontros entre os sujeitos sociais. Portanto, a concepção das relações no social é acompanhada de convergências, divergências, de negociações e de contradições conjunturais e estruturais

A abordagem prático-teórica sobre experiências, na sua complexidade social, não simples e de explicações não simplórias, vem possibilitando lançar mão de olhares das práticas de pesquisa da sociologia, da antropologia, da educação popular e da história sobre acontecimentos permeados de arranjos sócio-culturais e de valores. Os cursos regulares e de extensão entre universidades públicas e o MST - considerando também o campo da Via Campesina que agrega outros movimentos sociais do campo, podendo se ampliar para outros movimentos e entidades sociais de atuação urbana e de outras categorias estudantil e do mundo do trabalho – se constituem em desafios às ciências sociais - quais sejam das demandas vindas da luta pela terra que adentram outras esferas sociais, para além da esfera do trabalho e da produção do “meio

rural”, como a universidade de características urbana e campo de disputas no que concerne o seu papel social.

Deste modo, os percursos de reflexão até aqui realizados trataram-se do esforço de compreender e interpretar a Universidade como instituição que historicamente no país foi marcada por uma concepção elitista (FERNANDES, 1979, 1989; RIBEIRO, 1969), mas também como campo de disputa. Diversas experiências sociais vêm acenando que a singular Universidade poderá ser entendida no plural como universidades públicas, o que complexifica a análise.

No que tange o MST, vem se trilhando a sua trajetória de movimento social (GOHN, 1995, 1997; FERNANDES, 2000; CALDART; 2000), produzida nas ações sociais frente à problemática agrária brasileira, e buscando as experiências de luta social que marcaram o fazer dos sujeitos e que foram sendo modificadas frente a uma práxis que se coloca à medida que as relações sociais foram tecidas (MARTINS, 1981; MEDEIROS, 1989, 2000). Os desafios identificados foram: desde a necessidade da formação política para militantes, dirigentes e base social até a escola formal nos acampamentos e assentamentos; das experiências de educação popular com igrejas, sindicatos, com outros movimentos sociais até a construção de cursos e programas de formação e edificação de espaços de formação e escolarização (CALDART, 2000, 2004).

O tratamento analítico de duas esferas sociais poderão aparentar um certo apartamento entre elas: a primeira na sua característica fria de instituição, com o peso da estrutura estruturadora (BOURDIEU, 2005), ora de agente com papel social a cumprir (RIBEIRO, 1969) ora de espaço de práticas sociais diversas e de disputa políticas; a segunda, como sujeito e ou ator social (THOMPSON, 1997; BOURDIEU, 1983, 2005) com práticas e espaços sociais aquecidas nas reivindicações historicamente delimitadas pela questão agrária no Brasil e pela conjuntura política, econômica e social do período em que é forjado e com um horizonte estratégico.

O que se pode perceber, aqui e acolá, através do histórico de lutas por terra e reforma agrária, é de que os sujeitos sociais permearam estas duas esferas, movimentos sociais e universidades, construindo fazeres, práticas sociais. Ser social e consciência social, no que diz respeito às experiências que vêm sendo pesquisadas, foram sendo construídos em relação no

compartilhamento da educação universitária e da formação política. Vale destacar desde bandeiras de luta até políticas públicas a serem observadas no processo de conjunções e contradição da vinculação entre universidades e movimentos sociais, por exemplo: o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA do Ministério do Desenvolvimento Agrário que funciona desde 1998; ou mesmo o Programa Educação do Campo do Ministério da Educação, de funcionamento recente, cerca de um ano; e a bandeira de luta “*Educação: direitos de todos, dever do Estado*” re-dinamizada nas conferências de educação do campo acontecem mais ou menos a uma década.

Estudos sobre cursos de graduação, extensão e pós-graduação realizados em parceria entre as universidades públicas e o MST evidenciaram a densidade das relações construídas entre estes dois campos sócio-culturais nos últimos dez anos. São importantes registros de ações que adquiriram crescente relevância e que destacaram o funcionamento dos cursos, a adaptação de grades curriculares às demandas e às necessidades dos movimentos sociais movimento; os impedimentos burocráticos à realização dos cursos decorrentes de decisões da estrutura universitária; entre outras questões (BAHIA, 2005; LIBERTAS, 2009).

Portanto, junto às evidências se constituiu a necessidade de reflexões teóricas sobre a dinâmica das relações sociais, e seus momentos históricos, entre o MST e universidades, seja referida à década em que se multiplicaram os cursos formais, seja no que concerne ao período anterior, quando as lutas pela terra no País eclodiram impulsionadas pela conjuntura do final da ditadura e as universidades se posicionaram na luta pela democratização interna e externamente na forma de apoios, manifestações e lutas pela democratização política (CASTRO, 2005). E também, ao contrário, quando nas universidades, como no conjunto da sociedade, setores conservadores e reacionários se manifestaram e atuaram contra às lutas sociais no campo e contra às lutas de democratização nas universidades.

Assim, o caminho que vem sendo tentado é o da análise das relações entre MST e universidades, não como eventos isolados, mas como acontecimento social em processo na sua plenitude e que por isto envolve condições, circunstâncias, momentos históricos, situações, contradições que condicionaram e possibilitaram, ou não, as ações de sujeitos em se lançar numa

práxis experimental, a partir de seus valores, interesses e concepções. Para tanto, as reflexões exigiram e exigem não abrir mão de analisar específica e profundamente a produção da própria empiria da pesquisa num diálogo com elementos da realidade vivenciada pelos sujeitos sociais (FERNANDES, 1967); e da construção de sínteses a partir de concepções das ciências sociais que tecem a compreensão das evidências e as refazem no movimento e na dinâmica de trocas intersubjetivas da experiência que reconstróem significados e sentidos dos sujeitos envolvidos nos conteúdos e nas formas de experimentarem e expressarem as relações sociais (LÉFÈBVRE, 1995).

Deste modo, a pesquisa está debruçada sobre os experimentos do Curso de Extensão de Teorias Sociais e Construção do Conhecimento entre o Centro de Filosofia e Ciências Humanas e a Escola de Serviço Social – CFCH e ESS\UFRJ e a Escola Nacional Florestan Fernandes construída pelo MST - iniciados em 2005 e que prosseguem, até o momento, com a terceira turma que tem a sua conclusão prevista para 2011. No entanto, as informações específicas a este curso ainda estão sendo processadas.

A CATEGORIA EXPERIÊNCIA NA TEORIA SOCIAL

Localizamos teoricamente a categoria experiência em Edward P. Thompson que sustenta sua argumentação na compreensão historiográfica de classe social como prática e teoria socialmente construídas, que por sua vez, estão fundamentadas na noção de “fazer-se” como processo que dialeticamente se constitui, e enraizada na matriz teórico-metodológica marxiana e em diálogo com as historiografias social e econômica, bem como, com outras disciplinas das ciências humanas e sociais.

Fazer-se, porque é um estudo sobre processo ativo que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se. (...) Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. (...) A mais fina rede sociológica não consegue nos oferecer um

exemplar puro de classe, como tampouco um do amor ou da submissão. A relação sempre precisa estar encarnada em pessoas e contextos reais (...) Não podemos ter amor sem amantes, nem submissão sem senhores rurais e camponeses. A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou compartilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. (...) A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (...) 'Ela' - a classe operária - não existe, nem para ter um interesse ou uma consciência ideal, nem para se estender como um paciente na mesa de operações de ajuste (THOMPSON, 1997: 9 a 11).

No “fazer-se” da classe social, destacam-se aspectos objetivos e subjetivos de “um fenômeno histórico” que “ocorre efetivamente”. Para tanto, compreende-se que a experiência social é vivenciada por pessoas, nas idéias e nas práticas anteriores e posteriores à ação de classe e que por isto dão sentido a ela. O “fazer-se” das classes sociais encontra-se encarnado em relações, condicionadas e margeadas por circunstâncias, e está “em movimento” pela ação dos sujeitos sociais. A experiência de classe social, portanto, trata-se da resposta à *formação social e cultural, sempre* em “relação” e, *nunca*, “como uma coisa”. Ao contrário de concepções que aprisionaram a experiência social na retificação da noção de classe, fora das relações socialmente construídas, como destacou Thompson em “Miséria da Teoria” (1981), num aberto confronto teórico-metodológico e político com os equívocos epistemológicos do filósofo francês Louis Althusser:

Mas a questão que temos imediatamente à nossa frente não é a dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que o “ser” está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a ‘consciência’ (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a *experiência* modificada; e essa experiência é *determinante*, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da

matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências. (THOMPSON, 1981: 16).

O tratamento teórico-metodológico da experiência social tanto como matéria-prima quanto como resultado da investigação científica aponta que o “ser social” e a “consciência social” são elementos centrais na compreensão da experiência e se constituem como dimensões da vida coletiva que se retroalimentam, não fechadas em si mesmas, mas em relação e refazendo condições e circunstâncias da ação dos sujeitos - o que permite aproximar a compreensão sobre a ação social de outras elaborações críticas de autores preocupados e comprometidos com a transformação social, tais como Marx (1978) e Gramsci (1979).

A prática e a teoria sociais não correspondem, com base em Thompson (1981), a duas dimensões apartadas do real; mas, à composição da dimensão experimental das relações sociais, como práxis, prática teórica e teoria prática. Desta maneira, a categoria experiência possibilita a re-construção do processo social como acontecimento prático e elaboração teórica, simultaneamente ativada em procedimentos metodológicos.

O sociólogo Richard Hoggart chamou a atenção em seus estudos sobre classe trabalhadora na Inglaterra para “reações vigorosamente manifestadas” pelos sujeitos frente a pressões oriundas de mudanças nos modos de vida, carregadas de significados e sentidos como “dignidade”, “independência” e “comunidade”:

É antes fruto do saber de experiência feito, que ensina no grupo; o indivíduo sabe que está integrado num grupo, porque experimenta o calor humano e a sensação de segurança que lhe são facultados pelo próprio facto de pertencer ao grupo, porque o grupo se mantém sempre igual a si mesmo, e porque se vê freqüentemente obrigado a recorrer à ajuda dos vizinhos, uma vez que não pode geralmente pagar os serviços de outrem. Os membros do proletariado sentem a necessidade de formar um grupo, porque a vida é dura e “a eles sempre lhes cai em sorte tudo o que é mau”. A maioria deles não raciocina porém esse conhecimento intuitivo de modo a tirar as conseqüências lógicas do mesmo, ainda hoje encontramos muito poucas cooperativas nos bairros populares, predominando as

mercearias de bairro, de propriedade privada, que servem uma ou duas ruas. (HOGGART, 1973: 99).

O estudo de Hoggart, realizado na década de 1950, descreveu densamente a solidariedade de indivíduos que compartilharam e herdaram experiências da classe social. As relações sociais, desta forma, decorreram da permanência na classe do trabalho e se refletiram nas condições de manutenção do ser social e da cultura – valores, superstições, crenças, racionalizações - que conformaram o espaço da família, das refeições, das relações de vizinhança que *fizeram-se* em pertencimentos e hábitos socialmente reproduzidos.

Neste sentido, precisaremos recordar sempre as características dos sujeitos envolvidos como parte da "história dos debaixo", tão profundamente marcada por fragilidades e fortalezas que tensionaram e refizeram as necessidades e expectativas sociais (HILL, 1987; THOMPSON, 1997). Precisaremos, portanto, retomar os condicionantes das experiências entre universidades e movimento social, desnaturalizando as noções sociais a partir do tratamento teórico-metodológico e de acontecimentos históricos.

A UNIVERSIDADE VISTA DE UM PONTO CRÍTICO

A análise da Universidade na pesquisa das experiências sociais dos cursos formais vinculados aos movimentos sociais se inseriu na problematização da Universidade a partir de reflexões que abordaram a instituição como fruto da relação sociedade e Estado.

Florestan Fernandes (1979) abordou problemas na origem da universidade como instituição inserida em *processos arcaicos, anti-nacionais, e de numa tradição cultural de concepção e construção da instituição universidade*. O autor anunciou a necessidade de uma "universidade nova", como exigência da democratização, do conhecimento científico, do ensino e da pesquisa, bem como, da sociedade e de suas estruturas.

Portanto, a superação da “escola superior tradicional” e da “universidade conglomerada” não poderá realizar-se como um

processo educacional de crescimento gradual. A universidade-problema terá de ser destruída, para que, de seus escombros, surja uma realidade nova. (...) Ela tem de exprimir novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade com a sociedade brasileira. Ela traz em seu bojo uma educação voltada para a vida humana nos marcos da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica; uma inteligência inquieta, ativa e responsável; bem como um impulso irredutível à democratização de si mesma, da cultura e da sociedade. (FERNANDES, 1979: 65 a 67).

Fernandes contextualiza a criação da antiga Universidade no Brasil, esclarecendo a sua carga histórica: elitizante, dependente, precária e exteriorizada das necessidades da realidade brasileira. A proposta da "nova universidade" remete-se ao movimento de reforma universitária de 1968, que dinamizou e transformou a compreensão da instituição. Desta forma, o autor, sintonizado com as circunstâncias daquele período, apontou para questões que, ainda hoje, podem ser refletidas sobre as concepções e práticas que direcionaram a ação de setores da universidade.

Do mesmo modo em que a interlocução com Florestan Fernandes possibilitou um olhar crítico sobre a Universidade, existiu ressonância de análise da instituição na obra de Darci Ribeiro sobre "A Universidade Necessária" (1969). Apesar do peso da conjuntura na origem deste trabalho, ressaltado pelo próprio autor, o seu conteúdo destacou a missão das universidades na superação das suas próprias deficiências e a disputa interna entre "setores que as querem conservadoras e disciplinadas" e "setores que aspiram a vê-las renovadoras e até revolucionárias". Ribeiro defendeu neste livro uma "política autonomista" em contraposição a uma "política modernizadora reflexa":

(...) a função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes em todas as suas formas, seja como condição indispensável ao exercício da docência, seja como objetivo essencial em si mesmo. Mediante o exercício desta função, a universidade incorpora à sociedade a que serve todo o esforço de interpretação da experiência humana. E lhe agrega as expressões de criatividade cultural de seu povo, para

capacitá-la a realizar suas potencialidades de progresso e, dessa maneira, integrar-se, como uma nação autônoma, à civilização de seu tempo (RIBEIRO, 1969: 74).

Tanto Florestan Fernandes, com as reflexões sobre a "Universidade Nova" quanto Darci Ribeiro, com a concepção da "Universidade Necessária", apontaram para possibilidades de mudanças da Universidade e, em certa medida, atribuíram-lhe funções e papéis de agente na transformação social necessário ao Brasil.

Ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, com a crise econômica e política, a pressão por democratização lançou na cena política “novos” e “velhos” personagens (SADER, 1995). Movimentos sociais, partidos políticos, intelectuais, artistas e outras personalidades públicas puseram, outra vez, em cena, “velhas” e “novas” demandas econômicas, políticas, culturais e sociais. A luta por acesso à educação retomou o fôlego sufocado durante a ditadura militar e a luta nas universidades públicas reeditou a bandeira da "educação pública, gratuita e de qualidade" - tendo como força social estudantes, professores e funcionários que tomaram as ruas e enfrentaram internamente nas universidades e projetos autoritários para o ensino, a pesquisa e a relegada extensão universitária.

Os movimentos sociais gerados dentro das universidades enfrentaram as políticas elitizantes. E se não impediram completamente sua implementação, geraram experiências de luta no espaço social da universidade. Uma frente de luta que se rearticulou sob novas condições, concomitante ao processo de reconfiguração das lutas sociais por terra e reforma agrária no campo, veio então demandando o acesso à educação através do aumento de vagas e da democratização na sua entrada e permanência.

E juntamente com o histórico de lutas nas universidades brasileiras por democratização de acesso e produção de conhecimento - antes e depois do golpe de Estado da década de 1960 – foram geradas experiências políticas e pedagógicas entre sujeitos sociais das universidades e setores sociais populares denominadas como educação popular (PAIVA, 1984; BRANDÃO, 1984).

Pode se destacar ainda, concernentes ao período entre as décadas de 1980 e 1990, experiências de educação universitária com vinculação direta às questões sociais das classes sociais subalternizadas, como: Universidade do Trabalhador, Universidade Popular, Universidades dos Movimentos Sociais, entre outras; e também os vestibulares populares, comunitários e para negros voltados a furar o bloqueio do acesso da universidade. Além é claro das propostas de cotas furiosamente atacadas e impedidas judicialmente de serem implementadas nas universidades públicas, tendo os meios de comunicação como propagandistas das posições contrárias desta política.

EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO POLÍTICA NO MST

Em outra frente de lutas sociais, sujeitos sociais se organizaram na luta por terra e reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980, se articulou e respondeu diretamente às necessidades de trabalhadores rurais frente às questões fundiária e agrária e ao processo de modernização conservadora que se gestou no período anterior (MARTINS, 1981; e MEDEIROS, 1989).

Duas demandas puderam ser identificadas no processo de luta do MST: a demanda por estudos para formação político-ideológica de seus militantes, dirigentes e da base social para suas ações; e demanda por escolas, inicialmente para as crianças, nos assentamentos e nos acampamentos.

As lutas especificamente por educação escolar haviam se colocado já nos primeiros acampamentos e assentamentos como uma necessidade das famílias e como uma expectativa organizativa do MST da permanência dos trabalhadores frente às condições materiais encontradas no interior do país, especificamente no campo e nas atividades do trabalho.

Analizamos e refletimos que as demandas por escolas e graus de escolarização se constituíram de três momentos de luta, de amadurecimentos e formulações: o primeiro, da demanda pela escola de ensino fundamental nos acampamentos e assentamentos - voltados

principalmente a atender às crianças filhas das famílias acampadas e assentadas; o segundo, da demanda por formação técnica e profissionalizante de ensino médio que levou a instituição de escolas do Movimento - para atender à escolarização de jovens e adultos juntamente com a formação profissional e política; e o terceiro momento, mais recente, da pauta por educação universitária com a composição de turmas em universidades e nas escolas de formação. Estes momentos, ainda são simultâneos e acontecem em resposta às condições de desenvolvimento social do campo e ao processo de luta nos acampamentos e nos assentamentos.

As relações entre sujeitos com vivências na luta dos trabalhadores rurais sem terra e nas universidades constituíram uma teia social de articulação política através de apoios via igrejas na forma de pastorais, de sindicatos, partidos e de “militância espontânea”. Vale destacar a atuação sistemática destes sujeitos em experiências como as do Instituto Técnico de Pesquisa e Capacitação da Reforma Agrária – ITERRA no Rio Grande do Sul com cursos técnicos e de magistério.

A escola de ensino médio orientada por linhas políticas a favor da luta pela terra e por reforma agrária levou à formação técnica e política de técnicos agrícolas e professores vinculados às ações dos movimentos sociais. No caso do ITERRA, o MST encontrou espaço físico em um seminário no interior do Rio Grande do Sul a partir das relações sociais com setores da Igreja Católica.

Em 1998, o primeiro curso universitário de graduação foi da área de educação denominado Pedagogia da Terra¹ com a articulação de professores da UFRGS, de representante da UNB e com o apoio do Programa Nacional de Educação da Reforma agrária. Este Curso se realizou na Universidade de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul (universidade privada, definida formalmente como comunitária e filantrópica) em função das condições objetivas de articulação de professores, de apoio institucional e possibilidades legais de reconhecimento.

Um elemento importante para viabilidade dos cursos, principalmente de graduação e especialização, entre o MST e as universidades - e por também com os Movimentos Sociais que compõem a Via Campesina – tem sido os projetos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Este Programa de financiamento das turmas de educação

universitária surgiu em 1998, fruto de uma articulação entre: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento Sem Terra – MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e Universidade Federal de Brasília – UNB. Estas instituições realizaram em 1997 a I Conferência de Educação Básica do Campo que legitimou uma rede político-social permanente de luta por educação do no, denominada “Articulação por Uma Educação Básica do Campo”, aprovou uma pauta reivindicativa de pressão ao Governo Federal e de indicação de criação do PRONERA com representação da UNB (ARROYO et Al, 2002).

Por sua vez, a interpretação da formação do MST através da compreensão processual da experiência social apontou na análise para um conjunto de vivências formativas que se evidenciaram na reconstrução da organização dos acampamentos, das ocupações de terra e dos assentamentos (MST, 1986; 1987; 1989). As experiências formativas nas igrejas, nos sindicatos e no partido político *fizeram-se* presentes nas práticas sociais do início do Movimento.

O artigo “A parceria UFJF\Escola Nacional Florestan Fernandes-MST: a experiência e a produção de conhecimentos do Curso de Especialização em Estudos Latino Americanos” (BEZERRA et Al, 2007), na Edição Especial da Revista Libertas, trata da experiência formativa do Curso de Especialização desenvolvido entre ... e destaca a necessidade de formação política voltadas às bases sociais, aos militantes e dirigentes, desde o primeiro Encontro Nacional e da fundação do Movimento, entre 1984 e 1985:

No início, essas atividades eram realizadas em parceria com o movimento sindical e com outras organizações voltadas para o trabalho de educação popular. Entretanto, com o crescimento, o fortalecimento e o redirecionamento das ações do movimento, foi se tornando evidente a urgência de investimento em um processo e um espaço próprios de formação, que tivessem como objetivo garantir a organicidade e a articulação do MST com outros parceiros nos âmbitos nacional, latino americano e internacional, e que tivesse como ponto de partida a prática social dos Sem Terra, com suas contradições, desafios e possibilidades. Primeiramente, este espaço foi articulado no Centro de Capacitação e Pesquisa na cidade de Caçador, em SC e, a partir de 1999, na Escola Nacional Florestan Fernandes que, fruto de uma campanha internacional de solidariedade, foi inaugurada em 2005. (LIBERTAS, 2009: 2-3)

As elaborações formativas no MST tomaram impulso com o projeto da Escola Nacional Florestan Fernandes e a sua edificação em São Paulo. A sistematização do histórico das experiências de formação, dos seus conteúdos e formas, iniciadas nas primeiras cartilhas, vem sendo aprofundada teoricamente num fazer de experiências trocadas também com as práticas universitárias.

Destacam-se as elaborações sobre as práticas da formação no MST:

É importante observarmos que, para o MST, a formação política é um processo amplo e abrangente, que se realiza integralmente, seja através de cursos, reuniões ordinárias, ações coletivas, etc. Portanto, abrange diferentes momentos e estratégias e se constrói no cotidiano das lutas empreendidas pela organização. Neste sentido, formação política se distingue de formação técnica e de educação formal enquanto um momento privilegiado de capacitação, que não se resume, de forma alguma, aos cursos de formação. Assim, na compreensão do movimento, o militante se forma politicamente em todos os momentos de sua participação, desde as discussões da base de acampados e assentados até os congressos nacionais, desenvolvendo, neste cotidiano, o conjunto de habilidades necessárias para uma atuação crítica, coerente e unitária. Esse entendimento não descarta, pelo contrário, requer cada vez mais o esforço e a dedicação ao estudo sistemático e aprofundado, principalmente da filosofia, da economia política, da história e da realidade em que estamos atuando (LIBERTAS, 2009: 4).

Essa formação é o que mais se identifica com a sociedade que se pretende ver surgir a partir da luta por transformações sociais, das quais, a reforma agrária é a principal, onde o trabalho perde a característica de obsessão evidenciada no mundo capitalista, no qual cada indivíduo está isolado, lutando por sua sobrevivência. Nesta nova sociedade que se almeja, o trabalho passa a ser o ponto de partida do processo de humanização do trabalhador. O trabalho passa a ser uma atividade prazerosa, que realmente é sentida como algo que enobrece o homem, cada um cumprindo com suas responsabilidades definidas no coletivo e em benefício comum (LIBERTAS, 2009: 35).

O contexto de recorrência dos cursos entre MST e universidades pode ser trilhado nas experiências colaborativas de diversos sujeitos que permearam os espaços sociais dos acampamentos, ocupações e assentamentos e os espaços sociais das universidades; nas experiências dos cursos produzidos para suprir a necessidade formativa de professores de ensino fundamental e técnicos agrícolas; e também nas experiências formativas com intelectuais, professores no papel de assessores e com os cursos no espaço social das universidades.

Neste sentido, vale considerar as quatro edições do Curso de Realidade para Jovens do

Meio Rural que aconteceram a partir de 1999.

O primeiro curso aconteceu entre os dias 2 e 12 de julho de 1999 no Ginásio Poliesportivo da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP². E mais três cursos se realizaram entre 2000 e 2001.

Especificamente sobre o primeiro curso, o processo formativo passou por uma dinâmica de vivenciar sentimentos e sentidos e de compartilhar identidades e valores, sobretudo de indignação e solidariedade com as lutas sociais de camponeses no Brasil e as revoluções políticas no mundo, principalmente a revolução cubana. Os depoimentos transcenderam as carências pessoais e necessidades imediatas e aportaram uma história “maior”, totalizante. “A mística desenvolvida pelas jovens e pelos jovens durante o I Curso de Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural tratou de um processo ativo que se devia tanto às condicionantes daquele momento do Curso quanto às ações anteriores das/os jovens presentes ao evento” (CASTRO, 2005:73). A vivência neste *coletivo-curso* ressignificou as vivências pessoais através dos discursos dos jovens que re-elaboraram suas trajetórias e suas dificuldades materiais inseridas em um projeto político: Sonho: “*morar num país que seja igual para todos*”; projeto de vida: “*construir uma família*” – E. V., 20 anos, assentado no Paraná, 8^a série; Sonho: “*Brasil com milhões de assentados*”; projeto de vida: “*ter informação sobre Brasil e mundo*” – L. C., 27 anos, assentado na Bahia, 7^a série (CASTRO, 2005: 75).

Os jovens foram os ouvintes das palestras e também aprendizes de um fazer político-ideológico. O público de jovens se fez em um coletivo disciplinado nas oito horas diárias de palestras e debates - “ora distantes de suas questões cotidianas, ora conexas com as suas realidades locais; e nas tarefas que desenvolveram no Curso” (CASTRO, 2005). E *se fizeram* sujeitos na capacidade de sonhar e projetar coletivamente a vida: “a retomada de aspirações mais imediatas” correlacionadas com processos de transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. “A experiência do Curso ativou tanto os sonhos e projetos de vida pessoais herdados e compartilhados anteriormente na família e nos grupos sociais; como compartilhou a realização de uma subjetividade gerida na luta pela terra” (CASTRO, 2005: 63).

A partir de 1999, se evidenciaram a constituição de uma série de cursos e um programa de estudos sobre as obras de autores brasileiros referentes ao processo histórico do Brasil e sua formação social, cultural, política e econômica - tais como: Florestan Fernandes, Caio Prado Jr., de Darcy Ribeiro e Celso Furtado. As práticas de formação política para dirigentes, militantes e base social sobre a formação brasileira se alastraram pelo país e constituindo parcerias com universidades.

A conjuntura política da segunda metade dos anos de 1990 e a reconstrução dos acontecimentos sociais indicam que o MST investiu na formalização de cursos de realidade brasileira junto às universidades, mas também sobre a América Latina, como testemunha elaborações geradas nos cursos com a UFJF (REVISTA LIBERTAS, 2007) e de questões referentes ao capitalismo mundial. Isto não quer dizer que até então o MST não realizasse um processo formativo que contemplasse estudos sobre a conjuntura nacional e internacional e da história de lutas sociais no mundo. Evale registrar que do final da década de 1990 e início dos anos 2000, ações políticas foram realizadas entre setores sociais do campo e da cidade em que o MST despontou como ator político de frente das lutas, entre elas: o Tribunal da Dívida Externa e o Plebiscito Popular da Companhia Vale do Rio Doce.

Os estudos da realidade brasileira vem de encontro com uma agudização do distanciamento entre as ações do MST e as mudanças programáticas do Partido dos Trabalhadores e a constituição do campo político da Consulta Popular na afirmação da necessidade de um “projeto nacional popular”.

O MST se colocou a “tarefa” de formulação programática para pensar o Brasil conjuntamente com outros setores sociais. A mudança programática do PT sofrida em 1994 - em que a disputa institucional ganhou mais peso em detrimento da atuação nos movimentos sociais - pode ter aguçado uma tendência do MST, evidenciada nas suas análises de conjuntura da luta no campo e em seus estudos de formação política, de se dedicar a autores que se elaboraram criticamente formulações sobre o Brasil. Isto sem desconsiderar o processo contínuo de autonomia do MST frente a outras instituições e organizações sociais como a Igreja, os sindicatos e o partido político que estiveram presentes no surgimento e na formação política do Movimento.

O livro “Opção Brasileira”, publicado em 1998, editado por César Benjamim e assinado por dirigentes de movimentos sociais, partidos políticos e intelectuais³ como um documento inicial do campo da Consulta Popular, destaca que o desenvolvimento do Brasil está associado a um bloqueio das forças produtivas e do sentido histórico da sociedade. Com base em autores como Caio Prado Jr., Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Celso Furtado, a redação do livro traça uma síntese analítica sobre as forças sociais e econômicas e a interrupção da transformação das estruturas sociais e econômicas do país - barrando a formação do Brasil como “nação independente economicamente e soberana politicamente”. E frisa que:

“Não é um programa de governo, e muito menos uma plataforma eleitoral. Sua motivação é, ao mesmo tempo, mais concisa e mais ambiciosa: explicitar bases conceituais para um novo enfoque sobre as possibilidades de desenvolvimento do Brasil e demonstrar que esse enfoque tem consistência lógica, aderência à realidade e viabilidade histórica” (BENJAMIM, 1998: 18).

Uma dinâmica discursiva sobre *realidade brasileira* e concepções de desenvolvimento passam a fazer parte do repertório formativo do MST. A discussão sobre a concepção de *realidade brasileira* e projeto de desenvolvimento a ser partilhado, apontou para a construção de um projeto para o país:

“(…) o projeto, mais que ser escrito, precisa ser carregado, construído pelos movimentos e forças sociais; d) Fugir dos esquemas clássicos da esquerda européia (...) A realidade brasileira tem se revelado muito mais abrangente, complexa, em torno de enormes contingentes populacionais desorganizados e desenraizados da produção (...); e) (...) precisamos aprender com nossos erros e elaborar teoricamente, sistematizando, procurando avançar, aglutinando forças e idéias” (MST, 2001: 27).

Por outro lado, dinâmicas da luta social do fim dos anos 90 demonstram o investimento do MST, junto com outros movimentos sociais parceiros de luta – Movimento Atingidos por Barragem, Movimento de Mulheres Campesinas, entre outros – na organização da Via Campesina

como um campo de alianças entre organizações de trabalhadores do campo – com a possibilidade de alargamento de relações com outros setores sociais – e elaborações políticas com “desafios para um novo projeto” de desenvolvimento e de “uma nova estratégia política nacional” (MST, 2000).

Percebe-se uma redefinição ao longo da trajetória do MST de seu papel social e político num processo de identificação coletiva que partiu do trabalhador sem terra pela terra e a pela reforma agrária, num período de democratização política (MST, 1986, 1987, 1989), e que adentrou um processo de identificação coletiva do camponês, de uma classe social que propõe um projeto para o Brasil junto com outros setores sociais.

A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR E A FORMAÇÃO POLÍTICA NA RELAÇÃO ENTRE MST E UNIVERSIDADES

A análise das experiências entre MST e as universidades públicas no âmbito das ciências sociais apontou para o instrumento do campo da educação popular como experiência sistematizada na função de mediação teórico-metodológica da pesquisa empírica sobre o Curso de Extensão Teorias do Conhecimento e Construção do Conhecimento – CFCH\ESS\UFRJ e ENFF, compondo uma triangulação - MST- Universidade- Educação Popular.

Para tanto, uma síntese histórica deste campo vem possibilitando historicizar as pressões políticas das classes populares sobre o Estado. No caso do debate sobre as raízes da educação popular como prática efetiva, autores trataram das ações voltadas para a expansão do ensino regular e um processo de antecipação do Estado frente às demandas sociais e políticas populares (BEISIEGEL, 2004). Spósito (1984), por sua vez, destacou, em importante análise a articulação de setores sociais populares e as conquistas por educação.

Os debates, propostas e disputas em torno do que seja a educação popular realizada pelas classes trabalhadoras (BRANDÃO, 1977; 1984) trouxeram relevantes reflexões sobre as experiências entre MST e universidade, e especificamente sobre a construção das informações empíricas:

- o fato de uma experiência envolver indivíduos da classe trabalhadora não garante, por si só,

uma experiência social distinta da constituída pela educação tradicional;

- é necessário inscrever a mediação da educação no “fazer-se” de classe, onde objetividade e subjetividade são interpeladas;

- a teorização da práticas de formação e educação deve incluir o processo de organização dos grupos sociais envolvidos nos cursos oferecidos pela associação entre MST e universidade.

Indagamos as práticas geradas pela associação entre MST e universidade em favorecer a emergência de um tipo de intelectual que não pode ser pensado abstratamente, mas, sim, com base em processos históricos concretos. E que segundo Antonio Gramsci, a necessidade que se constitui é a de criação de outro processo educativo, por parte de setores sociais, no rompimento da divisão entre uma “escola 'desinteressada” - não orientada para o trabalho, para a formação profissional - e uma escola “formativa” – com orientação restrita a um trabalho específico, que pré-determina a atividade futura de setores sociais (GRAMSCI, 1989)⁴.

As experiências gestadas hoje pelas universidades e os movimentos sociais vêm apontando para a necessidade da construção de práticas e teorias sociais que tornem os espaços educativos, formativos e de conhecimento mais democráticos no acesso e no processo de conhecer; e para a possibilidade de atribuir um papel social à universidade – qual ou quais sejam – reconhecido por setores sociais populares e ou classes trabalhadoras subalternizadas.

A perspectiva de democratização da universidade passa tanto pelo acesso e permanência quanto pelo processo de produção de conhecimento. Segundo Boaventura de Sousa Santos, em “Pela Mão de Alice” (2000), a “transição de paradigma tanto societal como epistemológico” deverão se conectar com os modos de organização da vida social e modos de conhecê-la por parte dos segmentos sociais subalternizados. Nesta perspectiva, poder-se-ão apontar um fazer que junte as universidades públicas brasileiras e as forças progressistas da sociedade na constituição de experiências sociais.

A “universidade de idéias”, desenvolvida pelo autor (SANTOS, 2000: 221), aponta para propostas que priorizam a construção de uma racionalidade moral-prática e estético-expressiva em detrimento da racionalidade cognitivo-instrumental que

representa todo o processo de crise societária e de fratura das ciências sociais. Por este caminho, se realizaria uma "dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum", possibilitando "a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas" (SANTOS, 2000: 223).

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade em posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A 'abertura ao outro' é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino" (SANTOS, 2000: 225).

Como parte de um processo de democratização, configurar-se-iam práticas de equivalência de saberes na universidade, como a proposição dos "currícula informais" que possibilitariam reconceitualizar a universidade através do reconhecimento de sujeitos sociais como "docentes de saberes diferentes" através da integração nas "comunidades interpretativas" como espaços em que as práticas sociais são compartilhadas (SANTOS, 2000: 225).

Sem a pretensão de fechar as questões em conclusões, o processo de reflexão sobre as experiências entre MST e universidades está em aberto vivenciando a pesquisa empírica e a análise ds acontecimentos. Todavia, o que se quis aqui foi o compartilhamento do tratamento teórico-metodológico sobre a complexidade das relações sociais que são produzidas entre sujeitos de campos socioculturais distintos, mas não desconhecidos.

CONSIDERATIONS ON THE PROCESS OF RESEARCHING SOCIAL RELATIONS BETWEEN THE MST AND BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES

ABSTRACT

This study analyzes the relations between the Movement of Landless Rural Workers (*Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra* – MST) and the Brazilian public universities from theoretical methodologies that make it possible to deal with social experiences in the complexity of the social fabric. The paths of social struggles that created the MST and the social spaces of universities meet in historical contexts that involve policy making and implementation of formal courses.

Keywords: social experiences, popular education, political education, public universities, the Movement of Landless Rural Workers.

Notas:

¹ Referência à elaboração da tese da professora doutora Roseli Salet Caldart que gerou o livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (ver bibliografia) que reconstituiu o processo educativo no MST.

² Onde pude participar como jovem militante do MST, na condição de acompanhante com a tarefa de contribuir na formação dos jovens dos acampamentos e assentamentos do estado do Rio de Janeiro, gerando um questionário para o MST que no ano seguinte me foi entregue pelo Setor de Formação e pela Direção Estadual e com isto veio ser material para pesquisa de mestrado. Estiveram presentes em torno de 1200 jovens e destes, 886 responderam a um questionário aplicado. Da pesquisa foi gerada a dissertação de mestrado sobre “A mística de tornar-se jovem no MST – I Curso de Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural (1999)”, defendida por mim no CPDA/UFRRJ. Estiveram presentes em torno de 1200 jovens e destes, 886 responderam a um questionário aplicado.

³ Entre os que assinaram: João Pedro Stédile da Direção Nacional do MST, o Professor Emir Sader e os dirigentes do PT Plínio de Arruda Sampaio e Luís Eduardo Greenhalgh.

⁴ “O ponto central da questão continua a ser a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada grupo social fundamental e intelectuais como categoria tradicional (...)” (Gramsci, 1989: 13). Ao construir a distinção calcada em uma série de problemas e processos históricos, Gramsci refere-se ao partido político moderno como organização que elabora os intelectuais de alguns grupos sociais e como mecanismo de fusão entre intelectuais orgânicos e tradicionais – nesta última função, podendo transformar elementos de grupos econômicos em intelectuais políticos ou “agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional” (Gramsci, 1989: 17). (pé de página - Os intelectuais de tipo urbano relacionam-se ao processo de industrialização e não possuiriam autonomia; entretanto, elaborariam a execução do estabelecido pelo Estado. Os intelectuais de tipo rural, na sua maioria tradicionais, estariam ligados à massa camponesa, com pouca ou nenhuma influência capitalista, e não estariam diretamente ligados às vicissitudes da industrialização. Seriam aqueles profissionais de padrão médio local como padre, professor, médico, advogado, etc. - sendo modelo para o camponês e exercendo admiração sobre este; existindo uma subordinação a este tipo de intelectual em que o desenvolvimento orgânico das massas vincula-se socialmente aos movimentos dos intelectuais (Gramsci, 1989: 10 a 13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(orgs.). *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

BAHIA, C. da C. S.; FELIPE, E. da S.; PIMENTEL, M. O. S. de S. *Práticas Pedagógicas em Movimento*. Universidade e MST. Belém: EDUPFPA, 2005.

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber Livro Ed. 2004.

BENJAMIM, C. *Opção Brasileira*. Editora Contraponto, 1998.

BOURDIEU, P. *Uma ciência que perturba*, em *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Razões Práticas – Sobre a teoria da ação*. 6.^a Edição. Campinas: Papyrus Ed., 2005.

BRANDÃO, C. R. Da Educação Fundamental ao Fundamental na Educação. Proposta, Revista a Serviço da Educação de Base - Suplemento 1. RJ: FASE, Setembro de 1977.

_____. *Saber e Ensinar, três estudos de educação popular*. Ed. Papyrus, 1984.

CARDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra - escola é mais do que escola*. 2.^a Edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

_____. *Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

CASTRO, C. V. dos S. *A Mística de torna-se jovem no MST: a experiência do Curso de Realidade Brasileira para Jovens do Meio Rural (1999)*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, CPDA/UFRRJ, 2005. 116 páginas.

FERNANDES, B. M. *A Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FERNANDES, F. *A Reconstrução da Realidade nas Ciências Sociais*. In Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 2ª Edição. São Paulo: Nacional, 1967.

_____. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* 2ª ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Ed. Alfa-omega, 1979.

_____. *A crise da universidade*. In O desafio educacional. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

GOHN, M. da G. *História dos movimentos e lutas sociais*. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. *Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América latina*. In: Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GRAMSCI, A. *Os Intelectuais e a Civilização da Cultura*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HILL, C. *O mundo de ponta-cabeça, Idéias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

HOGGART, R. *As Utilizações da Cultura I – Aspectos da Vida Cultural da Classe Trabalhadora*. Coleção Questões. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

LÉFÈBVRE, H. *Lógica Formal, Lógica Dialética*. 6a. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBERTAS – ON LINE. Revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Edição Especial. Acesso realizado em 10 de dezembro de 2009.

MARTINS, J. de S. *Os Camponeses e a Política no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1982.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. In *Manuscritos Econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEDEIROS, L. S. *A história dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

_____. *Sem terra, Assentados, Agricultores familiares: considerações sobre os conflitos sociais e as formas de organização dos trabalhadores rurais brasileiros*. Rio de Janeiro, 2000. (mimeo).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Terra não se ganha, se conquista!* Caderno de Formação no. 9. São Paulo: MST, abril de 1986.

_____. *Nossas Prioridades: organização da base, formação dos companheiros, articulação com a cidade e organização dos assentados*. Caderno de Formação n.º 12. São Paulo: MST, maio de 1987.

_____. *Plano Nacional do MST: 1989 a 1993*. Caderno de Formação n.º 17. São Paulo: MST, junho de 1989.

_____. *Programa de Reforma Agrária*. Caderno de Formação n.º 23. São Paulo: MST, 1995.

- _____. *A Reforma Agrária e a Sociedade Brasileira*. São Paulo: MST, junho de 1996.
- _____. *Princípios da educação no MST*. Caderno de Educação no. 8. São Paulo: MST, 1996.
- _____. *A vez dos valores*. Caderno de Formação n.º 26. São Paulo: MST, janeiro de 1998.
- _____. *Reforma Agrária Por um Brasil Sem latifúndio!* Texto para debate do 4º Congresso Nacional do MST. São Paulo: MST, agosto de 2000.
- _____. *O MST e a Pesquisa*. Cadernos do ITERRA. Ano I, n.º 3. ITERRA, outubro de 2001.
- _____. *Construindo o caminho*. São Paulo: MST, julho de 2001.
- _____. *A força da juventude do MST na luta por um Brasil sem latifúndio e contra ALCA*. Campinas: parceria MST e Unicamp, janeiro de 2002.
- OLIVEIRA, E. C. de. *Os Processos de Formação na Educação de Jovens e Adultos: A “Panha” dos Girassóis na Experiência do PRONERA MST/ES*. Orientador: Osmar Fávero. Niterói-RJ/UFF, 16 de setembro de 2005. Tese (Doutorado em Educação), 169 páginas.
- PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Série Estudos sobre o Brasil e a América Latina - Vol. 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. Editora Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. 7ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2ª. edição. Coleção Questões da Nossa Época. Volume 120. São Paulo: Editora Cortez.

SPÓSITO, M. *O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria - ou um planetário de erros. Uma Crítica Ao Pensamento de Althusser*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

_____. *A formação da Classe Operária Inglesa - A Árvore da liberdade*. Vol. 1, 3ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *A formação da Classe Operária Inglesa - A maldição de Adão*. Vol. 2, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *A formação da Classe Operária Inglesa - A força dos trabalhadores*. Vol. 3, 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. 3ª edição. Barcelona: Grjalbo, 1989.