

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO MST: UMA REFLEXÃO SOBRE AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO DESDE A EXPERIÊNCIA DO PRONERA

Rui Gomes de Mattos de **Mesquita** – UFPE

Gustavo Gilson Sousa de **Oliveira** – UFPE

Agência Financiadora: FACEPE

Partido político; movimento social; organização social; empresa social. Essas são nomações das quais tem sido investido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa dificuldade taxonômica não deve passar despercebida posto que, não se encaixando numa pretensamente objetiva topografia do social, o MST – ao fazer notar a indissociabilidade entre política, economia e cultura – denuncia o caráter contingente dessas fronteiras. Ganha, assim, relevância política e epistemológica na medida em que questiona a existência de lógicas sociais fixas imanentes às estruturas sociais e discute a possibilidade dos movimentos sociais estabelecerem relações consideravelmente autônomas – não funcionais em relação aos interesses do capital – entre trabalho e educação. Analisar essa possibilidade, tendo como campo empírico a experiência do MST com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é, portanto, o objetivo central deste artigo.

Percebendo certa *desnaturalização das fronteiras do social* na experiência do MST, intriga-nos o fato de que ele caminhe para três décadas de luta socialista sem que se coadune significativamente – a exemplo do PT e da CUT – aos parâmetros liberais de democracia. Entendemos que a investigação da relação entre educação e trabalho no MST deve incorporar como dimensão analítica *o tipo de articulação que o Movimento enseja com a institucionalidade democrática*. Suas ações de ocupação – em tensão com a noção republicana de espaço público unificado – ganham materialidade na existência de uma histórica e radical exclusão social. A incapacidade do Estado brasileiro em integrar o sujeito Sem Terra (encarnado na figura do camponês, que resiste ao lugar subalterno que lhe reserva a modernidade), potencializa uma ação educativa mais autônoma. Isso porque proporciona a gestação de uma *cultura política popular*, resistente à absorção numa “cultura nacional” homogeneizante (ORTIZ, 1999); assim como o investimento em *relações não assalariadas de produção*, movidas por um projeto de desenvolvimento popular e socialista (CALDART, 2004; ARROYO, 2009).

Além da tensão no plano político-institucional, devemos considerar a construção de experiências autonomizantes na esfera da cultura e da economia. Optamos por uma articulação metodológica que interpõe o político e o cultural na

análise da autonomia da educação. A tensão político-cultural com o Estado-nação configura-se como *estratégia* para tornar factível a construção de relações não funcionais entre educação e trabalho. Lemos os movimentos de territorialização (ABRAMOVAY, 1999; HAESBAERT, 2006), calcados no estímulo a práticas cooperativistas em torno de princípios agroecológicos (VENDRAMINI, 2005; ANDRIOLI, 2007), sob esta ótica. O investimento nesses movimentos e em práticas econômicas não-capitalistas “eficazes” tornaria o MST *potente* para demandar políticas públicas específicas para formar técnica e politicamente seus militantes.

Mas há percalços a se considerarem e o Pronera é caso emblemático. Voltando-se para os interesses das unidades familiares de produção, entende-as como “espaços de vida, moradia, trabalho, estudo, produção de alimentos, cuidado com a natureza” (MOLINA, 2003, p. 29). Tais *espaços* – capazes de gerar “desenvolvimento sustentável” e novas *dinâmicas societárias* nos territórios em que se inserem – abrigariam sujeitos que, segundo a *concepção metodológica participativa* do Pronera, seriam parte ativa das fases de investigação, planejamento, execução e avaliação das políticas públicas.

Por outro lado, o Pronera também é entendido como “expressão de um compromisso entre Governo Federal, instituições de ensino e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais” (MDA, p. 13, 2004). Associado ao “desenvolvimento territorial” e respeitando as especificidades do “modo de vida do povo do campo”, o Pronera propõe-se a estimular a ação protagonista dos sujeitos e garantir a criação de “novas possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização sócio-territorial em que vivem” (ibidem). Ou seja, a presença do Estado numa área relegada ao abandono pode implicar em integração às lógicas sociais hegemônicas (o que redundaria em uma diminuição daquela ambiguidade taxonômica, na medida em que sua “função” pode ser socialmente *identificada*). Tal presença, ao delimitar regras e “responsabilidades”, diminuiria o nível de *autonomia* que alçou o MST à condição de (de)mandante.

A Experiência do Pronera: contextualização histórica e balizes metodológicas

Falar sobre a ação educativa do MST requer lembrar que a educação rural tem sido historicamente relegada ao abandono no Brasil. Nosso sistema de ensino, longe de atender às especificidades da população, baseou-se nos modelos norte-americanos e

européu, que respondiam às demandas da dupla revolução liberal e industrial no século XVIII (BOTO, 2003; CANÁRIO, 2005). Tais modelos se voltam à constituição de cidadãos formalmente iguais, base de uma sociedade “democrática”, materializada em modernos Estados-nação. Esse projeto, ao privilegiar os centros urbano-industriais, reservou aos sujeitos do campo, quando não uma posição de subalternidade – mediante a “inexorabilidade” do processo de mecanização das lavouras – a mais crassa previsão de desaparecimento.

Com a crise do sistema fordista de produção e, na esteira do pós Guerra, da própria forma Estado-nação (da social-democracia e do stalinismo), (re)emergem subjetividades coletivas que não se enquadram nos termos do par dicotômico Estado/mercado (LACLAU e MOUFFE, 2001). Uma delas é a dos camponeses, especialmente via teologia da libertação, na América Latina (REIS FILHO, 1990; LÖWY, 2000). O MST surge, na década de 1980, juntamente às centrais sindicais e aos partidos políticos de esquerda (destaque ao PT), investindo em formas organizativas forjadas à margem do Estado ditatorial e resistindo ao viés integracionista do desenvolvimentismo (que capturava a educação popular no Brasil pré-64) (PAIVA, 1980; RIBEIRO, 2010).

A narrativa petista, que surgia como promessa para a construção de um campo democrático-popular (DAMASCENO, 1989; PALUDO, 2001), representava uma fase mais autônoma para a educação popular (GARCIA, 1982; MAINWARING, 1986). Esse campo, muitos criam, imprimiria um sentido socialista à nascente democracia brasileira. Entretanto, o modelo participativo de democracia que se foi construindo nas décadas de 1980-90 terminou por integrar o local/comunitário através da validação de lógicas verticalizantes de representação política (MESQUITA, 2009). Tais lógicas, afins à noção liberal de autonomia da esfera política, reforçam uma despolitização da esfera econômica, que homogeneiza a sociedade civil e naturaliza um sistema de ensino cuja *finalidade* é a constituição de cidadãos desterritorializados. A ação educativa do MST tem se contraposto a tal tendência.

A “novidade” dessa ação é que ela, ao tomar os assentamentos como estratégicos para a construção de projetos político-econômico-culturais coletivos, investe num cidadão *territorializado*. Essa discussão está relacionada ao processo de reestruturação produtiva do neoliberalismo (BOITO JÚNIOR, 1999; ANTUNES, 2005) – particularmente à informalidade a que foi submetida parcela significativa da classe trabalhadora. A situação de radical exclusão do mercado de trabalho, ao tornar os

centros urbanos menos atrativos aos trabalhadores do campo, cria a base humana de onde emerge a identidade *Sem Terra* (STEDILE, 2005). Abrem-se os flancos, assim, para a crítica a um sistema educativo que investe na constituição daquele cidadão formalmente igual.

Nessa discussão, o sentido de “desenvolvimento sustentável” está em pleno processo de disputa. Para o MST os assentamentos devem ser entendidos como “territórios sob a hegemonia do MST” (MST, SD, p. 24) – o que implica em resistir ao controle do processo produtivo pelas grandes corporações internacionais que contam com a colaboração do Estado e latifundiários. Isso significa denunciar valores cruciais do modelo exportador do agronegócio: monocultura; assalariamento; dependência de agrotóxicos, fertilizantes, hormônios e sementes transgênicas.

Porém, o sentido socialista dessa estratégia não se impõe por si só. Os riscos de integração da agricultura familiar à lógica capitalista não é uma preocupação facilmente explicitada desde uma *posição governamental*. Isso se evidencia na definição das “prioridades” do “novo modelo de desenvolvimento para o território brasileiro” (justiça social, democracia e paz) na primeira avaliação oficial do Pronera (MOLINA, 2003). Tal adjetivação promove um apagamento da dimensão conflitual na prática do MST, o que pode tornar residual a defesa pública do sentido socialista do seu projeto de desenvolvimento.

Referenciados na noção de inextricabilidade das dimensões linguística e extralinguística do discurso (LACLAU, 2005) e no conceito de potência em Deleuze (2002), pensamos que as relações entre Estado e movimentos sociais não se dão apenas em um plano ideacional, subsumidos à *intencionalidade* consciente e primeira dos sujeitos envolvidos. Ao contrário, as lógicas estruturantes dos espaços em articulação (INCRA, universidades, MST) cambiam as intencionalidades dos sujeitos, ressignificando tanto as metodologias pensadas para levar a cabo seus projetos pedagógicos, como o horizonte discursivo que os constituem. Chamaremos de *força militante* a “autonomia” entendida, com Deleuze, como capacidade do sujeito de ser menos afetado pelo que lhe despotencializa, enfraquecendo-lhe como demandante não funcional.

Há aqui três dimensões analíticas que se confluem: a **finalidade** da ação educativa (construção do sujeito coletivo *Sem Terra* no bojo de um projeto socialista); as **espacialidades articuladas** (assentamentos, universidade, INCRA) e a **metodologia** (pedagogia da alternância). A partir de um *corpus* de oito entrevistas semi-estruturadas

(quatro militantes, um técnico do INCRA e três acadêmicos)¹, desenhamos as linhas de força de um campo conflitivo, identificando as lógicas que conformam os limites estruturais da autonomia da ação educativa do MST. Indicamos, assim, caminhos para pensar “autonomia” na relação entre educação e trabalho em práticas contra-hegemônicas.

Ação contra-hegemônica e potência em um campo articulado

No que tange à articulação entre MST e universidades, salta aos olhos alguns constrangimentos referentes à consecução de uma ação educativa que elege como **finalidade** a construção de uma subjetividade coletiva socialista. Os professores mobilizados para ministrar os cursos do Pronera nem sempre têm afinidade com tal propósito. Indagado sobre as potencialidades do Pronera, *Acadêmico 1* ressaltou a importância do conceito de cidadania, lhe imprimindo um sentido claramente liberal, delineado pela possibilidade de “locomoção livre e autônoma” dos indivíduos Sem Terra, no que seria sua “luta verbal” contra setores privilegiados da sociedade. Os valores liberais circulantes no **espaço** acadêmico chamam a atenção na medida em que, apartando a educação de um projeto coletivo de desenvolvimento, *alteram* o sentido político da **proposta metodológica** do Pronera.

Há uma quebra da organicidade pretendida entre os aspectos metodológicos e sua *intenção consciente* de reforçar os laços comunitários de uma economia popular. O princípio metodológico da alternância, que prevê um tempo escola e um tempo comunidade, é prejudicado em sua dimensão coletivista, voltado para a construção da identidade Sem Terra, ao se inserir num ambiente individualizante. O potencial político do tempo comunidade, que poderia estar vinculado ao trabalho por uma noção construtiva de práxis, se esvai e, com isso, o *acesso ao conhecimento*, se torna algo difuso. *O Militante 1* nos fez perceber essa inorganicidade entre o conhecimento veiculado na academia e o projeto político do MST ao notar que “um dos focos de maior tensão” de sua **turma** com os professores era o fato de a sala de aula não contribuir com sua prática militante.

¹ Denominação dos entrevistados: a) Militante 1, Militante 2, Militante 3; Militante 4; b) Técnico do INCRA; c) Acadêmico 1, Acadêmico 2, Acadêmico 3. O presente corpus foi selecionado de um conjunto de quatorze entrevistas para fins de análise do Pronera.

Assim, na confluência dos espaços em tela, a articulação conflituosa de suas lógicas estruturantes *debilita* a possibilidade de uma relação mais harmônica entre a metodologia e a finalidade política que anima o MST. Mais que isso. O significado do “princípio da alternância” não está encapsulado em uma racionalidade pedagógica *per se*, cuja filiação popular garantisse, não fosse a existência dos *outros*, certo poder moral de irradiação universalizante. Motivos bem mais contingentes, decorrentes dos percalços e vicissitudes da luta militante, reforçam a aposta nesse princípio, desconstruindo uma pretensa “autonomia” das racionalidades pedagógicas do MST. A Militante 3 propiciou tal percepção ao ressaltar que a alternância *também* vai ao encontro da “necessidade das coordenações”, que “estavam se afastando [da militância] para estudar”. Ou seja, a “alternância” atende a necessidades prosaicas inerentes ao jogo político. É de interesse do MST na medida em que *é bom* para seus militantes, aumentando sua *força militante*.

A percepção da polissemia do princípio da “alternância” é relevante na medida em que traz à tona a importância de se perceber a vacuidade dos significantes investidos nas práticas políticas. A reflexividade em torno das condições de factibilidade de inscrição de certos sentidos a tais significantes amplia o escopo da política e a *possibilidade de influir de maneira menos defensiva – posto que se questiona o próprio tabuleiro do jogo político – no direcionamento estratégico da práxis*. Tal ampliação não é nada voluntarista, vindo a depender dos contextos em que se materializam as ações educativas. Na busca para se construir uma *força militante* capaz de impulsionar uma estratégia política, os indivíduos que se deslocam para a universidade são afetados por valores estranhos ao projeto a que se filiam. O Militante 1 parece sensível à questão: “o professor chega na sala de aula e fala quanto a gente pode ganhar, que pode ensinar em vários colégios... **Isso aí leva o conhecimento a uma perspectiva capitalista**, de ascensão social”. Ou seja, o ter *acesso ao conhecimento* (e ao lugar legitimado para produzi-lo) ganha uma politicidade nem sempre levada em conta.

Completa com esse prognóstico:

a partir do momento que o Pronera sair das mãos dos movimentos sociais e passar a ser uma política pública, onde outras organizações podem ter acesso; essa perspectiva de conhecimento... de socialização, de construção de uma nova sociedade, ela vai ser fragmentada... Porque se o Pronera passar a ser uma política pública, que é isso que o governo tá querendo fazer, ele vai começar a ter caminhos diferentes...

Pensamos, então, que *deve fazer parte dos cálculos estratégicos da luta por hegemonia a previsão dos impactos que as articulações entre os organismos envolvidos nas políticas públicas provocam na força militante dos seus proponentes*. Como a relação educação/trabalho pode ser assim analisada?

A luta pela não absorção do MST pela lógica capitalista de mercado passa pela capacidade do Pronera manter a formação dos Sem Terra vinculada à sua estratégia socialista. Os indivíduos alçados à condição de formandos do Pronera são, assim, aqueles que reúnem, ao julgamento das lideranças, as condições de retorno ao coletivo do “investimento” neles efetivado. Os assentamentos teriam que se apresentar como unidades produtivas capazes de absorver e desenvolver a mão de obra que se forma. O Militante 2 nos explicou que, por falta do tão sonhado posto de saúde, os técnicos de enfermagem egressos do Pronera têm atuado nos hospitais e clínicas da cidade. Fica patente (quando vários militantes deixam de frequentar a Secretaria do MST em Caruaru) que o desenvolvimento econômico dos assentamentos joga um papel importante para o projeto político-pedagógico do MST, na medida em que “é uma proposta financeira fora” (Militante 2) que afasta as pessoas do projeto coletivo.

Nessa situação de precariedade, a *força militante* do MST para resistir à integração de seu projeto de desenvolvimento territorial à lógica capitalista é reduzido sobremaneira. Não apenas por conta da perda numérica de militantes qualificados, mas também pela inércia estrutural das lógicas capitalistas hegemônicas que empurram a factibilidade de se promover, no presente, relações econômicas de outros matizes para um futuro indeterminado. Uma articulação mais autônoma entre educação e trabalho, com vistas a um projeto econômico popular, requer que se radicalize o sentido socialista do investimento político no local-comunitário, em tensão com os regimes nacionais/globais, que materializam aquelas lógicas.

Mesmo as políticas governamentais que se confrontam com um projeto de desenvolvimento urbano-industrial não parecem querer resistir ao sentido capitalista que se investe no significativo “desenvolvimento sustentável”. Minha conversa com o Acadêmico 3 (petista) foi esclarecedora. Em tensão com o primeiro modelo de desenvolvimento, hegemônico em Pernambuco (governo do PSB), o acadêmico acusa que ele “é capenga, ele vai para a zona rural até onde o populismo se faz necessário”. Ele não iria “acreditando que o interior tem uma força de desenvolvimento, de gerar a dinamização das economias” – “83% da economia estadual está sendo investida em Suape”. Isso seria diferente do que

está sinalizando o estado da Bahia com o Governo de Jacques Wagner [do PT]... Onde está havendo essa dinamização das economias, a partir de uma radicalização; de que os territórios puxam os investimentos, disputam as estratégias... Que os territórios sejam também um momento de disputa e concertação das políticas (Acadêmico 3).

Indagado porém se o projeto de desenvolvimento territorial do PT guarda tensão com a lógica capitalista de mercado ele opina que, mesmo se forjando um “ambiente descentralizado e mais participativo da construção de estratégias para o interior”, o capitalismo continua como lógica hegemônica.

O sentido de “sustentabilidade” se dirige aqui à possibilidade de se ter outro modelo de desenvolvimento “para o país”, cuja lógica estruturante (racionalidade urbano-industrial) teria que cambiar, mas, enquanto totalidade (nação), sem que “o local” possa questionar o capitalismo no tempo presente. Essa supremacia do momento estrutural parece inexorável na medida em que os assentamentos – na sua intencionalidade de se constituírem em “áreas liberadas” – não conseguem reunir *forças* para imprimir um sentido socialista ao “desenvolvimento sustentável”. O “interior”, na fala do Acadêmico 3, termina sendo investido para cumprir um papel de equacionamento funcional dos problemas de colapso das grandes cidades (crise de abastecimento e armazenamento de água; especulação imobiliária, concentração urbana, etc.). Tal discurso considera que

há problemas que ainda estão na ordem da **falta** de políticas públicas e de instrumentos de desenvolvimento, que dificulta uma lógica alternativa e dificulta inclusive uma lógica capitalista, no sentido que temos uma *dívida social e econômica* muito grande... E *que o governo Lula tentou aliviar* um pouco esta dívida (ênfase minha) (Acadêmico 3).

A *complexidade* da situação, que, aos olhos do Acadêmico 3, não permite a defesa de um projeto socialista desde já, está claramente ligada a uma *situação de carência e debilidade*. A “dívida social e econômica” com os povos do campo teria que ser “aliviada” e isso pressupõe (porque esta debilidade facilita a imposição das lógicas hegemônicas como realidade inexorável) a impossibilidade de se desvencilhar das lógicas capitalistas de mercado.

Poderíamos dizer que uma relação mais autônoma entre educação e trabalho requer mais do que uma “simples” pujança econômica, uma vez que, na prática, ela pode tomar um sentido capitalista. *A referida relação pode ser também pensada, desde o presente, como um fator impulsionador e organizador do projeto econômico popular do MST.* Ganha aqui relevo, como nos alertou a Militante 1, a necessidade de se lutar pelo controle da política pública Pronera. Mesmo com toda precariedade material dos assentamentos, parece importante não se abrir mão de que “desses” coletivos emanem os elementos empíricos que norteiem o ter “acesso ao conhecimento”, de modo que esse **acesso** os torne mais *potentes*.

Como afirma a Militante 4, a luta pela terra tem que ser mais do que o atendimento de uma necessidade individual imediata, ela tem que vislumbrar “as coisas mais a longo prazo... aquilo que é importante para acumular para um projeto futuro... O entendimento de que o Movimento tem... Um projeto popular para o Brasil”. Para essa militante, as “conquistas internas” – em contraste com a conquista de políticas públicas – “são as melhores”, pois permitem as pessoas perceberem a educação como algo importante dentro do Movimento. Isso, para a entrevistada, “não se resolve por decreto”, os indivíduos passariam por um “processo” de construção de uma consciência coletiva e a educação “tem um peso gigantesco” na organização interna do Movimento. *Chamamos a atenção para a estreita relação aqui intuída entre a organização do espaço organizativo MST e a finalidade socialista de sua ação educativa.* Manter a sintonia entre essas vertentes estratégicas é o que entendemos como uma linha ótima de movimentação com autonomia.

A dimensão formativa pretendida pela ação educativa do MST se dá em necessária tensão com as *necessidades pessoais* dos indivíduos Sem Terra, interpeláveis que são pelas forças hegemônicas que os desterritorializam. Vejamos o caso relatado pelo Acadêmico 2 sobre a escola do assentamento Chico Mendes 3, na região metropolitana do Recife. Lá “tinha uma escola muito precária, era uma única sala, um teto com meia parede de pau a pique e um quadro colocado em uma estaca”. Era “uma professora militante”, mas a escola “não resistiu e fechou”. “A prefeitura de São Lourenço ofereceu uma contratação para a professora, mas disse que os alunos teriam que estudar na cidade”. Criou-se no assentamento, portanto, uma “polarização... Entre militantes e não militantes”. As mães não militantes dizem “que foi a decisão mais certa... A escola é melhor, a merenda, o quadro de professores”. Mas esse é exatamente “o modelo de educação de fora”, que investe, diga-se, contra a identidade Sem Terra.

“Porque quando você tinha a escolinha, mesmo precária, dentro do assentamento, a aula de ciências poderia ser feita na horta que tava do lado”.

Percebe-se a importância de pensar a questão cultural em consonância às “conquistas internas” acima mencionadas. A Militante 3, ao se referir a práticas agro-ecológicas do MST no município de Água Preta, reforça essa intuição salientando o contraste com a cultura da região: “imagina, a zona canavieira, 500 anos de monocultivo, de veneno”. Essa experiência “tem que ser uma prática cotidiana... Desde a infância”. A lógica curricular estruturante do espaço educativo é questionada pela militante: “a base agro-ecológica está entrando nos currículos das escolas desde a pré-escola”? “A gente não pode ter experiências pontuais, tem que ter concepção... É a educação como um todo, é pensar desde a pré-escola, desde a infância... Tem que ensinar o gosto pela terra”. O Pronera, apesar de ser visto como um divisor de águas em termos de “formulação dessa política”, “é mais um para se pensar nessa educação que a gente busca transformar em universalizante para os camponeses” (Militante 3). Nesse esforço de ampliação de determinada cultura política/projeto é que se deve atentar para aquela articulação entre espaços sociais; o que vai além do plano ideacional e remete à necessidade de reforço da *força militante*.

O Acadêmico 2 levanta a questão da necessidade de recorrer-se ao Estado: “como manter as propostas educativas se elas não são atreladas ao Estado?”. Apesar de reconhecer que a questão dos recursos é “limitante”, o acadêmico defende uma opção mais autonomista por parte do MST. O técnico do INCRA entrevistado, referindo-se à Escola Nacional Florestan Fernandes, sentencia que ela “não tem condições, pelo financiamento dos movimentos, de atender a um número de pessoas de acordo com a demanda”. O problema não estaria em demandar do Estado políticas como o Pronera, mas no fato de que

o próprio MST está em crise... Ou ele vai ser diluído dentro do Governo, ou ele vai assumir seu papel... Não se pode dizer que é movimento social e é Estado ao mesmo tempo... ‘Nós do movimento’ não, não são do movimento... Porque... Na hora do corte [de recursos]... Como teve agora nesse ano... O interesse do movimento social é ampliar a reforma agrária e o do governo é reduzir.

Contesta a possibilidade de

por dentro do Estado criar estratégias para executar seu projeto de desenvolvimento: tem pessoas extremamente sérias, comprometidas, do MST, que estão em cargos do INCRA, do MDA; não estou falando dos picaretas, estou falando de pessoas sérias, que querem realizar e não conseguem.

Entendemos que os sentidos pretendidos nas estratégias políticas não se prestam, por conta da dimensão necessariamente relacional de suas práticas, como pontos irradiadores de uma racionalidade universal – o que aponta para a impossibilidade de se construir uma comunidade política (totalidade social estável) no presente ou no futuro.

Autonomia em ações educativas contra-hegemônicas: uma contribuição pós-estruturalista à questão da estratégia

Argumentar que discursos contra-hegemônicos não são pontos irradiadores de uma racionalidade universalizante pressupõe pensar, com Laclau, a inextricabilidade da articulação entre as dimensões linguística e extralinguística do discurso. O conceito laclauiano de ideologia nos ajuda a incorporar tal inextricabilidade aos cálculos políticos. O que caracteriza o discurso ideológico é seu caráter negativo, construído mediante as contingências do jogo político, ou seja, não se concebe a existência de uma objetividade do social como uma realidade extra-ideológica com a qual lidaríamos a partir de “mecanismos que pertencem ao reino ideológico” (LACLAU, 2002, p. 11). O que está em jogo não é a “veracidade” ou “falsidade” do conteúdo que se afirma, mas a capacidade da ideologia naturalizar-se, em situações de crise, como um discurso *objetivo*, justo e evidente para sanar os efeitos dessas situações. Tendo em vista a *questão espacial* explicitada, pensamos que sujeitos radicalmente contra-hegemônicos, não encontrando na *esfera pública* um terreno fértil no qual possam ganhar “coerência”, são instados a construir espaços públicos alternativos, nos quais possam fazer circular valores e interesses que potencializem sua intervenção na sociedade.

Mais do que não separar os “intercâmbios linguísticos” das “ações nas quais estão envolvidos”, como afirma Laclau (2005, p. 27), temos que perceber que esses intercâmbios e ações conformam e são conformados nos e pelos espaços sociais em que ocorrem. Assim, *o estabelecimento de fronteiras político-econômico-culturais relativamente autônomas é uma condição de possibilidade para a emergência de projetos contra-hegemônicos*. Tal assertiva, para além da afirmação de Laclau, busca

superar o padrão moderno e objetivista de política, cujos limites de percepção do agir estratégico estão encapsulados nas lógicas sociais hegemônicas.

É nesse contexto que a contribuição de Deleuze, com seu conceito de *potência*, parece imprescindível. O sujeito aqui tratado não é predominantemente o da falta como em Laclau que, não tendo essência, se movimenta como *efeito dos deslocamentos de estrutura*. Deleuze pensa um sujeito do excesso, cujo movimento de potência, ao “sobrar”, não cabendo nas lógicas estruturais (epistemológicas e ontológicas), pode incorporar nos seus cálculos estratégicos, senão o controle, a influência ativa sobre as relações que o afetam. Assim, a capacidade de estabelecimento de fronteiras sociais *relativamente autônomas*, apesar de continuar tendo um caráter performativo e contingente, não pode prescindir da própria construção de ambientes materiais e simbólicos que lhe deem esteio *previamente* às situações de crise.

Este é o sentimento que mobiliza a Militante 4 ao enfatizar a importância das “conquistas internas”. Sua posição dialoga (in)tensamente com o desejo de universalização expresso pela Militante 3 e com os cuidados da Militante 1 em relação ao decreto 7.352. Construir esse ambiente e elevar a potência do sujeito devem ser entendidos como vertentes de uma mesma ação estratégica. *Poderíamos então dizer, de um ponto de vista materialista, que, num radical investimento de superação da moderna dicotomia entre sujeito e objeto, “ambiente” e “sujeito” não podem ser pensados separadamente.* A articulação entre ação educativa (cultural) e economia (trabalho) só poderia manter um “sentido socialista” na medida em que esteja efetivamente, no presente, alimentada por atributos que elevem sua *força militante*.

Os projetos contra-hegemônicos – na sua “necessária” relação com o Estado – ao se diluírem na esfera pública correm o risco de serem animados por sujeitos políticos “despotencializados”. O projeto socialista, perdendo sua factibilidade, é comprometido precisamente na medida em que identidades particulares, como a dos Sem Terra, sucumbam diante da inexorabilidade das lógicas sociais hegemônicas, desperdiçando a possibilidade de politização da esfera econômica. Assumimos aqui uma perspectiva anti-essencialista que, ao considerar intra-ideológica toda crítica contra-ideológica (LACLAU, 2005), é sabedora da dimensão ontológica do político e, por isso, se interessa em discutir como os sujeitos podem lidar com relações que debilitam sua *força militante*.

“Autonomia”, nesse contexto, anda *paripassu* com aquela dificuldade taxonômica para a qual chamamos a atenção. Deleuze (2002, p. 23-35), ao refletir sobre

a diferença da ética em relação à moral, nega à segunda a prerrogativa de dominar as paixões pela consciência. Partindo da tese espinosiana do paralelismo (inexistência de causalidade real entre espírito e corpo), Deleuze explica-nos que, no modelo do corpo proposto por Espinosa, *a consciência é o lugar da ilusão*, posto que capta apenas os efeitos das relações dos corpos sem que dê conta dos processos de composição e decomposição que essas relações implicam. Ter sua identidade classificada – o que se dá mediante a identificação científica (ainda que “antagônica”) da função do sujeito em determinada estrutura – é, podemos cogitar, uma forma de debilitar o sujeito. Isso porque, ao naturalizar determinada topografia do social, lhe retira a possibilidade de se pensar para além do meio. Ou seja, ou incorporamos no nosso campo de reflexividade as relações que nos afetam (e nos transubstanciam) ou estaremos fadados àquela postura defensiva de debilidade, que opera na ordem dos efeitos e não das causas.

Isso reforça a importância da questão espacial para a análise das estratégias políticas frente ao Estado-nação entendido como unidade geopolítica materializadora de uma “totalidade social”. Trata-se de denunciar não apenas a perspectiva liberal de auto-regulação do mercado, mas também o espaço público estatal como pretensos *loci* de regulação social. Romper com esses dois polos reguladores implica em abandonar o mito moderno de se fazer coincidir Estado e nação (BENDIX, 1996). A questão do desenvolvimento perde, nessa perspectiva (ideológica), seu caráter evolucionista, que narra as relações capitalistas de produção como avanço histórico inexorável. Bendix, seguindo a intuição weberiana de que as sociedades ocidentais combinam o tradicional e o moderno, nos possibilita considerar que nas *comunidades políticas modernas* (Estado-nação), convivem não apenas diversas escalas territoriais, como também temporais. Incorporar a cinética espaço-temporal das relações que nos afetam à análise política significa prestar atenção à singularidade das experiências e à possibilidade de se desenvolverem processos não-funcionais de diferenciação *no* (e não “do”) meio.

Reconhecer o caráter parcial dos processos de modernização, pondo em xeque a perspectiva racionalista de generalização (HAESBAERT, 2006, p.24-8), não nos desarma para pensar a dimensão estratégica da política. Determinadas escolhas podem potencializar a *força militante* de sujeitos políticos, sem que esses sejam considerados reflexos estruturais de processos históricos objetivamente dados. O reconhecimento da existência de diferentes caminhos para o desenvolvimento pode significar, ressalvado o cuidado para que não se recorra ao econômico como fundamento do social, a abertura

de mundos que, desafiando a pretensa homogeneidade dos estados-nação, possibilitem uma relação mais autônoma entre educação e trabalho.

Essa articulação pode ser intencionalmente pensada no bojo de processos políticos de territorialização, que tangencia a estratégia socialista do MST. Quando assevera que deve levantar bandeiras para: “disputar as escolas em nossos territórios”; que estas escolas sejam “nucleadas no próprio campo”; formar professores sensíveis a seus valores e portanto “lutar por concursos e editais diferenciados/específicos para a contratação de educadores do campo nas redes municipais e estaduais”; e, ainda, “garantir a gestão democrática e a autonomia das escolas dos assentamentos” (MST, 2011), o MST aponta para a construção de outro modelo de democracia. Neste, a cidadania não se restringe à existência formal de direitos, que se forjariam na esfera político-jurídica. A *liberdade* de construção coletiva de formas alternativas (não assalariadas) de reprodução da vida só é capaz de se materializar mediante processos educativos intensos que articulem projeto econômico e construção de valores.

A ação educativa deve articular-se a processos experienciais coletivos pujantes, que sejam atraentes aos indivíduos “Sem Terra”. Essa é uma maneira não *moral* (entendida como pretensão de superioridade da consciência em relação ao corpo) de os territorializar, posto que “não tendemos para uma coisa porque a julgamos boa; mas, ao contrário, julgamos uma coisa boa porque tendemos para ela” (DELEUZE, 2002, p. 26-27) (“alternância” para as coordenações do MST). Esses processos experienciais coletivos, na medida em que são “bons” para os indivíduos envolvidos (o que é diferente do “bem” moralmente estabelecido) e não lhes afetem negativamente (ou seja, lhes façam um “mau”, o que é diferente do “mal” moral), aumentam sua potência, pois compõem “sua relação com relações combináveis” (ibid, p. 29); aquelas que aumentam suas potências. Temos, então, que, inspirados na ética proposta por Espinosa, incorporar nos cálculos estratégicos os caminhos que evitem os encontros tidos contingencialmente por maus.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Reforma Agrária** (Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária). V. 29, nº 1, jan-ago, 1999.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Tecnologia e Agricultura Familiar: o movimento agroecológico como espaço de educação**. Disponível em <www.anped.org.br>. Acesso em 03/03/2009, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel [et al.]. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania.** São Paulo: Editora da USP, 1996.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1999.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24. N. 84, p. 735-762, set. 2003.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Porto: Porto Editora, 2005.

DAMASCENO, Alberto. Do popular na escola pública à escola pública popular. In: DAMASCENO, Alberto [et al.]. **A educação como ato político partidário.** São Paulo: Cortez, 1989.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia e prática.** Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular.** 3ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GEBARA, Nádía. “Os sentimentos da luta”, *Revés do Avesso*, ano 15, pp. 68-74, abril/maio, São Paulo, Centro Ecumênico de Publicações e Estudos Frei Tito de Alencar Lima, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos.** São Paulo: Contexto, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política.** Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.

_____. **La razón populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony e Socialist Strategy: towards a radical democratic politics.** 2. ed. Londres: Verso, 2001.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina.** Tradução de V. L. M. Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MAINWARING, Scott. Igreja Católica, educação do povo e política. In: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

MESQUITA, Rui G. M. **Representação Política e Constituição de Identidades Coletivas**: estudo sobre a narrativa petista. Tese (Doutorado) Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

Ministério do Desenvolvimento Agrário / INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea): manual de operações. Brasília: 2004.

MOLINA, Mônica. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável/UNB, 2003.

MST. Disponível em <www.mst.org.br>. Acesso em 27/03/2011.

MST. **Os assentamentos**: diagnósticos e propostas de programas. Mimeo, SD.

MST. **Elementos para debate sobre educação/escola na reunião da coordenação nacional do MST**. Mimeo, 2011.

ORTIZ, R. **Um outro território: ensaios sobre a mundialização**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1999.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Perspectivas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

REIS FILHO, Daniel. **A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SOUZA, Eduardo. **Do silêncio à satanização: o discurso de Veja e o MST**. São Paulo: Annablume, 2004.

STEDILE, João Pedro. Entrevista. In: STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs.). **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

VENDRAMINI, Célia. A experiência coletiva como fonte de aprendizagens nas lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, nº 6, p. 67-80, 2005.