

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ESTUDOS DA LINGUAGEM: ANÁLISES TEXTUAIS, DISCURSIVAS E
ENUNCIATIVAS.**

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO E ENSINO DE
LÍNGUA EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO**

TESE DE DOUTORADO

Luciana Vedovato

Porto Alegre

2017

LUCIANA VEDOVATO

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO E ENSINO DE
LÍNGUA EM ESCOLA DE ASSENTAMENTO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, linha Análise Textuais, Discursivas e Enunciativas Estudos do Texto e do Discurso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras.**

Orientadora: Prof^{ra}. Dr.^a Ana Zandwais

Porto Alegre
2017

Luciana Vedovato

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA EM ESCOLA
DE ASSENTAMENTO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, linha Análise Textuais, Discursivas e Enunciativas Estudos do Texto e do Discurso, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Letras.**

Aprovado em 07 de julho de 2017:

Ana Zandwais, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Gesualda dos Santos Rasia, Dr^a.
Membro titular

Dóris Maria Luzzardi Fiss, Dr^a.
Membro titular

Raquel Ribeiro Moreira, Dr^a.
Membro titular

Porto Alegre, RS

2017



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras



ATA Nº 474/2017

Aos sete dias do mês de julho de dois mil e dezessete (07/07/2017), às 13h30min, na Sala 120 do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus do Vale, reunida a Banca Examinadora, realizou-se em sessão pública a avaliação da **Tese de Doutorado** intitulada *Práticas de Resistência: educação e ensino de língua em escola de assentamento*, área de Estudos da Linguagem, especialidade de Teorias do Texto e do Discurso. Após a arguição feita nos termos regimentais à Tese apresentada por **Luciana Vedovato**, procedeu-se à discussão sobre o conceito a ser atribuído ao referido trabalho. A Banca Examinadora, por *exatidão*....., conferiu à candidata o conceito “*A*...”. E, por ser verdade, foi lavrada a presente ATA, que será lida e assinada pela Banca Examinadora e visada pela Coordenação do Programa.

“Observação: A concessão do título de doutor só estará em plena validade após terem sido preenchidos todos os demais requisitos para a concessão do título, no prazo de 90 dias, conforme previsto no regimento do curso e na legislação superior pertinente e a homologação da presente ata pela Comissão de Pós-Graduação”.

A Banca Examinadora, após arguição, conferiu conceito A (nota dez) e core recomendação de publicação

Doris Maria de Fiss
Prof.ª. Dra. Doris Maria Luzzardi Fiss
FACED/UFRGS

Gesualda dos Santos Rasia
Prof.ª. Dra. Gesualda dos Santos Rasia
UFPR

Raquel Ribeiro Moreira
Prof.ª. Dra. Raquel Ribeiro Moreira
UFTPR

Ana Zandwais
Prof.ª. Dra. Ana Zandwais
Orientadora – UFRGS

Solange Mittmann
Prof.ª. Dra. Solange Mittmann
Coordenadora do PPG - Letras
UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Vedovato, Luciana

Práticas de Resistência: educação e ensino de
língua em escola de assentamento / Luciana Vedovato. -
- 2017.
270 f.

Orientador: Ana Zandwais.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Língua. 2. Discurso. 3. Ideologia. 4. Formação
Ideológica. 5. MST. I. Zandwais, Ana, orient. II.
Título.

Para Cecília, minha filha amada. Todas as palavras são para ela. Toda
a poesia do mundo cabe na risadona dela.
Em memória de meu pai: camponês-caminhoneiro que certamente
ficaria muito orgulhoso de ver até onde estudei.

AGRADECIMENTOS

Sempre pensamos, neste momento único de agradecimento, no caminho que percorremos até chegar à entrega do trabalho, nas pessoas que nos constituem não agora, na escrita do texto, mas em nossa formação durante toda a vida. Por isso, agradecer às pessoas que agradecerei não tem uma relação apenas com as páginas aqui escritas, mas sim com os efeitos que essas pessoas produzem em minha história, em mim, em quem eu sou e na forma como conduzo meu trabalho e minha vida. Esses anos na UFRGS me ensinaram mais do que eu poderia dizer em palavras e elas – as palavras – aqui serão apenas uma parte da gratidão que tenho por todos e todas. Assim, começo meus agradecimentos pela:

Professora Dra. Ana Zandwais: por ter me escolhido na seleção, pela leitura, pelas palavras certas em momentos difíceis, pelas indicações de referências, pelas narrativas de vida nas orientações. Pela retidão e por fazer com que nos esforcemos sempre mais, nos ensinando um caminho de autoria, um caminho de pensar o mundo, a teoria, as relações, sempre de forma profunda e engajada. Eu jamais poderei representar em palavras o que esse aprendizado transformou e ainda transforma a minha vida (em todas suas dimensões).

Ao meu camarada Fernando José Martins, por todos os grandes e pequenos gestos de amizade nesses anos juntos e pelas palavras de apoio que foram fundamentais para que eu terminasse o doutorado.

Obrigada também às queridas Mariangela e Maridelma: pelo apoio, acolhida, compreensão. Eu não teria conseguido atravessar os momentos de tormenta se não fossem essas duas mulheres maravilhosas.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná e ao Colegiado de Letras de Foz do Iguaçu pela oportunidade de dedicação e de formação docente com respeito e dignidade.

Às educadoras e educadores da Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak pelo compartilhamento de informações, alimento, ônibus, pela ajuda e acolhida, em especial ao educador Rudson Ladislau companheiro de grande valor e que sempre esteve disposto a contribuir com o trabalho.

Ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra pela acolhida e por ser nossa maior muralha de resistência.

À minha querida Gesualda Rásia, pelo exemplo que é para nós, pela amizade, por nos apoiar e aconselhar com carinho e companheirismo. Serei sempre grata, pois participou de minhas bancas me indicando caminhos, leituras e possibilidades, mas principalmente, por me

aconselhar e me ajudar com questões muito além das teóricas. Gesualda foi um presente que o doutorado me trouxe.

Às minhas queridas Cristiane Lenz, Vêronica e Rubiamara Pazzinato que sempre dividiram comigo grandes momentos, caronas, hotéis, teorias. Também presentes que o doutorado vai me deixar. E aos colegas Angela Plath e Conrado Abreu Chagas, cada um, ao seu modo, contribuiu com o trabalho.

À Professora Doutora Ercília Ana Cazarin pelas valiosas contribuições ao trabalho durante a banca de qualificação.

Aos meus professores de graduação: Valéria Sanches Fonseca, por ter falado da UFRGS e despertado em mim a vontade de estudar aqui e por me acompanhar no primeiros passos de minha vida acadêmica e ao meu querido Antonio Carlos Aleixo, pelos ensinamento de vida e luta.

Também gostaria de fazer constar nos meus agradecimentos, meu professor do Ensino Fundamental, Daniel Fernandes de Moraes. Ele foi um grande incentivador: foi com ele que aprendi a gostar do mundo das letras e a querer ir sempre adiante.

Um agradecimento também para o Alex Verdério da Silva e Janaine Zdebski da Silva pela acolhida, divisão de textos e discussões sobre a Educação do MST.

Às minhas companheiras de vida: Luciana, Silvana (meu porto seguro em momentos de tormenta) Elizangela, Juliana e Maria Evilma, fundamentalmente, pela caminhada de luta que dividimos.

Um agradecimento para meu irmão Fábio Vedovato, minha mãe Lúcia e para minha querida Salete Pereira.

Por fim, um agradecimento muito mais do que especial para Vladimir de Oliveira que, mesmo depois de tantas jornadas juntos, ficou em pé (ou quase isso) nesta. Para ele, minha gratidão e meu amor.

RESUMO

Este estudo realizado sobre o tema: *Práticas de Resistência: educação e ensino de língua em escola de assentamento* tem por finalidade observar se o ensino de Língua Portuguesa se constitui em uma das formas materiais da resistência, no processo de luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na E.E.C Iraci Salete Strozak Salete Strozak, do Assentamento Marco Freire, localizada na cidade de Rio Bonito do Iguaçu, no Paraná. O *corpus* de análise é constituído das observações realizadas no assentamento, de conversas realizadas com os(as) educadores(as). Além de observação das aulas de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, bem como o recolhimento de produções escritas e de materiais didáticos. Dessa forma, a investigação organiza-se em torno de quais são as bases filosóficas sobre a Educação construídas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. A partir dessa informação, serão identificados quais as concepções de língua que perpassam as aulas de Língua Portuguesa dentro do movimento e, por fim, como a reflexão sobre língua apresentada pelos professores(as) se produz como prática nas aulas de Língua Portuguesa. Considerando a composição de nossos objetivos, a abordagem teórica teve como principal eixo articulador os estudos soviéticos sobre a língua(gem), de base materialista, concatenados com os estudos discursivos de Pêcheux (2009, 2010). Para abordarmos a questão da língua como materialidade de resistência às forças hegemônicas, dentro de um projeto educacional da infraestrutura é preciso considerar, também, o MST como uma Formação Ideológica. Para realizar essa reflexão, percorremos os escritos de Althusser (1999), *Aparelhos Ideológicos do Estado*, para tecer a construção de aparelhos ideológicos que não respondessem ao Estado e à superestrutura, mas sim, aparelhos organizados a partir de uma Formação Ideológica construída e organizada na infraestrutura, capazes de antagonizar com os aparelhos ideológicos do Estado. Para compreendermos como a infraestrutura poderia ser capaz de organizar aparelhos ideológicos, fizemos também a leitura de como o MST emerge como acontecimento que reorganiza, a partir da luta pela terra, a discursividade sobre a educação e a língua, tendo como base filosófica os saberes contidos no movimento revolucionário russo, especialmente, a organização do campesinato e a aliança com os operários que culminou na Revolução de 1917. A reorganização do sistema educacional soviético e seus pensadores como Pistrak, Makarenko e Krupskaya, são a base teórica da organização da Escola do MST. Assim, nossa leitura percorre a Revolução Russa; os saberes sobre educação no período pós-revolucionário; as reflexões sobre língua(gem) dos filósofos soviéticos Bakhtin e Volochinov; as questões de escrita da História para pensar o lugar do acontecimento. E como

trabalharemos os saberes e práticas do MST como um gesto de resistência e ruptura às práticas capitalistas, precisamos também de uma abordagem histórica que considere o percurso das massas sociais conforme Veyne (1998) em *A escrita da História*, bem como no modo como Foucault (2005), em *Arqueologia do Saber*, trata o funcionamento da História de forma deslinearizada e marcada pelos processos dispersivos.

Palavras-chave: Língua. Discurso. Ideologia. Formação Ideológica. MST.

RÉSUMÉ

Cette thèse de Doctorat dont le thème est *Práticas de Resistence: educação et enseignement de la langue dans l'école de l'assentamento* a pour but général observer si l'enseignement de la Langue Portugaise constitue à des formes matérielles de la résistance, dans le processus de lutte du Mouvement des Travailleurs Sans Terre - MST, à l'école E.E.C. Iraci Salet Strozak, du "Assentamento" (terre conquise) Marco Freire, située à la ville de Rio Bonito do Iguacu, au département du Paraná/ Brésil. Le *corpus* de l'analyse s'est constitué des observations de l'assentamento, des entretiens réalisés avec les professeurs, l'observation de la classe de la Langue Portugaise dans l'école élémentaire, ainsi que le recueil de productions écrites et de matériaux didactiques. De ce fait, l'investigation s'organise d'abord autour des bases philosophiques de l'Éducation construites par le Mouvement des Travailleurs Sans Terre. De cette information, ce sont identifiées les conceptions de langue imprégnant les cours de Langue Portugaise au sein du Mouvement. Ensuite, comment cette (ces) conception (s) de langue présentée (es) par les professeurs entraînent la mise en oeuvre des cours de Langue Portugaise. En considérant la composition des objectifs, la recherche soutient un dialogue avec deux chemins théoriques: i) les apports soviétiques à propos de langue/langage, ayant le processus dialectique de la pensée comme référence épistémologique; et ii) les études discursives de Pêcheux (2009, 2010). Afin d'étudier la question de la langue en tant que matérialité de résistance face aux forces hégémoniques, à l'origine d'un projet d'éducation de l'infrastructure, il faut considérer aussi le MST en tant que Formation Idéologique. Pour entreprendre cette affaire, on choisit tisser les liens avec les écrits d'Althusser (1999), *Idéologie et Appareils Idéologiques d'État*, afin d'analyser la construction d'appareils qui ne répondraient ni à l'État ni à la superstructure, bien au contraire des appareils provenant d'une Formation Idéologique construite et organisée dans l'infrastructure, capables de faire opposition aux appareils idéologiques d'État. Dans le but de comprendre comment l'infrastructure pourrait être capable d'organiser des appareils idéologiques, on réalise la lecture du MST comme événement qui réorganise, au moyen de la lutte pour la terre, la discursivité sur l'éducation et la langue, ayant comme fondement philosophique les savoirs du mouvement révolutionnaire russe, notamment l'organisation de la paysannerie et l'alliance avec les ouvriers, ce qui aboutit à la Révolution de 1917. La réorganisation du système éducatif et leurs penseurs tels que Pistrak, Makarenko et Krupskaya constituent les fondements théoriques de l'organisation de l'École du MST. C'est la raison pour laquelle cette étude parcourt la Révolution Russe, les savoirs à propos de l'éducation dans le contexte post-révolution, les réflexions sur langue/langage des philosophes soviétiques Bakhtin et Volochinov, et les questions de l'écriture de l'Histoire pour y dégager le lieu de l'événement. Une fois qu'on aura compris les savoirs et les pratiques du MST en tant que geste de résistance et de rupture aux pratiques capitalistes, une approche historique y aura lieu, en tenant compte du parcours des masses sociales selon Veyne (1998), dans *Comment on écrit l'histoire*, et tel que Foucault (2005), dans *L'Archéologie du Savoir*, s'occupe des rapports de l'Histoire de manière non-linéaire et par des procédés dispersifs.

Mots-clés: Langue. Discours. Idéologie. Formation Idéologique. MST

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|--|
| AD | Análise do Discurso |
| AIE | Aparelho Ideológico do Estado |
| AII | Aparelho Ideológico da Infraestrutura |
| AIMST | Aparelho Ideológico do MST |
| ARE | Aparelho Repressor do Estado |
| CP | Condição de Produção |
| CPT | Comissão da Pastoral da Terra |
| CBEs | Comunidades Eclesiais de Base |
| DCE | Diretrizes Curriculares do Estado |
| EEC | Escola Estadual do Campo |
| FD | Formação Discursiva |
| FDEC | Formação Discursiva Escolar Convencional |
| FDEMST | Formação Discursiva Escolar MST |
| FId | Formação Ideológica |
| FIdMST | Formação Ideológica do MST |
| INCRA | Instituto de Colonização e Reforma Agrária |
| MASTER | Movimento dos Agricultores Sem Terra |
| MFL | Marxismo e Filosofia da Linguagem |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| PC | Pré-Construído |
| PCB | Partido Comunista Brasileiro |
| PC do B | Partido Comunista do Brasil |
| PTB | Partido Trabalhista Brasileiro |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PCNS | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação em Reforma Agrária |
| TL | Teologia da Libertação |
| ULTAB | União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 - Palavras de Ordem..... | 59 |
| Quadro 02 - Objetivos Formativos , Êxitos e conteúdos vinculados às práticas de linguagem no Plano de Estudos para Escolas Itinerantes..... | 148 |
| Quadro 03- Saberes da educação do MST de acordo com as matrizes formadoras de Caldart; Cerioli (2005)..... | 155 |
| Quadro 04 - Princípios pedagógicos baseados no Caderno de formação de 1991 no. 18: <i>O que queremos com a escola dos assentamentos e acampamentos</i> | 182 |
| Quadro 05 – Temas Geradores conforme Caderno de Formação de 1992, no. 01: <i>Como fazer escola que queremos</i> | 184 |
| Quadro 06 - Síntese dos níveis de organização dos Complexos..... | 199 |
| Quadro 07 - Exemplo de objetivos Formativos e Êxitos Esperados para o complexo do 8º. Ano | 203 |
| Quadro 08 – Funcionamento do Discurso Pedagógico..... | 216 |
| Quadro 09 – Língua de acordo com os saberes da Formação Discursiva Escolar do MST e Formação Escolar do Estado..... | 246 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO 01 | |
| 1 A Rússia revolucionária: um mundo prenhe de ideias | 29 |
| 1.2. Os caminhos da revolução..... | 299 |
| 1.3 A escola-comuna e a educação para o trabalho..... | 37 |
| 1.4 As contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para uma filosofia da linguagem de base materialista | 44 |
| 1.4.1 O signo ideológico no Círculo de Bakhtin | 59 |
| CAPÍTULO 02 | |
| 2. As contribuições das noções de discurso, história, acontecimento e ideologia para a reflexão sobre o conceito de Formação Ideológica do MST..... | 71 |
| 2.1 História e acontecimento | 71 |
| 2.2 Althusser e a teoria da ideologia | 82 |
| 2.3 As Formações Ideológicas e os Aparelhos do Estado: o funcionamento prático da ideologia | 87 |
| 2.4 As Formações Discursivas | 944 |
| CAPÍTULO 3 | |
| 3. As condições da Formação Ideológica do MST..... | 104 |
| 3.1 A questão agrária e a luta pela terra: o contexto histórico dos discursos do MST..... | 104 |
| 3.2 O MST como Formação Ideológica: a construção dos aparelhos ideológicos da infraestrutura..... | 126 |
| 3.3 O aparelho ideológico escolar: condições de formação | 135 |
| 3.4 Saberes e práticas constitutivas da educação do MST..... | 146 |
| 3.4.1 O contexto da escola do MST..... | 146 |
| 3.4.1.2 Saberes próprios da educação do MST: a constituição da Formação Discursiva Educacional..... | 157 |
| CAPÍTULO 4 | |
| 4. A educação do MST: das condições de produção ao estudo da Língua Portuguesa..... | 172 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 A condição de formação do Currículo do MST e a luta pela Educação..... | 172 |
| 4.2 O contexto do currículo do MST..... | 180 |
| 4.3 Os Complexos de Estudo ou o encontro da Pedagogia Soviética com a Pedagogia do MST..... | 198 |
| 4.3.1 A prática da língua no espaço escolar: o gesto interpretativo das observações realizadas..... | 209 |
| 4.3.2. Considerações sobre o texto dentro de uma perspectiva discursiva: múltiplos olhares..... | 220 |
| 4.3.2.1. O texto e sua articulação no espaço didático: o contexto da escola de assentamento..... | 225 |
| 4.4. O conceito de língua no MST: a compreensão dos educadores/as..... | 236 |
| 5. Considerações finais..... | 249 |
| 6. REFERÊNCIAS..... | 256 |

INTRODUÇÃO

Madrugada camponesa
 Faz escuro ainda no chão
 Mas é preciso plantar.
 A noite já foi mais noite
 A manhã já vai chegar
 Não vale mais a canção
 Feita de medo e arremedo
 Para enganar a solidão.
 Agora, vale a verdade
 Cantada simples e sempre,
 Agora vale a alegria
 Que se constrói dia-a-dia
 Feita de canto e de pão.
 Breve há de ser (sinto no ar)
 Tempo de trigo maduro.
 Vai ser tempo de ceifar.
 Já se levantam prodígios,
 Chuva azul no milharal,
 Estala em flor o feijão,
 Um leite novo minando
 No longe seringal
 Já é quase tempo de amor
 Colho um sol que arde no chão,
 Lavro a luz dentro da cana
 Minha alma no seu pendão.
 Madrugada camponesa.
 Faz escuro (já nem tanto)
 Vale a pena trabalhar.
 Faz escuro mas eu canto
 Porque amanhã vai chegar.
 (Faz escuro mas eu canto)

Madrugada Camponesa, Thiago de Mello, 1966.

Uma pesquisa de doutorado é também uma relação com a nossa história. Respondemos às vozes que nos acompanham, numa relação dialógica, como bem teorizou Bakhtin (2013) em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, e que não cessam de reorganizar nosso horizonte ideológico. Não estamos estanques diante dos acontecimentos, estamos imersos neles e, talvez por tal questão, aqueles que se propõem a analisar discursos, dentro de uma ótica materialista e ideológica, estão também construindo dialeticamente a sua própria existência. O discurso é um lugar de (re)encontro e contradição. Por isso, escrever sobre os Trabalhadores Sem Terra é escrever também sobre exílios e os “exílios” constituem também a história da minha família. Imigrantes italianos que com poucas terras se viram obrigados a deixar São Paulo em busca de proventos no interior do Paraná. Assim, moravam meus avós, pais, meu irmão e eu: em uma casa de chão batido, com alimento produzido no terreiro,

escola a quilômetros de distância, banhos em minas d'água, roupas que *quaravam* nas hastes das taboas. Considerando tais fatos, o trabalho com o MST é, de alguma forma, o retorno à casa que ficava no meio do sítio onde vivíamos e plantávamos. Pois, tive a impressão, na primeira vez que dormi em um acampamento, de estar em um lugar já conhecido. É essa memória que constitui a pesquisa aqui desenvolvida tornando-se, também, uma justificativa para o presente trabalho. Além disso, há o envolvimento com a formação de educadores e educadoras do MST desde 2008, durante os projetos de extensão e pesquisa realizados na Universidade Estadual do Paraná (Unioeste).

Nesse contexto, o presente trabalho de pesquisa tem por objetivo analisar como o MST, enquanto movimento de resistência ao modelo de produção agrícola no Brasil, organiza práticas de luta contra a superestrutura e ao fazê-lo constrói práticas e saberes próprios do Movimento. Também temos por objetivo analisar como tais práticas atravessam o espaço escolar, fazendo com que os saberes sobre a língua sejam determinados não mais pelas forças dominantes, mas pelo lugar histórico que a luta de classe ocupa nos modos de organização do simbólico. A fim de realizar tal análise, será considerada a perspectiva da Análise de Discurso proposta por Pêcheux e, também, os fundamentos da filosofia da linguagem soviética – especialmente os nomes dos Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medviédv. E para construir o percurso de relacionar as questões de linguagem, em uma perspectiva materialista, no interior do MST, tomamos o MST como uma Formação Ideológica, nos termos de Althusser (1999), capaz de organizar aparelhos ideológicos baseados na infraestrutura, ou seja, uma organização contraditória e antagonica em relação aos aparelhos ideológicos do Estado.

A fim de constituir nosso *corpus*, tomaremos os documentos escritos, como o Dossiê MST na escola (2005) que reúne textos sobre a educação do Movimento, compreendidos entre os anos de 1999 e 2005, e o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013)¹ que diz respeito à sistematização do funcionamento das escolas de acordo com a orientação da pedagogia soviética. Essa pedagogia tem o embasamento na Escola do Trabalho, ou seja, a escola indissociável da realidade, a qual separa seus conteúdos por meio de campos do saber e questiona como tais campos de saber se articulam com a existência dos sujeitos, sendo que o

¹ O Plano de Estudos foi realizado coletivamente e a equipe de sistematização final é composta por Caroline Bahniuk, Clésio Acilino Antonio, Luiz Carlos de Freitas, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Roseli Salete Caldart e Sandra Dalmagro. Os organizadores para publicação foram Luiz Carlos de Freitas, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Roseli Salete Caldart. Dessa forma, mesmo que no corpo do texto apareça, em alguns momentos, Plano de Estudos para Escolas Itinerantes, consideramos para a autoria os organizadores para publicação: Luiz Carlos de Freitas, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Roseli Salete Caldart.

MST está relacionado com as práticas de resistência do Movimento. Além de tais documentos, também farão parte do *corpus* os textos recolhidos durante o período de observação das aulas de Língua Portuguesa do Nível Fundamental; as entrevistas com as educadoras e educadores de Língua Portuguesa da Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak², localizada no Assentamento Marco Freire em Rio Bonito do Iguaçu, no Estado do Paraná.

A Escola foi escolhida devido ao fato de ser a que organiza toda a documentação das 10 escolas itinerantes do Paraná³, mas também porque está localizada em um dos maiores assentamentos de terra do Brasil, no meio do latifúndio pertencente à empresa Giacomet-Marodin (hoje Araupel). Tendo por extensão 83 mil hectares, o que a fazia figurar como a maior extensão de terra do sul do Brasil. A empresa de celulose e exploração de madeira está localizada entre os municípios de Laranjeiras do Sul e Quedas do Iguaçu, região centro-oeste do Paraná. Que além da expropriação da terra, possui um histórico de violência contra os pequenos agricultores que eram vizinhos de suas terras⁴.

Em 1996, de acordo com Hamel (2007)⁵, trabalhadores Sem Terra de diversas partes do Paraná acamparam às margens da BR 158, que liga os Municípios de Quedas do Iguaçu e Laranjeiras do Sul, com aproximadamente 3000 famílias, no espaço conhecido como Buraco. Eram quase doze mil pessoas esperando, em barracos de lonas, em condições mínimas de existência, que as terras da Giacomet/Marondin fossem desapropriadas. Em abril de 1996, os camponeses marcharam para a ocupação do latifúndio que foi registrada por Sebastião Salgado no livro *Terra* (1997), relatando a ocupação da seguinte maneira:

Era a impressionante coluna dos Sem Terra formada por mais de 12 mil pessoas, ou seja, três mil famílias, em marcha na noite fria daquele início de inverno, no Paraná. O exército de camponeses avançava em silêncio quase completo. Escutava-se apenas o arfar regular de peitos acostumados a grandes esforços e o ruído surdo dos pés que tocavam o asfalto. Pelo rumo que seguia a corrente, não era difícil imaginar que o destino final fosse a Fazenda Giacomet, um dos imensos latifúndios, tão típicos do Brasil. Marginalmente explorados, esses latifúndios, todavia, em razão das dimensões colossais, garantem aos seus proprietários rendas milionárias. Corretamente utilizados, os 83 mil hectares da Fazenda Giacomet, poderiam

² Que chamaremos no corpo do texto de E.E.C Iraci.

³ O Paraná é um dos únicos estados que ainda mantém, pela resistência e pressão do MST, as escolas Itinerantes.

⁴ O Documentário de Rafael Borges Neto: Giacomet/Marodim: uma história de violência e devastação, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vgefYZJCxy4>, produzido pela Quem TV (sem data), narra, a partir do relato dos camponeses, a relação com a empresa: muitos eram assassinados fora das terras da Giacomet-Marondin e arrastados pelos jagunços da empresa para dentro do latifúndio, para “justificar” os disparos.

⁵ HAMEL, Ana Cristina et all. *Colégio Estadual Iraci Salete Strozak: escola em movimento*. Editora Progressiva, Rio Bonito do Iguaçu, Paraná, 2007.

proporcionar uma vida digna aos 12 mil seres que marchavam, naquele momento em sua direção. Anda rápido um camponês: vinte e dois quilômetros foram cobertos em menos de horas, quando chegaram lá, o dia começava a nascer. A madrugada estava envolta em espessa cerração que, pouco a pouco, foi se deslocando da terra sob o efeito da umidade do rio Iguaçu, que corre ali bem próximo, pois o rio de camponeses que correu pelo asfalto noite adentro, ao desembocar de frente a porteira da fazenda, para e se espalha como água de uma barragem. As crianças e as mulheres são logo afastadas para o fundo da represa humana, enquanto homens tomam posição bem na frente da linha imaginária para o eventual confronto com os jagunços da fazenda. Ante a inexistência de reação por parte do pequeno exército do latifúndio, os homens da vanguarda arrebentam o cadeado e a porteira se escancara; entram; atrás, o rio de camponeses põe-se novamente em movimento: foices, enxadas e bandeiras se erguem na avalanche incontida das esperanças nesse reencontro com a vida - e o grito reprimido do povo Sem Terra ecoa uníssono na claridade de um novo dia: Reforma agrária, uma luta de todos! (p. 16)⁶

Diante desse contexto histórico e ainda de acordo com Hamel (2007), é que emerge a E.E.C Iraci Salete Strozak⁷ como resultado da luta dos acampados do Buraco contra a Giacomet/Marondin. Finalmente, quando a União, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desapropriou as terras para entregar aos camponeses, a organização do Movimento ergue⁸ a escola. A princípio de maneira improvisada em barracos de lona e, depois, quando as terras já eram assentamentos, de acordo com a autora, a escola foi construída pelo Estado do Paraná.⁹ Entretanto, há uma particularidade nas escolas dos assentamentos que diz respeito ao modo de organização que é dividido entre MST e Estado: a coordenação política/pedagógica fica a cargo do MST e o funcionamento estrutural da escola fica a cargo do Estado.

Retomando a questão da construção do corpus Schons (2000), aponta-nos que este se constitui “à medida que vão se construindo os sentidos” (p. 101). Para a autora, não há modos de fixar o *corpus*, pois a construção do mesmo se dá de forma constitutiva ao processo de análise, sendo formado pelo gesto teórico-analítico de forma indissociável.

⁶ Há menção deste trecho também na obra de Hamel (2007) destinada a descrever a história da Escola Iraci Salete Strozak e em outros relatos e documentos sobre o assentamento.

⁷ O nome da escola é referência a uma militante do Movimento dos Atingidos por Barragem em Guaíra-Paraná. As terras da família dela foram inundadas pelas águas da represa da usina Itaipu em 1989/90, por conta disso, ela migrou para a região de Quedas do Iguaçu. Era professora leiga nas escolas do assentamento e se preparava para ingressar no curso de Pedagogia da Terra, oferecido pela Universidade de Santa Catarina, quando morreu em um acidente automobilístico.

⁸ O verbo erguer tem uma relação com aquilo que é levantado do chão, que se edifica e se fortalece: Ele é bastante utilizado nos relatos sobre construções das escolas em acampamentos.

⁹ No caso da Escola Iraci, o Estado, exercendo seu papel de propagador da ideologia da superestrutura, a construiu o mais distante possível do núcleo do assentamento. Assim, os educandos/as precisam pegar ônibus e os professores também. Foi uma tentativa de desagregar as famílias, já que a escola, nos assentamentos e acampamentos, é o centro organizador das atividades.

A escolha de um *corpus* heterogêneo se deve à necessidade de refletir como novas formas de organização do espaço escolar, dentro de um movimento social, podem provocar também novas formas de funcionamento do ensino da língua a partir da relação desta com as condições de produção de um movimento que luta pela terra. Lutando também contra a desigualdade, estratégia esta que se encontra na infraestrutura das forças produtivas e, por isso, organiza as práticas em torno da resistência. Dessa forma, a escola e os processos de ensino-aprendizagem de língua podem ser também um lugar de transformação das relações de produção e de militância.

Essas práticas de resistência e uma organização da militância não estão divorciadas de como as ciências precisam ser pensadas. Remetendo nossa reflexão à História da ciência russa, Lenin (1973)¹⁰ apontou a diferença entre a ciência burguesa e a ciência do proletariado.

Para o autor, não cabe à ciência burguesa a preocupação de resolver os problemas de ordem infraestrutural, pois, para a superestrutura, não há nenhuma preocupação de que eles sejam resolvidos efetivamente. No entanto, cria-se uma diferenciação de que a ciência feita pela superestrutura é de fato ciência, em sua ‘pureza’, livre de ideologia; enquanto que a ciência feita pela infraestrutura é carregada de valoração ideológica. É preciso salientar que ambas são ideológicas e no campo das Ciências da Linguagem, de feição materialista, compreender tal fato implica em discutir o funcionamento da língua de acordo com as tensões provocadas pela disputa de poder.

Nesse sentido é que delineamos de modo mais claro os objetivos de nosso trabalho. Sendo assim, a partir das práticas de resistência do MST diante do modelo de produção agrícola, é preciso pensar o Movimento levando em conta o acontecimento que existe a partir de uma necessidade. Em termos de Plekhanov (1989), em *Os princípios fundamentais do marxismo*, isto é, a urgência da luta pela terra, pela construção de uma história que desestabilizasse as formas de posse da terra e as práticas advindas de tal posse, como a expropriação do camponês, o latifúndio de produção para exportação, a monocultura extensiva sustentada pela transgenia. Ao romper com tal modelo, o MST se vê diante da necessidade também de organizar práticas que o sustente e, é nesse movimento, que compreendemos que ele se organiza como uma Formação Ideológica que rompe com a superestrutura e com a força estatal e constitui em torno de si aparelhos ideológicos infraestruturais. Portanto, são nas práticas desses aparelhos, especificamente na escola, que

¹⁰ *Materialismo e Empirio-critismo*: Editora Progresso, Moscou, 1973. A obra em questão trata de uma análise leninista depois da primeira tentativa de revolução. Lênin discute como o idealismo filosófico, o misticismo e a religiosidade afetam a Ciência e as práticas dos sujeitos.

observamos como os processos discursivos se organizam a partir da luta pela terra; da construção de outras narrativas históricas sobre a produção agrícola; sobre o que é campo e camponês, não mais da forma como a superestrutura organiza tais conceitos, fazendo com que a base linguística também se organizasse para contribuir em torno da organização de uma hegemonia¹¹ do campesinato.

É, pois, em Hegel, de acordo com Vásquez (2011)¹², que um dos principais conceitos de Marx é tratado: a *práxis*. No entanto, se a *práxis* em Hegel trata da atividade do homem com o mundo para a construção do Absoluto, em Marx, esse será um conceito-chave que permitirá que os filósofos marxistas voltem seu olhar para o campo da prática. Porém, não a prática da atividade comum e regular, e sim, a prática como sendo o lugar central da organização das práticas humanas, de suas relações, da interferência do homem na natureza a fim de transformá-la em favor do atendimento de suas necessidades. Assim, para fazê-la, contrai laços com outros seres e, por isso, transforma a sua realidade e a dos demais, criando um sistema de produção que será determinante para a sua existência, além de que determinará as formas de organização de todas as outras atividades.

Esse nascedouro da História é então o cerne da Ciência baseada no Materialismo Histórico. Só os sujeitos são capazes de construir a história e o fazem inseridos em sistemas de produção que são a base da luta de classes, pois, em última instância, o fator econômico é determinante para organizar tais relações.

Nessa perspectiva, O Capital, Marx (2013), ao tratar do duplo caráter do trabalho representado nas mercadorias, indica as formas como o homem supre suas necessidades. Ao contrário dos economistas clássicos, Marx considera que tanto o trabalho concreto (dispêndio de força humana de trabalho) quanto o trabalho abstrato (dispêndio de trabalho humano numa forma específica – trabalho útil que é a objetivação do trabalho abstrato) só são possíveis de

¹¹ O conceito de hegemonia aqui utilizado não diz respeito a hegemônico. Tomamos de Antônio Gramsci (1978), em *Concepção Dialética da História*, sendo a hegemonia como uma forma de organização da infraestrutura capaz de resistir e organizar a tomada do Estado, ou seja, o proletariado deveria organizar-se politicamente e intelectualmente para servir de liderança, diante das demais classes exploradas, para guiá-las na construção de um novo projeto de sociedade. Gramsci percorre um caminho paralelo e complementar ao de Lênin em *Estado e Revolução* (2005) para quem a tomada do Estado passaria, fundamentalmente, pela luta armada. Para o filósofo italiano, é preciso também organizar um conjunto de elementos (cultura, linguagem, etc.), bem como um grupo de intelectuais capazes de pensar tais elementos para a sustentação de um bloco coeso de luta contra a superestrutura e, somente neste sentido, hegemônico.

¹² VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *A filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Nesta obra o autor faz um percurso para tentar construir o conceito de *práxis* de Hegel a Gramsci, passando por Marx e Lenin. A importância da discussão da *práxis* em Hegel e de como esse conceito é reconfigurado em Marx está no fato, segundo o autor, de que a existência dos sujeitos em Hegel, a *práxis*, tornava-se, novamente, parte da “essência” do eu. Enquanto, em Marx, em uma ótica materialista, o eu só existia por meio de sua *práxis* tomada aqui como um modo de existir histórico, situado nas condições de produção e imerso nas relações antagônicas construídas pela luta de classe. A *práxis* é, então, a formadora da própria consciência dos sujeitos.

serem pensados dentro de um sistema de produção capitalista, ou seja, não é no plano das ideias, não há misticismo e, especialmente, não há separação entre o ser e seus modos de relação com o sistema de produção. Esse imbricamento faz com que Marx se distancie dos materialistas que o precederam e crie um universo a ser pensado dentro de todas as demais ciências, entre elas, as ciências da linguagem.

É nesse contexto, que a Ciência Materialista, de acordo com Plekhanov (2000), em *O Papel do Indivíduo na História*, tem a responsabilidade de explicar como as relações de produção organizam a existência dos sujeitos mostrando que em um primeiro momento, as relações que os sujeitos mantêm com a natureza e, em um segundo momento, o arranjo de tais relações em modos de produção que passam a compor a realidade econômica e histórica, construindo para tanto, existências materiais que simbolizem o modo como os sujeitos se socializam, se organizam no interior dos modos de produção.

É nesse sentido que Acrescentaremos a este estudo a leitura de Althusser (1979), para quem, em *A favor de Marx*, "o materialismo histórico tem por objeto os modos de produção que surgiram e que surgirão na história" (p. 34). Althusser ainda trata do Materialismo Dialético, ou seja, a instância filosófica da teoria marxista. A importância dessa discussão é que o Materialismo Dialético resolveria um ponto fundamental para o confronto com as Ciências Régias¹³: a retirada do conhecimento do estado de abstração. Ou seja, o conhecimento como conhecimento a partir das práticas políticas revolucionárias, da compreensão do funcionamento de um saber dentro de um movimento social, a partir das forças produtivas. Não mais o reconhecimento daquilo que poderia ser compreendido como Ciência, mas sim, o saber, o conhecer: rescrever a teoria da história dos saberes científicos a partir das materialidades, também da infraestrutura.

Diante disso, questões sobre a infra e a superestrutura são o cerne das reflexões sobre uma ciência de base materialista. Já que, diferentemente da ciência dita "neutra", as ciências que se propõem a refletir sobre as questões que afetam a infraestrutura, fundamentalmente, refletem sobre os modos de organização, ou melhor, sobre a divisão do poder. Então, ao observar as forças sociais como determinantes também da ideologia, provoca-se o rompimento com a lógica mecanicista sobre o discurso da ciência, a qual defende que os fatos científicos são da ordem da lógica, da linearidade e da transparência. Ademais, ao pontuar a relação entre infra e superestrutura Bakhtin/Volochinov (2004)¹⁴ a tratam de forma dialética.

¹³ Conforme Pêcheux em *Discurso: estrutura ou acontecimento*, 1981.

¹⁴ A obra aqui mencionada é *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Teve sua primeira edição em 1929. Nós optamos por utilizar a tradução para o português, feita por Michel Lahud e Yara Frateschi, na 11ª edição de

De acordo com a nossa reflexão, por duas razões: a primeira deve-se ao fato de que o Estado não tem uma relação simétrica com a infraestrutura, ou seja, nem sempre o que os movimentos e as forças sociais querem estão de acordo com as vontades do Estado. Segundo, porque é preciso observar como o movimento que está na base da infraestrutura rompe com a lógica da superestrutura. Assim, nos contextos escolares de resistência que produzem saberes sobre a língua, não é possível interpretar os movimentos da língua de maneira literal, pois o valor que as palavras adquirem emana das condições históricas que os sujeitos experimentam. Da mesma forma ocorre em nosso trabalho: o que entendemos por camponês no Brasil não equivale historicamente ao camponês russo. A complementaridade, neste caso, está na luta pela terra. Dessa forma, apreender tal aproximação é possível justamente pela forma como o MST se organiza, também, a partir da memória de luta do campesinato russo. Essa memória inscreve-se no discurso do MST como uma memória discursiva que *face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais precisamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível* (PECHEUX, 2015, p. 46)¹⁵. Nesse sentido, as práticas educativas do MST nos remetem ao conjunto de saberes e práticas da educação proposta pós Revolução Russa de 1917, para a grande massa de analfabetos que o país apresentava. A educação tanto na União Soviética, quanto no MST alinham-se no processo fundamental de conscientização e emancipação.

Destarte, a língua só pode ser compreendida no interior de práticas discursivas e da forma que tais práticas estabelecem as normas da escola, por exemplo, a partir das relações com as classes hegemônicas, com o poder. Dessa forma, não há, nessa perspectiva, um modo de existir da língua que responda apenas às relações internas da própria língua; até há, mas não é determinante à perspectiva materialista. Então, ao olharmos para as questões linguísticas dentro dos acampamentos/assentamentos do MST, estamos buscando olhar para uma questão que nos é fundamental: a práxis, no corpo social. Ou seja, dentro da leitura que Bakhtin/Volochinov (2004) fazem a respeito do funcionamento da língua; e como a base linguística se solidifica em formas de resistência e passa a constituir os processos discursivos; ou como a língua, tomada na experiência do cotidiano das escolas do MST, pode apresentar

2004. Ela é traduzida como sendo de Bakhtin e Volochinov, não desconhecemos a questão da autoria dos textos do Círculo de Bakhtin, mas não nos dedicaremos especificamente a tal questão.

¹⁵ In. ACHARD, Pierre. *O papel da Memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes, 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

uma materialidade diferente das práticas estruturalistas. Para Zandwais (2014)¹⁶, a psicologia social russa precisou ocupar-se dos estudos das práticas sociais e das massas. Todavia, este tipo de preocupação desencadeou na Rússia, depois da Revolução de 1917, um processo de valorização do *falar*, ou seja, tornar público o modo de falar do camponês, do operariado e ensiná-los a interagir nas diferentes esferas do dizer que, após a revolução, passavam a constituir o cotidiano da classe trabalhadora. Por essa razão, ainda de acordo com a autora, a criação do Instituto da *Palavra Viva* foi fundamental para ensinar os camponeses a falarem o russo em todas as suas nuances, mas também para alimentar a psicologia do corpo social. Por isso, em suas investigações, a psicologia do corpo social se preocupa com as práticas discursivas das massas. Para compreendê-las é preciso fazer uma leitura de como os signos ideológicos se materializam nos discursos das forças sociais, como eles promovem, no corpo das massas, as diferenças ideológicas entre o corpo social e a estrutura sócio-política.

Dentro de outra perspectiva materialista de estudos da linguagem, a Análise do Discurso trata a língua em sua autonomia relativa, pois ela só pode ser simbolizada a partir de determinadas condições históricas e acaba por refletir em seu interior os vínculos com a própria História, pensados a partir da relação com a ideologia. Dessa forma, é a partir de tal relação que Pêcheux (2010) trata a língua como base para os processos discursivos, ou seja, a desconstrução dos universais semânticos baseados na autonomia linguística, para uma articulação dos efeitos de sentidos a partir do modo como a língua se inscreve na História. A diferença, de acordo com Zandwais (2015)¹⁷, entre Pêcheux (2010) e Bakhtin/Volochinov (2004) é que o primeiro autor considerou como base de seus estudos o discurso; já os segundos autores se propuseram a investigar o signo como ideológico e o alcance do funcionamento deste na língua.

Considerando que estamos lidando com um projeto de educação não tradicional, cujas raízes históricas se encontram no contexto da Rússia revolucionária, houve a necessidade de escrever sobre a Revolução Russa, para compreendermos o contexto de produção não apenas do Círculo Bakhtiniano¹⁸, mas os escritos de Lenin, Krupskaya¹⁹, Makarenko²⁰ e Pistrak²¹.

¹⁶ Durante disciplina Tópicos em Análise do Discurso: das materialidades linguísticas às materialidades discursivas – linguagens, sentido e histórias, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. É preciso mencionar que a leitura feita pela referida professora é ainda ancorada em sua própria história, uma vez que ela é de origem bielo-russa e nos narra elementos dos modos de pensar do povo soviético que também nos ajudam a compreender algumas reflexões dos autores russos.

¹⁷ Orientação de estudo para a tese.

¹⁸ Quanto mais textos chegam ao ocidente, mais sabemos sobre o nominado “Círculo de Bakhtin”. Estudiosos ao redor do mundo, especialmente aqueles que têm o russo como língua materna, apresentam um outro panorama sobre os intelectuais do Círculo que ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”, pois Bakhtin foi um dos

Além disso, entender esse contexto nos possibilitou tratarmos a produção intelectual sobre a educação do campesinato, especialmente os escritos leninistas, mas também o modo como a escola se organizava e, de modo particular, a chamada Escola do Trabalho. Sendo assim, abriremos o primeiro capítulo com tais questões, depois passaremos para a leitura de Bakhtin/Volochinov e Medviédev sobre língua(gem), discurso e gêneros do discurso. Os gêneros são importantes em nosso contexto de produção, pois é de acordo com os relatos das educadoras/educadores da escola que se apresenta o eixo norteador da *práxis linguística*. Ainda, os gêneros são a base das Diretrizes Estaduais Curriculares no Paraná (DCEs) e, tratando-os não pelo viés da linguística textual, é preciso que elucidemos como em Medviédev (2012) e Bakhtin (2016) os gêneros são os lugares dos enunciados concretos, dos saberes que se organizam ideologicamente.

O segundo capítulo tratará do papel fundamental que a História ocupa dentro da Ciência da Linguagem Materialista, uma vez que não é tomada como uma explicação, como um pano de fundo para a compreensão dos processos discursivos, mas sim, ela é constitutiva. Para tanto, é preciso pensar que a História enquanto ciência é tratada assim como as demais: o campo dos seus domínios é profundamente marcado pela luta de classes. Os registros dos acontecimentos históricos estão vinculados às formas de estabilização das forças tensivas. Dessa forma, o Estado e a classe dominante (que o rege) narram a história com um ritmo contínuo e sucessivo, fazendo quase que desaparecer as lacunas e os não-ditos. Marx e Engels (2007) em *A ideologia Alemã* pontuam que a base do acontecimento histórico está nas relações que o homem estabelece com a natureza e com outros para se manterem vivos. Inclusive, ao fazê-lo criam condições, instrumentos, sistemas, conjuntos de valores axiológicos que regulam tais práticas. Essa concepção de história consiste, portanto, em

últimos a morrer. Contudo, todos trabalhavam de forma coletiva, o que torna a questão da autoria ainda mais complexa.

¹⁹ Nadezhda Krupskya foi pedagoga soviética, bolchevique, secretária e companheira de Lenin. Em todos os textos traduzidos para o português (por Luiz Carlos de Freitas), a respeito da pedagogia soviética, Krupskya tem um papel fundamental na organização do sistema educacional pós-revolução, justamente por dividir com Lenin as expectativas, problematizações, práticas políticas do novo regime. Ela é responsável por organizar os níveis de ensino

²⁰ Pedagogo soviético, Makarenko dirigiu em 1920 a Colônia de Trabalho *Gorki*. A Colônia, no regime czarista, servia de depósito para menores infratores. Dessa forma, era uma prisão. Com a revolução e o novo projeto educacional, o governo bolchevique se propôs a reformular as colônias punitivas e transformá-las em colônia de jovens trabalhadores. A experiência de Makarenko à frente da Colônia está registrada em *O Poema Pedagógico* (2009) que narra os problemas e os avanços do trabalho por ele desenvolvido

²¹ Moisey Mikhailovich Pistrak foi um dos líderes das duas primeiras décadas de construção da escola soviética. Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista. Foi preso e morto pelo regime stalinista em 1937. *A Escola-Comuna (1999)* é um trabalho coletivo de Pistrak, Elizaveta S. Berezanskaya, Olga S. Leytnekker, Robert M. Mikelson, Alekei I. Strazhev Viktor N. Shulgin. As informações sobre os autores foram retiradas das obras mencionadas durante o corpo da tese e constantes nas referências bibliográficas.

desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada (MARX; ENGELS, 2007, p. 42)

A concepção apresentada pelos autores destitui o papel da História de narrativa dos grandes eventos e dentro das práticas. Assim, há também um processo de desmistificação do acontecimento histórico como sendo algo extraordinário, mágico, bem como os homens que dele participam que deixam o panteão dos deuses para cumprir seu destino entre os comuns. Em uma concepção marxista, não há homem histórico fora das relações de produção; desse modo, também, os sujeitos envolvidos na *práxis* real formam suas consciências. Outra consequência da perspectiva histórica marxiana diz respeito ao fato de que a História deixa de ser observada como um grande bloco homogêneo e passa a um conjunto heterogêneo de narrativas baseadas na luta de classes. É a partir dessa perspectiva que Foucault (2005) vai questionar o estatuto da sucessividade dos acontecimentos, ou ainda, vai pontuar especificamente que não é possível, em uma história baseada nas práticas, uma sucessividade. Há a prática e, em torno dela, se organizam enunciados que são regulares apenas enquanto conjunto de dizeres dessa prática. O avanço proposto por Foucault está no limiar da compreensão de que o poder e a luta são a forma determinante da organização das práticas discursivas. Nesse sentido, Veyne (1998) vai aprofundar a questão foucaultiana questionando o estatuto do acontecimento. Esse é o ponto fundamental para o pensador: pois o acontecimento não está na ordem apenas da superestrutura. Logo, não pode apenas ser narrado e discursivizado como somente a ela pertencesse. O acontecimento também é heterogêneo do ponto de vista de sua produção de efeitos, uma vez que, por exemplo, a morte de trabalhadores em condição de luta é um acontecimento para um movimento como MST, mas produz efeitos completamente diferentes na superestrutura. Esse movimento, esse deslocamento só é possível justamente porque, no registro da História, do ponto de vista materialista, não há mais uma linearidade, portanto, os implícitos e os silêncios estão também dizendo. Por isso, os entrecruzamentos de tais compreensões da História e do Acontecimento são fundamentais para pensar como um movimento como o MST organiza, a partir de sua condição de resistência, a História a partir da infraestrutura.

Assim, no terceiro, trabalhamos com o conceito de Formação Ideológica (FI) tomado de Althusser (1999) para tentar estabelecer, primeiro, como o Movimento dos Trabalhadores organiza suas práticas simbólicas e, segundo, como tais práticas são significadas na história da luta pela terra. A discussão em torno da FI do MST será perpassada pela memória da Revolução Russa e pela forma como os camponeses russos – doravante mujiques – se

organizaram e, junto com o proletariado, passaram a compor uma frente de resistência que constituiu a principal força revolucionária na Rússia no início do século XIX. Partindo dessa memória, analisamos as condições de produção de luta pela terra no Brasil; também, a constituição do MST para compreendermos a organização do movimento; ainda, como as formas de atuação e manutenção de práticas de resistência e se tais práticas são, também, organizadas por meio da língua no espaço escolar.

O quarto capítulo trata das condições de formação do currículo do MST, para estabelecer o modo como tal currículo pode ser observado como das formas de consolidar o Aparelho Ideológico Escolar do MST. Além dessa questão, voltamos nosso gesto de análise a para as observações das aulas e entrevistas realizadas no espaço escolar. Esse gesto interpretativo nos coloca diante do objeto tal qual Pêcheux (1997), em *O discurso estrutura ou acontecimento*, pontou:

O objeto da linguística (o própria da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (p.51)

Ao lançarmos o olhar para as formas e saberes da/sobre língua dentro de um movimento social, queremos compreender o modo como esses dois espaços funcionam na organização linguística e produção de sentidos. E no caso da escola é preciso considerar ainda alguns aspectos: o que é definido como saber sobre língua escolar, quem define tal saber e como ele é propagado nas práticas de ensino.

Em nosso trabalho, esse olhar está dialeticamente vinculado ao movimento da própria existência da vida em suas nuances no interior da luta de classes, pois é preciso observar que no caso de uma escola de assentamento tanto o Estado, quanto o MST produzem saberes que atendem interesses distintos.

Assim é preciso refletir sobre o funcionamento do Estado e o modo como ele organiza as materialidades de propagação da ideologia dominante (a produção de materiais didáticos, a burocracia administrativa, a contratação de professores, etc.), que impõem aos sujeitos a via de existir dentro de um encaminhamento legal, de um estado de direito que é o Estado fazendo-se valer como o mais forte, como pontou Mészáros (2015) em *A montanha que devemos conquistar*. Ao impor-se o Estado tenta, por meio da violência simbólica e jurídica, cercear a resistência.

O que observamos é que mesmo que tais práticas de propagação da ideologia dominante funcionem no contexto escolar do MST, elas sempre estão sujeitas, em última instância, às práticas do MST: por meio das propostas de produção textual que congreguem temáticas que envolvam o Movimento, a luta pela terra e seus desdobramentos, por meio de análise linguística que contemple a luta de classes, ou mesmo, por meio da compreensão da língua como um instrumento de luta. Estabelecendo, assim, um lugar de reflexão, por parte dos estudantes, sobre a sua própria condição. A construção do quarto foi um encontro com a complexidade do real, com a dinâmica da luta de classes e o modo como uma Formação Ideológica da infraestrutura se organiza para manter os saberes e práticas de suas Formações Discursivas como dominantes e esse gesto, de manter a dominância, torna-se a prática de resistência mais bem elaborada e permite que reflitamos sobre a construção de objetos de análise e materiais de trabalho a partir desse lugar, respondendo assim, os critérios de uma ciência, de fato, materialista na perspectiva marxista. Reflexões que são delineadas nas considerações finais do trabalho e que tentam, mesmo que ilusoriamente, organizar a síntese da escrita da tese.

CAPÍTULO 01

1. A RÚSSIA REVOLUCIONÁRIA: UM MUNDO PREENHE DE IDEIAS

1.2. Os caminhos da Revolução

Nosso objetivo ao contextualizar o movimento revolucionário russo é apontar a importância das Revoluções na Rússia para o modo de existência de algumas reflexões sobre a educação, a língua e a própria ciência, uma vez que todos os acontecimentos revolucionários e pós-revolucionários fizeram surgir a necessidade da construção de um conjunto de saberes e práticas que estivessem vinculados à existência do proletariado e do campesinato. Não coincidentemente, a escrita de autores como Bakhtin, Volochinov, Medvedev, Pistrak, Makarenko, Krupskaya têm em comum o período revolucionário russo. Alguns deles, como Pistrak e Krupskaya, estão diretamente relacionados ao projeto de educação leninista. Desse modo, para compreender o modo como tais autores organizavam suas reflexões é preciso compreender como a realidade do povo russo desencadeava não apenas um novo olhar para as estruturas estatais, mas também para as relações que antes do período revolucionário não estavam no quadro das reflexões de pesquisadores, filósofos, cientistas. Um exemplo disso é o tema da aliança entre operários e camponeses e o desdobramento de tal aliança na linguagem, na educação, no Direito, etc.

A Revolução Russa é até hoje investigada e considerada um dos acontecimentos mais complexos da história, justamente pelo modo como seus desdobramentos organizaram e (re)organizaram os meios de produção, as formas da ciência e o próprio marxismo. Nesse sentido, a retomada que nos propomos fazer tem por objetivo além de mostrar a importância da Revolução Russa para uma concepção de ciência a partir do Materialismo, baseado na prática revolucionária, também apontar como o modo de organização do campesinato será fundamental para a organização do MST, uma vez que as práticas organizativas e saberes do Movimento são atravessadas pela memória da Revolução Russa. Contudo, algumas divergências, devem ser resguardadas, a saber: na Rússia, o operariado se organiza primeiro e apoia a organização camponesa, que é, aliás, a principal base de apoio do movimento camponês. No Brasil, no entanto, o movimento camponês será apoiado por partidos de esquerda como Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB),

mas fundamentalmente, pela Igreja Católica, ou, mais especificamente, pela ala da Igreja católica vinculada à Teologia da Libertação²².

No campo de nossa pesquisa, a Educação do Campo, a relação entre os discursos do MST e os da União Soviética serão mais estreitos, pois os saberes educacionais soviéticos passaram a compor a base da educação do Movimento. Além das relações entre os saberes da Revolução Russa e a constituição da educação do MST, é também a Revolução que faz aflorar um profícuo engajamento intelectual *dentro desse movimento brasileiro* com certas questões marxistas que ainda não tinham sido suficientemente analisadas, especialmente, no campo da prática política. Assim, as relações entre linguagem e política, educação para as massas operárias e camponesas como forma de emancipação, hegemonia do proletariado e uma Ciência de cunho Materialista, passam a ser do interesse da nova sociedade que se levanta.

A Revolução de 1917, entretanto, começa antes. De acordo com Tragtenberg²³ (1986) em *A Revolução Russa*, o ano de 1905 é decisivo para a Rússia. Os operários estavam se organizando de forma bastante sistematizada e havia a compreensão da importância da participação do campesinato nos movimentos de luta. Lenin (1975), sabendo da importância do campesinato para a prática da revolução, escreve *O proletariado e o campesinato* e discute como, no âmbito da organização dos dois movimentos, um fortalecerá o outro. O texto, escrito em 1905, indica não apenas a insatisfação dos operários russos com as condições impostas pelo regime czarista que não apenas atrasava o desenvolvimento russo, mas também grava o desespero do campesinato diante de uma condição de quase escravidão. No excerto abaixo, podemos observar as pretensões de Lenin (1975) em relação ao futuro do campesinato:

O camponês quer terra e liberdade. Sobre isto não pode haver divergências. Os operários conscientes apoiam com todas as suas forças o campesinato revolucionário. *Os operários conscientes querem e procuram conseguir que o campesinato receba 'toda terra' e 'toda liberdade'. Toda terra significa não se considerar satisfeito com espécie alguma de esmolas ou concessões parciais, significa orientar-se não no sentido do acordo entre os camponeses e os latifundiários, e sim da liquidação da propriedade feudal da terra.* (p.166)

²² Discutiremos este assunto mais detalhadamente no Capítulo que enseja a formação do MST.

²³ Sociólogo gaúcho radicado em São Paulo que se dedicou a construção de uma sociologia libertária. Para Fernando C. Prestes Motta, professor da Fundação Getúlio Vargas, no artigo *Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias*, de 2001, Tragtenberg foi um dos primeiros estudiosos de esquerda a questionar o lugar das organizações empresariais na tentativa de “amenizar a tensão entre Capital e trabalho” (p.41). É importante fazer uma ressalva que há vários trabalhos, como o que acabamos de mencionar, sobre o sociólogo no campo da

Essa reflexão sobre a condição do campesinato ocorre depois da batalha entre operários e tropas czaristas no que ficou conhecido como *Domingo Sangrento*²⁴. No entanto, os acontecimentos que desencadearam esse conflito ocorreram décadas antes. Com a modernização da Europa, a Rússia encontrava-se em uma situação difícil, pois ainda estava sobre o regime feudal. Para tentar a modernização agrícola – que fora permitida devido às questões econômicas proeminentes –, em 1861, a Rússia iniciou um processo de reforma das estruturas agrárias a fim de reformular o sistema feudal com o intuito de colocá-lo na nascente conjuntura capitalista. O primeiro ponto para pensarmos a mudança do panorama agrário, conforme Trapéznikov (1979)²⁵, é justamente o cunho conformista embutido no termo “reforma”, pois o que ocorreu de fato não foi uma reforma, mas sim um outro modo de centralizar o poder nas mãos do Estado e dos latifundiários. De acordo com o autor, as terras foram divididas, mas as melhores e maiores porções de terras permaneceram com os senhores feudais, enquanto os camponeses receberam pequenos e improdutivos pedaços de terra:

As terras campesinas foram divididas entre aquelas pertencentes aos latifundiários e, normalmente, eram constituídas por cantos que desembocavam no litoral, ficando os camponeses separados de tudo. Tal fato tornou-se uma fonte de lucro para os latifundiários, pois o campesinato foi forçado a arrendar terras por condições injustas, pagamento em trabalho, etc. Além disso, as terras destinadas aos camponeses eram tão pobres e isoladas que, de qualquer forma, eles voltariam a cair nas dependências dos donos da terra. (TRAPÉZNIKOV, 1979, p. 24).

Além da péssima localização, o Czar, de acordo com Tragtenberg (1986), passou a cadastrar os mujiques para a cobrança de impostos e a utilização da mão de obra desses trabalhadores em regime servil, já que havia uma extensão de terra (dos latifundiários e do próprio Czar) que não possuía quem as cultivasse. Para tentar fugir dessa condição de exploração, muitos mujiques pediam refúgio aos latifundiários em troca de trabalho, mas logo

Administração de Empresas, justamente por ele ter se ocupado de pensar e fazer a crítica ao lugar de tais organizações dentro da manutenção do modo de produção.

²⁴ De acordo com o sociólogo Maurício Tragtenberg em seu livro *A Revolução Russa* (1986), em janeiro de 1905, em frente ao Palácio de Inverno do czar Nicolau II em São Petersburgo, um grupo de operários e um pequeno número de camponeses, liderados pelo padre Gregori Gepon, reivindicavam liberdade religiosa, melhores condições de trabalho e, assim, pretendiam entregar pacificamente uma carta com as solicitações ao Czar. No entanto, foram recebidos pelos soldados czaristas que abriram fogo contra a multidão e mataram mais de mil pessoas. O Padre Gepon, depois do ocorrido, fez uma petição de perdão ao Czar que a aceitou em troca da delação dos movimentos dos revolucionários, mas os trabalhadores descobriram o acordo e o Padre Gepon acabou sendo morto.

²⁵ Historiador e Chefe do departamento de Ciências e Educação do governo de Gorbachev. Era membro do Partido Comunista e sua presença no referido governo foi questionada inúmeras vezes, até mesmo porque a condução de Gorbachev enfraqueceu o PC e contribuiu para a dissolução da URSS.

tal tática acabou voltando-se contra os trabalhadores que se viram em regime de escravidão novamente.

No entanto, em 1905, a condição da divisão de terras era ainda pior. Para Trotsky (2007), o campesinato russo foi, sem dúvida, o maior exemplo de como a exploração imperialista pode destruir e, contraditoriamente, construir um movimento de levante contra a opressão. Pois, a condição agrária e as formas de desenvolvimento no ocidente, especialmente na Europa, foram determinantes para que os camponeses e os proletários marchassem até o Palácio de Inverno, no início do ano de 1905.

Após a insurreição de 1905 contra o regime monárquico, a base de fortalecimento da comuna camponesa não parou. O Estado, por sua vez, alimentava o crescimento de uma elite rural, pequeno grupo de trabalhadores que tinha por objetivo barrar a comuna camponesa. Na prática, a luta pela terra era uma luta de classes em que o Estado operava em favor daquela que considerava dominante.

Para Trotsky, em *A Revolução de 1905*²⁶, a questão agrária havia se tornado um fardo pesado para o capitalismo e o lugar ideal para ferver a revolução. A condição dos mujiques – que não se tratavam apenas de camponeses sem terra, mas sim de sujeitos despossuídos de qualquer bem material – fez com que a organização das forças revolucionárias ficasse, em um primeiro momento, a cargo do proletariado, o qual deveria criar meios para que a revolução se consolidasse de forma integral entre os operários e os camponeses. Desse modo, ainda de acordo com Tragtenberg (1986), foi na luta operária que organizou as DUMAS²⁷ – espécie de assembleias para a participação de representantes de diferentes interesses, para além das decisões autocráticas do czar. Essas assembleias foram o principal cenário para os embates entre Mencheviques e Bolcheviques, já que ambos faziam parte de um bloco de resistência, sendo os primeiros mais moderados e os segundos radicais que buscavam profundas transformações nos sistemas de produção. Essa divisão será mantida ao longo de todo o período revolucionário e pós-revolucionário até o regime totalitário de Stalin²⁸, o qual, diferentemente de Lenin, era, a princípio bolchevique, mas que acabou por se aliar aos mencheviques quando assumiu o poder para, em especial, tentar apagar o legado de Lenin.

²⁶ *A revolução de 1905*. Tradução de Salvador O. de Freitas, coordenação editorial Antonio Roberto Bartelli. Global Editora: Rio de Janeiro. A edição não apresenta ano de publicação.

²⁷ Conforme Tragtenberg (1986) e Fernandes; Netto (1982)

²⁸ Joseph Vissarionavicht Djughashvilli nasceu em dezembro de 1879 em Gori (Georgia). Filho de um sapateiro, ex-servo e de uma lavadeira que o enviou em 1894 para Tiflis para que ele se tornasse padre. Mas envolveu-se com a política e logo estava militando no partido bolchevique, a partir da leitura do Iskra. Alguns anos mais tarde conheceu Lênin e em 1922 tornou-se Secretário Geral do Partido. Teve vários pseudônimos, mas como

Contudo, antes da Revolução de 1917, conforme Tragtemberg (1986), houve o governo provisório de Kerenski (de julho a novembro ainda de 1917)²⁹. Kerenski fazia parte da direita do Partido Socialista Revolucionário – os Trudeviques. Havia, porém, uma profusão de forças antagônicas no cenário pré-revolucionário, e Kerenski não conseguiu fazer um governo de coalizão. Por esse motivo, de acordo com Mariátegui (2012)³⁰, quando Kerenski assume o governo provisório ele está no centro dos olhares de toda a Europa, pois muito já havia sido publicado sobre a revolução. Contudo, em vez de se aliar com a classe operária, Kerenski fez justamente o caminho inverso: optou por se associar à burguesia e por limitar o acesso dos bolcheviques ao poder. Mas, a resistência organizada dos Sovietes³¹ com comandos em toda a Rússia, logo tratou de avançar sobre o governo de Kerenski e, de acordo com Mariátegui (2012),

Em 25 de outubro as tropas de Petrogrado cercaram o Palácio de Inverno, refúgio do governo de Kerenski, e Leon Trotsky, em nome do Comitê Militar Revolucionário, anunciou ao Soviete de Petrogrado que o governo de Kerenski deixava de existir e que os poderes políticos passavam, a partir daquele momento, às mãos do Comitê revolucionário Militar, à espera da decisão do Congresso Pan-Russo dos Sovietes (MARIÁTEGUI, 2012, p. 65).³²

Foi a partir de tal movimento dos Sovietes³³ que a Revolução de 1917 toma corpo e reorganiza a Rússia a partir de elementos que tinham como princípio a aliança entre proletários e camponeses. Aliás, Trotsky, antes de 1905, lançou a tese da Revolução Permanente, que foi o que aconteceu, até certo ponto, um estado de ânimo de agitação dos trabalhadores. A movimentação dos camponeses, por sua vez,

Desenvolveu quatro tipos principais de luta: ocupação das terras dos latifundiários e despejo dos mesmos acompanhados da demolição de suas

Stalin (Homem de Ferro) que passou a governar a Rússia. Era um grande escritor e homem de confiança de Lênin (FERNANDES; NETTO, 1982)

²⁹ Até o triunfo da Revolução, na Rússia vigorava o calendário juliano, a sua substituição pelo gregoriano altera os meses das jornadas revolucionárias – as de fevereiro situam-se em março e as de outubro situam-se em novembro (FERNANDES; NETTO, 1982, p. 11)

³⁰ José Carlos Mariátegui, jornalista peruano, fundador e dirigente do Partido Socialista Peruano e grande defensor da URSS.

³¹ Os Sovietes, de acordo com Tragtemberg (1986), eram uma espécie de conselho avançado fora das Dumas formado para discussão e decisões políticas. Tanto bolcheviques quanto mencheviques tinham nos soviets um movimento a ser controlado, uma vez que esses conselhos representavam, de certa forma, a descentralização do poder do Partido Social Democrata. Entretanto, os bolcheviques acreditavam que os Sovietes eram uma força importante no movimento revolucionário, já os mencheviques queriam eliminar esse modo de organização.

³² É preciso fazer menção ao fato de que os soviets tentaram negociação com as Ententes. De acordo com Mariátegui (2012) as negociações não foram adiante, pois o objetivo da Ententes – que eram forças estrangeiras (especialmente França e Inglaterra) e se uniram à Rússia durante a Primeira Guerra Mundial – era também o de liquidar a Revolução a curto prazo. No entanto, as negociações cessaram e os soldados estrangeiros foram expulsos pelo Exército Vermelho e as Ententes logo desapareceram.

benfeitorias com o objetivo de ampliar as terras disponíveis para o uso dos camponeses; requisição de cereais, de gado e de feno e corte de lenha para satisfação imediata das necessidades das aldeias famintas, greve e movimento de boicote destinado à redução do valor do arrendamento da terra ou o aumento dos salários e, finalmente, negativa de fornecer recrutas ou de pagar impostos e dívidas (TROTSKY, p. 194, sem ano de edição).³⁴

Junte-se a essa constante movimentação do operariado e do campesinato, o que Marc Ferr³⁵, em *A Revolução Russa de 1917* (1988), caracterizou como decisivo para o acontecimento de 1917: a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial, pois o deslocamento de dinheiro para a manutenção dos soldados, armamentos etc., fez com que a população passasse à míngua uns dos piores invernos russos. Assim, no solo fértil pelas injustiças e desigualdades, pela servidão, pela escravidão e pela fome, as sementes revolucionárias cresceram e eclodiram em 1917, levando os bolcheviques ao poder.

Trotsky em *Revolução Permanente* (2007) fez uma leitura das análises de Marx, especialmente sobre o acontecido após 1848³⁶. Para o revolucionário russo, estava claro que aceitar a liderança (ou até mesmo a aliança) com os burgueses seria incorrer no mesmo erro cometido pelo proletariado francês: o de entregar à burguesia os modos de reorganizar os sistemas de produção, conforme bem pontuam Marx e Engels (2006) na passagem de *O Dezoito Brumário*:

À monarquia burguesa de Louis Philippe só pode suceder uma república burguesa, ou seja, enquanto um setor limitado da burguesia governou em nome do rei, a totalidade da burguesia governará agora em nome do povo. As reivindicações do proletário de Paris são devaneios utópicos, às quais se devem pôr paradeiro. A essa declaração da Assembleia Nacional Constituinte o proletariado de Paris respondeu com a Insurreição de Junho, o acontecimento mais colossal na história das guerras civis da Europa. A república burguesa venceu. A seu lado estavam a aristocracia financeira, a burguesia industrial, a classe média, a pequena burguesia, o exército, *lumpem-proletariado* organizado como Guarda Móvel, os intelectuais de

³⁴ As semelhanças com práticas de luta do MST são notáveis. Com a diferença de que o MST não costuma demolir as benfeitorias, elas também são ocupadas e transformadas em escolas, locais para assembleias, dormitórios, enfim, são utilizadas para as atividades coletivas. Chama-nos atenção a negativa de fornecer recrutas, considerados os contextos, o que a escola do MST se propõe a fazer é justamente cessar o movimento de educação para a escola convencional e, assim, também nega o fornecimento de recrutas ao sistema econômico estabelecido.

³⁵ Historiador francês que na presente obra faz um relato detalhado de como os acontecimentos pré revolução levaram ao grande movimento de 1917. Assim como Tragtenberg havia feito, Ferro descreve todo o cenário político de composição de alianças de polêmicas em torno do multifacetado cenário russo pós 1905. Também explica o que são os Sovietes, as Ententes, as Dumas, o governo de Kerenski. Como não é nosso objetivo discutir de forma aprofundada todas as minúcias da Revolução Russa, apenas descrever de forma geral o cenário revolucionário, para então entrarmos nas questões de educação e linguagem, indicamos os trabalhos supra mencionados como fonte tanto de nossas pesquisas, quanto maiores esclarecimentos sobre a Revolução Russa.

³⁶ *O Dezoito Brumário* trata da eleição de Bonaparte em 1848 até o golpe de Estado em 1851, analisando os acontecimentos históricos, econômicos e sociais de tal período.

prestígio, o clero e a população rural. Do lado do proletariado de Paris não havia senão ele próprio. (p. 25)

O levante de 1917 na Rússia, de acordo Tragtenberg (1986)³⁷, em *A Revolução Russa*, com foi uma tentativa de não deixar que o proletariado fosse esmagado pela burguesia que já tomava conta do regime pós-czarista. A partir de 1917, ainda de acordo com o autor, os operários tomaram a frente da luta que foi organizada, como não poderia deixar de ser, em torno da reconstrução dos sistemas de produção, agora com o proletariado no poder. Para isso, Lenin delegou aos *soviets* a discussão dos principais temas de como organizar a nova nação. Assim, os setores fundamentais para a reorganização da União Soviética passaram a contar com *soviets* de confiança de Lenin. Na Educação, por exemplo, o Comissariado reformou todo o processo educativo em torno da relação da vida pós-revolução, do novo contexto político, com a escola, conforme pontuou Freitas (2009)³⁸. A Trotsky coube, nos termos de Tragtenberg (1986), além da reflexão a respeito dos rumos da revolução, a própria organização de um exército. O Exército Vermelho passou a lutar tanto contra os insurgentes dentro da própria Rússia, como contra os soldados que vinham, especialmente da Europa Ocidental, para lutar no Exército Branco, do qual, mais tarde, faria parte o irmão de Bakhtin, Nikolai. Mikhail Bakhtin nasceu em Orel e ingressou, de acordo com Holquist (2002), em 1913 na Universidade de Odessa, região de grandes combates e que contava com grande presença de soldados ingleses, membros da Entente.³⁹

Com os movimentos revolucionários em andamento, Lenin (1978) em *O que fazer?*, considerava que era fundamental organizar o proletariado de forma orgânica⁴⁰, ou seja, fazê-lo conhecer as reflexões sobre as lutas de classe ao redor do mundo e estabelecer um elo entre a doutrina socialista e a organização no campo da prática, isto é, a tomada de consciência de

³⁷ O livro *A Revolução Russa* apresenta um contexto histórico bastante sólido sobre os acontecimentos que desencadearam na Revolução de 1917, bem como das personagens que compuseram tais acontecimentos. Explicando as alianças feitas, as contradições e principais encaminhamentos da Revolução. Não sendo o nosso objetivo explicar detalhadamente a Revolução Russa, indicamos o livro citado como uma fonte importante para o conhecimento da mesma.

³⁸ Em prefácio do livro *Escola-Comuna*.

³⁹ A Tríplice Entente ficou conhecida como a reunião envolvendo Rússia, Reino Unido e França, realizada em 1907, para enfrentar outra Tríplice Entente formada por Alemanha, Itália Império Austro-Húngaro de acordo com Maurício Tragtenberg em *A Revolução Russa*, 1986. O entendimento entre Rússia, Reino Unido e França durou até o início da Primeira Guerra Mundial.

⁴⁰ Quando mencionamos orgânica, nos reportamos também ao conceito tal qual Gramsci (1995) em *O papel dos intelectuais na cultura*, nos elucidada: a organicidade está vinculada ao modo como os sujeitos se comprometem com o grupo em que estão envolvidos: conhecendo, defendendo, produzindo conhecimento e práticas a partir da realidade do grupo, do movimento social em que participam. Cada grupo organizado da sociedade cria um conjunto de intelectuais que atua na construção e defesa da unidade desse grupo. O MST, por exemplo, forma professores, líderes, etc., nas escolas e também na Escola Nacional Florestan Fernandes. O intelectual orgânico atua em favor da hegemonia da classe com a qual está ligado.

classe. Nesse sentido, uma das primeiras providências tomadas por Lenin é a escrita de panfletos e jornais⁴¹ para circulação entre os operários. O mais representativo material desse cunho talvez tenha sido o *Isrka*⁴², pois, para Lenin (1978), a palavra tinha um papel fundamental na unificação do proletariado com a organização da luta, para comunicação, divulgação e organização de suas ideias. E, no entendimento de Lenin, o *Isrka* seria o responsável por ser o difusor de tais ideias.

Trotsky (1989)⁴³, na biografia de Lenin, reforça o caráter fundamental que o *Iskra* teve para o período que antecedeu ao Domingo Sangrento. De acordo com o autor, o jornal que era produzido em forma de panfleto e cuja tipografia funcionou de 1902 a 1904⁴⁴ em Londres, teve os primeiros números publicados quase que concomitantemente à publicação de *O que fazer?* (1978), de Lenin. A redação era composta, conforme Trotsky por: Zassulitch, Axelrod, Lenin, Martov e Protessov. Lenin e Plekhanov foram responsáveis por grandes conflitos durante o período de existência da revista, o maior deles, conforme Trotsky, ocorreu por ocasião do programa do Partido que teve cunho leninista, publicado no *Iskra* de número 25 e que foi duramente criticado por Plekhanov.

A questão que queremos pontuar é que Lenin considerava a palavra viva uma das formas mais eficientes para que os objetivos da revolução fossem alcançados e, mais, para que a população pudesse participar ativamente das instâncias decisórias. Para Lenin em *O que fazer?* (1978), a prioridade passava pelo entendimento de que se os líderes revolucionários não se ocupassem de fazer a formação política da classe operária, outros fariam, preocupação ainda presente em *Estado e Revolução* (2005). Para Brandist (2016) em *Palavra Viva e a Política da Deliberação na Rússia Revolucionária*, a importância dada a palavra viva, falada, é que ela era sincrética, ou seja, mobilizava diferentes nuances da vida e das formas ideológicas das quais participava. Esse sincretismo, diferente da palavra escrita

⁴¹ É importante ressaltar que cada um dos muitos partidos tinham suas próprias formas de expressão: o Bund era o nome do panfleto, mas também da sigla que abarcava a União Geral Operária Judaica da Lituânia, Polônia e Rússia, assim como o jornal *Rabotcheie Dielo* estava ligado aos partidários de Bernstein.

⁴² O *Iskra* era editado em Londres e distribuído clandestinamente na Rússia, de acordo com Trotsky (1989).

⁴³ *Lenine* (conforme grafia original da obra) é uma biografia que conta as histórias de camaradagem entre os dois revolucionários, tanto que durante todo o texto Trotsky se refere a Lênin como Vladimir Ilitch. Há uma dedicação especial em narrar como funcionava a tipografia do *Iskra*, até mesmo como era a divisão do apartamento em Londres onde moravam alguns dos editores e colaboradores da brochura. A narrativa se estende até a morte de Lênin, após a qual, Trotsky incorpora cartas de crianças russas escritas em homenagem ao seu líder. A leitura que ele faz de tais cartas é muito preciosa, pois analisa a tomada de consciência de classe nas crianças, como a observação que elas faziam do fato de Lênin ter sido velado na Casa dos Sindicatos, entre os seus.

⁴⁴ Em 1903, o *Iskra* passou para as mãos dos mencheviques (a partir do número 52) e passou a ser chamado de Novo *Iskra*. Lênin (1978) em *Um passo em frente, dois passos atrás (a crise no nosso partido)* detalha como a crise no *Iskra* passou a materializar, via organização do jornal, a crise entre mencheviques e bolcheviques.

que é tem como controlar melhor as forças antagônicas, contribuía para a participação dos sujeitos na vida revolucionária.

É nesse contexto que a palavra assume um caráter ideológico que passa a considerar a luta de classes como sua base de produção de sentido, ocupando um papel fundamental na prática política revolucionária por meio das palavras de ordem, do desenvolvimento da habilidade de camponeses e operários de falar em público, da participação em assembleias e plenárias para a composição das políticas de luta do proletariado organizadas em torno de discussões e argumentos. Todos esses usos servem para instruir, conscientizar e avançar a luta.

1.3. A Escola-Comuna⁴⁵ e educação para o trabalho

Em 1920, três anos após a Revolução Russa, Lenin (2015), no III Congresso das Juventudes Comunistas, apresenta a reflexão sobre o papel do jovem na construção de uma nova sociedade. No texto intitulado *As tarefas Revolucionárias da Juventude*, ele discute o papel da juventude: como deve ser a escola revolucionária, o que aprender e como aprender. Além disso, defende que o lugar da juventude na sociedade pós-revolucionária é fundamental para a continuidade da militância.

Então, uma das tarefas pós-revolucionária era organizar o Estado em prol dos interesses dos operários. A preocupação de Lenin (2015) era fazer com que a velha escola passasse a formar a juventude para a nova sociedade, justamente porque nela havia os filhos da grande massa dos explorados que continuavam a receber os saberes de como se manterem explorados, mantendo-se impassíveis diante da realidade. Isto porque a *velha* escola, além dos saberes técnicos, repassados ao longo dos anos, organizava de forma sistemática o modo de pensar dos jovens, definindo as formas de ciência e cultura. Em um movimento de apagamento das contradições, a escola determinava de forma homogênea quais e como os saberes deveriam ser trabalhados em sala de aula. Baseando-se no universalmente aceito, a escola se distanciava da realidade em uma tentativa de conter o processo dialético por meio das avaliações e das formas como lidava com a História, com a Geografia, com a Língua.

⁴⁵ De acordo com Freitas (2009), ao apresentar a obra de Pistrak, a comuna escolar foi uma Escola Experimental demonstrativa do Comissariado Nacional da Educação. Foi instalada em 1918, na aldeia de Litvinovich, em Rogachevsk. Região pobre que não aceitou imediatamente a Escola-Comuna. Sendo que a principal fonte de resistência do Comissariado eram os professores e pedagogos da escola tradicional. Em 1919, a escola foi mudada para Moscou de acordo com Pistrak (2009). Na literatura sobre a Revolução Russa, o termo para comuna é *mir*, também encontrado em *Marxismo e filosofia da linguagem* de Bakhtin/Volochinov (2004).

Assim também, apagava os conteúdos e as práticas advindas da infraestrutura. A língua, a cultura, a organização do espaço das massas sociais não faziam parte do conjunto dos saberes elencados nos currículos oficiais. Era preciso construir uma escola que fosse engajada com a militância e com a luta. Nos termos de Lenin (2015), não seria apenas nos conteúdos que a escola popular seria construída, ela precisaria estar, antes, no campo da prática.

Diante disso, de acordo com Freitas⁴⁶ (2009), é criado o Comissariado Nacional da Educação, cuja abreviatura é NarKomPros, com a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo. O NarKomPros era responsável pela Comissão Estatal Científica, presidida por Nadzëda Krupskya e tinha por objetivo elaborar os programas educacionais das escolas russas, bem como estender o projeto das Escolas-Comunas para as demais escolas. Pistrak⁴⁷ foi então responsabilizado “pelos programas para a escola de II nível da Seção Científico-Pedagógico” (FREITAS, 2009, p. 14).

A primeira questão que se apresenta para a *nova* escola é tomar a realidade como base para a construção dos princípios educativos, formativos dos sujeitos. O conhecimento, então, não seria uma imposição curricular, mas uma construção a partir do já apreendido a fim de reconfigurar o ensino para atender as massas, considerando, assim, a cultura, a língua, as histórias e o espaço dos revolucionários para a reflexão em sala de aula. Nesse sentido, Lenin (2015) alerta para o cuidado que se precisa ter em não destruir tudo o que já foi ensinado pela velha escola. Ainda, para substituí-la por uma escola que atendesse os interesses da classe operária era necessário tomar o conhecimento acumulado e reconfigurá-lo. O acontecimento revolucionário desencadeou outra possibilidade de interpretação da História e esse movimento evidenciou o funcionamento dialético da escola e deslocou a forma dominante da produção do simbólico para a classe operária.

Para Pistrak (2009), há alguns elementos que precisam ser considerados para que a escola do movimento pós-revolucionário não voltasse a ser a escola do regime czarista: a atualidade, a coletividade, o autosserviço e a autogestão. A atualidade é, para Pistrak (2009), não uma parte para a qual a escola deve se dedicar, mas é a parte constitutiva. Além disso, a realidade é que se estabelece entre a leitura contextualizada do passado e a construção do futuro.

A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida.

⁴⁶Professor titular da Faculdade de Educação da Unicamp, atualmente contribui para formulação e implementação do plano educacional do MST que é baseado na educação soviética: complexo de estudos (2013).

Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. (p.114)

A atualidade, no contexto soviético, é a própria luta revolucionária. Se pensarmos no contexto da organização dos meios de produção agora, a atualidade ainda é enraizada na luta de classe e na forma como os movimentos sociais organizam a resistência frente ao poder dominante. A atualidade é o lugar/tempo da ressignificação das práticas com a possibilidade de transformação, o lugar em que se pressupõe a luta dos contrários e, nesse contexto, o também o enfrentamento, a disputa pelo registro da história. Para isso, de acordo com Pistrak (2009), ao tomar a atualidade como base da formação dos alunos/as, os processos educacionais têm por finalidade dessacralizar o passado com o objetivo de retomar os fios da história que foram apagados pelo sistema econômico dominante.

É preciso pontuar que a atualidade tal qual apresentada pelos pedagogos soviéticos apresenta uma relação com o conceito de atualidade na Análise de Discurso, conforme Pêcheux (1997), em *O Discurso: estrutura ou acontecimento* e também por Courtine (2009) em *Análise do discurso político*. Para ambos, a atualidade diz respeito, de forma transversa, a um conjunto de saberes históricos, constitutivos do próprio acontecimento. O ponto importante a ser observado é o jogo dialético estabelecido entre a conjuntura histórica e o acontecimento: é a conjuntura histórica que provoca os movimentos de ruptura- as condições de existência: fome, desespero, etc., provocaram a luta do povo russo, por exemplo, por melhores condições de vida e essa luta provocou a ruptura em todo um modo de produção. Então, poderíamos refletir que a ruptura – que provocara o acontecimento – está antes no campo da prática e no entendimento, dos soviéticos, ela tinha um laço estreito com a prática revolucionária. Assim, a atualidade carrega a história. Esse movimento dialético que pode ser observado na citação da obra de Pistrak, feita acima, por meio do enunciado *atualidade é o imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial*. Em que a última forma do imperialismo apresenta as condições necessárias para o desenvolvimento do poder soviético. É preciso mencionar ainda o papel da contingência, na composição da atualidade. A contingência, para Althusser (2005)⁴⁸ não diz respeito ao acaso, mas a uma crescente

⁴⁸ *A corrente subterrânea do materialismo do encontro*. Trad. Mônica G. Zoppi-Fontana com colaboração de Luziano P. Mendes de Lima. **In.** Revista Crítica Marxista, no. 20, Unicamp, Campinas, São Paulo: 2005.

necessidade que encontra o contexto propício em determinados movimentos da História para tornar-se, na prática, um acontecimento.

Assim ao propor a (re)leitura do percurso histórico, houve também a tentativa de estabelecer a dialética da luta de classes como a fonte das formas pedagógicas a serem adotadas nas escolas que estão no seio de movimentos de resistência. O objetivo, nesse âmbito, é, ainda de acordo com Pistrak (2009), formar um estudante que seja construtor e lutador e, para isso, a base de todas as reflexões da Escola-Comuna deveria conter:

1) A elaboração das bases da visão de mundo marxista, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo; 2) a tendência para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e dá possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos, pelos métodos da ciência; 3) formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que chamamos domínio organizado da vida. (PISTRAK, 2009, p. 117)

Para Krupskaya (2017), em *A construção da Pedagogia Socialista*, o domínio organizado da vida era a educação para o comunismo e para a forma de organização escolar (de vida e de trabalho) que a Revolução colocava na ordem do dia, por isso deveria, necessariamente, ocorrer de forma coletiva e a coletividade, dentro do contexto soviético, para Makarenko (1986), em *Problemas da educação escolar*, poderia ser entendida da seguinte maneira:

a educação coletiva não se pode realizar apenas através da coletividade básica (de contato), pois numa coletividade destas, onde as crianças estão unidas por convivência constante surge a familiaridade que dá origem a um gênero de educação à qual não se pode chamar a autêntica educação soviética. Só através de uma grande coletividade cujos interesses surgem não do simples trato, mas de uma síntese social mais profunda é possível a transição para uma ampla educação política, quando por coletividade se subentende toda a sociedade soviética. O perigo de que as crianças se encerrem num grupo de amigos consiste em que se corre o risco de praticar a educação de grupitos, o que exclui a ampla educação política. (MAKARENKO, 1986, p. 83)

Então, o primeiro princípio formativo⁴⁹ é a compreensão da atualidade entendida como as questões que afetavam o contexto da vida social e que poderiam ser observadas como um ponto para reflexão e construção de saberes por parte dos estudantes. Desse princípio formativo, decorre outro: no interior das escolas soviéticas o trabalho educacional e

⁴⁹ A definição do que seja um princípio formativo dentro do MST é feita por Caldart (2012) em *A pedagogia do Movimento Sem Terra*, mas aparece ainda em 1999, em um texto da autora sobre os fundamentos da escola do MST. É importante lembrar que esses princípios foram definidos em vários momentos do percurso educacional

de formação precisaria ser realizado de forma coletiva, propiciando o posicionamento dos estudantes durante a organização do trabalho, incentivando a auto-organização e a participação efetiva, contribuindo para a construção de práticas que ajudassem no desenvolvimento da nova sociedade e da na formação da consciência de pertencimento à classe proletariada ou camponesa.

Assim, para além do ensino a escola é a extensão, ou o lugar em que toda a direção da vida dos sujeitos é feita. Ela é a realidade e forma sujeitos reais com práticas que não são a do fornecimento de saberes de modo conteudista, e, para que isso ocorra, todos precisam trabalhar de forma disciplinar, mesmo que, muitas vezes, isso signifique trabalhar com o que não é agradável e simples, isto é, as ações dentro da coletividade, de acordo ainda com Makarenko (1986), precisam ser direcionadas para a formação do sujeito, considerando a sua personalidade, mas em prol de um conjunto de valores. Desse modo, o trabalho (limpar os banheiros, fazer o almoço, limpar o quintal, cuidar da horta, etc.) não é classificável como melhor ou pior. Todos precisam realizar as tarefas, participar das aulas, organizar as práticas em torno da realidade. Além disso, todos precisam também apropriar-se dos conhecimentos, exercê-los, refletir sobre eles; enfim, ter organicidade em relação aos princípios formativos.⁵⁰

Por isso, no entendimento de Pistrak e, dentro do MST, de Freitas (2009) e Caldart (2012), os conceitos de autosserviço e autogestão são fundamentais. O autosserviço é uma forma de responder às necessidades materiais: organização, limpeza, etc. A autogestão é a não dependência de adultos para a organização das tarefas cotidianas. Os dois modos de organização criam nos estudantes a autonomia diante da realidade. Além disso, eles precisam organizar formas de linguagem que atendam às urgências da luta cotidiana. Para Pistrak (2009), a tarefa importante a ser feita pela escola era a de propiciar ao estudante encontrar o seu lugar na vida. Diferentemente da formação na escola burguesa que normalmente norteia o aluno para um tipo específico de conhecimento, para um tipo de trabalho na fábrica, no comércio, etc., a escola soviética precisaria prepará-lo para a construção de uma nova sociedade e de novas formas de conhecimento. Sendo assim, além do trabalho nas fábricas e no comércio, os educandos precisariam estar preparados para novas formas de literatura, novas formas de ciência, de arte, e assim, incorporá-las e difundi-las a partir da produção das

do Movimento, mas que desde o trabalho com os Complexos, eles são organizados em torno do Trabalho, da Cultura e da História.

⁵⁰ Na escola Iraci Salete Strozak, por exemplo, o coletivo de estudantes é responsável pela horta e pomar, além de ajudar nas tarefas da limpeza. Nas escolas itinerantes ou nos institutos eles são responsáveis pelo tempo aula, pela refeição, pela organização de todos os estudantes, pelo recolhimento de tarefas e pela Música. Nas muitas escolas visitadas é comum a prática de entrarmos para o trabalho e os alunos estarem todos sentados, esperando, sem confusão, ou necessidade de chamar atenção.

massas. Além disso, a desconstrução da estrutura escolar (diretores, inspetor de alunos, etc.), pela auto-organização dos alunos é um meio de tirar do Estado o poder de gerir um espaço que a ele não pode pertencer.⁵¹ Desse modo, as crianças e os jovens precisariam se organizar para trabalhar de forma coletiva e disciplinada. Assim, atendendo às necessidades da escola, bem como o aprendizado dos conteúdos; ainda, os alunos deveriam se envolver diretamente nas questões sociais.

Outro ponto central da proposição do Programa Pedagógico era fazer do trabalho um centro organizador das atividades escolares. Já que a concepção contida nos programas da educação soviética diz respeito ao trabalho como fundamento da vida. É nesse lugar do trabalho como eixo articulador da vida que a escola dissolveria a dicotomia entre teoria e prática, uma vez que em tal concepção de escola o conhecimento construído seria a partir da materialidade da vida: “a fábrica é uma ampla porta para a vida” (PISTRAK, 2009, p. 135), e o trabalho é parte de uma forma de compreensão do mundo que passe pela construção coletiva da vida social e da percepção da vida social como o lugar da produção de saberes. A esse respeito, Krupskaya (2017), em *A construção da pedagogia socialista*, uma das tarefas do Conselho Científico Estatal⁵² era a de “abrir os olhos das crianças para tudo aquilo que está ao seu redor” (p.132), mas incitá-las nas tarefas de tentar problematizar as questões da vida social, assim de acordo com Krupskaya (2017, p.40)

É importante que os estudantes não só comecem a notar a lama e as poças que existem no meio da aldeia, mas que eles fiquem agitados com o fato de que sua aldeia está suja, que há poças nas suas estradas, que esta sujeira não os deixe tranquilos, mas os agite. Uma escola é boa quando ela é capaz de educar as crianças de tal maneira que elas se importem com tudo que é público. A velha escola não se importava com nada. Para a escola soviética, tudo é de sua responsabilidade.

Nesse sentido, Pistrak (2009), em sua obra *Escola de Comuna*, explicitará qual o papel da escola no período pós-revolucionário. Para o autor, as questões que cercam o espaço escolar são as mesmas que constituem o projeto de transformação da sociedade, em que a condição para a existência da escola na comunidade soviética revolucionária é a de instruir os filhos dos operários e camponeses para a luta e para a construção de uma nova sociedade.

⁵¹ Em *Estado e Revolução*, Lênin (2005) fala claramente sobre o definhamento do Estado, pois bem, o Estado só pode desaparecer com autogestão. Desse modo, só quando todos trabalharem de forma organizada para o andamento de todas as atividades que precisam ser realizadas, o Estado enquanto organizador da estrutura hierárquica (que representa a estrutura social) deixará de existir, marcando também o surgimento de uma outra organização social.

⁵² “GUS: Conselho Científico Estatal ligado ao Comissariado da Educação Pública. A Seção Científico-Pedagógica deste conselho conduziu a revisão dos programas da educação básica. Nela existia uma Seção Científico-Pedagógica responsável por estabelecer os programas de ensino. Era conduzida por N.K. Krupskaya” Conforme nota do tradutor, Luiz Carlos de Freitas, em *A construção da Pedagogia socialista*, (2017, p. 132).

Assim, os saberes necessários precisariam estar relacionados à atualidade e à luta. Além disso, é possível observar uma preocupação com a organicidade do ensino, fato também apontado por Makarenko (1986). Contudo não uma organicidade de forma mecânica em relação à constituição dos currículos, mas sim, especialmente, de forma que a luta ocupasse o espaço escolar e o transformasse, fizesse com que não houvesse limite entre o que é da escola e o que é da vida.

Para Lenin (2015), tal questão se coloca como não sendo possível pensar em um processo de amadurecimento comunista sem que os sujeitos se identifiquem com o mundo a partir da realidade, sem reconhecer o cerceamento causado pelos elementos da ideologia burguesa que corriqueiramente circundam nosso dia, nossas relações. Dessa forma, para a Escola-comuna o trabalho não era apenas um princípio articulador da progressão. Porém, era, também, uma explicação para um mundo onde sem o favorecimento necessário a uma classe dominante todos precisariam trabalhar para conseguir se manter de forma digna; e, não como ocorre hoje, em que o trabalho é fundado na exploração dos sujeitos uns pelos outros.

Portanto, a escola deixaria de ser a reprodutora dos saberes, o lugar de inculcação de teorias e de conhecimentos que não serviriam para a vida prática, para a transformação. Por isso, se apropriar do processo de ensino era fundamental para a revolução, sendo que tanto Krupskya como Pistrak e Makarenko, já na fase mais madura da reflexão sobre a educação soviética, esforçaram-se para organizar conteúdos e práticas escolares que não se afastassem das realidades. Conteúdos que incentivavam a autogestão e a reflexão sobre a própria organização e a defesa de que as escolas fossem emancipadas, que fossem capazes de gerir recursos e fazê-los por meio dos trabalhos dos educandos.

Ainda, são os saberes da educação soviética que serão determinantes para a Educação do MST, conforme pontou Caldart (2015, p.27)⁵³, pois ajudou a constituir um lugar teórico para uma educação materialista, histórico-dialética.

⁵³ A autora faz a discussão sobre as matrizes formativas em vários momentos de seus escritos para a educação do MST, mas em 2013, essa discussão é relacionada aos estudos soviéticos e, fundamentalmente, a questão organizativa em torno do trabalho. Se antes havia uma preocupação com a constituição da identidade do militante do MST (vide *A pedagogia do Movimento Sem Terra*, 2010) essa discussão será incorporada, pela autora, ao modo como a escola do Movimento deve ajudar a construir tal identidade. É preciso pontuar, entretanto, que Caldart faz tal percurso a partir do entendimento do MST como uma classe, baseada em especial nos trabalhos de Thompson (2011) em *A formação da classe operária inglesa*, que se difere um pouco do que estamos discutindo, uma vez que consideramos o MST imerso na classe de trabalhadores, por oposição, às classes dominantes. Na perspectiva adotada pela autora, há um elemento fundamental que é o do estabelecimento da cultura como lugar de constituição da identidade. Em *A pedagogia do Movimento sem Terra*, Caldart aponta alguns desses elementos: o boné, a camisa vermelha, o modo de se vestir, etc. seriam algumas das materialidades, além do próprio resgate de práticas camponesas, que constituiriam a cultura do MST.

E considerando tais questões, autora pontua ainda que é a educação soviética que servirá de base para as formulações pedagógicas, isto é, o vínculo entre o contexto soviético e o contexto do MST pode ser tomado, então, pelo viés do Materialismo Histórico, isto é, a educação não pode acontecer senão pela prática. Por essa razão, a educação não se limita ao espaço escolar, por isso também, ela precisa ser baseada na própria existência dos envolvidos e, fundamentalmente, precisa considerar que o processo formativo é indissociável do processo de conscientização. A tentativa, no caso das escolas do MST, é organizar a formação dos sujeitos a partir da resistência ao modo operante do Estado e das formas de realização da ideologia das forças dominantes. Mas é preciso sempre alertar que a escola convencional, tem seus saberes determinados pelo Estado. Essa condição faz dela um lugar de muito maior reprodução do que de transformação, mas esse nunca é o objetivo, quando isso acontece, ou seja, de existir um processo de formação de consciência e reflexão no espaço escolar convencional, é possível tratar como um desvio, uma parábola, pois o cotidiano da escola do estado é pautado pela massificação dos saberes e dos sujeitos.

1.4. As contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin para uma filosofia da linguagem de base materialista

Conforme mencionamos na seção anterior, o contexto pós-revolucionário entre os anos de 1917⁵⁴ a 1924 propicia uma grande mudança nas condições políticas e sociais da sociedade soviética. Mudanças essas como a participação ativa dos operários e dos camponeses nas questões políticas; a diligência das questões sociais pelo Estado, que passa a atender as demandas sociais do proletariado e da sociedade civil, como escola, saúde, etc. Nesse sentido, a preocupação de Lenin (2015) em *As tarefas Revolucionárias da Juventude* com a questão da educação faz com que esta seja um ponto fulcral para os revolucionários. Desse modo, além da Escola-Comuna, universidades populares são fundadas. Sendo assim, há um grande incentivo para o estudo, para a alfabetização dos operários e camponeses e, por meio desse processo, uma tentativa de emancipação do proletário russo.

De acordo com Alpatov (2003), em *A linguística Marxista na Rússia: nos anos de 1920-1930*, a questão que se fazia premente no início dos anos de 1920 era a de tratar a linguística como uma ciência materialista no seio dos conceitos marxistas e isso implicaria em considerá-la não a partir de um quadro das ciências histórico-naturais, mas sim como uma

ciência social. É nesse contexto que, conforme Zandwais, em *Condições de produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009, p. 99), que se formam os

coletivos orgânicos intelectuais, também designados Círculos de estudos, e entre eles o Círculo de Bakhtin, constituído por um grupo de amigos, oriundos inicialmente da Escola de Nevel, Valentin N. Voloshinov (1835-1936), Mikhail Bakhtin (1895-1975), Lev Vasilievich Pumpianskii (1891-1940) e Matvei Isaevich Kagan (1889-1937), que se amplia, a partir de 1920, ilustres como Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938), membro do Comitê executivo do Partido Comunista, o biólogo Ivan Kanaev, o poeta e escultor Boris Michailovich Zoubakin e a pianista M. B. Yudina.

As organizações coletivas passaram a ser a realidade de produção intelectual da URSS pós-revolucionária. Trataremos de algumas questões sobre os integrantes conhecidos do Círculo de Bakhtin, não ignorando o quanto ainda é preciso avançar para saber mais sobre as formas de interação intelectual deste Círculo.

Mikhail Bakhtin, de acordo com Clark e Holquist (2004), tinha no irmão Nikolai um interlocutor para as discussões de ideias, reflexões e leituras, especialmente no campo da filosofia. Contudo, eles foram separados pela Guerra, já que Nikolai se alistou para servir o exército do Czar. Além disso, segundo Clark e Holquist (2004), Nikolai, já afastado da Rússia, durante os anos de 1930, na Inglaterra – onde foi para se formar – filiou-se ao Partido comunista e mantinha certa admiração por Stalin.

Bakhtin, ao contrário do irmão, permaneceu na Rússia e foi fundamentalmente afetado tanto pela primeira Guerra Mundial, quanto pela revolução de 1917. Os pensadores bolcheviques puderam se manifestar e, especialmente, realizar projetos concretos em prol de uma nova educação revolucionária.

Em 1915, Bakhtin se muda para Nevel e começa a se reunir com os camaradas de um grande grupo de discussão sobre literatura, arte, linguagem. Entre os membros do grupo, estão Valentin Volochinov e Matvei Kagan. As relações entre os membros do Círculo consistiam em uma proximidade maior entre Kagan e Bakhtin em função de uma influência kantiana maior em relação ao Kagan. Apesar disso, a afinidade entre Volochinov e Yakubinski foi determinante para o conceito de dialogia, interação e linguagem; para o estabelecimento da diferença entre a linguagem do cotidiano e a linguagem da poesia (linguagem prática e poética); e, para o aprofundamento dos conceitos de dialogia e polifonia, uma vez que a formação de músico de Volochinov também influenciou na reflexão sobre esses conceitos.

⁵⁴ Já a partir de 1905, de fato, pois o *Domingo Sangrento* não fez cessar os movimentos por melhorias nas condições de vida

Dessa forma, a retomada do contexto histórico (período pós-revolucionário), o modo de organização dos intelectuais em Círculos e a reunião de pensadores, linguistas, músicos, poetas, filósofos, artistas plásticos, etc., já apontam para o fato de que novas concepções de sociedade e de cultura estavam sendo pensadas a partir de conceitos marxistas, mas não apenas enquanto orientação teórico-filosófica. Mas sobretudo, com o objetivo de pensar as práticas em favor da educação do povo soviético, especialmente, para a questão da luta de classes e da importância da emancipação do proletariado. Para Zandwais (2009, p. 99)

Pensar, pois, novas concepções de sociedade e de cultura à luz da filosofia marxista para um Estado que necessita desconstruir princípios aristocráticos, em favor da emancipação das massas empobrecidas social e culturalmente a fim de que a sociedade soviética possa reorganizar-se e ocupar um outro lugar no cenário do Leste, passa a ser um dos grandes desafios dos intelectuais bolcheviques durante o governo leninista.

Levando em conta o contexto em que os membros do Círculo de Bakhtin estavam inseridos, eles reuniam intelectuais com o propósito de construção de uma sociedade mais igualitária e de base marxista; além disso, produziam também algumas obras. Dessa forma, eles não poderiam deixar de representar um grande legado que continua a fazer repensar a relação da linguagem com o marxismo, especialmente, quando tratamos, como é o caso neste trabalho, de investigar como a língua é abordada no interior da escola de um movimento social. Nesse sentido, e com o objetivo de estabelecer os aportes teóricos deste trabalho, utilizaremos os textos: *O que é linguagem*⁵⁵, passaremos a seguir para *Marxismo e filosofia da Linguagem*⁵⁶ (2004), *Estética da Criação Verbal* (2003).

A relação da linguagem com o trabalho, presente nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, estabelecem relação com a compreensão de mundo pautada na segunda Tese sobre Feuerbach, em *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels (2007), cuja definição de verdade passa pela prática, pelo vivido, pelo experienciado. Vejamos,

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [gegenständliche Wahrheit] não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem que provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior [Diesseitigkeit] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica. (p. 533).

A prática que será indissociável da teoria na *práxis* se difere da mera atividade. Na prática marxiana há uma integração dos sujeitos com a sua realidade concreta. Existir, então, é

⁵⁵ Utilizaremos a tradução em Língua Portuguesa feita por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.

⁵⁶ Utilizaremos a tradução em Língua Portuguesa feita por João Wanderley Geraldi, mas não de forma exclusiva, pois faremos uso também da tradução feita, para o francês, por Patrik Seriot.

uma forma complexa de criar processos simbólicos: as relações de produção, a História e, nesse contexto, a linguagem. Plekhanov (1989), discute a importância do trabalho como conceito fundante para os processos de simbolização, uma vez que a linguagem nasce no intercambiamento dos sujeitos em momentos de caça, de organização da tribo, ou de comemoração das atividades bem-sucedidas: a colheita, a caça, o nascimento. Volochinov (2013), em *O que é a Linguagem?*, ainda dentro da mesma perspectiva de Plekhanov, nos apresenta a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da comunicação humana. Para Volochinov (2013, p.137)

Os primeiros elementos da linguagem sonora humana, bem como os da arte eram elementos de um processo de trabalho, estavam ligados a necessidades econômicas e representavam o resultado da organização produtiva da sociedade.

Nesse contexto, o trabalho serve tanto para organização das estruturas da língua (a base, a sintaxe) quanto para os processos de semantização (os efeitos de sentido) no interior das relações de produção, ou seja, nas atividades de trabalho. E, se nos reportarmos ao que vínhamos discutindo sobre a importância do trabalho para a educação soviética é possível pensarmos em uma confluência na importância do trabalho tanto para as questões pedagógicas, como para as questões de linguagem. Essa confluência nos mostra a tentativa de da construção de reflexões e de saberes no campo da Educação e da Linguagem dentro dos fundamentos marxistas, em especial, o trabalho entendido como fundante da própria existência dos sujeitos e não no trabalho alienante do capitalismo que provoca o estranhamento do homem e sua individualização.

A linguagem, então, é o elo necessário para a própria humanidade. A linguagem é trabalho e advém do trabalho; ela é capaz de organizar simbolicamente as relações humanas e por isso são impregnadas dos valores ideológicos que as constituem, tornando-as “flexíveis e maleáveis” (ZANDWAIS, 2016, p. 97)⁵⁷, suscitando em nós reações que também nos conscientizam sobre o lugar que ocupamos dentro das formações sociais.

Dessa forma, a linguagem é compreendida como trabalho em sua forma dupla: a de ser a ação real sobre a natureza e a de ser a forma de simbolização e inscrição, na História, de tal transformação. Nessa perspectiva, não há momento de previsibilidade, ou seja, são as forças produtivas e as suas formas de existência (especialmente a tensão no interior das relações de produção) que determinam a organização social e a própria linguagem. É nesse contexto que *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004) de Bakhtin/Volochinov, faz a discussão

⁵⁷ In. O Sistema da língua, o diálogo e o discurso. Revista Conexão Letras: As Contribuições Filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin para os Estudos Linguísticos. V.11, no. 16. Porto Alegre, RS.

fundamental para a linguagem dentro da perspectiva materialista: a língua(gem) não pode ser tomada apenas como um sistema que responde automaticamente, porque o trabalho também não é uma mera atividade. Ainda, a discussão de Marx (2013), em *O Capital*, sobre o valor do trabalho põe em evidência que, diferentemente do que imaginavam os economistas clássicos, não há simetria entre o valor do trabalho empregado para a confecção de uma mercadoria e o seu valor de troca. Assim como também não há simetria entre a forma da língua e sua significação, não há representação direta entre o signo/realidade e trabalho/valor.

Desse modo, no primeiro livro de *O Capital*⁵⁸, na seção nominada *A Forma Relativa do Valor* (2013, p. 126), Marx nos apresenta a complexidade para o estabelecimento da *forma valor* que, de modo sintético, poderíamos tratar como corpo de valor de uma determinada mercadoria. Esse corpo de valor, a forma valor, é diferente da forma natural da mercadoria (Marx usa o linho e o casaco: o casaco é o corpo de valor do linho, ou a expressão de valor do linho), pois passou pelo processo de produção, ou seja, teve contato com as forças produtivas que transformam o linho em casaco. Isso simboliza e historiciza o casaco e a crítica que Marx (2013, p. 131) faz aos estudos econômicos anteriores.

Entretanto, ao tratar do valor social da linguagem, Volochinov/Bakhtin (2004), em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, tratam também de estabelecer a língua(gem) dentro do campo das relações sociais, ou seja, é preciso compreendê-la a partir das relações que ela estabelece com história, a ideologia e a realidade. Por isso, os autores tecem críticas às duas tendências linguísticas de estudo que tentavam estabelecer uma relação de equivalência entre o significado e a significação: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Na primeira tendência, Subjetivismo Idealista, a subjetividade aparece não como uma relação com as formas sociais de existência do sujeito, mas tendo seu papel considerado na história, de forma tal que é a subjetividade individual que pauta a ciência, ou ainda:

- 1) A linguagem é uma atividade, é um contínuo processo construtivo de criação (energia) realizado nos atos discursivos individuais;
- 2) As leis da criação linguística são leis individuais e psicológicas;
- 3) A criatividade linguística é uma atividade consciente análoga à criatividade artística;
- 4) A linguagem como produto acabado, como sistema estável de uma língua (vocabulário, gramática, fonética), é uma espécie de sedimento morto, uma larva petrificada da criação linguística, construído de forma abstrata pela linguística com fim de ensinar a prática de uma língua como um instrumento feito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 72/73).

⁵⁸ Lançado em 1867 em Hamburgo, sendo também o único a ser terminado inteiramente por Marx.

O apagamento da realidade histórica e das formas materiais incidentes na produção das formas da consciência cria o efeito para o sujeito de que ele é regido por uma consciência interior sem vínculo com o corpo social. Assim, nessa perspectiva de linguagem, o sujeito crê que aquilo que ele diz faz parte de um sistema estável, cristalizado e compreensível de forma simétrica, portanto, a relação entre a palavra e a sua significação é direta. O sujeito ainda toma para si a atividade do eu-indivíduo das modificações da língua, como se elas fossem a expressão de uma exterioridade internalizada: o plano das ideias governa os modos de formalização da língua e “procedendo da objetivação exterior, a explicação deve infiltrar-se até suas raízes formadoras internas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112). Nessa forma de consciência individual, a língua é tomada desprovida de suas relações com as formas sociais, ela é resultado direto do pensamento individual dos sujeitos e não do conjunto de signos imersos na realidade da luta de classes.

Na segunda tendência, o objetivismo abstrato, o sistema linguístico, independente dos sujeitos, torna-se o centro da ocupação dos linguistas. A história da língua é a história dos fatos linguísticos descolados da realidade. A tentativa de manutenção da estabilidade e da regularidade marca a compreensão de tal tendência. Sobre o objetivismo abstrato, Bakhtin/Volochinov (2004) dissertam:

A língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais -, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 77)

Nessa segunda perspectiva, as mudanças, ou seja, as formas não padronizadas da língua podem ser tomadas como acidentes, como desvios da norma linguística e, dessa forma, a história é desconsiderada como constitutiva na construção do sentido. Para Bakhtin/Volochinov (2004), só existe um critério de apreciação linguística no objetivismo abstrato: o certo e o errado. Essa condição reporta à existência da língua aos princípios da Lógica Formal, pois todas as relações podem se apresentar com o olhar interpretativo do sujeito, com a ideologia e com a história são descartadas.

A contraposição a ser feita às duas tendências é para Bakhtin/Volochinov (2004) a compreensão materialista da língua(gem) e, nesta condição, as relações entre as palavras e os sentidos não são simétricas, pois os sujeitos partícipes do processo interativo não são parte de

um corpo homogêneo e nem possuem uma consciência interior para dizer o que é certo e o que é errado. Eles estão imersos nas disputas de classes pelo poder, assim, a contradição é o lugar fundante das relações significativas. Ainda, do ponto de vista em que a luta de classes e seus desdobramentos estão na história, as formas linguísticas são complexas, pois não se encadeiam apenas internamente para construir o sentido (único e homogêneo), mas estão antes relacionadas com o aquilo que lhes é externo, produzindo sentido a partir da relação do sujeito com o corpo social. É a práxis, a prática no campo político, que determina as formas de significar.

Nesse sentido, Volochinov (2013), em *O que é a linguagem?*, nos atenta para o fato de que organização social, ou ainda as relações de produção, são a base para a constituição dos processos de designação. Isso equivale a desfazer o caminho de normatização da língua como ocorrendo a partir de forças hegemônicas que atuam na estabilização dos sentidos, bem como na atribuição valorativa. Para o autor, o reconhecimento do signo como ideológico é também o reconhecimento das forças que constroem a valoração deste signo; além disso, é importante também reconhecer que tal processo não acontece sem resistência. Portanto, reconhecê-las permite tirar da linguagem o caráter planejado e compreender a forma como a classe dominante organiza os processos simbólicos fazendo com que a linguagem concatene um conjunto ideológico de ações políticas que se desdobram nas formas como os efeitos são construídos. A fim de exemplificar o que estamos dizendo, vamos tomar primeiro o modo como Volochinov (2013) tratou a questão da designação a partir do confronto entre tribos diferentes; depois, apresentaremos um exemplo contemporâneo de como a designação acontece no confronto de forças sociais diferentes. Em Volochinov (2013):

Tomemos inicialmente um exemplo de representação semântica – no campo do significado da palavra – da estrutura econômica. Suponhamos que os encontros hostis entre tribos tenham levado à completa submissão de uma tribo a outra, que passa a ocupar seu território. Nesse reagrupamento de pessoas, a tribo vencedora se converte na classe dominante, a que utiliza o trabalho gratuito – feito por homens semi-livres ou escravos – dos próprios inimigos dominados. Ambas as tribos tinham suas próprias denominações sagradas, o nome de seu totem ou de seu deus tribal. Obviamente o nome da tribo vencedora passará a significar “bom”, “válido”, e o da tribo vencida, “mau”, “péssimo”. Essa diferença passará depois a designar as classes sociais. (p. 140)

O processo designativo e a valoração estabelecidos pela luta de classes estão justamente em como esta organiza e valoriza, na linguagem, os sentidos que estão no terreno da contradição. Para o contexto deste trabalho, retiramos do jornal de Quedas do Iguaçu,

Jornal Expoente, de novembro de 2015, a matéria jornalística escrita por *Marco Antonio Pina*, a qual trata do enfrentamento dos trabalhadores da empresa de celulose Araupel e dos trabalhadores do MST. Esse enfrentamento diz respeito à insatisfação dos funcionários da Araupel diante da ocupação feita pelo MST, em 2014, em parte das terras da empresa. Além disso, a matéria mostra também o modo como a luta pela terra é tratada na região de Quedas do Iguaçu. Assim, desde as primeiras ocupações em 1996/97, os mandatários do conjunto de cidades que circundam a Araupel: Quedas do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Rio Bonito do Iguaçu e Nova Laranjeiras, juntamente com o Estado e a própria empresa tentam desalojar os trabalhadores Sem Terra. Vejamos a notícia:

O clima de tensão entre integrantes do **MST** (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e colaboradores da Araupel teve mais um capítulo nesta tarde de quarta-feira. Os manifestantes dos bonés e bandeiras vermelhas numa represália as manifestações da semana passada desbloquearam uma das principais rotas de acesso ao Assentamento Celso Furtado. A via foi bloqueada pelos próprios funcionários da empresa no protesto que sitiou Quedas, onde as principais rodovias foram trancadas por três dias. Entoando palavras de ordem a favor do movimento e evidenciando que a “estrada é pública” os sem terras se aglomeraram pela primeira vez numa espécie de posição de confronto com os colaboradores da empresa que também não recuavam. De um lado os acampados com facões e foices. A Polícia Militar com um efetivo de apenas 12 homens, negociando com os colaboradores que não queria permitir a passagem. O clima de “eminente confronto” deixou os nervos à flor da pele. Momentos antes a segurança armada da empresa havia entrado em atrito com os manifestantes e poderia ter acontecido uma verdadeira tragédia.⁵⁹

Nesse sentido, tomamos como exemplo a forma como a imprensa local trata a relação dos trabalhadores do MST pertencentes ao Assentamento Celso Furtado, os moradores de Quedas do Iguaçu e os trabalhadores da Araupel. O Assentamento está localizado entre os Municípios de Rio Bonito do Iguaçu, Laranjeiras do Sul e Quedas do Iguaçu, todos no Paraná. As terras pertencentes ao assentamento hoje eram da Empresa Giacomet Marondin. Depois do conflito pela posse de terra, em 1996, a Empresa mudou de nome para Araupel, que ainda concentra atividade de celulose na região. O acontecimento que estamos analisando diz respeito ao fechamento, por parte dos funcionários e seguranças da Araupel da via de acesso ao Assentamento Celso Furtado, como parte de um conjunto de ações dos moradores, funcionários e políticos da cidade em favor da empresa e contra o MST. Assim, no dia 03 de novembro de 2015, operários e camponeses enfrentaram-se diante da entrada do assentamento

⁵⁹ PINA, Marco Antonio. *MST desbloqueia via de acesso ao assentamento Marco Celso Furtado*. *Jornal Expoente do Iguaçu*. Seção Notícias Gerais, Quedas do Iguaçu, Paraná. Disponível em <<http://www.jexpoente.com.br/noticias/agricultura.php>> acesso em janeiro de 2016.

e a narrativa desse enfrentamento, pelo Jornal em questão, mostra como o MST é designado dentro de um conjunto de valoração negativa, marginalizada e violenta da seguinte forma:

1 – a valoração do aspecto negativo do Movimento pela comparação entre os trabalhadores do MST e os da Araupel por meio de nomes diferentes: *O clima de tensão entre os integrantes do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e os colaboradores da Araupel*. Ambos são trabalhadores, mas a legitimidade dos segundos como os *reais trabalhadores* fica determinada pela designação.

2 – A marginalização dos trabalhadores do MST por meio da oposição “trabalhadores do MST/polícia”: *De um dos lados os acampados com facões e foices, a polícia militar com o efetivo de apenas 12 homens, negociando com os colaboradores que não queria(sic) permitir a passagem. O clima de eminente confronto deixou os nervos à flor da pele. O sintagma nominal os acampados designa a retomada da condição de marginalidade, daqueles que ainda não foram beneficiados com a terra, condição inexistente, pois os trabalhadores que participavam do protesto não são mais acampados, uma vez que já possuem a posse da terra. A diferença entre as forças – sendo a policial, neste caso pela marcação numérica, considerada a mais fraca – provoca um deslizamento dos sentidos que tenta mascarar a intervenção do Estado em favor da empresa, isto é, os enunciados mostram como, mesmo tendo o MST o direito à posse da terra, este direito não é reconhecido na prática. Com isso, fazendo revelar por meio das formas linguísticas, as contradições jurídico/políticas que cercam a disputa pela terra. Mesmo que o MST tenha sido o vencedor, as formas designativas relacionadas ao Movimento ainda são tomadas como “mau”, “péssimo” (VOLOCHINOV, 2013, p. 140).*

Ainda para Bakhtin/Volochinov (2004) “o sentido da palavra é totalmente determinado” por seu contexto (p. 106), frequentemente, como salientam os autores, a palavra encontra-se no terreno da disputa, no campo da dialética, uma vez que o contexto não é um território homogêneo, ou ainda, “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.107). O contexto é o lugar da vida, onde também estão os sujeitos, a ideologia, a história para, dialeticamente, produzirem discursos. A diferença do contexto pragmático para o contexto proposto por Bakhtin/Volochinov está no modo como a realidade e a história incidem na língua. Dessa forma, não se trata de uma explicação para a existência da palavra, da forma linguística; contudo, é a existência da palavra que torna vívida a pluralidade, a possibilidade de distintas

vozes, de distintos lugares sociais coexistirem na unicidade da palavra e, considerando tal aspecto, a contradição é também constitutiva dos processos linguísticos.

A concepção da palavra formada pela contradição está presente também em a *Filosofia das formas simbólicas* de Cassirer (2001), em que o filósofo reconstrói o percurso da palavra no contexto mítico até o contexto das significações. Sendo neste último que, segundo o autor, a apreensão da unicidade se torna, no campo da linguagem, algo impossível. Ao determinar o objeto com apenas uma significação, uma referência, “verificaremos que cada palavra limita o objeto que, pretende designar, e que, ao limitá-lo, o falsifica.” (p. 83). A falsificação, para Cassirer (2001) é a retirada do objeto do fluxo vivo dos acontecimentos, uma vez que os sentidos seriam construídos de forma unilateral. Para Cassirer, a contradição é a condição necessária para a existência da linguagem enquanto materialidade do vivido. A diferença entre a reflexão de Cassirer (2001) e Bakhtin/Volochinov (2004) é que os filósofos russos tomavam a contradição a partir do princípio marxista, isto é, a palavra é parte constitutiva da luta de classe.

Nesse sentido, a linguagem encontraria sua forma de existir, sua origem nas formas organizativas da sociedade, isto é, as formas organizativas, os meios de produção e os modos de organização dos sujeitos em sociedade é que desencadeariam a existência da linguagem. O princípio do exterior que organiza o interior é novamente trazido à tona quando Volochinov em *O que é a Linguagem?* (2013) enuncia que palavra não poderia ter uma origem, por assim dizer, acidental no sentido natural do termo. Ela só poderia ser um acidente se os sons produzidos pelos homens viessem da relação estabelecida entre esses e seu trabalho. A importância do trabalho (relacionado às atividades produtivas) nos faz pontuar outro aspecto convergente entre Marx (2013), Bakhtin/Volochinov (2004) e Volochinov (2013), pois é a partir desse encontro que os pensadores russos concebem a língua, baseada nas relações materiais e produtivas entre os seres. Dessa forma, a língua “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLOCHINOV, 2013, p. 141).

Por esse viés, língua(gem) mobiliza forças ideológicas que estão na base das relações entre os sujeitos. Podemos, então, pensar sobre dois aspectos: o lugar da ideologia e o lugar do corpo social. A partir da ideologia e, pelo que tratamos até agora, já se torna possível refletir que as forças produtivas, ou seja, o fator econômico é a base da formação das relações entre os sujeitos e são essas relações que desencadeiam a realização da língua. No caminho inverso, a língua(gem) é o elo construtor e articulador da própria vida social, da consciência

coletiva que, em *Freudismo* (2009), Bakhtin⁶⁰ tratará como Psicologia do Corpo Social; ou ainda, a relação entre a língua e o corpo social, cujo princípio já encontra-se em *O que é a Linguagem?* que, para Volochinov (2013), o corpo social é o lugar de caracterização orgânica da língua, no qual a pluralidade não pode ser negada, ou ocultada pela evidência dos sentidos. No corpo social estão os sujeitos e suas infinitas possibilidades de representações que são possíveis a partir dos lugares socialmente ocupados, pois

Desde os primeiros estágios de sua formação, as relações linguísticas dos homens estavam estreitamente ligadas com outras formas de relações sociais. As relações nascem num terreno comum a todos os tipos de relações, aquele das relações produtivas. A comunicação verbal sempre esteve ligada, à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, rituais, lúdicas e outras mais. (VOLOCHINOV, 2013, p. 145).

A organicidade está relacionada às formas ideológicas concretizadas pelos sujeitos e, dentro de uma perspectiva marxista, este processo ocorre por meio das relações mantidas, no interior do corpo social e para Bakhtin/Volochinov (2004), na infraestrutura. Nesse sentido, a grande questão de Marx e Engels (2007), em *a Ideologia Alemã*⁶¹ e que perpassará os trabalhos de Bakhtin e Volochinov, especialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, é a de distanciar-se do pensamento hegeliano. Para tanto, os autores se propõem a leitura de Feuerbach⁶², pois também ele havia se proposto a criticar o idealismo hegeliano. O homem de Marx e Engels (2007), diferentemente daquele pensado por Hegel, é o homem concebido a partir do laço indissociável entre o que é natural e o que é social. Não há homem pertencente apenas à especulação filosófica, como na construção hegeliana, pois para existir é preciso que ele estabeleça para si laços sociais, no interior das forças produtivas que redefinem o lugar que o homem ocupa na natureza em face ao seu trabalho: os dois são dialética e contraditoriamente formadores. Inclusive, é também por meio do trabalho que o homem encontra o seu lugar na História, pela primeira vez não apenas como dependente dos fatores naturais, mas como transformador de si e da natureza para suprir as necessidades de sua

⁶⁰ Tradução em Português feita por Paulo Bezerra.

⁶¹ Na nota do tradutor Rubens Enderle, constante na edição que estamos trabalhando, da Boitempo de 2007, há menção ao fato de que os primeiros escritos do que hoje compõem *a Ideologia Alemã* saíram *da obscuridade em 1921* (p. 17). A importância da revelação da data é que, provavelmente, os autores do Círculo de Bakhtin já tinham tomado conhecimento (até mesmo antes da data da publicação) das discussões propostas por Marx, por isso optamos por partir do conceito de ideologia marxista, para então aproximá-lo de como a ideologia é tratada pelos estudiosos do Círculo, em especial Volochinov e Bakhtin.

⁶² Filósofo alemão, nascido em 1804. Fortemente engajado na teologia humanista, tendo influenciado os trabalhos de Marx e Engels. Em *A ideologia Alemã* (2007) Marx e Engels, nas Teses de Feurbach, apontam o que seriam as principais diferenças entre o marxismo e o humanismo. Para Plekhanov (1989) em *O princípios*

existência – que também não é mais una – e sim coletiva. Tomemos então os escritos de Marx e Engels (2007, p. 32;33).

(...) devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Se observarmos atentamente a passagem, Marx e Engels (2007) já anunciam que toda reflexão sobre o homem só pode se dar a partir do lugar no qual ele produz a própria vida. A incidência desse produzir da vida nas formas materiais de manifestação dos seres ocorre quando tais formas se tornam organizadas de modo semiótico. Se, para Hegel, toda forma material precisaria voltar-se para o Absoluto, internalizar e, de modo idealizado, governar as interações; já para Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (2007, p. 34)

O ‘espírito’ sofre, desde o início, a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que, aqui, se manifesta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens.

A consciência, então, é formada a partir do modo de organização dos homens em suas atividades materiais, assim como também a representação só é possível se considerarmos as realidades nas quais os sujeitos estão inscritos. É no campo da práxis, enquanto experiência vivida, que os homens apreendem a realidade e a transformam e, ao fazê-lo, transformam a si próprios.

O grande entrave para o processo de conscientização, de acordo com Marx e Engels (2007), era compreender o modo como a ideologia mascarava a luta de classes pela sedimentação e pela cristalização do pensamento da classe dominante em forma de conceitos que se desdobravam na Ciência, na Filosofia, na História e, por fim, na forma de divisão do

fundamentais do marxismo, Marx e Engels só conseguiram pensar a História e o Materialismo porque fizeram a

trabalho. Para os autores, a divisão do trabalho era um dos modos materiais da classe dominante para mascarar as marcas da dominação, fazendo parecer que os conceitos por ela construídos parecessem autônomos, evidentes e fizessem com que, mesmo no seio da classe trabalhadora, houvesse modos de propagação dessa ideologia.

No contexto soviético, *Marxismo e Filosofia da linguagem* é publicado pela primeira vez em 1929, depois da morte de Lenin, mas ainda imerso nos saberes marxistas. Por essa razão, algumas concepções tratadas no texto são marcadas pela corrente teórica de Marx, mas também por teóricos como Plekhanov (1989)⁶³, especialmente no que diz respeito ao corpo social e às formas da relação do corpo social com as questões política. Para Bakhtin/Volochinov (2004), o corpo social só possuirá corporificação se associado às questões da organização ideológica e da materialidade dessas formas ideológicas em formas do enunciado. A questão apontada pelos autores tem relação com a construção dialética dos enunciados concretos a partir da relação com o corpo social. Dessa forma, o corpo social não poderia ser compreendido dentro da ordem do psiquismo. Para que o corpo social não fosse estanque, ou a ideologia que o compõe, homogênea, seria preciso considerá-lo no movimento que, dentro da perspectiva materialista, envolve a relação dos homens com as forças produtivas. Ou ainda, que o movimento dessas forças não ocorre de modo sucessivo, pois está sempre no seio das tensões entre as classes, do atendimento das necessidades pelos homens, da relação com a natureza. Esse conjunto complexo não é marcado de maneira clara, por isso, as interações verbais, os discursos, colocam em jogo lugares distintos da história e, dentro da perspectiva materialista, o autor nos diz que para conceber o signo dentro do corpo social é preciso:

- 1) Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da consciência ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
- 2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico)
- 3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 44).

Observemos melhor os aspectos da formulação acima: o primeiro diz respeito ao conceito de ideologia que nos é apresentado como sendo aquela da materialidade, a ideologia

leitura de Feurbach e avançaram.

⁶³ Guiorgui Valentinovitch Plekhanov é um pensador controverso, pois fazia parte do quadro dos mencheviques. Foi camarada de Lênin no Iskra e com ele manteve, conforme vimos anteriormente, acalorados debates. Mas o

é a coletividade das forças sociais. Não há signo fora da ideologia e não há ideologia fora da realidade. Já o segundo aspecto diz respeito às formas concretas da comunicação social que são também a marca da própria história dos sistemas das quais participam (assim identificamos as marcas dos gêneros do discurso, por exemplo); sendo assim, essa história tem vínculo com o modo como as forças da infraestrutura organizam as formas de enunciação concreta, realizando a ideologia. O sujeito, nesse contexto, está sempre envolto pelo movimento do corpo social, com aquilo que esmaece e com aquilo que aparece no horizonte social. Por isso, a questão do Valor do signo em Bakhtin/Volochinov está no processo de interação. É no campo da prática que se constitui o valor do signo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004): “não se pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.” (op.cit., 45) e é aqui também que a contradição é construída, para depois, no processo de refração/reflexão tomar corpo. Pois, ao entrar, como simbólico no domínio da ideologia, o signo não possui um valor homogêneo, mas sim é determinado pelas condições de existência e estas, por sua vez, são o lugar da luta de classes. Nesse contexto, também nos parece adequado pensar que o “ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também refrata” (op.cit., 46), assim como o jogo dialético da relação entre o ser e o objeto, levantado por Plekhanov (1989) em *Os Princípios Fundamentais do Marxismo*, que tentava tirar o sujeito da condição de abstração do pensamento para colocá-lo no seio das práticas concretas constitutivas da realidade e da consciência, ou seja, o inverso da reflexão hegeliana.

Essa condição faz com que a questão da língua se torne fundamental para Bakhtin/Volochinov, pois a deformação do ser, isto é, sua existência, suas práticas é também aquilo que lhe dá a vida. Além disso, essa contradição só é perceptível na língua viva, por isso a base material (a infraestrutura) é o lugar da apreensão da tensão entre a língua homogênea (imposta pela classe dominante) e a língua viva.

A importância desse conflito para a nossa pesquisa é que a forma como o MST simboliza suas práticas de resistência passa pela língua. Assim, o movimento de tensão entre as formas de língua imposta, por exemplo, dentro da escola formal é contraditório às formas que a língua assume dentro da escola do MST, como fica claro, por exemplo, quando há no conteúdo das escolas do MST a questão das palavras de ordem. Na organização do MST, as palavras de ordem são aquelas utilizadas para as marchas, ocupações e movimentos de resistência. São definidas nos Congressos Nacionais do Movimento as condições de produção

autor faz uma discussão na mesma linha de Lênin: que é tirar a questão econômica como sendo a base do

do enunciado que se configurará como palavra de ordem; ou seja, a conjuntura econômica, o modo como, no momento dos congressos, está a relação entre o MST e os latifundiários, as articulações políticas em torno da reforma agrária. Estes elementos somados à disposição do MST no arranjo da resistência são condensados nas palavras de ordem que funcionam como catalizadoras das contradições da luta de classes, organizadas linguisticamente.

Estabelecer uma palavra de ordem é estabelecer um gesto de luta, na perspectiva do MST. Assim, quando ela aparece no espaço escolar já está marcada pela memória da organização do próprio movimento. Então, durante o período de trabalho na E.E.C Iraci Salete Strozak, foi possível ouvir as palavras de ordem: “Terra, educação e luta!”. E ainda, cartazes espalhados pela escola com os enunciados: “Ocupar, resistir e produzir também na escola!” A fundamental diferença entre os saberes mobilizados pelas escolas do MST e as escolas do Estado está justamente na forma como esses conteúdos entram no campo didático. Segundo o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes, as palavras de ordem são um gênero discursivo a ser apreendido e ensinado na sétima série do Ensino Fundamental II. Ao tomarmos o gênero discursivo da forma como Medviédev (2012), em *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica, conceitua: estamos nos reportando ao fato de que as condições de existência do gênero estão vinculadas às condições históricas que determinam como será a base linguística que sustentará tal processo histórico que ele materializa. Ou ainda, que o gênero é orientado pela realidade social e também organiza discursivamente tal realidade de modo que ao tornar possível a interação entre os sujeitos, torna possível tal realidade, mas não se limita a isso. Sendo assim, essa realidade é o conjunto organizado valores ideológicos que perpassam os aspectos da realidade e as formas da língua no interior dos gêneros, determinando os modos de dizer. As palavras de ordem remetem à questão da luta pela terra e à questão da Reforma Agrária, conforme os enunciados retirados dos cartazes dos congressos nacionais do MST e que emergem de determinadas condições históricas que, no caso do MST, são marcadas pelos Congressos Nacionais que encaminham, de acordo com a conjuntura socioeconômica, as lutas a serem enfrentadas,⁶⁴ conforme o quadro abaixo:

movimento revolucionário. E ele faz isso atentando-se ao Materialismo Histórico e Dialético.

⁶⁴ Retirados da biblioteca virtual do MST. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cartazes> acesso em agosto de 2016.

Quadro 01: Palavras de Ordem

| Ano | Palavras de ordem |
|------|---|
| 1985 | Terra para quem nela trabalha |
| 1990 | Ocupar, resistir e produzir. |
| 1995 | Reforma Agrária: uma luta de todos! |
| 2000 | Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio |
| 2007 | Reforma Agrária, por justiça social e soberania popular |
| 2014 | Lutar, construir Reforma Agrária Popular. |

O movimento que nos chama atenção é justamente o da inserção de um gênero discursivo de luta no seio de um conjunto de saberes que são determinados, em princípio, pelo Estado. A contradição que aqui se levanta é a de que a institucionalização dos gêneros pela escola convencional é feita de modo a atender primordialmente os interesses da superestrutura e só, em um segundo plano, a infraestrutura. Contudo, na escola do MST essa relação se inverte e os gêneros da infraestrutura, aqui notadamente os saberes de luta, passam a ser parte do conteúdo programático escolar.

1.4.1 O signo ideológico no Círculo de Bakhtin

Considerando a relação com o processo histórico, o signo ideológico é também fundamentalmente dialético, uma vez que mobiliza o conservadorismo das leis da sociedade burguesa e o devir histórico. É pela *revelação* da ideologia burguesa que ele se torna revolucionário, ou seja, o processo de conscientização, a compreensão de que existe a luta entre diferentes forças sociais e que elas mobilizam a linguagem em prol de seus interesses. Mas, tal fato acontece no contingenciamento movido pela tensão entre as classes que desestabilizam também as questões da linguagem. Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 47), a linguagem é o lugar concreto para mostrar “a continuidade do processo dialético que vai da infraestrutura às superestruturas. É no terreno da linguagem que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos”; ou, a relação direta entre os fenômenos e suas representações, como se o signo estivesse diretamente ligado com aquilo que poderia ser chamado de causa de sua existência. No entanto, não é causalidade mecanicista que sustenta as formas da linguagem histórica e, sim, a História e a Ideologia e as duas, no Materialismo, estão no mundo prático, no vivido.

Tomemos como exemplo um enunciado do MST: “Ocupar, resistir e produzir.” O que significa ocupar para o MST? Qual a relação entre ocupar e resistir? O que significa produzir para o movimento campestre? As respostas para tais questões estão justamente no conjunto de práticas e saberes do MST, na forma como tais saberes se colocam como uma oposição aos saberes e práticas desenvolvidos pelo modo de produção defendido pelos grandes produtores. Nessa perspectiva, Indursky (1999), no texto *De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST*, faz a leitura sobre como o modo de tomada de terras pelo MST é interpretado pelo próprio Movimento, pelos fazendeiros e pela imprensa, em especial. Assim, a designação **ocupar**, para o MST, significa entrar em terras consideradas improdutivas que serão (ou estão em processo de) desapropriadas pelo INCRA para a Reforma Agrária. A ocupação é uma prática política que tem por objetivo “acelerar o processo” (INDURSKY, op.cit., p. 177). A partir da posição do latifundiário, o processo de tomada da terra é completamente diferente, pois para os grandes produtores, quando os trabalhadores Sem Terra tomam as terras, eles a **invadem**. Se nos detivermos na relação de manutenção do poder/tomada do poder estabelecida entre a super e a infraestrutura, a ocupação é uma prática política revolucionária, pois desestabiliza a organização do espaço agrário, desencadeando um acontecimento que organizará o processo de discursivização em torno da luta e posse da terra. A prática política do Estado, neste caso, é fazer funcionar o discurso jurídico da propriedade privada que merece ser defendida da invasão.

O que está em jogo no confronto dessas duas designações são práticas que materializam a luta de classes: de um lado, o MST na tentativa de transformar o sistema agrário e o modo de distribuição de terra no Brasil; de outro lado, os grandes produtores que respondem aos interesses mundiais de produção. É também um atravessamento da memória discursiva sobre a colonização e posse de terras no Brasil: de quem eram as terras antes dos portugueses aqui desembarcarem? Os dois verbos mostram como, na prática, a questão é respondida de acordo com os lugares ideológicos que ocupam os sujeitos: Só se ocupa o que é seu, ou deveria ser/não se invade o que não te pertence.

Para Indursky (1999, p. 179) as duas práticas não se confundem, pois

a primeira [ocupação] tem como referente a terra improdutiva. A segunda [invasão] constrói como referente a terra possuída. A primeira, por ser improdutiva, trabalha no sentido de uma terra que deve ser distribuída. A segunda, por possuir um proprietário, põe em relevo o sentido de propriedade e sua violação. A primeira remete à ideia de ação pacífica exercida sobre terras abandonadas e faz ressoar um já dito anterior, proveniente do discurso religioso da pastoral da terra. A segunda traz consigo o efeito de sentido de violência contra a propriedade privada, ou

seja, discursiviza a violação da lei e faz soar o discurso jurídico sobre o direito de propriedade.

Além do discurso religioso, identificado pela autora, poderíamos mencionar que a própria memória jurídica da Lei de Terras (1850), que transformou as sesmarias em propriedades privadas, é retomada quando o MST propõe questionar não apenas a improdutividade da terra, mas fundamentalmente, a posse dessa terra. Por isso, o verbo que vem a seguir, **Resistir**, abarca a luta contra as formas de produção agrícola realizada pelos fazendeiros; contra o sistema jurídico de proteção aos proprietários, como se elesoubessem a verdade; e, contra a opressão da narrativa histórica sobre a colonização brasileira. **Resistir** então é uma designação para a luta contra as forças hegemônicas.

Assim, observarmos o verbo **produzir**, por exemplo, ele pode ser tomado como central para a discussão de quando o signo assume a materialidade ideológica, quando passa de signo linguístico para signo ideológico, pois faz com que o embate entre latifúndio e MST seja retomado a partir do modo como os sujeitos se posicionam na luta de classes: entre o que é produzir para o latifúndio e o que é produzir para os camponeses. Sendo assim, os termos *produção*, *produtividade* são ressignificados a partir da realidade concreta do MST que inscreve na palavra **produzir** a condição dialética entre: produção/não produção. O que produzem as grandes extensões de terra? Para quem produzem? Esses questionamentos trarão, para o verbo produzir, realidades distintas e não mais da relação direta entre o signo e a realidade naturalizada pelas forças dominantes; e também, estabelecem valor para **produzir** a partir da lucratividade⁶⁵, da mais-valia, no que pesa essa produção no sistema econômico. Dessa forma, apagando **produzir** do contexto camponês e este se torna um entrave para o desenvolvimento da economia. É essa tensão que faz com que reconheçamos o antagonismo entre as concepções de produção agrícola, porém ela não seria perceptível se tomássemos a palavra, a língua fora do contexto da luta de classes: da produção agrícola latifundiária e da produção agrícola do MST.

Parece-nos esclarecedor pensar, então, que o enunciado referenciado na análise pode ser compreendido como um questionamento acerca da realidade via contradição. A língua vive e se movimenta acompanhando o próprio movimento das forças produtivas. Nesse contexto, ela se constitui na realidade do discurso, naquilo que é atravessado incansavelmente tanto pela prática, quanto pela organização dessa prática em sistemas políticos, morais,

⁶⁵ Nesse contexto, a terra não é um bem social e sim um bem privado. A Lei de Terras de 1850 delimitou o que era a propriedade privada, mesmo com concessões nos últimos anos. A posse da terra no Brasil ainda é privada,

filosóficos, artísticos (as abstrações). A língua se constitui também no retorno dessas abstrações ao campo da prática, para novamente se colocarem no vivido.

Já no capítulo de abertura de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2004) apresentam aquilo que entendem ser a matéria fundamental – o signo e sua relação com o real, não de forma planificada, mas de forma contraditória e externa à consciência individual:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e do mundo objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 33).

A reflexão do autor é, notadamente, uma crítica à construção da filosofia idealista de que o plano das ideias é que definiria as significações. Contudo, do ponto de vista materialista, o signo só pode ter significação quando relacionado a outros já conhecidos, ou seja, a compreensão e a interpretação existem a partir das relações estabelecidas com a história, assim, se desconsiderarmos o simbólico e o histórico, não podemos pensar em signo, em termos marxistas.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 36) a língua existe enquanto signo “a palavra é um fenômeno por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função”. Assim, as características das palavras enquanto objeto da língua não coincidem com as características da língua enquanto signo ideológico. Nesse sentido, é a palavra que constitui o ideológico e só pode ser compreendida na convergência com a história, por isso também, não pode haver consciência fora da realidade da palavra e, dessa forma, fora da realidade da história e da ideologia.

A fim de exemplificar a investidura ideológica do signo, podemos tomar os termos assentamento/assentado. Quando a terra é desapropriada pelo Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as famílias que aguardavam as terras recebem o termo de posse, normalmente, tais famílias passaram pelo processo de luta, ou seja, fizeram ocupações, acamparam, em alguns casos, mais do que uma vez. Quando a terra é

por isso a Reforma Agrária pleiteada pelo MST não seria uma ‘reforma nas leis’, mas uma transformação nos campos jurídicos, político e prático.

desapropriada pelo Estado, para reforma agrária, ela deixa de ser um acampamento e passa a ser um **assentamento**. Assentamento no dicionário, instrumento no qual os saberes são estabilizados, é definido como “fixação ou estabelecimento de residências(s) em determinado lugar”⁶⁶. A descrição do dicionário diz respeito ao trabalho da língua sem considerar a ideologia. A fixação ou estabelecimento, no caso do MST, só acontece com a luta pela terra, isso faz com que o signo seja inscrito em uma ordem histórica e social. Assim **assentado**, o morador do assentamento, é um signo ideológico que marca a luta pela terra, a resistência e, por fim, o êxito, uma vez que os assentados são os que foram atendidos pela reforma agrária. Porém, no Movimento, os que são assentados são aqueles que já estiveram em ocupações, acampamentos etc. Então, a partir do momento em que o MST se apropria desses dois signos, eles passam de linguísticos a ideológicos e marcam também o processo de identidade desses sujeitos com um percurso de luta pela terra, e essa designação os acompanhará em todas as instâncias do Movimento.

A consideração de como a língua organiza as suas formas a partir da relação com o contexto social precisa, nesse aspecto, ser feita dentro de uma perspectiva materialista. Para Brandist (2010), em *Gramsci, Bakhtin e a semiótica da hegemonia*, duas formas da presença da contradição no discurso são a dialogia e a heteroglossia. Na dialogia, a presença de diferentes discursos, de diferentes lugares sociais, no mesmo enunciado, torna concreta a contradição das diferentes vozes sociais. Na heteroglossia tomada como a “social estratificação da língua nacional” (BRANDIST, 2010, p. 99), a contradição ocorre pelo fato de que as formas estratificadas estão sujeitas “às relações de poder e hierarquia da sociedade em que um discurso dominante impõe-se para outro discurso, como universal e ideal” (ibid., p. 99).

O que o MST faz, enquanto movimento social da infraestrutura, é organizar as formas da língua em uma espécie de resistência ao discurso dominante. Dessa forma, invertendo, no interior de suas práticas, a relação com o discurso universal e ideal; além disso, questiona as formas universais da língua por meio de apropriações, como o caso do assentamento/assentado que, no interior da luta pela terra, produz um conjunto de efeitos de sentido que também estabelecem o estatuto ético da relação dos militantes com a terra. Por exemplo, o assentado não será camponês, pequeno sitiante, agricultor familiar, etc., ele permanecerá assentado, em um assentamento, pois é assim que são denominadas as terras conquistadas e os sujeitos que nela habitam. Tais designações são fundamentais para que o

⁶⁶ Dicionário Aurélio Século XXI. Coordenação e edição: Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira, 4d.

MST se mantenha enquanto movimento de luta e consolide o projeto de transformação social. Desse modo, para fechar a questão do valor do signo em Bakhtin/Volochinov e para verificar como tal funciona dentro do marxismo, é preciso que olhemos uma vez mais para *O Capital* (MARX, 2013). Ao tratar do valor da mercadoria e sua fechtização, *O Capital* nos ensina que isso acontece pelo fato de que os homens apagam, no momento da troca das mercadorias, todo o trabalho humano nela inserido, como se ela existisse por si só, como uma abstração. Então, quando Bakhtin/Volochinov (2004) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, tratam o signo como ideológico, o que estão considerando é justamente o não apagamento das relações que recobrem que valorizam o signo. A opacidade que não pode ser simplificada nas relações de produção, também não o pode na relação língua/produção de sentidos: a multiplicidade de vozes que remetem às complexas relações sociais, o diálogo como o modo de existência da língua, uma vez que não há um sujeito, existem sujeitos que interagem com o outro real ou o outro virtual constitutivo que funciona como o avaliador social, representativo do meio ideológico; e a heteroglossia é a forma concreta de realização da língua em uma perspectiva materialista.

Ainda dentro dos estudos dos filósofos soviéticos, podemos recorrer ao Medviédev (2012), para quem a reflexão sobre a ideologia só poderia ser feita se esta fosse compreendida dentro da realidade concreta. Além disso, as formas da ideologia não poderiam ser baseadas na expressão da ideia individual, mas por meio de conjuntos simbólicos, entre eles a língua, que tornassem material os processos sociais.

Além disso, a realidade para o autor é a língua viva e os desdobramentos dos acontecimentos, compreendidos como o próprio movimento da vida, tomados a partir da organização das formas concreto-semânticas só poderiam encontrar significações nas relações entre os sujeitos, isto é, no meio ideológico. Para Medviédev (2012), o produto ideológico (o signo) é concretizado como tal a partir do meio ideológico, das Formações Ideológicas. Assim:

O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica e, por sua vez, determina a consciência individual de cada membro da coletividade. De fato, a consciência individual só pode tornar-se consciência quando é realizada nessas formas presentes no meio ideológico: na língua, no gesto convencional, na linguagem artística. (p. 56)

Por isso, o meio ideológico, que é constituído pela relação entre os seres, “essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 34). O meio ideológico é responsável por organizar as formas concretas da ideologia; primeiro, por meio das Esferas Ideológicas que se agrupam em Formações Ideológicas que ele toma como atos sociais dentro das esferas que estão voltados para a elaboração do meio ideológico: “a política da educação e de formação social, a propaganda cultural” (ibid., p. 57). Ainda, essas Formações Ideológicas possuem suas organizações concretas: os gêneros do discurso que são formas estabilizadas de organizações dos saberes dentro das formações ideológicas. Ademais, gênero responde a cada meio ideológico com sua própria especificidade, ele não abarca toda a realidade, mas vincula-se a ela por meio de formas concretas que determinam as formas de compreensão: os meios de dizer. No entanto, Medviédev (2012) alerta-nos para o fato de que nenhuma dessas formas é homogênea (nem o meio, nem as esfera e formações ideológicas e nem os gêneros), pois estão relacionadas à vida. Essa vida é a tensão entre as classes: o horizonte ideológico que está em constante formação, “considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida. Tal é a dialética da vida viva” (ibid.,p. 63).

A ideologia para os autores soviéticos é a forma coletiva de existência, a língua é tomada a partir de “sua existência concreta e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 157)⁶⁷. Ou seja, para que a linguagem tenha existência concreta e viva é necessário que ela seja construída a partir das formas como o signo se organiza, ou torna-se ideológico, para fazer significar a partir do meio ideológico, da coletividade. Esse conceito, o de coletividade é novamente retomado nas questões da linguagem. Ele é, assim como é na educação soviética, fundamental para a compreensão de como a organização pós- revolucionária ocorreu. Assim como na pedagogia soviética, a coletividade é o lugar de início e fim de todas práticas e saberes: a ciência, a cultura, a arte, etc. Essa coletividade era marcada pelas relações de existência e as classes, ou seja, o signo só poderia ser pensado a partir do como como ele fosse inscrito na ordem histórica, na ordem do real (que é só parcialmente acessível) o que faz os efeitos de sentidos estejam sempre em movimento, sempre estabelecendo a relação entre língua, signo e realidade (multifacetada a partir da perspectiva da luta de classes). Assim, também, podemos observar em Pêcheux (2009) em *Semântica e Discurso*, que a língua não é indiferente à luta de classes. Os antagonismos e contradições que se depreendem, nos processos discursivos,

⁶⁷ Problemas da poética de Dostoievski. Trad. Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981; seção *O discurso no romance de Dostoievski*

são resultados dessa compreensão: de que as classes utilizam a língua considerando os processos ideológicos que sustentam as formas do dizer.

Nesse sentido, ou seja, de que há sempre um vínculo entre o signo e a realidade da luta de classes, Bakhtin (2013), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, pontua que as relações dialógicas cumprem o papel de pôr a língua no universo ideológico baseado na concreticidade da vida. Para isso, segundo o autor, é preciso pensar que a palavra, no processo dialógico, seja tomada como o discurso⁶⁸. A dialogia aparece como a condição que todo enunciado é uma resposta a um outro enunciado que já foi dito. Então, sempre temos no horizonte ideológico de constituição dos enunciados uma relação que Schons (2006) tratou como “efeito de memória que aciona as condições de produção dos discursos a partir de pré-construídos” (p. 34), mas inscreve tanto o já dito, quanto a resposta, numa ordem dialógica que inscrevem o eu-tu, naquilo que Bakhtin (2013) chamou de cosmovisão: a forma do eu olhar a si mesmo pela realidade do tu: eu sou eu, mas sou também o outro e o outro que me constitui só o faz em dialogia com a existência concreta.

O dialogismo, então, apresenta-se como o lugar dos saberes, das vozes que afetam o dizer que provocam também uma reação dialógica capaz, assim, de mobilizar diferentes posições-sujeitos; ao contrário do monologismo que se ancora na logicidade da língua para impor o silêncio das diferentes vozes que compõem o enunciado concreto. A monoglossia é a língua imaginária, conforme pontou Orlandi (2008) em *Terra à Vista: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*, isto é, o funcionamento imaginário da língua é desprovido de imperfeições, de vozes, aliás é monovocal, pois só a lógica fala.

Um exemplo disso pode ser tomado das observações realizadas na E.E. do Campo Iraci Salete Strozak: há na escola estudantes que são filhos dos primeiros trabalhadores sem terra, que fizeram parte da ocupação desde o princípio: ficaram acampados no acampamento nominado “Buraco” que conforme pontuamos ainda na introdução, era um espaço entre a rodovia e o rio, no portal Araupel. Os que estavam neste espaço sofreram as pressões estatais, as forças de repressão, sofreram com a fome e o frio e construíram a luta pela escola que hoje é a Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Entretanto, 20 anos depois da ocupação,

⁶⁸ Para discutir a questão da dialogia, Bakhtin (2012) a insere no que ele tratou de *metalinguística*. “as pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam o mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado – o discurso, mas o estudam sob diferentes ângulos de visão” (p. 157). A discussão proposta pelos autores soviéticos é muito próxima daquela feita por Pêcheux (2010, p. 160) ao estabelecer o quadro epistemológico da Análise do Discurso, pois, pela perspectiva materialista adotada pelas duas concepções passam pela compreensão de que a língua é insuficiente para materializar as formações sociais/ideológicas, é preciso que a palavra e o discurso

há nas terras, os que são filhos de pequenos agricultores, mas não vinculados ao MST e há aqueles que vieram depois e compraram as terras e há os filhos dos integrantes do MST que estavam naquela luta. Essa pluralidade de formas de existência dos estudantes é sempre conflitante. Assim, quando um estudante defende o agronegócio, outro estudante vinculado ao MST, logo trata de contextualizar a questão, esclarecendo o fato de que a escola existe porque existe o MST. Esse movimento, normalmente é feito com a retomada da palavra alheia, mas para ressignificá-la dentro dos saberes do MST e ao fazer tal movimento, os estudantes/militantes instauram o político no processo dialógico. Mas isso só é possível por duas razões: a questão da história e a forma como o meio social simboliza tal história. Essa dupla articulação só pode ser observada no funcionamento da língua, em um contexto concreto, conforme o exemplo que segue:

Durante o período de observação, houve uma reunião entre educadores e estudantes. E no meio da conversa, uma das estudantes – que milita pelo MST – apontou o desentendimento entre educadores e alunos com o seguinte enunciado: “os professores não entendem a proposta da escola e proíbem a participação em algumas atividades do MST”⁶⁹. O exemplo caracteriza o funcionamento orgânico da língua, enquanto prática de resistência, se tomarmos o modo como os verbos, especialmente, o proibir é utilizado pela estudante.

E se pensarmos na perspectiva peuceuxtiana, a ideologia é mediada, em sua relação com o discurso, pela língua, ou seja, a língua é a materialidade ideológica que recobre o discursivo, o andamento, dentro de uma Formação Ideológica das Formações discursivas compostas por saberes distintos. Assim, o discurso envolve relações complexas conforme pontuou Zandwais (2016)⁷⁰ que envolvem em seu interior “as condições sociais e históricas, as quais determinam o trabalho dos signos na linguagem” (p.97). Por isso, quando nos debruçarmos sobre o acontecimento e a relação deste com a História, no segundo capítulo, estaremos tratando junto as condições em que a língua, a ideologia e os sentidos se mobilizem sob as determinações da relação História/acontecimento, fazendo também com que o discurso funcione e produza efeitos.

sejam vistos pelas relações que estabelecem com o exterior e com outras ciências. Por isso, nossa leitura da Metalinguística de Bakhtin está próxima da *disciplina de entremeio* de Orlandi (2012).

⁶⁹ Como ela é estudante do curso de Magistério, quando há eventos do MST (assembleias, encontros, etc.) ela e os demais que estão cursando o referido curso, são chamados para cuidar das crianças que ficam nas Cirandas. As Cirandas são locais, organizados pelo MST, onde ficam as crianças, para que os pais e mães possam participar das atividades. Normalmente são estudantes do Magistério ou da pedagogia os responsáveis pelas Cirandas.

⁷⁰ O Sistema da língua, o diálogo e o discurso. In. Revista Conexão Letras. V.11, no. 16. *As contribuições Filosófico-Linguísticas do Círculo de Bakhtin para os Estudos linguísticos*: Porto Alegre, RS, 2016.

E ainda para tratarmos do que estamos falando, apresentamos o excerto do texto de um estudante da nona série do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Iraci Salette Strozak, recolhido durante o período de observação para a pesquisa. O texto tinha como contexto de produção a greve dos professores e funcionários das escolas do Paraná que iniciaram o ano de 2015 paralisados por atendimento a uma pauta de reivindicações que incluía a manutenção de direitos dos servidores, a diminuição da quantidade de alunos em salas, se posicionavam também contra o fechamento de escolas do campo e, por fim, a mudança do sistema previdenciário dos funcionários do Paraná⁷¹. Todo o movimento grevista culminou com um ato no dia 29 de abril de 2015, em que professores e servidores foram atacados pela polícia militar e tropa de choque do Estado.

Assim, o estudante escreveu sobre a greve:

Porque greve? Todos se perguntavam quando o motorista do ônibus disse para voltar para casa porque não ia haver aula, **todos julgavam os professores que estavam querendo só os seus direitos, ninguém entendia o porque.** Mais os pobres professores só queriam que sua palavras fossem ouvidas porque aqueles que só sabem fazer injustiças, que não fazem o Brasil ir para frente.

E por causa desses indivíduos corruptos é **que perdemos tantos dias de aulas, tantos dias perdidos por nada, conteúdos que poderíamos ter aprendido mais.** Tantas greves acontecendo no Brasil por causa das injustiças com o pobre brasileiro que só quer ter o direito da educação, o direito da saúde que só querem o melhor para seus filhos e famílias. Hoje o Brasil sofre uma grande crise que **comprar roupas para algumas famílias tá virando artigo de luxo já que ir no mercado com 300 reais e voltar com duas sacolinhas de compras, a luz está cada vez mais cara e ninguém para ajudar sim para atrapalhar mais espero que melhore daqui pra frente.** (grifos nossos)⁷²

Nos enunciados grifados há, em nosso entendimento, marcas linguísticas da relação dialógica constitutiva do enunciado do aluno. A condição política da greve dos funcionários, o modo como ela foi discursivizada pelo Estado, pela imprensa em confronto com os processos de discursivização na escola e, ainda o modo como, no espaço de vivência (casa, comunidade, etc.) a greve era tratada, constituindo as posições de sujeitos; ou seja, o modo como os sujeitos são interpelados, com quais saberes eles se identificam para construir seus enunciados.

⁷¹ No Paraná, assim como nos demais estados, há um sistema próprio de previdência. O sistema paranaense é gerido e mantido de forma conjunta pela administração do Estado e pelos servidores. O que o Estado fez, a partir de 2015, foi reduzir o repasse necessário de dinheiro para manter o equilíbrio entre os aposentados, os que contribuem e a projeção dos que irão se aposentar. Sem esse repasse que foi 'remanejado' para outras áreas, o Paraná Previdência tem a capacidade limitada de manter a aposentadoria dos servidores.

⁷² A grafia original foi mantida

O diálogo em Bakhtin, Volochinov e Medviedev não diz respeito somente ao conjunto de interações face-a-face, ou às formas narrativas dialogais marcadas linguisticamente. Para os pensadores soviéticos, o diálogo é um modo de existência do discurso entendido como uma reação à palavra que põe o sujeito imerso no meio ideológico, onde as coerções, contradições, fragmentações e opacidades dos enunciados são determinadas pela tensão da luta de classe. Bakhtin (2013), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, trata a relação dialógica da seguinte maneira:

As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada das relações dialógicas (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Esse diálogo ininterrupto inscreve no discurso bakhtiniano o funcionamento das condições históricas, em que estão imersos os seres. Para o autor, o diálogo é a condição da vida autêntica, assim como para Jakubinsky⁷³ (2012), em *A fala dialogal*, já havia apontado o caráter *natural do diálogo e artificial do monólogo* (p. 76), pois o diálogo para o Jakubinsky é a condição da existência da palavra de forma não acabada, o que permite sempre que os sujeitos percebam a fala do outro, a respondam, preparem-se, escolhendo dentre as formas verbais os meios para resposta, muitas vezes, reelaborando a palavra do outro em um diferente contexto. Assim, no texto do estudante, poderíamos observar a tríade: recepção do(s) discurso(s); apreensão e apropriação; por fim, a formulação do discurso manifestado no texto.

Assim, a escrita do estudante já se inicia com uma pergunta *Por que greve?*⁷⁴ A pergunta inicial do texto estabelece de imediato, pela necessidade de resposta, um espaço a ser ocupado. Ao fazê-lo, o estudante mobiliza as palavras do outro em seu próprio discurso, mobilizando vozes sociais que não são harmoniosas, pois respondem a diferentes interesses. Assim, “todos julgavam os professores que estavam só querendo os seus direitos, ninguém entendia o porque.” O **todos**, nas palavras do estudante, retoma o conjunto de enunciados

⁷³ Lev Petrovic Jakubinskij, aluno de Baudoin de Courtenay, fundou ao lado de R. Jakobson, V. Shlovskij e Tynianov o Formalismo Russo. Também foi fundador da Sociedade de Estudos da linguagem poética e um dos iniciadores do Instituto Palavra Viva. In. IVANOVA, Irina. *Várias razões para traduzir Jakubinskij*. Prefácio da tradução *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris Arruda C. da Cunha, Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

⁷⁴ Mantivemos a grafia original.

proferidos pela imprensa, pelo Estado sobre a greve que insistiam na ilegitimidade da greve. Depois do ocorrido em praça pública: agressão aos professores, bombas, tiros com bala de borracha, houve um grande esforço por parte da imprensa na defesa dos professores. Houve uma repetição exaustiva das imagens do massacre. Esse excesso repetido exaustivamente pelas mídias em que aparece como **pobres professores** cuja designação passa pela vitimização do professor, mascarando, assim, a responsabilidade do Estado tanto em atender as demandas, quanto em assumir as consequências pela violência contra o protesto.

Nesse sentido, nosso objetivo em tratar o signo na perspectiva do Círculo de Bakhtin tem relação com o entendimento proposto pelos filósofos do referido Círculo de que não é possível pensar o lugar do signo fora das condições de existência da vida e, por isso mesmo, marcado pelas relações de contradição e de movência diante da contingência do cotidiano que marca as relações entre os sujeitos justamente pelo encontro e desencontro no interior da luta de classes. Assim, considerando o que Zandwais (2016, p.100)⁷⁵, pontou é preciso pensar que

As diferentes linguagens dialetos e jargões que os trabalhadores, camponeses, pescadores, ladrões, mendigos, estudantes e cientistas usam, por exemplo, refletem os modos como cada classe está articulada como uma comunidade ideológica, linguística e cultural e elas atestam o modo como cada um reconhece o outro por suas formas de produzir e existir. O deslocamento, portanto, dos domínios da língua para os domínios do discurso, implica a necessidade de pensar sobre os lugares atribuídos aos sujeitos e sobre os modos como estes se representam no discurso. Não podemos seguir ignorando os papéis do domínio da experiência, o papel da compreensão da experiência, bem como o lugar que a memória ocupa para explicar o trabalho concreto dos sentidos.

Os domínios discursivos do MST tratam, de certa maneira, desse modo de existência de uma organização camponesa que constrói, em torno de uma coletividade moldada pela luta pela transformação social, um projeto de sociedade que passa pela escola. E ao refletirmos como a língua é tratada na escola, estamos refletindo se ela pode ser considerada como *práxis* capaz de tornar material os elementos externos (sociais, ideológicos, históricos, baseados, no caso do MST, na infraestrutura) que a compõe é capaz de desestabilizar o imaginário da monoglossia da língua que temos na escola e que gira em torno da língua padrão. E é considerando a escola como parte de um conjunto de aparelhos ideológicos que pode reproduzir a ideologia das classes dominantes, mas pode também transformar e passar a materializar saberes e práticas vinculadas às forças sociais é que passaremos ao segundo capítulo.

CAPÍTULO 2

2. AS CONTRIBUIÇÕES DAS NOÇÕES DE DISCURSO, HISTÓRIA, ACONTECIMENTO E IDEOLOGIA PARA A REFLEXÃO SOBRE CONCEITO DE FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DO MST

2.1 História e Acontecimento

O objetivo desta seção é apresentar alguns dos principais conceitos da Análise do discurso e como tais conceitos podem ser pensados dentro dos estudos materialistas. Para tanto, trataremos aqui do Discurso, da História e do Acontecimento. Essas três categorias nos importam, pois no decorrer de nosso trabalho apresentaremos a constituição do MST como um acontecimento Histórico que propiciou um conjunto de discursivizações em torno da luta e resistência primeiro, por meio das questões vinculadas a terra e, depois, pela transformação da sociedade. Ainda dentro deste capítulo, discutiremos o conceito de Formação Ideológica que, em nosso trabalho, trataremos a partir da perspectiva da infraestrutura.

Na França, da década de 60, os movimentos de esquerda atraem novas formas de compreensão da linguagem que se desenvolvem no seio de mudanças políticas, especialmente na Europa, que vai culminar com os movimentos de maio de 1968⁷⁶. Surge a crise do Estruturalismo que, de acordo com Dosse, em *História do Estruturalismo: o canto do cisne de 1967 aos nossos dias* (1994), começava a provocar nos intelectuais um questionamento acerca dos métodos como estava sendo conduzida a ciência. Muitos deles, como Althusser, passaram a ter uma importância fundamental por refletir, dentro de uma concepção marxista, a sociedade regida pela ideologia. Os estudantes franceses começavam a questionar de forma mais contundente as práticas de disciplinarização e o pouco envolvimento dos intelectuais

⁷⁵ *O Sistema da língua, o diálogo e o discurso*. In. Revista Conexão Letras. V. 11, no. 16. *As contribuições Filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin para os estudos linguísticos e literários*. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2016.

⁷⁶ Alan Woods (2013) escreve um intrigante artigo para o www.marxismo.org.br narrando o Maio de 68 como a culminância de acontecimentos que seguiam desde 1931. Ele faz uma análise de que o movimento, liderado pelos estudantes da Nanterre e depois Soborne, foi uma resposta ao governo de Gaulles que acabara por implementar, no pós-guerra, o modelo capitalista francês, com isso todo o movimento dos operários de 1930 a 1940 ficou perdido. Woods até aponta para a análise de Trotsky que se o PCF fosse realmente socialista, poderia ter tomado o poder sem quase nenhuma guerra civil, mas que o partido era burguês e, por isso, perdeu a oportunidade. Ainda, em maio de 1968 os estudantes da Nanterre reclamavam seus direitos e foram ameaçados pelo governo gaullista. A ameaça fez parar, então, a Soborne a mais respeitada e renomada instituição da França no período, e o que se seguiu foi uma grande greve geral. Entre os estudantes a revolta era provocada especialmente pela inércia dos pesquisadores diante das condições históricas. Esse movimento fez com que muitos pesquisadores optassem por repensar seus estudos a partir das relações sociais. Mas é preciso fazer notar que o PCF não foi quem liderou o movimento, assim, os pesquisadores filiados ao Partido talvez, em um primeiro momento, responderam aos estudantes, mas não às condições de turbulência social. Por isso também, o

com as causas sociais. Ainda de acordo com Dosse (1994), a produção intelectual dos anos de 1965 a 1970 será fundamental para entrada da Linguística – via análise literária, inicialmente – no campo das Ciências que tinham as relações sociais como base da constituição dos objetos de análise, ou seja, a relação da língua com a História.

Nesse contexto é que Althusser (1999) propõe a teoria dos Aparelhos de Estado que concretiza um avanço nos escritos marxistas, pois fornece uma materialidade para ideologia. Aqui também é que Foucault (2005) consegue perceber que as instituições seriam o grande *corpus* para observar, na perspectiva dele, as relações de poder. A convergência das duas reflexões encontra-se no âmbito de destituir o fator econômico como determinante, para situar o motor da prática política nas relações sociais, nas tensões entre as instituições que, por serem heterogêneas, materializavam o antagonismo e a disputa pelo poder entre as classes.

Ao iniciarmos a discussão pela importância de Althusser, buscamos estabelecer o laço entre ele e seus dois alunos: Foucault e Pêcheux. Além disso, apontamos as categorias que constituíram nosso campo teórico de trabalho, pois como estamos trabalhando com a infraestrutura, é necessário também compreender como as formas de registro, feitas a partir das massas sociais, podem constituir-se em um deslocamento dentro da perspectiva da escrita da História dita oficial, reconfigurando tanto a memória como as formas de incidência nos discursos, em uma perspectiva foucaultiana da Análise do Discurso. Assim, passaremos à reflexão sobre a História, o Discurso e a Ideologia. Iniciemos nossa discussão pela História e, dentro dela, trataremos o conceito de Acontecimento. Para delinear a construção de História, partiremos da leitura feita por Dosse (1994) e pelo próprio Foucault (2005) para observarmos como o conceito de História é tratado.

Foucault⁷⁷, de acordo com Dosse (1994), estava bastante envolvido com a leitura da, então chamada *Escola de Annales*⁷⁸. A referida escola repensou o lugar da História a partir de 1929 com a publicação dos *Anais de História Econômica e Social*, de Lucien Febvre e Marc

contexto de produção entre os filósofos russos é distinto dos filósofos da década de 60, não são conflitantes, são distintos.

⁷⁷ Michel Foucault nasceu em 1924 em Poitiers. Historiador, crítico literário, filósofo, são algumas das denominações desse grande pensador. Engajado com as teorias das ideias contribuiu de maneira singular nas áreas da História, da Sociologia, da Análise do Discurso, etc., também foi diretor do Instituto de Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade Clermont-Ferrand. .

⁷⁸ A Escola de Annales foi um movimento de redefinição da História a partir da introdução da sociologia como método historiográfico. Capitaneada por Marc Bloch e Lucien Lebrve que eram editores e autores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* que em 1929 passou a ser considerada um marco para a nova historiografia, a chamada Nova História. Entretanto, é preciso fazer uma ressalva que os primeiros trabalhos da Escola de Annales não tinham nenhum vínculo com o marxismo e até mesmo criticavam o Materialismo Histórico enquanto método. Por isso, quando olhamos para os escritos de Foucault que teve, como apontou Veyne (1998), influência da Annales é importante lembrarmos de tais considerações, pois Foucault deixará de tratar das questões marxistas em seus escritos.

Bloch, abrindo um terreno para o que contemporaneamente será chamado de Nova História. São os dois autores que abrem a discussão para o fato de que a história não é o simples registrar e aglomerar de eventos em grandes blocos em que coubessem reis, soldados, plebeus.

A construção do objeto da história para Foucault é estabelecida a partir de uma relação que não ocorre pela recuperação da continuidade, de proveniência: as histórias das ideias são justapostas no tempo estabelecendo laços e regularidades que estão na forma como o historiador conduz o conjunto de discursos, no intuito de construir efeitos de discursos de verdades. Para Foucault (2005), em *A Arqueologia do Saber*, a história genealógica é a tentativa de reunir regularidades em torno do acontecimento, não o tratando como algo da ordem da emergência: aquilo que surge, mas, tomando o acontecimento como aquilo que nos cerca, nos constrói. A contingência não é a incerteza dos desdobramentos da história, pois a história está desdobrada dentro do próprio acontecimento. Nesse sentido, a arqueologia da história foucaultiana não se interessa pela construção de um percurso historiográfico que trate da história da própria História, mas

procura somente estabelecer a regularidade dos enunciados. Regularidade não se opõe, aqui, à irregularidade que, nas margens da opinião corrente, ou dos textos mais frequentes, caracteriza o enunciado desviante (anormal, profético, retardatário ou patológico); designa, para qualquer performance verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência. A regularidade, assim entendida, não caracteriza uma certa posição central entre os limites de uma curva estatística – não pode, pois, valer como índice de frequência ou de probabilidade; especifica um campo efetivo de aparecimento. Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado (FOUCAULT, 2005, p. 163).

As regularidades que se desdobram em diferentes saberes são, no discurso, por exemplo, responsáveis pela constituição de um conjunto de enunciados dentro de uma Formação Discursiva que, em Foucault (1995), têm relação com o acontecimento à medida que este inscreve as formas do dizer em um campo discursivo. Nesse contexto também, de acordo com Candiotti⁷⁹ (2007) em *Verdade e Diferença no pensamento de Foucault*, a verdade é ressignificada. Portanto, não há uma verdade a ser retomada pela busca da origem – por meio da perenidade, da constância – a verdade é construída, justamente, na relação do enunciado com o acontecimento. O acontecimento molda o enunciado à sua existência, mas

⁷⁹ Professor do Programa de pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O texto em questão encontra-se na Revista *Kriterion: Revista de Filosofia*, n. 48, v. 115, de 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v48n115/a1248115.pdf>> acesso em janeiro de 2016.

não o limita à acontecimentalidade e nisso reside a regularidade da qual trata Foucault: o enunciado carrega as marcas da discursivização do acontecimento.

Na mudança da perspectiva da forma como a História é compreendida há uma desconstrução da homogeneidade do campo histórico. Sendo assim, os elementos que antes eram os responsáveis pela continuidade, pela totalização da escrita e tentativa de controle da dispersão são agora insuficientes, pois as práticas discursivas, dos diferentes grupos, esferas sociais, etc., passam a compor as fontes, não como um procedimento de buscar o que falta na escrita universal como uma releitura do documento, mas sim buscar nas dispersões as regularidades que são próprias do acontecimento, a descrição do discurso, daquilo que lhe é peculiar. Essa reconfiguração da compreensão do que é a história, ou do método analítico da história, tem uma profunda relação com as questões que da Escola de Annales e com a metodologia que esta adota diante da vida:

A história nova ampliou o campo do documento histórico. Ela substituiu a história [...] fundada essencialmente nos textos, nos documentos escritos, por uma história baseada na multiplicidade de documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, etc. (LE GOFF, 2013, p. 28).⁸⁰

Aqui também o termo arqueologia assume outro caráter o que, juntamente com a revolução documental marcada pela heterogeneidade, será fundamental para Foucault em *Arqueologia do Saber* (1995). É nesse sentido que a contribuição de Foucault é genuína, pois, ao refletir a História como base nos escritos da Escola de Annales, ele desestabiliza a questão do objeto de análise, pois se Marx e Engels, em *A ideologia Alemã* (2007) tinham pensado a História como situada na base das forças produtivas, Foucault (1999) avançou na questão para refletir como a tensão pela disputa do poder incidia de forma prática na ordem da história, por meio das práticas e relações discursivas e do registro da história.

Dessa forma, é ao método arqueológico que Foucault recorrerá para estabelecer a diferença entre o sistema da similitude e o sistema de análise como modos de registro da história das ideias e organização da linguagem. No sistema das similitudes, a semelhança estabelecida entre as coisas do mundo: “conhecer as coisas era patentear o sistema de semelhanças que as tornavam próximas e solidárias umas das outras” (FOUCAULT, 1999, p. 57). A linguagem era então uma tentativa de reconstruir, por meio de enunciados próximos,

⁸⁰ Le Goff reconduz questões marxistas para a Nova História, pois, em princípio Bloch e Lefebvre contornaram o Materialismo histórico por meio da análise das relações sociais, assim, os movimentos das forças produtivas e o que eles tratavam por determinismo econômico ficavam diluídos nas relações das formas sociais. Foucault, de acordo com Zandwais (2013), era anarquista e, por isso, a Nova História passou a ser um campo produtivo, uma vez que se distanciava das instituições e mesmo da escrita da história institucionalizada. Desse modo, deslocamento provocado por Foucault na concepção da História é singular.

comentários, o discurso da origem, o discurso anterior a Torre de Babel. A arbitrariedade do signo se explicaria pela tentativa da palavra tentar recompor-se com o objeto, pela ordem da escrita, as palavras são as coisas. Nesse sentido, o privilégio da escrita, para Foucault (1999) em *As palavras e as coisas*, é o resultado da constituição no século XVI, de “uma superfície única e lisa, onde o olhar e a linguagem se entrecruzam ao infinito” (p. 54). A linguagem passa a encadear, por meio da ordem, as relações temporais e espaciais e a gramática se torna uma tentativa de estabelecer, por meio das palavras, a sucessividade: um acabamento temporal, lógico, capaz de representar sem desvios a lógica da linguagem. A reconstrução de como a linguagem era considerada para um e para outro método reforça a posição foucaultiana de que a História, em sua abordagem convencional, lidaria com a continuidade e as mudanças seriam tratadas como parte do processo de refinamento, da racionalidade da ciência que se presta a validar as regras da sucessividade, incluindo, por exemplo, o erro como uma espécie de critério para a evolução.

Assim, retomando a discussão da *Escola de Analles*, Foucault (2005), em a *Arqueologia do Saber*, reformula o lugar da história:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifrava rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo reestabelecimento de um discurso histórico; poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento (FOUCAULT, 2005, p. 8).

A consequência desse movimento é que a noção de descontinuidade deixa de ser vista como estigma e passa a ser a condição determinante para que o acontecimento não seja analisado sob a ordem da sucessividade e, sim, no seio da disputa de poder. Sem a tentativa da construção, via história, da origem, ou melhor, do retorno à origem, o discurso é tomado como prática. Assim, também o descontínuo passa “do obstáculo à prática” (FOUCAULT, 2005, p. 10), não rompe o discurso eterno da história como uma ferida mal curada pelo historiador, mas é no descontínuo que se constrói tanto o objeto da história como a sua análise. O acontecimento é fundante do descontínuo e a História, no contexto foucaultiano, deveria ocupar-se de como as palavras e os discursos eram eleitos a partir dos acontecimentos

e, assim, tornados “raros” em detrimento dos demais discursos. A linguagem, então, passaria a ser observada como aquela que contém as demais formas, por isso a dispersão, as séries fragmentadas (as muitas versões, os diferentes modos de discursivização, os diferentes gêneros do discurso) diriam mais sobre o acontecimento do que o discurso feito sobre ele pela história.

A discussão proposta por Foucault (2005) é a de que modo a História organiza e se relaciona com os documentos/monumentos de forma a fazer com que o conjunto de séries (entendidas aqui como os sistemas de pensamentos, as instituições, os campos de saberes) estabeleçam entre si “o jogo das correlações e das dominâncias” (p. 11). Entretanto, tais relações não estão no campo da sucessividade, por isso o conjunto de dispersões localiza-se justamente nos desníveis, na não simetria entre as Formações Discursivas ou entre os saberes distintos de uma FD, pois é nesse momento que se observa o esforço da História em recompor a linearidade, criando por meio do movimento de construção da planificação dos acontecimentos, a ruptura, “na paradoxal noção de descontinuidade: é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios”(FOUCAULT, 2005, p. 10).

Parece-nos que o autor, por meio do tratamento paradoxal da descontinuidade, volta a um conceito fundamental do marxismo: a contradição. Assim, a base da constituição do que Foucault (2005) trata por quadro – o conjunto das relações entre as distintas séries – é a própria contradição entre essas séries.

Nesse contexto, é que o acontecimento também é fundante das séries que serão a base da descontinuidade da História. Para o autor, o movimento da Nova História é o de não tratar o acontecimento como um evento apoteótico, pois o registro do acontecimento é heterogêneo, assim como a sua duração e seus processos de discursivização. E, sobre a temporalidade dos acontecimentos que, em nosso entendimento, apazigua a relação entre o acontecimento que se configura como um evento histórico e aquele que não aparece em nenhum livro de história, mas que também foi discursivizado, o autor argumenta

Daí a necessidade de distinguir não mais apenas acontecimentos importantes (com uma longa cadeia de consequências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente (alguns breves, outros de duração média, como a expansão de uma técnica, ou uma rarefação da moeda; outros finalmente, de ritmo lento, como um equilíbrio demográfico ou o ajustamento progressivo de uma economia a uma modificação do clima); daí a possibilidade de fazer com apareçam séries

com limites amplos, constituídas de acontecimentos raros ou de acontecimentos repetitivos (FOUCAULT, 2005, p. 8/9).

Para Veyne (1998)⁸¹ em *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*, a descontinuidade é o que determina o tecido de incoerência da história, pois, enquanto ciência a história atende aos interesses dos historiadores, por isso não é neutra, já que atende às forças super e infraestruturais. Sendo que, no primeiro caso, a força, o alcance e o valor de verdade são sempre maiores; enquanto que, no segundo caso, as histórias da infraestrutura aparecem como lugares de irregularidades na História oficial, mas de modo tal que as forças dominantes não consigam mais apagar a existência dos movimentos sociais, apenas tentar conter os efeitos de significação que eles possam produzir.

Ainda para Veyne (1998) os acontecimentos “não são coisas, objetos consistentes, substâncias; ele é um corte que realizamos livremente na realidade, um aglomerado de procedimentos em que agem e produzem substâncias de interação, homens e coisas” (p. 45), excetuando o advérbio livremente, pois a liberdade de escolha dos historiadores é, antes, também um aparecimento do sujeito, uma tomada de posição. Veyne indica não ser possível uma classificação dos acontecimentos que não seja determinada pelas tensões provocadas pela disputa de poder.

Nesse sentido, poderíamos inferir que o acontecimento, fora da ordem positiva da história, está na tensão entre super e infraestrutura, nas relações sociais estabelecidas no cotidiano e que fazem o sujeito emergir. Para exemplificar tal questão tomando a questão tomando como materialidade a comparação entre a finalidade do Plano de Estudos para Escolas Itinerantes do MST (FREITAS;CALDART;SAPELLI, 2013) e a finalidade das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE). A organização do Currículo do MST é pautada no diálogo com a própria experiência do MST e tem objetivo:

Contribuir na formulação de um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade do trabalho, com igualdade social e participação plena de todas as pessoas, conforme suas necessidades e capacidades, nos processos de decisão e de produção da vida, em todas as suas dimensões (p.9)

A construção do currículo escolar é a edificação dos princípios políticos, educacionais, pedagógicos e filosóficos no espaço da escola, bem como a definição de quem são os sujeitos que farão parte de tal espaço, que no caso do MST tem o objetivo de “formar seres humanos

⁸¹ Arqueologista e historiador que, a partir da leitura foucautina da História, pensou sobre o lugar do acontecimento.

mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros” (ibid.,p.9)

Já a proposta das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) trata o currículo da seguinte maneira:

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (p.14)

O currículo, nesta perspectiva, agrupa, assim como faz a História oficial, um conjunto de saberes considerados fundamentais do ponto de vista do Estado, que são divididos em disciplinas que “orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados” (ibid.,p.15)

Além disso, para as Diretrizes os sujeitos constituintes do processo educacional do Estado são “os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas (...)”(PARANÁ, DCE, 2008, p.14), ou seja, os filhos de trabalhadores, o que nos leva a refletir que a escola do Estado cumpre o papel de educar tais parcelas da população como se tal tarefa fosse, para além da obrigação legal, uma espécie de mostra de generosidade do Estado, efeito de sentido possível, especialmente pelas enunciados “classes menos favorecidas”, têm nela uma única oportunidade, algumas vezes única”, desvalorizando toda a existência histórica e social que precede e circunda o espaço escolar.

Os exemplos acima nos mostram como a construção do currículo do MST, inscreve o Movimento na não linearidade histórica em que o ensino, assim como a própria narrativa histórica é tratado no eixo da sucessividade e linearidade, de forma massificada. Ao defender a construção de uma pedagogia do Movimento, o MST rompe com uma das principais formas de manutenção das formas de produção que é a reprodução no espaço escolar – sob a alegação de neutralidade – dos saberes e práticas das classes dominantes e que detém os meios de produção. Por isso, a o currículo estatal tem como sujeitos da educação aqueles oriundos da das classes assalariadas, ou seja, que recebem salário – a expressão material da venda da mão-de-obra. Por outro lado, dentro da proposta educacional do MST, há uma tentativa de formar sujeitos para luta, para militância, para a resistência.

Vayne (1998), ainda continuará o questionamento da história oficial ao tratar da história não-factual, ou seja, os eventos não consagrados, registrados como fatos pela história

oficial: “a história das localidades, da loucura ou da procura de segurança através dos tempos” (p. 27). As questões levantadas, então, são “qual é a lógica da história? A quais interesses ela responde? E o que é o acontecimento para a história?” A lógica da história não pode ser encontrada na base da narração dos eventos históricos, mas na tensão da luta de classes, na relação entre a super e a infraestrutura. A história, Como gênero da superestrutura, é lógica, trata dos grandes fatos, apresenta uma sequencialidade, uma narratividade.

De acordo com Zandwais (2015)⁸², para essa perspectiva não há pontos de dispersão, tudo parece no devido lugar: passamos dos grandes impérios para as navegações como se estivéssemos dentro de um romance inquestionável. A sedimentação de tais fatos cria rede de significações que tendem à estabilidade, entretanto, a narratividade da história não pode estar desvinculada da articulação política. Para explicarmos, voltemos a Veyne (1998):

A história biográfica e anedótica, que está bem embaixo na escala, é uma história fraca que não contém sua própria inteligibilidade, e só quando transportada, em bloco, para dentro de uma história mais forte do que ela, é que lhe advém essa inteligibilidade. Contudo, estaríamos enganados se acreditássemos que esses encaixes reconstituem, progressivamente, uma história total, pois o que ganha de um lado perde-se de outro. A história biográfica e anedótica é a menos explicativa, mas a mais rica do ponto de vista da informação, já que considera os indivíduos em suas particularidades e detalha, para cada um deles as nuances do caráter, a sinuosidade de seus motivos, as etapas de sua deliberação. Essa informação é esquematizada e depois abolida, quando se passa a histórias cada vez mais fortes (p. 26).

O registro da história, nessa perspectiva não pode ser definido à priori, pois se voltarmos à questão da luta de classes e como ela determina os sujeitos no campo da prática, o registro da história dita oficial sempre será tomado como verdadeiro, assim como o registro dos movimentos da infraestrutura são tomados como anedóticos, não fundamentais. Assim, cria-se o efeito de que a história “verdadeira”, que conta os fatos que realmente existiram é aquela alicerçada nas demandas da superestrutura e nos caudatários do poder. Aqui também se encontra a relação nodal da história com o político, ou a construção do efeito de verdade da história: só há história se ela narrar os gêneros da superestrutura, caso contrário, é uma não história, a história não oficial. Ainda, é Plekhanov (2000) em *O Papel do Indivíduo na História* que nos mostrará a relação da ciência com a história, pois para o filósofo “os homens fazem a sua história procurando atender duas necessidades e a ciência **deve** explicar como influem as diferentes formas de satisfação dessas necessidades nas relações sociais dos

⁸² Disciplina Tópicos em Análise do Discurso: sentido e referência. Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos da Linguagem: Teorias dos textos e dos discursos. UFRGS: Porto Alegre, primeiro semestre de 2015.

homens e na sua atividade espiritual” (p. 63). A explicação que a ciência dever fornecer é justamente a construção, no interior do Materialismo Histórico, de uma metodologia que não esteja ligada à desarticulação do ser de sua atividade social. Ou seja, é na relação das forças produtivas constituídas no cerne da luta entre as classes que nascem as ciências que se ocupam da ideologia da infraestrutura e como vai narrar e compreender a língua dos movimentos sociais. É nessa perspectiva também que Plekhanov (1989) vai afastar o acontecimento da causalidade e centrá-lo no interior das relações de produção, ou seja, casualidade é tudo aquilo que tenta apagar o caráter da luta de classes do acontecimento.

Paul Henry (1992), ao explicar a questão da ciência, toma de Marx a explicação do processo científico e ela nos interessa justamente pelo fato de que o registro da história, enquanto ciência, é feito sob a lógica das ciências burguesas:

A contribuição decisiva de Marx para a teoria do processo de produção do conhecimento científico deve-se à relação que ele estabelece entre a forma-sujeito do político e a forma-sujeito do conhecimento científico. No campo da complementaridade, essas duas formas-sujeitos estão separadas na neutralidade da Ciência; Marx estabelece o princípio da subordinação da segunda à primeira e, ao mesmo tempo, o processo de produção do conhecimento científico cai no campo da luta de classes. (HENRY, 1992, p. 128).

A questão fundamental é que não há ciência neutra. Por isso, a História enquanto ciência também não é. Pois os interesses que regem o fazer científico extrapolam as questões apenas da ciência para abrigarem-se no campo político. Assim, uma história que não seja a oficial deve se ocupar de resgatar os sujeitos que não estão inscritos na ordem lógica das verdades ontológicas, das ciências régias; e sim, resgatar a história dos sujeitos inscritos na cotidianidade, a história das relações fabris, das conversas entre vizinhos, no não-factual, considerando os acontecimentos como parte de um processo que não cessa de acontecer e descontinuamente se organiza no tecido da História. E Zandwais (2015), ao discutir a noção de acontecimento, aponta para importância que o conceito adquire para a filosofia da linguagem, a partir da ótica materialista, pois para autora, o acontecimento só pode ser compreendido se considerada a tensão entre a infra e a superestrutura.

Em *O Discurso Estrutura ou acontecimento* (1997), Pêcheux faz uma análise sobre a vitória de François Mitterrand⁸³ na França e analisa o enunciado “on a gagné” que ecoa após a vitória do candidato pela Front Comum, que é a aliança do partido socialista com o

⁸³ No dia 10 de maio de 1981, François Mitterrand é eleito à presidência da França pelo Front Comum, uma coalizão de socialistas e comunistas.

comunista, e faz com que a esquerda chegue ao poder depois de 23 anos. E provoca um acontecimento: uma ruptura na lógica das eleições francesas que, depois de tantos anos, tem alternância de poder.

A proposição peuceuxtiana para o acontecimento é, num primeiro momento, um avanço para a questão levantada pela teoria marxista sobre a história, para o não engessamento da história nas relações de produção apenas. Mas justamente em um espaço de tensão que faz com que o discurso seja pensado como uma materialidade constituída de uma estrutura e um acontecimento, e ao tomar no enunciado *On a gagne*, proferido pelo povo francês, aponta Pêcheux que:

A materialidade discursiva desse enunciado coletivo é absolutamente particular: ela não tem nem o conteúdo nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. “On a gagne” [Ganhamos], cantado com um ritmo e uma melodia determinados (on-a-gagné/dó-dó-sol-dó) constitui uma retomada direta, no espaço do acontecimento político, um grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar. Este grito marca o momento em que a participação passiva do espectador-torcedor se converte em atividade coletiva gestual e vocal, materializando a festa da vitória da equipe, tanto mais intensamente quanto era mais improvável.(p.21)

A vitória de Mitterrand pode ser aproximada da vitória de um time, de uma equipe, mas a equivocidade que não existe na lógica dos jogos esportivos é o ponto central da vitória do candidato do Front. Dessa forma, o universo logicamente estável, em que uma série de proposições possíveis seriam controladas pelo resultado, tornam-se infundáveis e criam toda uma rede de possibilidades de discursivização baseada nas questões: *quem ganhou de verdade?* A lógica dos resultados esportivos é substituída pela opacidade, conforme nos mostra Pêcheux (1997)

Mas, simultaneamente, o enunciado “On a gagné” é profundamente opaco: sua materialidade léxico-sintática (pronomes indefinido em posição de sujeito, a marca temporal-aspectual de realizado, o lexema verbal ‘gagner’ [ganhar] a ausência de complementos) imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável (p. 23).

A estabilidade lógica variável apontada por Pêcheux estabelece uma relação com a descontinuidade como constitutiva dos processos discursivos. A vitória de Mitterrand é um acontecimento que rompe a sucessividade, colocando, então, as tensões sociais como

organizadoras das redes enunciativas. Toda a opacidade pontuada pelo autor é a linguagem tornando concreta tal tensão. Não há nada ainda que possa ser dito, pois o acontecimento ainda não desencadeou as formas discursivas. Só se tem a prática em seu estado inicial. O rompimento da sucessividade desestabiliza os saberes políticos e reorganiza a linguagem para construírem, a partir de tais saberes, um conjunto novo do que pode ser dito, um conjunto novo de Formações Discursivas que serão vinculadas às Formações Ideológicas de uma Frente de Esquerda, coalisão que levou Mitterrand à vitória.

Traçada a importância do acontecimento para a compreensão da História que mobilizamos dentro de nosso quadro teórico, passaremos agora a discutir o conceito de Formação Ideológica, a partir de Althusser (1999). Abordaremos sobre tal conceito neste momento, pois ele será fundamental para pensarmos como o discurso educacional do MST se organiza. Levando em conta não somente o discurso educacional, mas o próprio MST enquanto movimento de resistência, como instituição criada fora dos moldes, dos paradigmas impostos pela superestrutura.

2.2 Althusser e a teoria da ideologia

Althusser nasceu na Argélia⁸⁴ – ainda quando colônia francesa – e mudou para Marselha em 1930. Filho de cristãos, envolveu-se com a causa militando na Juventude Cristã. Convocado a servir, participa da Segunda Guerra e passa cinco anos em um campo de concentração. Em 1948, filia-se ao Partido Comunista e passa a produzir textos a partir de uma leitura atenta de Marx, mas não de forma revisionista como muitos estavam fazendo. Dessa forma, a leitura althusseriana de Marx representou um avanço, pois ele pôde aprofundar algumas questões a partir da filosofia marxista e das práticas de Lenin.

O primeiro grande impacto causado por Althusser, de acordo com Dosse (1994) está no início dos anos de 1960, pois o modo como o filósofo propôs a leitura dos textos de Marx, em meio aos movimentos estudantis, fez com que muitos acadêmicos se juntassem a ele. Os acontecimentos na França, na década de 60, também se tornaram decisivos para o retorno da teoria althusseriana à academia francesa, além de torná-la os fundamentos para a grande área

⁸⁴ Informações encontradas em <<https://www.marxists.org/portugues/althusser/index.htm>> Acesso em julho de 2015

das ciências, de modo a se afastar do Estruturalismo e, nesse quadro, a Análise do Discurso e, em especial, a proposta por Michel Pêcheux.⁸⁵

Nesse sentido, a compreensão de Althusser será fundamental por dois fatores: o primeiro é a relação com Pêcheux, pois é a partir de conceitos althusserianos que Pêcheux avança na tentativa de estabelecer um vínculo entre língua, discurso e ideologia. Visto que a relação entre Formação Ideológica e Formação Discursiva ocorre justamente pelo fato de que Althusser tornou material os modos da existência ideológica dentro de práticas que mobilizam as relações entre a super e a infraestrutura ou, como nos situa Zandwais, em *Contribuições de Teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem* (2014)

Faz-se necessário acrescentar também que um dos méritos de Louis Althusser consiste em refletir sobre o fato de que as questões ideológicas não poderiam ser discutidas somente com base em uma análise do papel da infraestrutura econômica, mas necessitavam, sobretudo, ser investigadas em relação ao papel das forças políticas no seio do aparelho estatal, de suas formas de organização e de fragmentação, buscando caracterizar o funcionamento da ideologia no próprio interior dos aparelhos políticos, enquanto instituições a serviço da ação política do Estado, ou seja, das suas formas de materialização (ZANDWAIS, 2014, p. 59).

O funcionamento da ideologia nos move para o segundo ponto: considerar o MST como uma Formação Ideológica (FIdMST) que, a partir da infraestrutura, reconfigura e constrói aparelhos ideológicos para contrapor-se à superestrutura, por meio da instauração de uma ruptura capaz de engendrar as próprias políticas e práticas em um conjunto de ações simbólicas. Esse é o cerne da reflexão neste capítulo: se a história se movimenta, tendo a luta de classe como motor, ela é capaz de abarcar as ideologias e suas materialidades a partir da forma como os movimentos sociais da infraestrutura resistem e discursivizam sua resistência. Então, a discursivização do acontecimento histórico, como por exemplo, a organização do MST e o modo como o Movimento se firma em um contexto de luta contra as forças hegemônicas, é uma forma de existir histórico que permite com que o discurso seja tratado a partir de sua condição de opacidade. Não há apenas uma perspectiva histórica, pois não há apenas uma Formação Ideológica: há histórias e formações ideológicas que se realizam por meio de seus aparelhos ideológicos em formações discursivas não apenas heterogêneas, mas, por vezes, contraditórias, uma vez que a contradição é o conceito que marca a prática de luta de classes. Um exemplo da forma como estamos refletindo, diz respeito, por exemplo, ao modo como o MST tenta manter no interior de suas escolas os saberes de luta como

⁸⁵ Consideraremos em momento apropriado as demais leituras feitas por Pêcheux para alcançar as bases de suas

determinantes em relação aos saberes organizados pelo Estado, organizando, para tanto, documentos educacionais e diretrizes próprias para a organização das escolas de assentamento e acampamento.

Considerando, então, a contradição, tomaremos Althusser em *A favor de Marx* (1979), que reflete sobre o conceito de contradição: ao explicar os motivos que desencadearam a Revolução Russa, Althusser nos explica que não é possível pensá-la por meio das instâncias revolucionárias que, no ano de 1917, tomaram o Estado. A Revolução é construída por fatores anteriores: a divisão precária das terras, o ano de 1905, e a criação do Partido Bolchevique. Para Motta (2012) em *o (re)começo do marxismo althusseriano*, Althusser constrói o conceito de contradição a partir de Mao Tse Tung, para empreender a compreensão das relações político-econômicas e definir o lugar da sobredeterminação tratada por ele como um acúmulo de contradições. Ao pensar na *fusão de contradição*, proposta por Althusser pensamos que ela poderia ser tratada como desencadeadora do acontecimento que, no caso do MST, por exemplo, provocou o aparecimento de uma Formação Ideológica. Ou seja, a oposição das forças tensivas de diferentes classes por si só não garantiria a Revolução. Para Althusser, em *A favor de Marx* (1979), é preciso pensar a contradição⁸⁶ como uma categoria presente e desestabilizante:

Toda a experiência revolucionária marxista demonstra que se a contradição em geral (mas ela já está especificada: a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção, encarnada, essencialmente, na contradição entre duas classes antagonistas) é bastante para definir uma situação onde a revolução está ‘na ordem do dia’, ela não pode, por sua simples virtude direta, provocar uma situação revolucionária, e, com maior razão, uma situação de ruptura revolucionária e o triunfo da revolução. Para que essa contradição se torne **ativa** no sentido mais lato, princípio de ruptura, é preciso uma acumulação de circunstâncias e correntes tais que, qualquer que seja a origem e sentido (e números dentre eles são necessariamente, pela sua origem e pelo seu sentido, paradoxalmente estranhos, até mesmo absolutamente opostos à revolução) possam ser fundidas em uma **unidade de ruptura**: quando consegue agrupar a grande maioria das massas populares no assalto a um regime para cuja defesa as classes dirigentes se acham impotentes. (ALTHUSSER, 1979, p. 85)

Para Motta (2012), essa “ *fusão de contradições*” coloca, de forma solidária, as distintas classes de trabalhadores, mas que tinham em comum o fato de serem excluídas e será

pressuposições teórica.

⁸⁶ Para Motta (2012) em *O (re)começo do marxismo althusseriano* o conceito de contradição de Althusser tem influência, em sua constituição, do conceito de Mao Tsé-Tung, especialmente, conforme pontua Motta (p.76) na importância das contradições “internas nas formações sociais”. Para o autor a contradição e o conceito de sobredeterminação serve para compreender o antieconomicismo althusseriano, “o que significa dizer que a dialética econômica jamais age em estado puro.”(p.86).

responsável, no caso do MST, por fazer com que se associem no mesmo movimento, trabalhadores expulsos da terra por grandes latifundiários, pelo próprio Estado, como é o caso das desocupações para construções de barragens, trabalhadores das periferias das cidades, trabalhadores sem teto. Ainda de acordo com Motta (2012, p.80), é a complexidade na formação das contradições é que faz com haja uma “multidiversidade de determinações”, ou seja, há um deslocamento de uma estrutura dominante para outra. Em nosso entendimento, é a prática política, no caso do MST – revolucionária, articula tanto a existência das estratégias de ruptura, quanto a construção teórica/filosófica em torno dessa ruptura organizando, por exemplo, as Formações Ideológicas a partir da infraestrutura, ou ainda, a estrutura dominante passa a ser determinada pela infraestrutura.

É nesse sentido que, ao questionar os sistemas de verdades impostos pela História dita oficial, por meio de uma prática política revolucionária, o MST provoca uma necessidade de uma construção filosófica que atenda as práticas nascentes dentro da ordem infraestrutural. De imediato, essa necessidade desencadeia uma desestabilização que coloca em cheque a verdade filosófica e sua suposta neutralidade. E essa desestabilização será o mote para que Althusser pense na teoria do encontro em *A corrente subterrânea do materialismo do encontro* (2005), isso porque, nesse texto, Althusser trata de uma questão importante: usando a metáfora do *clinamen* de Epicuro que vem a ser:

Um desvio infinitesimal, ‘tão pequeno quanto possível’, que acontece ‘não se sabe onde, nem quando, nem como’, e que faz o átomo ‘desviar’ de sua queda a pique no vazio e, quebrando de maneira quase nula o paralelismo em um ponto provoca um encontro com o átomo vizinho e, de encontro em encontro, uma carambola (carambolage) e o nascimento de um mundo, ou seja de um agregado de átomos que provoca, em cadeia, o primeiro desvio e o primeiro encontro. (ALTHUSSER, 2005, p.10)⁸⁷

Esse encontro que acontece durante a chuva de átomos para a formação do mundo é a própria matéria da formação do mundo, ou seja, o universo nasce de um desvio, do encontro aleatório dos átomos. Essa discussão é importante, pois dela advém o entendimento da contingência como a condição dos encontros que produzem os acontecimentos. Assim, o mundo é fundado (e refundado), tal qual o discurso é fundado (e refundado) baseado no caos, no desvio, na desordem provocada pelo encontro dos átomos (no caso da chuva de Epicuro) e do acontecimento (no caso do discurso). E o mundo é fundando para não ter fim e é sucessivamente exposto à chuva, assim como o discurso também não tem fim e está sempre

⁸⁷ A corrente subterrânea do materialismo do encontro. Trad. Mônica G. Zoppi-Fontana. Revista Crítica Marxista, no. 20, Unicamp: 2005. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo110artigo1.pdf>

em contato com as condições de produção que o tornam suscetível a outros encontros, relacionando-o com a história e com o político. A contribuição dessa reflexão para a Análise de discurso serve para refletirmos sobre as noções de heterogeneidade, contingência e, de acordo Zoppi-Fontana (2014), em *Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal*, será de fundamental importância para que Pêcheux construa a noção de acontecimento, dentro dos pressupostos da Análise de Discurso. Para isso, segundo a autora, é preciso pensar que Althusser (2005) traz um conceito: a “pega” ainda no texto *A corrente subterrânea do materialismo do encontro*, que responde justamente às contingências: a chuva de átomos cai, mas para que o encontro que ela faz provocar se transforme em um acontecimento é preciso que exista a “pega”. A pega diz respeito às condições contingenciais e históricas “favoráveis” para que o encontro se torne um acontecimento. E nesse sentido, o MST é um acontecimento, pois reuniram, em um contexto histórico singular, as condições que favoreceram o surgimento de um movimento primeiro de luta pela terra e, depois, de resistência.

E ao tratarmos o MST como um acontecimento, vamos fazer a discussão das Formações Ideológicas a partir da infraestrutura. As reflexões sobre as Formações Ideológicas encontram-se na obra *Sobre a Reprodução* (1999), no capítulo do Estado e Seus Aparelhos. Não se trata de nenhum conceito delimitado, pois o autor trata a Formação Ideológica na sua relação com os Aparelhos do Estado, com as instituições que representam os aparelhos e com o próprio Estado. Concentrar-nos-emos nas questões que nos afetam.

A primeira delas é que Althusser, ao pensar nos Aparelhos do Estado, reflete de modo distinto daquele argumentado por Marx e Lenin. Althusser introduz o fato de que não é possível pensar apenas em Aparelho Repressor do Estado, mas é preciso refletir em modos de violência que não estejam diretamente ligados às formas físicas, mas, também, às formas coercitivas simbólicas, institucionalizadas pelo que ele nominou de Aparelho Ideológico do Estado.

Para Althusser (1999), a questão chave é compreender como o Estado funciona e, a partir disso, observar as relações da super com a infraestrutura. Mesmo que pareça contraditória a escolha de Althusser pela superestrutura e pelo Estado, isso tem relação com o fato de que ele se dedicou em avançar em alguns pontos que ele considerava não terem sido, em tempo, observados por Marx ou Lenin. Pontos, como por exemplo, de que maneira a ideologia da classe dominante se propagava e como as formas materiais e as práticas simbólicas são produzidos pelos aparelhos de Estado.

Althusser, com as condições de produção que tinha, discute quais são as relações entre as ideologias e as superestruturas; e por que ele olha para a superestrutura? Está preocupado

em descrever e explicar como as ideologias funcionam nos Aparelhos Ideológicos do Estado. Althusser quer tratar das maneiras como se dão as formas de dominação das forças sociais pelas superestruturas.

O Estado, para Althusser, é um estado de classes, nunca é neutro, pois ao mesmo tempo em que ele rege a sociedade, também interfere nos modos de organização da sociedade e defende os interesses da classe que está no poder. Assim, a gerência do Estado nas relações de classe se daria por meio de como o Poder de Estado arranja, de modo formal, as instituições e materializa a ideologia da classe dominante. Dessa forma, a organização e as tensões da super e da infraestrutura estariam relacionadas diretamente com as formas materializadas da ideologia.

O que há de lacunar nessa questão é que as ideologias não são estanques e se tornam vulneráveis diante do acontecimento entendido, provisoriamente, como aquilo que desestabiliza o nosso olhar para o imediato e faz com que reorganizemos, diante de condições de produções inesperadas, nossos gestos de leitura do real, bem como a forma como organizamos nossos discursos e nossos saberes.

Dessa forma, a relação entre as formas ideológicas e o acontecimento não é institucionalizada, ou melhor, o acontecimento cria materialidades que são justamente o oposto das formas institucionalizadas. Aqui, podemos fazer uma reflexão sobre o funcionamento dos gêneros discursivos em Bakhtin (2016), pois para o autor, o gênero só existe porque responde a condições de produções específicas que podem ou não ser institucionalizadas, mas que são sempre, de alguma maneira vinculadas as modalidades de linguagem do cotidiano, da vida. O que nos leva a pensar que a condição de existência do acontecimento é sempre a própria vida e a sua discursivização está numa ordem concreta, realizável de alguma maneira nas formas da língua, mas nunca limitadas a ela.

2.3 As Formações Ideológicas e os Aparelhos do Estado: o funcionamento prático da ideologia

A questão da ideologia para a Análise do Discurso, dentro de uma perspectiva materialista, é fundamental, mas para discuti-la é preciso também lidar com o que nos cerca incessantemente. Sendo assim, é preciso lidar com o já dito, com os pré-construídos instaurados antes mesmo que possamos deslocar nosso olhar para identificar a ideologia e, ao fazê-lo, estamos sempre correndo o risco de, imersos na ideologia que buscávamos e olhávamos sem ver, ou olhávamos com os olhos de quem age como se não pudesse ser, sermos afetados por ela. Zizek (1996) em *Um Mapa da Ideologia* aborda que: “ela [a

ideologia] parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse” (p. 9). Nesse sentido, em neste trabalho, nos deteremos às questões ideológicas propostas por Althusser (1999) em *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Focaremos também em como Pêcheux toma tal conceito para refletir sobre as Formações Discursivas, a partir da luta de classes, sobre a subjetividade e os processos discursivos.

Na definição de Marx e Engels (2007), a ideologia apresentava-se com um caráter negativo, pois tratava da maneira com que a burguesia dissimulava as reais condições de existência dos trabalhadores, construindo um conjunto de valores que os fizessem acreditar que o modo como viviam, como se relacionavam e as formas de produção existentes não poderiam ser de outro jeito. Esse “mascaramento” do real ocorre em todos os campos do saber, inclusive no campo da Ciência. Entretanto, as práticas revolucionárias mostraram que a ideologia não poderia ser pensada apenas como a inversão do real, especialmente por causar contradição, uma vez que essa categoria faria, dentro de uma perspectiva materialista, com que as forças desiguais mantivessem sempre o mesmo papel: se a superestrutura tinha ideologia, a infraestrutura também. Caso contrário, a transformação seria algo da ordem do impossível. Assim, *Em favor de Marx* (1979), Althusser vai esclarecer que a ideologia não tem uma forma homogênea, e por isso, a contradição é um ponto nodal para desenvolver o modo como as classes se relacionam, se antagonizam. Já que não se trata, no campo das representações de um jogo, de escamotear “aquilo que está por trás”, criando a falsa percepção de que há um sentido que ainda não foi descoberto, assim também como um sujeito universal e, por fim, um conjunto logicamente estabilizado de signos que convergem e representam, de forma simétrica, a realidade; ou ainda, lê-se o mundo como se houvesse algo a ser revelado. É nesse sentido que reforçamos o fato de que a ideologia não pode ser ‘descoberta’, pois ela está em todas as materialidades em que tocamos e não apenas no plano das ideias, como defendiam os hegelianos; inclusive, a ideologia só pode ser observada no seio das práticas e como organizam-se em saberes. Assim, em *Os Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser (1999) vai ocupar-se das práticas políticas, marcadamente em relação ao modo como a superestrutura materializa a ideologia no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, as formas ideológicas.

Para o autor há dois modos de compreender as formas concretas de manifestação do poder da classe dominante. A primeira trata-se dos aparelhos repressivos que são aqueles que atuam pela violência física e material: polícia, exército, sistema prisional e sistema jurídico, dentro da concepção marxista-leninista de compreensão do Estado. A segunda forma se refere aos aparelhos ideológicos, os quais são responsáveis pela violência simbólica que, além de ser

menos perceptível, atua de forma dissimulada e com menor violência, tratando-se de um passo adiante na teoria marxista. Tendo isso em vista, Althusser (1999) vai discutir como a superestrutura faz para organizar, via Estado, os Aparelhos Ideológicos para manter a reprodução e a dominação das forças sociais.

No que se refere ao conceito de Formação Ideológica, Althusser (1999) a trata como uma força capaz de colocar no âmbito material dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) práticas de reprodução das condições de produção.⁸⁸ Entretanto, as FIDs não podem ser tomadas como homogêneas, uma vez que o próprio nome, formação ideológica, nos leva a refletir o fato de que não se trata de uma força capaz de organizar a materialidade dos AIE, mas se trata de um conjunto, uma formação que agrupa saberes contraditórios cujo domínio, na compreensão de Althusser (1999), está sob a tutela do Estado. Para prosseguirmos com a discussão é preciso que pensemos antes nos modos como a ideologia se desdobra em Althusser:

É necessário distinguir entre os elementos determinados da ideologia de Estado que, por um lado, se realizam e existem em determinado Aparelho de Estado, e suas práticas, e, por outro a ideologia que é produzida, no âmago desse Aparelho, por suas práticas. Para marcar essa distinção na linguagem, a primeira ideologia será designada Ideologia Primária, e a segunda, subproduto da prática em que é realizada a Ideologia Primária, será denominada ideologia secundária, subordinada. (ALTHUSSER, 1999, p. 110).

O desdobramento da reflexão entre Ideologia Primária e Secundária não pode ser feito de forma dicotômica. A Ideologia Primária aproxima-se do conceito marxiano de Ideologia, ou seja, a existência dessa força que move as representações, as abstrações sobre o mundo da prática, etc. Já a Ideologia Secundária é produzida pela prática, ou ainda, os modos como os Aparelhos Ideológicos se organizam a partir da Ideologia Primária. Entretanto, não há uma sem a outra e elas não são detectáveis de modo separado, pois não há prática sem força ideológica e não há ideologia, a não ser em termos hegelianos, que se explique apenas no plano das ideias.

Althusser, em seguida, concebe as Formações Ideológicas justamente como chave para compreensão da Ideologia de Estado (a primária, institucional), como também as *causas que*

⁸⁸ Neste texto, especificamente, Althusser se ocupa da reprodução. A reprodução pode ser tomada nesse primeiro momento, assim como a ideologia em Marx e Engels (2007) em seu efeito negativo, pois também caberia a reprodução, uma espécie de escamoteamento da realidade, como se não houvesse nada a fazer. Porém, como apontou Pêcheux (2009, 2010) o princípio dialético não pode negar a transformação, assim, a reprodução seria parte desse movimento de construção das relações sociais.

produzem as subformações ideológicas que vemos aparecer nessas práticas (p. 110). O princípio contraditório entre a Ideologia do Estado e a prática dos Aparelhos de Estado retoma a questão já levantada *Em favor de Marx* (1979), mas que lá ainda estava no campo teórico e que em *Aparelhos Ideológicos do Estado* está justamente no campo político. As Formações Ideológicas são o encontro dessas duas tendências ideológicas, pois quando se apresentam relacionadas às práticas dos Aparelhos Ideológicos deixam de ser apenas o produto da ideologia de Estado para se tornar a subformação ideológica dos próprios AIE. Dessa forma, são assim, como dissemos antes, o campo da prática política que impõe ao funcionamento dos AIE o acontecimento e este, conforme discutimos anteriormente, é o ponto de desestabilização, constituindo, efetivamente, as relações dialéticas entre a ideologia dominante do Estado e as práticas no interior dos Aparelhos do Estado que se desdobram a partir das relações tensivas entre as classes.

Althusser (1999) ressalta a importância de que para a existência do Estado Proletário não seria suficiente o Poder de Estado considerando a revolução fraca, pautada em medidas paliativas que, de fato, não faria com que o Estado deixasse de pertencer à classe dominante. Fato esse também, bem observado por Lenin em *Estado e Revolução* (2005), ao notar que mesmo que os bolcheviques estivessem no poder, a estrutura do Estado funcionava ainda sobre a chancela da classe dominante, pois os ritos, a burocracia, o modo de divisão de cargo e, em especial, a escola continuavam com os mesmos conteúdos, as mesmas disciplinas. Portanto, mesmo que Lenin não tenha conseguido fazer a discussão sobre o funcionamento do Estado fora da esfera da repressão, Althusser o fez. Contudo, avançou o modo como as forças estatais poderiam ser compreendidas em suas práticas como lugares a serem ocupados, ressignificados e, onde não fosse possível, seria necessária a construção de novos AIE a partir da Ideologia do Proletariado (revolução forte). Mas como funcionariam os Aparelhos do Estado? A base da reflexão althusseriana está no contraponto da perspectiva marxista-leninista de que só existiria Estado Repressor. Para Althusser (1999) a ideologia da classe dominante se difundiria na condição material no interior do que ele chamou de Aparelhos Ideológicos do Estado.

Dessa leitura althusseriana, poderíamos depreender os seguintes pontos: que a ideologia tem caráter material, sendo possível ser observada por meio das práticas no interior dos Aparelhos de Estado e como estes sustentam a ideologia dominante. Por isso, para Althusser (1999), cabe aos AIE a universalização dos saberes e das práticas em uma tentativa de apagar a assimetria entre a super e a infraestrutura, o que garantiria a reprodução. Na forma como se materializa a ideologia dentro da categoria da contradição que fará com que Pêcheux

(2009) avance em relação a Althusser, pois, se em *Aparelhos Ideológicos do Estado* Althusser não pensou no modo como, no seio dos AIE, além das formas de dominação da ideologia, poderiam existir também formas de resistência. Sobre isso Pêcheux tratará ao argumentar que não há apenas reprodução, mas também transformação. Assim, se em Althusser (1999) cada unidade do sistema dos AIE teria existência única e separada, podendo ser analisado de forma individual, para Pêcheux (2009) as FIDs organizam os AIE, mas organizam também as Formações Discursivas; contudo, essas não estão livres dos laços de aproximação e antagonismos entre os saberes que as compõem. Elas serão constituídas com base, justamente, nas relações contraditórias advindas da luta de classes. Nessa perspectiva, os AIE não são simétricos, nem podem manter sempre a dominação como se a ideologia funcionasse sempre do mesmo modo e tivesse sempre a mesma configuração, pois ela também está, como dissemos anteriormente, sujeita ao acontecimento e aos movimentos da história. Para tanto, são esses dois pontos que farão com que as Formações Discursivas se tornem fundamentais para a inscrição da contradição no interior das FIDs, tornando-as assim, heterogêneas. A partir desses aspectos discutiremos como Pêcheux vai olhar para o discurso como a materialidade ideológica nesse lugar em que as palavras voltam à vida, à História e só podem significar a partir delas.

Nesse contexto, a AD não poderia tomar a ideologia do campo das ideias como a sua referência, mas a ideologia como prática material e, ainda, como prática política. Herbert⁸⁹ (1995) vai discorrer em *Observações para um tratado das ideologias* sobre a análise das práticas ideológicas. Assim como Althusser havia feito, Pêcheux também tenta estabelecer uma cientificidade para a Ideologia, pois, para ele, para que o discurso pudesse ser tomado como objeto de análise, dentro do Materialismo, precisaria reunir condições que passassem pela prática da ideologia. Isto é, o discurso precisaria ser compreendido dentro de um processo que englobaria a relação da ideologia com a questão linguística.

No texto *Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social*, Pêcheux⁹⁰ (1966) traça uma relação das ciências sociais com o intuito de estabelecer uma análise de como a Prática Teórica poderia explicar as questões ideológicas baseando-se na leitura de Poulantzas (2000)⁹¹ sobre a divisão do trabalho.

⁸⁹ Pseudônimo que Pêcheux utilizou para a escritura do referido texto.

⁹⁰ Ainda sob o pseudônimo de Thomas Herbert. Texto disponível em <<http://cahiers.kingston.ac.uk/pdf/cpa2.6.herbert.pdf>> acesso janeiro de 2016.

⁹¹ Poulantzas tomou, de acordo com Luiz Carlos Motta (2014) no texto *A respeito da questão da democracia no marxismo (a polêmica entre Althusser e Poulantzas)* uma posição de antagonismo em relação à Ditadura do Proletariado. Para ele o Estado não poderia se dividir apenas em Estado Repressor e Estado Ideológico, pois não se tratava de trata-lo como um Estado de classe e sim como um Estado atravessado pela luta de classe. Pêcheux,

Em *Observações para uma teoria geral das ideologias*, Pêcheux (1995) faz uma tentativa de pensar a Ideologia dentro do quadro científico, dentro de uma Teoria Geral da Ideologia. Para isso ele desdobra a ideologia em duas: “A dupla forma da ideológica” (p. 67) sendo que a primeira, ideologias de tipo A “aparecem no curso da análise como produtos derivados da prática técnica empírica” (p. 65) e as de tipo B “se revelaram como condições indispensáveis da prática política, condições que se realizam sob a forma de combinações variáveis segundo as formações sociais” (p. 65).

A questão através da qual Pêcheux vai avançar em relação Althusser é que já neste texto ele aponta como a ideologia funcionaria no domínio da linguagem. Assim, a ideologia de tipo A estaria relacionada ao conjunto de processos que produz o efeito de conhecimento *do tipo científico* (1995, p. 66), estaria vinculada ao movimento metafórico-semântico, na base econômica das relações, nas quais o agente produtor seria o responsável pela relação entre o significado-significante, pois, pelo sistema metafórico, a relação entre o significado e a realidade seria exatamente a mesma, a realidade se apresenta e pode ser metaforizada na relação de encaixe do “real” com o significante. Caberia então ao agente produtor a tarefa de designação, nomeação e operacionalização de tal relação.

Já o segundo modo da ideologia, do tipo B, tem sua resistência “estruturalmente ligada à estrutura da sociedade como tal” (ibid., p. 66), na qual, segundo Pêcheux, desempenha o papel de cimento. Nessa forma da ideologia é o conceito metomínico-sintático que determina as formas de organização, pois a relação, segundo o autor, ocorre entre significantes e significantes. A relação sintática refere-se, então, ao mecanismo de funcionamento da ideologia de tipo A, e a língua limita-se ao primado da comunicação e, sob o efeito de *sociedade*, o sujeito tem a ilusão de pertencimento, garantindo para o agente produtor a inscrição no discurso como dono do dizer, o que Pêcheux, chamará de uma das modalidades de apagamento, em que o sujeito tem a ilusão de ser, efetivamente, o dono do que diz. A ordem sintática, nessa forma de resistência, pode ser observada como organizadora do ‘real’, pela articulação horizontal que garante o efeito de coerência.

As duas formas de ideologia, de acordo com Pêcheux (1966), constituiriam a Ideologia. Ao fazer o percurso para diferenciar a ideologia do tipo A daquela do tipo B, o

em vários momentos toma a luta de classe como fundamental para compreensão dos processos discursivos e ele faz isso via Formação Ideológica e Formação Discursiva, como veremos, então, numa perspectiva althusseriana. Também é preciso observar que o contexto contemporâneo nos lembra que apenas acreditar que o Estado é atravessado pela luta de classe e não um Estado de classe pode ser um risco, uma vez que corremos o risco de incorporar, como naturais as formas de propagação e materialidades da ideologia dominante. E como também não estamos em um período de transição de um regime para outro, a prática política revolucionária precisa ser, em nosso entendimento, pautada pela luta contra o Estado Capitalista.

autor indica conceitos que serão fundamentais dentro do quadro teórico da AD, como pontuou Dresch (2003): as condições de produção, os esquecimentos e a questão da subjetividade.

Pêcheux (1995) também esclarece que não há como pensar que as ideologias do tipo A e B têm relação de igualdade dentro da Teoria Geral das Ideologias. Para o autor, o processo de desigualdade entre os tipos de ideologia é também responsável pela não cristalização das formas ideológicas dos sistemas produtivos. É, de acordo com Pêcheux, na não simetria de tais formas que podemos observar “formações atípicas” (ibid., p. 87) que aparecem justamente na tentativa de manutenção da relação entre os dois tipos de ideologia. Essas formações atípicas, entretanto, deslocam as relações naturalizadas do discurso e causam o efeito de deslocamento, onde nem a relação com o real pode ser mantida pela relação metafórica, nem o efeito de controle da sintaxe pode ser mantido pelo sujeito, pois no seio dessas relações a desigualdade é também a marca da contradição. A estabilidade é, então questionável, pois como a ideologia pode dizer da ideologia estando imersa nos processos de representação? A mutação ideológica tem, como consequência então, o conceito de pessoa deslocada, “um sujeito, pode, repentinamente, ver e compreender outra coisa que não aquilo que lhe é dado compreender e ver” (PECHEUX, 1995 p. 88). A desidentificação do sujeito rompe também com o estatuto das provas de que a realidade é a realidade tal qual nos foi apresentada e que a língua é de fato um sistema autônomo, levando à instabilidade tanto dos sistemas de formação ideológicas, quanto do sistema linguístico.

Paul Henry (2010), em *Por uma Análise Automática do Discurso*, estabelece uma relação entre os dois primeiros textos de Michel Pêcheux, ainda sob o pseudônimo de Thomas Herbert, e a reflexão que Pêcheux segue em *Por uma Análise Automática do Discurso*. Para o autor, assim como havia feito Althusser, ao tentar estabelecer uma Teoria Geral das Ideologias, Pêcheux esbarra na questão fundamental do Materialismo: a contradição. Havendo uma ideologia, haveria a homogeneidade. Entretanto, se as condições materiais são os lugares de revestimento simbólico, isso só pode ser pensado a partir da luta de classes, justamente como o entrecruzamento das ideologias. Henry (2010) também nos alerta para o fato de que ao pensar a questão do discurso, Pêcheux o tirará do lugar da comunicação humana como um instrumento de comunicação e informação, pois, nesse sentido, ele se equivaleria à balança, usada de exemplo por Pêcheux. A balança existe como instrumento, as pessoas a utilizam para pesar os mais diferentes materiais, mas, de fato, ela não serve para a transformação da Ciência e nem das relações das Ciências com os objetos. Assim, o discurso, se tomado fora da prática política, seria como a balança: a língua está ali, as normas da língua também, os arranjos, enfim, servindo para efetuar operações de linguagem de distintas naturezas.

Contudo, há nela alguma relação com a ideologia que não pode ser explicada apenas pela existência da superfície linguística, decorre da relação língua/discurso a concepção peuceuxtiana da relativa autonomia da língua que põe em perspectiva, também, a relação dos sujeitos com os significados. A língua é a base fundamental dos processos discursivos, pois corporifica o discurso e faz com que as tensões ideológicas estabeleçam um jogo pela tomada de posição do sujeito, de opacidade/evidência. Não há discurso que não seja atravessado por um jogo ideológico vindo das Formações Ideológicas de determinadas Formações Sociais. Esse complexo de FId não chega a estabilizar e já se reformula, uma vez que está sempre em processo, sempre sendo colocado em xeque pelas condições de produção do discurso; inclusive, essas não são entendidas como a exterioridade do discurso, mas sim como um conjunto de elementos que articulam o dizer, que reorganizam os saberes no interior das FId que, por sua vez, reformulam a relação com as FDS. Esse processo que põe o discurso em movimento contínuo também faz com que a superfície linguística responda aos atravessamentos da memória e às tensões dos acontecimentos. Nesse sentido, Pêcheux (2009) trata, a partir da dialética, a relação entre a base linguística e o processo discursivo, uma vez que o processo, o movimento, redefine continuamente a língua que, por sua vez, fornece pistas desse movimento dos pré-construídos, das memórias do dizer, dos silenciamentos e do a-dizer que circunda o discurso.

2.4 As Formações Discursivas

Pêcheux (2009, p. 129), ao analisar as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, pontua como o processo dialético da luta de classes sustenta as formas ideológicas e suas práticas. Para isso, ele aponta que o processo de transformação/reprodução é sustentado pela ideologia, mas também pelas determinações econômicas *em última instância*. Segundo o autor, a reprodução e a transformação são inseparáveis, pois a luta de classes atravessa todas as realizações da ideologia, por meio da aparelhagem estatal, reformulando incessantemente as relações que estes mantêm com a FId e suas práticas. Por isso, para o autor, os AIE também são o palco da luta de classes, pois é neles que se pode observar de forma material as tentativas de dominação – por parte da classe dominante – e as tentativas de resistência, por parte da infraestrutura. Portanto,

ao falar de ‘reprodução/transformação, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes, isto é, cujo ‘princípio’ é a luta de classes. Isso significa,

em particular, que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes ‘passa por’ aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado. (2009, p. 130).

Diante disso, podemos pensar sobre duas questões: primeiramente, que a luta de classes não é facilmente identificada, pois, pelo princípio dialético, as classes são indissociáveis, só na análise das práticas é que poderíamos ver tais forças funcionando; em segundo lugar, se a luta de classe passa pelos Aparelhos de Estado, eles não poderiam pertencer sempre à ideologia dominante, assim, também eles atendem, em algum momento, aos interesses de diferentes classes. Poderíamos usar, por exemplo, a mudança da nomenclatura de Escola Rural para Escola do Campo, a partir do Decreto número 7.352 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo. O campo definido no referido decreto é aquele ocupado

por agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.01)⁹²

Logo, a pressão dos movimentos sociais fez com que o Estado instituisse uma forma político/jurídica que alterou a concepção de campo, de educação para o campo e, por fim, alterou o modo como a escola era designada. Ao atender a demanda social há um movimento na materialidade da ideologia e na própria ideologia, o que nos leva as demais questões postas por Pêcheux (2009): que a ideologia não se produz sob sua forma geral. Assim, ao analisar as práticas dos AIE podemos observar o funcionamento, também da própria luta de classe, o que significa que é “impossível atribuir a cada classe sua ideologia, como se cada uma delas vivesse previamente à luta de classes” (ibid., p. 130). A luta de classes é a realidade da história e está nas práticas do cotidiano. Dessa maneira, há a compreensão de que os aparelhos ideológicos de Estado são o lugar da realização da ideologia da classe dominante, mas não, “apesar disso, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção” (PECHEUX, 2009, p. 131). Os AIE, para Pêcheux, são o lugar onde dialeticamente se constrói a transformação. Pêcheux retomará essa

⁹² BRASIL, Decreto 7.352 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm acesso em janeiro de 2016.

discussão sobre o funcionamento da contradição no interior dos aparelhos ideológicos do Estado em *Remontons de Foucault a Spinoza* (1990) para afirmar o risco de se tomar a luta de classes como existente, antes, em classes contrárias. É bastante complexo refletir sobre tal questão, pois a ordem da evidência dos sentidos fica comprometida e é no campo da prática que os discursos poderão ser observados e produzir sentidos. Há, nesse aspecto, uma relação com a *palavra neutra* de Bakhtin/Volochinov (2004), pois para os autores soviéticos, o signo só se torna ideológico no dinamismo da ordem histórica e social; sendo assim, isso ocorre justamente quando a desigualdade entre as forças que compõem os sistemas de produção coloca a palavra em movimento.

É com base nessa reflexão que Pêcheux (2009) entenderá que a Formação Ideológica possui um caráter regional e comporta posição de classe, portanto, ela é fundamentalmente heterogênea, uma vez que as práticas no interior das FIDs são práticas de classe, ou seja, da luta de classe. O que nos chama atenção é como ocorre, para Pêcheux a dominação no interior das Formações Discursivas, a determinação de um saber sobre outro

caracterizada, no nível ideológico, pelo fato de que a reprodução das relações ‘subjuga’ sua transformação (opõe-se a ela, a freia ou a impede, conforme os casos) corresponde, pois, menos à manutenção do idêntico de cada região ideológica considerada em si mesma do que a reprodução das relações de desigualdade-subordinação entre essas regiões (com seus objetos e as práticas no interior das quais estão inscritos) (PECHEUX, 2009, p.132)

Por isso, a luta pela transformação das relações de produção, por exemplo, do MST, não poder ser tomada no interior dos Aparelhos Ideológicos do Estado, mas sim em um conjunto complexo de aparelhos ideológicos que estabelecem novas relações de desigualdade-subordinação no interior de uma FID da infraestrutura. É nesse movimento de pensar a contradição dentro da Formação Ideológica, que Pêcheux (1990) ainda *Remontons de Foucault a Spinoza*, a tratará como fundada a partir da relação desigual entre as classes. A ideologia é “a contradição de dois mundos em um só” (ibid.,p. 257), por isso não é possível pensar apenas na ideologia dominante (da classe dominante) dominando as formas de produção. A ideologia, nessa reflexão de Pêcheux, é tomada como dividida. Assim é possível pensar que no seio das FIDs há transformação e

Naquilo que concerne à ideologia, corresponde ao fato de que os Aparelhos Ideológicos do Estado são por natureza plurais: eles não formam um bloco ou uma lista homogênea, mas existem dentro de relações de contradição-desigualdade-subordinação tais que suas propriedades regionais (sua especialização dirigente de si nos domínios religião, do conhecimento, da

moral do direito, da política, etc.) contribuem desigualmente para o desenvolvimento da luta ideológica entre as duas classes antagonistas, intervindo desigualmente na reprodução ou na transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 1990, p. 258).

A regionalidade da Formação Ideológica no campo discursivo provocará a heterogeneidade da Formação Discursiva. Ou seja, terra, no interior de uma FD escolar, pode, por causa da regionalidade da Formação Ideológica, apresentar valores diferentes relacionados às condições históricas e ideológicas diferentes, como, por exemplo, a terra para os latifundiários, a terra para os militantes do MST, para os posseiros. A sustentação dos efeitos de sentido está no modo como o discurso estabelece relação com o que lhe é exterior, histórico e antagônico. Por isso, para Pêcheux (1990), a Formação Discursiva é capaz de

Definir a relação interna que ela estabelece com seu exterior discursivo específico, portanto, determinar as invasões, os atravessamentos constitutivos pelas quais uma pluralidade contraditória, desigual e interiormente subordinada de formações discursivas se organiza em função dos interesses que colocam em causa a luta ideológica de classes, em um momento dado de seu desenvolvimento, em uma dada formação social (p.

Essa conceituação peucheuxiana reinscreve nos sistemas de dispersão e formas de repartição da Formação Discursiva, de Foucault (2005), em *Arqueologia do saber*, a luta de classes e estabelece um lugar para a relação língua, ideologia e discurso. Sendo assim, é no interior dessas regionalidades, ou ainda, da relação dessas regionalidades com aquilo que lhe é exterior que depreenderemos as condições de formações dos enunciados. Assim, a língua se organiza no interior do discurso e este, por sua vez, só pode ser observado como aspecto material da materialidade ideológica.

Ao discutir a questão das Formações discursivas, Pêcheux (2009) recoloca a questão da ideologia no centro da organização dos saberes, ou ainda, as tensões advindas da luta de classe, distanciando-se assim de Foucault (2005). Para Pêcheux (2009, p. 146), a Formação discursiva estabelece para o sentido e para o sujeito efeitos de existências que não estão na ordem da repetibilidade, pois estabelecem relações com as Formações Ideológicas e estas, por sua vez, não são também homogêneas, são constituídas também por relações de antagonismos. Assim,

As palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência, a essas posições, isto é, em referências às formações ideológicas. (...) Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição

dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de arenga, de sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PECHEUX, 2009, p. 146,147)⁹³

No interior da Formação Discursiva desdobra-se outra questão fundamental para a análise do discurso: a subjetividade. Para Pêcheux (2009) só uma posição ideológica pode fazer com que exista o sujeito. A constatação de que o mundo não se organiza por vontade própria, fundada na percepção de que as palavras não são representadas por seus objetos de forma direta, é que leva Pêcheux (2009, p. 86) a questionar o estatuto *da ilusão* que Frege atribui à condição do pensamento decorrente da imperfeição da linguagem que marca, no caso fregeano, a falha lógica dos elementos linguísticos. A falha da qual argumenta Frege não poderia ser tomada como falha caso o sujeito não fosse tomado como senhor das palavras e das verdades, detentor das significações. Assim, também, é a tentativa da Linguística em estabelecer um lugar para a língua que fosse independente do sujeito e da relação com a realidade. É nesse contexto que Althusser (1982), e depois Pêcheux (2009), vão questionar o estatuto da subjetividade. No cerne das discussões sobre a subjetividade e sobre a ideologia que as aproximações e distâncias entre Pêcheux e o Círculo de Bakhtin serão mais visíveis. Se para Bakhtin/Volochinov (2004) a ideologia é da ordem do simbólico e a língua torna-se signo desse conjunto a partir das relações tensivas entre classes antagônicas; para Pêcheux (2009) em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, a língua só pode ser simbolizada a partir de determinadas condições de funcionamento, dentro do processo discursivo compreendido a partir da relação entre as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas. As propriedades regionais no interior da FId desestabilizam a relação simétrica, o que implica em dizer que a Formação Ideológica é desigual e heterogênea e faz com que a relação com a Formação Discursiva, via processo discursivo, seja também desigual, fazendo com que a contradição reprodução/transformação seja tomada a partir das formas de apropriação, pelas classes, no próprio embate entre elas, da língua.

A partir da reprodução/transformação, Pêcheux (2009) vai diferenciar a Ideologia (geral), a Formação Ideológica e Ideologia dominante. Em *Resposta a John Lewis*, Althusser (1982)⁹⁴ responde à primeira tese de John Lewis: o homem é que faz a história. Para Althusser, na perspectiva marxista-leninista, o fazer da história está no movimento das massas

⁹³ Em disciplinas durante o curso de doutorado, a Professora Ana Zandwais (2014, 2015) fez a aproximação do conceito de Formação Discursiva e Gênero do Discurso de Bakhtin/Volochinov, descrito em *Estética da Criação Verbal* (2003). O fator que motiva os dois conceitos é a luta de classes, ou a tensão advinda da luta de classes.

e, por conta disso, não há homem, indivíduo identificável no meio da multidão como o de apontar o dedo: ‘é ele’; mas é o homem, em marxismo-leninismo, esse sujeito que faz a história, as massas. “E a luta de classes o motor da história” (ALTHUSSER, 1982, p. 28), ou ainda para Pêcheux (2009, p. 138) “a história, ainda uma vez, isto é, a história da luta de classes, isto é, a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infraestruturais (econômicos) e superestruturais (jurídicos, políticos e ideológicos) que lhes correspondem”. Esse processo não cessa de acontecer, pois o movimento humano, que é um movimento no seio da contradição da luta de classe, é ideológico, pois está sempre inscrevendo na História sistemas de representação e formas de simbólicas. A Ideologia, nesse sentido, não cessa, assim como a história também não. Dessa forma, de acordo com Althusser (1982) ainda respondendo a tese 01 de John Lewis:

Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A Forma-sujeito, de fato, é a forma da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais: pois as relações sociais de produção e de reprodução compreendem necessariamente, como parte integrante, aquilo que Lenin chama de “relações sociais jurídico-ideológicas”, as quais, para funcionar, impõem a todo indivíduo-agente a forma sujeito. Os indivíduos-agentes, portanto, agem sempre na forma de sujeitos, enquanto sujeitos. Mas o fato de que sejam necessariamente sujeitos não faz dos agentes das práticas sociais-históricas em os sujeito(s) da história (no sentido filosófico do termo: sujeito de). Os agentes-sujeitos só são ativos na história sob a determinação das relações de produção e de reprodução, e em suas formas. (p. 67).

Pêcheux (2009) vai propor, então, que, antes da prática política do proletariado, há duas formas de processos de subjetivação, ou seja, da relação do sujeito da enunciação com o sujeito da ciência (universal). A primeira delas consiste na sobreposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, “de modo que a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma de livre consentimento: essa superposição caracteriza o discurso ‘bom sujeito’” (p. 199). A segunda modalidade ainda de acordo com Pêcheux (2009)

Caracteriza o discurso do “mau-sujeito”, discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno” (p. 199).

⁹⁴ Trata-se de uma resposta aos artigos publicados por John Lewis no *Marxismo Today*, sobre os ensaios althusserianos: *Em favor de Marx e Para Ler o Capital*. O título do artigo de John Lewis era *The case Althusser*.

Por fim, a terceira modalidade de sujeito vem a ser o da desidentificação. Para Pêcheux (2009) essa modalidade está relacionada ao fato de que o processo não subjetivo de compreensão da subjetividade permite o entendimento de que o conhecimento científico (ou saberes), disposto dentro de uma Formação Discursiva, não possui “um sentido apreensível no funcionamento de uma formação discursiva, o que acarreta, ao mesmo tempo o fato de que, enquanto conceitos, não há nenhuma “representação” que lhes corresponda” (ibid., p. 201). que desloca esses conceitos para o interior das práticas de transformação, fazendo com que saberes das práticas transformadoras dominem/determinem os saberes universais, questionando não apenas se os conceitos representam mesmo o que representam, mas, fundamentalmente, quais os interesses que norteiam a representatividade. O questionamento da universalidade dos saberes de uma formação discursiva não ocorre apenas pela oposição, mas pelo fato de que se instaura nela a luta de classes, tornando visível o processo de funcionamento da ideologia para então ressignificá-la no interior da prática política do proletariado.

Pêcheux (2009), ao analisar a terceira modalidade, observa como isso acontece na escola: a apropriação do conteúdo pela classe operária, em nosso caso, ocorre de modo transversal, ou seja, os estudantes se apropriam do conteúdo de acordo com a Formação Discursiva em que estão envolvidos no interior de uma escola/aparelho de Estado que não atende aos interesses das classes dominantes. Assim, por exemplo, se tomarmos o discurso histórico sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, em uma escola de assentamento/acampamento, os enunciados produzidos pelos estudantes/professores durante uma aula de História do Brasil serão diferentes daqueles que são subjacentes à ideologia dominante que organiza a escola burguesa; os quais poderiam ser sintetizados pela oposição entre os enunciados: o Brasil foi descoberto pelos portugueses/o Brasil foi invadido pelos portugueses. Sendo que o primeiro enunciado diz respeito à primeira modalidade do sujeito, cuja “inculcação”, conforme Althusser (1999), em *Sobre a reprodução*, da descoberta dos portugueses assumiria o valor de verdade, criando o ‘sempre-já-ai’ da nossa história. Enquanto que o segundo enunciado revela que a condição histórica da nossa colonização não está na ordem da evidência⁹⁵. Além disso, uma série de enunciados surgem quando os sujeitos

⁹⁵ Entretanto há de se pensar que a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, não mantém apenas o papel de reprodução e este talvez seja o cerne de nossa discussão: ela apresenta momentos de ruptura, assim como nas escolas do MST há espaços de manutenção dos saberes dominantes, entretanto, a ideologia determinante da escola do Estado é a ideologia das forças dominantes, enquanto que as escolas do MST, mesmo que haja momentos de manutenção, a ideologia que determina *em última instância* os encaminhamentos é a do Movimento. Sempre haverá o dissenso entre as forças que disputam o poder, essa luta mantém o contraditório nos espaços que são tomados como aparelhos das distintas classes.

questionam determinados conteúdos; ou a forma como tais conteúdos são “transmitidos” inscrevendo-se em uma prática política do campesinato, estilhaçando a questão da passividade e da evidência sobre o discurso da colonização.

Para analisarmos como a forma-sujeito funciona no interior dos aparelhos ideológicos da infraestrutura, mobilizada nas FDs, composta por saberes que são predominantemente do campesinato, tomaremos a entrevista de uma estudante da Escola Estadual do Campo Iraci Salete, cedida em janeiro de 2016. A estudante em questão é militante do MST, presidente da assembleia dos alunos e cursa o magistério na referida escola. Bastante inconformada com alguns aspectos da organização da escola, ela apontava para o modo como o Estado tenta cercear a construção de saberes camponeses, bem como as formas de assujeitamento (bom sujeito) que alguns colegas e professores assumem no espaço escolar, observemos no excerto abaixo

[...] Mas também consigo perceber que alguns educandos e educadores acabam negando nossa própria história a qual esta dentro deles querendo ou não pois é dessa forma que nossa instituição a qual eles estudam e trabalham foi conquistada com muitas lutas e a forma que trabalhamos é para o melhoramento da construção humana.⁹⁶

Como podemos observar na sequência discursiva acima, é possível identificar posições contraditórias de sujeito no interior da FD do MST. Se de um lado temos os estudantes militantes que têm relação orgânica com o MST; de outro, temos aqueles que apenas estão na escola de forma circunstancial: contratação temporária de educadores, compra de terras na proximidade das escolas, conforme materializado abaixo

Alguns é por que **quando começam a se acostumar** com o modelo de aprendizagem da escola acabam tendo que sair por que acontece uma enorme rotatividade de professores dentro da nossa instituição; mesmo achando que **eles deveria se dar conta de que a escola esta dentro de uma área de reforma agrária com essa identidade assumida**

O excerto acima concretiza, no discurso da estudante, o funcionamento de duas Formações Ideológicas distintas que põem em funcionamento no interior da FD discursiva escolar do MST o conjunto de práticas estatais. O verbo **acostumar** mostra a dupla determinação ideológica: se de um lado os professores não são militantes, vão para a escola

⁹⁶ Mantida a grafia original da estudante.

dos assentamentos e acampamentos sem ter qualquer relação com a luta pela terra; de outro, em algum momento do processo, eles incorporam tais saberes e passam a contribuir para o funcionamento da Formação Discursiva Escolar do MST. O que a estudante esclarece com o enunciado: “eles deveria se dar conta de que a escola esta dentro de uma área de reforma agrária com essa identidade assumida”. Essa identidade assumida, nos termos da estudante, coloca em jogo as relações contraditórias das distintas FDs que se configuram na escola: de um lado a escola acolhe e dispõe os sujeitos de forma a considerá-los em sua heterogeneidade, de outro, marca o lugar de pertencimento a uma ordem infraestrutural, de um movimento de luta pela terra, contendo em sua organização (pintura das paredes e muros, organização da horta, presença de quadros de personalidades ligadas ao MST) elementos que concretizam a “identidade assumida”

Ou seja, o esclarecimento das regras de formação da FD da escola do MST, a visibilidade da condição de formação a FDEMST, revela também o jogo de repartição no interior das Formações Discursivas, pois responde, de forma não simétrica, aos saberes de Formações Ideológicas que são contraditórias: a do MST e a luta pela terra, e a do Estado que, como controlador das formas burocráticas de existência da escola, tenta garantir a reprodução das relações sociais. Contradição que fica ainda mais evidenciada no recorte abaixo, também retirado da narrativa da estudante:

[...] e também **tem aqueles que são contra os MST o qual é nossa base, fim do ano passado o núcleo recebeu varias denuncias de dentro da escola questionando os integrantes do movimento social MST estarem dentro da escola e nem percebeu que temos alunos militantes, seguimos os princípios do MST**, somos uma escola base de doze escolas itinerantes dentro dos acampamentos do Paraná. (grifos nossos)

É possível observar que, no interior da FD educacional do MST, também há o sujeito da desidentificação e que volta na forma de retorno à forma do sujeito universal. Paradoxalmente, o sujeito da desidentificação dentro da prática política revolucionária, volta ao sujeito universal para fazer funcionar a ideologia da classe dominante, impondo ao campesinato, inclusive, as formas de repressão do Estado, que no caso das escolas acontece via Núcleo Regional de Educação. Esse órgão do governo do Estado é uma espécie de central regional administrativa, uma descentralização da Secretaria Estadual de Educação. Composto basicamente por funcionários e professores, os núcleos apresentam uma característica política/administrativa que serve para encaminhar os processos inerentes ao quadro funcional do magistério ou punir os professores que não sigam “a ordem” estabelecida pelo governo do

Estado. Nesse sentido é preciso lembrar que Lenin em *Estado e Revolução* (2005) aponta o modo como o funcionamento burocrático do Estado se constitui em uma das formas de cerceamento da ascensão das classes trabalhadoras.

Essa relação com o Estado materializa a contradição no interior da escola que se organiza em torno de pressupostos materialistas, mas precisa submeter-se às regras e injunções do Estado. O Núcleo de ensino ignorar a militância presente na escola, pode ser uma forma de tentar escamotear a própria luta política, tratando, uma vez mais como iguais o que são desiguais. Assim também, a leitura feita pela estudante “nem percebe que tem alunos militantes dentro da escola” mostra o caráter dividido da própria composição da escola do assentamos: tem alunos militantes, mas nem todos são.⁹⁷ Entretanto é possível pensar que o fato de que tal percepção da estudante exista reforça o funcionamento da Formação Ideológica do MST, uma vez que, nas escolas do Estado, essa percepção sobre a atuação do Núcleo de Ensino sequer existe.

⁹⁷ Conforme valorosa contribuição proposta por Rasia (2017) no parecer sobre nosso trabalho.

CAPÍTULO 03

3. AS CONDIÇÕES DA FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DO MST

3.1 A questão agrária e a luta pela terra: o contexto histórico dos discursos do MST

Para considerarmos uma Formação Ideológica é preciso que consideremos as condições de sua formação. As condições de formação da FId estão, de algum modo, vinculadas às formas de ruptura que se estabelecem entre a infra e a superestrutura, isto porque, quando tratamos do aparecimento de uma Formação Ideológica, como por exemplo a do MST, estamos nos remetendo a um acontecimento histórico, a um conjunto de saberes que emergem da tensão causada pela disputa entre distintas classes. No MST, a questão motivadora do enfrentamento é a terra, mas não há um limite nela. Os saberes e práticas que são inscritos no processo de luta pela terra e, conseqüentemente, em uma Formação Social distinta (o que implicaria em distintas formas de produção), tornam material ideologias específicas do próprio Movimento que não podem mais ser tratadas como parte das Formações Ideológicas Estatais. A discussão sobre a relação entre as forças estruturais e infraestruturais na disputa pelo poder de Estado é o mote para a construção de todo um aparato para sustentar essa disputa. Por isso, Lenin (2005) em *Estado e Revolução* propõe o definhamento do Estado burguês como parte da luta revolucionária, ou seja, o fim do Estado de um modo superestrutural que se pauta pelos interesses das classes dominantes para tornar-se um Estado conduzido pelo operariado com o objetivo de fazer desaparecer a divisão de classes. Em outras palavras, o Estado só deveria existir enquanto houvesse a necessidade de um período de transição do poder burguês para o poder proletário, pois *tomar* o Estado e o conjunto articulado de existência da máquina estatal era, para o filósofo bolchevique, um ponto nodal para que a Revolução fosse guiada até o Comunismo.

A preocupação de Lenin com a tomada do Estado e seu definhamento, é o *elo mais fraco* para o qual Althusser (1999) em *Sobre a Reprodução* volta seu olhar para tratar da materialidade da ideologia, fundamentalmente, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. Por esse motivo, o filósofo francês privilegiou um lugar para a discussão da organização e propagação das ideologias que seriam o lugar da superestrutura e ao fazê-lo focou nos modos como o poder dominante organiza as formas de manutenção da reprodução das condições de produção. E é neste ponto que podemos fazer a injunção das Formações Ideológicas com as Formações Discursivas uma vez que a “existência material da ideologia em um aparelho de Estado e em suas práticas não possui a mesma modalidade da existência material de um paralelepípedo ou de um fuzil” (ALTHUSSER, 1999, p. 280), mas existe sobre “diferentes

modalidades, sendo que todas têm suas raízes, em última instância, na matéria física” (ibid., p. 281).

Essa reflexão nos permite pensar que as Formações Ideológicas dominantes, mesmo fazendo uso do aparato estatal, não são homogêneas, pois são ininterruptamente atravessadas pelas demandas da infraestrutura. Assim, se tomarmos a tópica marxista da pirâmide, em que a base alimenta o topo, em última instância, o Estado está em constante movimento para atender aos pedidos da base, não com vistas à igualdade entre as classes, mas para criar o efeito de que a infraestrutura tem o mesmo espaço que a superestrutura na organização política estatal. O que devemos observar é justamente o fato de que a dominância política e ideológica encontra-se no topo e que o atendimento das demandas, como exposto anteriormente, não tem como objetivo a igualdade, mas, sim, a manutenção das condições de relação de produção. Acontece que, em nosso entendimento, as forças da infraestrutura também não são homogêneas e é no seio dessas distinções que emergem formações ideológicas que podem ser tomadas como antagônicas em relação às FIDs estatais.

É assim que, em nossa compreensão, o MST⁹⁸, enquanto Formação Ideológica, desde sua criação se apropria de uma lógica de organização estatal para constituir um movimento sustentado pela ideologia revolucionária, isto é, uma ideologia determinada pelas forças da infraestrutura e, especificamente, pela organização dos trabalhadores do campo, os camponeses. Essa condição de mobilidade das estruturas sociais é, em nosso entendimento, possível, justamente pelo fato de que a História, tal qual tratamos no segundo capítulo, a partir do Materialismo Histórico, não é imóvel e, de fato, nem mesmo a estrutura que sustenta o corpo social o é. Essa movência das estruturas permite que o MST possa ser observado como uma formação ideológica que organiza formas próprias de resistência (e ataque) ao meio de produção capitalista, construindo paralelamente um projeto de transformação social a partir das relações no campo. É no bojo dessas discussões que pensamos que a FId do MST se inscreve como um movimento de desestabilização da Formação Social capitalista, reorganizando em seu interior os discursos e práticas a partir de uma ótica infraestrutural e, no caso em pauta, a partir da luta pela terra. Mas se a Formação Ideológica não é homogênea, quais seriam as condições de formação da FId do MST? A primeira questão reside na compreensão de que FId do MST precisa estar associada a dois movimentos e nesse ponto,

⁹⁸ Estamos trabalhando com o MST, mas podemos também pontuar o Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), os coletivos feministas, os Lanceiros, os movimentos quilombolas, o Povo sem Medo, entre outros movimentos semelhantes que existem. A escolha pelo MST se deve pelo fato de que, como movimento de resistência, ele criou uma organização complexa funcionando a partir da infraestrutura que compreende escola, comunicação, etc.

seguiremos a orientação de Caldart (2012), em *A pedagogia do Movimento Sem terra*, para quem o MST pode ser observado sob dois primas, considerando sua constituição⁹⁹: a) o da religiosidade, mais especificamente da religiosidade que tem uma estreita relação com a justiça e a igualdade, especialmente as constitutivas da Teologia da Libertação¹⁰⁰, movimento que incentivava (e incentiva ainda hoje) de forma sistemática a desobediência, a luta contra a coerção, e a revolta contra a injustiça e a ditadura do capital; e b) o segundo movimento pode ser representado pela compreensão da história do campesinato, da questão agrária brasileira e da forma como a divisão da terra no Brasil foi constituída a partir da profunda desigualdade, mantida de forma legal pelo Estado.

Portanto, foi com o intuito de buscar essas condições de formação da FId do MST¹⁰¹ que percorremos documentos do Movimento¹⁰² que narram a história de como a indignação de um grupo camponeses transformou-se em um movimento de luta por terra, marcado, fundamentalmente, por um projeto de sociedade pautado na justiça social.

O primeiro eixo que se refere ao vínculo do MST com a religiosidade¹⁰³ se deve ao fato de que a luta pela terra, tal como delineada pelo MST, passa pela narrativa bíblica que será, sob o viés proposto pela Teologia da Libertação, fundamental para a constituição e a sustentação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Tal relação era tão estreita que os primeiros saberes e práticas da FId do MST, alicerçados na religiosidade, afetam a própria disposição dos sujeitos em se manter em um movimento de luta: era preciso criar um vínculo entre os camponeses que iniciavam os acampamentos e a resistência para a luta. Para exemplificar, tomamos dois recortes de distintos documentos do MST. O primeiro, diz respeito a um recorte do *Caderno de Educação No. 13 – Dossiê MST Escola* (2005) que, conforme já mencionamos em momentos anteriores, trata-se de um documento que reúne os

⁹⁹ Já mencionamos em outros momentos, mas é salutar reforçar que nós seguimos um caminho distinto de Caldart (2012), na referida obra. A autora segue pelo viés do culturalismo de classe proposto por Edward P. Thompson em *A formação da classe operária inglesa* (1987), para tentar estabelecer quais seriam os elementos identitário do MST enquanto classe. Nós estamos adotando a perspectiva althusseriana, ou seja, o MST como um movimento da infraestrutura, não necessariamente uma classe.

¹⁰⁰ Antonio Júlio Menezes Neto (2007), narra que Gutierrez em um encontro com os teólogos brasileiros em (1964) pontuou o caráter dialético da Teologia da Libertação, em que as Pastorais seriam o lugar do encontro com a realidade e também um lugar de evangelização. Ainda segundo o autor, Gutierrez já defendia o marxismo como a base de sustentação filosófica da TL.

¹⁰¹ Também trataremos como FIdMST.

¹⁰² Desde 2016, todos os documentos do MST estão disponíveis no site do Movimento: <http://www.mst.org.br>. Por muitos anos, os chamados *Cadernos de Formação*, os documentos formativos do MST, estavam restritos às bibliotecas dos assentamentos e acampamentos, sendo que grande parte do acervo estava armazenado no Instituto Josué de Castro – Iterra, em Veranópolis, RS.

¹⁰³ Essa relação do MST com a religiosidade é bastante discutida por estudiosos vinculados ao Movimento. Em nosso trabalho já citamos alguns: Menezes Netto, João Carlos Corso, Fabiano Coelho, Claudiomiro Nascimento,

documentos sobre a educação do MST compreendida entre os anos de 1991 e 2005 e o segundo recorte é referente ao *Caderno de Formação No. 10 – Ocupando a Bíblia* (2000)¹⁰⁴.

O primeiro saber religioso que constitui o MST está na metáfora da herança, ou seja, a memória de outras lutas, do sofrimento durante a luta e das privações impetradas aos camponeses durante o caminho até a terra. A aproximação entre o discurso bíblico e o discurso do MST está na relação metafórica da *herança*: a luta pela terra e a libertação da opressão imposta pelas condições de produção do sistema de produção agrícola capitalista.

Nos documentos do MST, a luta é também caracterizada como a herança deixada pelo Movimento, tão significativa quanto a própria terra. A memória (sempre no intuito de formação da nova geração) de passagens bíblicas de um povo sem terra que luta, consegue a terra e continua na luta é tratada como libertação¹⁰⁵, tal qual o povo de Deus foi libertado da escravidão do Egito, o povo sem terra foi libertado da escravidão do latifúndio, vejamos, o que nos diz o Caderno de Educação no.09, de 1999, no tópico *Nossa concepção de Escola*¹⁰⁶

A herança¹⁰⁷ que o MST deixará para seus descendentes será bem maior que a terra que conseguir libertar do latifúndio; será um jeito de ser humano e de tomar posição diante das questões de seu tempo; serão os valores que fortalecem e dão identidade aos lutadores do povo, de todos os tempos, todos os lugares. (DOSSIÊ MST NA ESCOLA, 2005, p. 201)

Ao pensarmos na condição do discurso como orgânico, envolto nas condições históricas e ideológicas que o sustentam e, por isso, capaz de estabelecer uma rede de efeitos vinculada às condições externas de sua existência, podemos pensar que a palavra *herança* nos remete ao jogo de estabilização e movência por ela provocada: estabilização por invocar a memória dos saberes bíblicos constitutiva formação do MST e movência por reconfigurar esses saberes no interior de um movimento social que também se liberta da escravidão.

Porém, se a libertação no conjunto dos saberes bíblicos estava vinculada à obediência a Deus - à compreensão dos desígnios divinos para que, ao final da jornada, o povo chegasse

para mencionar alguns. A nossa discussão sobre tal relação se faz necessária para a compreensão do como a religiosidade se torna um saber que produz práticas e discursos no interior da Formação Ideológica do MST.

¹⁰⁴BROILO, Elda; CERIOLI, Paulo Ricardo. In. Caderno de Educação, no. 10. Setor de Educação do MST, 2000. Vreeswijk (2008) em *Subjetivação e disciplinarização dos sem-terra: uso e controle da imagem fotográfica no Jornal do MST* pontua a apropriação do texto bíblico pelo MST, no intuito de instruir os que virão. Corso (2012) também trata o MST como “Herdeiros da Terra Prometida”.

¹⁰⁵ Roseli Salete Caldart, em *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2012) pontua a questão da herança que os militantes devem deixar para os seus filhos: a verve da luta pela libertação.

¹⁰⁶ Conforme dito anteriormente, o Dossiê MST na Escola (2005) reúne os documentos sobre a Educação do MST produzidos entre os anos de 1990 até 2001. Por isso, mesmo que coloquemos o Documento com a sua data original para contextualizá-lo, como é o caso do Caderno de Educação que mencionamos, a referência será 2005.

à terra prometida - , nos saberes do MST, a libertação está vinculada à luta¹⁰⁸. Essa diferença também é a marca de como o discurso religioso é ressignificado para atender às condições históricas e ideológicas de luta do Movimento.

Assim, chegamos ao nosso segundo excerto. Neste a reconfiguração do contexto bíblico em favor das discussões pautadas pelo MST ficam evidenciadas pelo fato de que a Bíblia foi “ocupada”, conforme pontuou Coelho (2014)¹⁰⁹ ao analisar as ilustrações contidas no Caderno de Formação no. 10 de 2000, intitulado *Ocupando a Bíblia*. No referido caderno a os textos bíblicos são apresentados às crianças a discussão a partir das questões de luta pela terra. Observemos, portanto, uma passagem, retirada do Caderno de Formação, que aborda sobre Moisés e seu contato com os hebreus¹¹⁰:

Já adulto Moisés vai visitar seus irmãos hebreus e dá-se conta da situação. Viu alguém ser morto a pancada, por um patrão egípcio, porque não aceitou mais a canga, a dominação. O hebreu preferiu morrer a aceitar continuar se submetendo a escravidão. Neste momento se dá conta da situação. A indignação rompe a casa do opressor. Vendo a crueldade, o assassinato do hebreu, Moisés desembestou. Enlouquecido elimina o patrão como havia aprendido na escola do Faraó. (p. 35)

Na citação acima, o vínculo entre o discurso bíblico e o discurso do MST reside na forma como o enunciado é construído. Consideremos, portanto, como o enunciado está expresso na Bíblia:

Certa vez, Moisés já adulto saiu para ver seus irmãos. E os viu em trabalhos forçados. Viu um egípcio batendo em um hebreu, um de seus irmãos. Olhou para um lado e para o outro, e vendo que não havia ninguém, matou o egípcio e o escondeu na areia. (ÊXODO, 2015, p. 98)

O gesto interpretativo das duas passagens passa pela escravidão. No entanto, no Caderno de Formação do MST, o egípcio (soldado do Faraó) recebe designações como patrão e opressor. Ainda no excerto do MST, é possível notar que *ocupação* conforme pontuou Coelho (2014, p.95), está relacionado ao conjunto valorativo do MST vinculado à Teologia da libertação. Para o autor, ao analisar as ilustrações do referido Caderno de Formação, Jesus

¹⁰⁷ Grifo nosso.

¹⁰⁸ Coelho (2014), pontua que a luta vinculada à libertação será também um saber fundamental para a compreensão da Mística dentro do MST.

¹⁰⁹ O autor faz a análise do caderno de formação para discutir o papel da religiosidade no interior do MST e, especificamente, na mística – como um lugar para mobilização para a luta. Em nosso trabalho, a religiosidade, o místico, a relação dos dois com a luta constituem os saberes ideológicos da Formação Ideológica do MST e se desdobram no espaço escolar, por meio de Formações Discursivas (como, por exemplo, a presença da mística na Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak que é mantida financeiramente pelo Estado, mas organizada pedagogicamente, pelo MST).

aparece como Libertador dos pobres um lutador, contra os ricos, caracterizando a *ocupação* da Bíblia pelo MST, ou seja, a perspectiva da Teologia da Libertação, conforme pontuou Gutiérrez (2000), pois toda a Bíblia “desde o relato de Caim e Abel, está marcada pelo amor e predileção de Deus pelos fracos e maltratado” (p.25) e sendo a predileção de Deus pelos pobres, onde mais poderia estar seu Filho?¹¹¹ Nesse sentido, a ocupação da Bíblia, conforme documento do MST, é feita de modo a desestabilizar a condição do escolhido de Javé para concebê-lo a partir da História de luta, fazendo-o figurar, também, como um lutador, indignado, capaz de enfrentar os poderosos para defender o seu povo. As designações: *patrão, canga, dominação* e o ato de resistência do hebreu, que, segundo a narrativa do caderno do MST, preferiu morrer a aceitar a dominação egípcia, fazem parte de um conjunto de enunciados que, por meio das substituições lexicais (egípcio = patrão, opressor; escravidão = canga, dominação), contribuem o caráter de lutador, conforme pontuou Coelho (2014) em relação a Jesus, a todos enviados por Deus para salvar o povo e que nos faz identificar os valores que o Movimento trata como “sagrados”: o direito à terra e de nela trabalhar, a justiça e a igualdade social e, por isso, os inscreve no seio do discurso religioso.

Essa ocupação da Bíblia será fundamental para alicerçar a resistência às práticas hegemônicas sobre o uso da terra, a produção no campo, as formas de existência dos camponeses e também sobre os próprios valores religiosos, pois há, nessa relação de ocupação da Bíblia um *encorajamento* ao sujeito para desidentificar-se, conforme pontuou Pêcheux (2009). Essa prática implica, conforme os exemplos apresentados, em tornar concretos, por meio das práticas linguísticas os valores ideológicos assumidos pelo MST. A reformulação - conforme o exemplo acima mencionado - será uma das maneiras das quais a Comissão da Pastoral da Terra (CPT¹¹²) se utilizará, para difundir entre os primeiros participantes do MST os valores da luta pela terra.¹¹³

Considerando, ainda, o eixo dos saberes da religiosidade, é preciso esclarecer o lugar da Teologia da Libertação e da Comissão da Pastoral da Terra na constituição do MST. A

¹¹⁰ Contra a perseguição egípcia aos primogênitos, os pais de Moisés o colocam em um cesto e o deixam no rio. Mas a esposa do Faraó encontrou o cesto e o criou como filho. Só depois de adulto, Moisés ficou sabendo que era hebreu.

¹¹¹ Coelho (2014) reforça que as imagens do referido caderno do MST colocam Jesus, o filho de Deus, aquele que deveria ser tratado como um rei, no meio do povo para acentuar o efeito de que a luta do MST é a luta dos justos. Para o autor, a religiosidade, nesse contexto, assume um caráter de resistência.

¹¹² Doravante, a Comissão da Pastoral da Terra aparecerá também designada pela sigla CPT.

¹¹³ Conforme já pontuamos em outros momentos do nosso trabalho, os primeiros movimentos de resistência e luta pela terra no Brasil são fortemente vinculados à religião e isso se deve ao fato de que os próprios camponeses eram, em sua maioria, pertencentes aos núcleos religiosos de suas comunidades.

Comissão da Pastoral da Terra eclode, de acordo com Corso (2012)¹¹⁴, dentro da igreja para responder aos anseios crescentes de um conjunto de padres que possuíam origem familiar pobre e que intentavam intervir em favor da população desafortunada. No entanto, a Comissão só ganha espaço a partir do momento em que a Igreja se vê no dilema de continuar apoiando os proprietários de terra e perder os trabalhadores rurais, ou apoiar os trabalhadores rurais e ver seu prestígio entre os fazendeiros diminuir.

Para tentar estabelecer uma aliança entre os camponeses e os patrões de modo a apaziguar as tentativas de reforma agrária, marcadas pelas revoltas que começavam a se espalhar pelo país, especialmente sob a organização das Ligas Camponesas, a Igreja organiza, ainda de acordo com Corso (2012) uma incursão prática pelas propriedades rurais, tentando estabelecer uma política de atendimento tanto dos grandes proprietários, como dos camponeses que se encontravam na penúria.

Assim, de acordo com Carvalho (1985), em 1951¹¹⁵, sob o título *Conosco, sem nós ou contra nós se fará a reforma rural*, Dom Inocêncio Engelke¹¹⁶ elucida a forma a igreja anteciparia as medidas revolucionárias, por meio de uma orientação pacifista e ordeira no campo, ou seja, tentando impedir o levante popular dos camponeses. E, é assim que a *Ação Católica* que já era um movimento dentro da Igreja Católica brasileira se consolida com o objetivo de uma “reforma social cristã” (CARVALHO, 1985, p. 76), no sentido de que o apoio social aos mais pobres vai adentrar na questão agrária, mas, como dito anteriormente, apenas com o intuito de combater as agitações rurais que haviam sido desencadeadas de modo mais sistemático pelas Ligas Camponesas. Esse combate estava definido fundamentalmente

¹¹⁴ CORSO, João Carlos. *Herdeiros da terra prometida: discursos, práticas e representações da comissão pastoral da terra e do movimento dos trabalhadores rurais sem terra nas décadas de 1980/1990*. Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação em História da UFPR. (2012) Acesso em: maio de 2016. Disponível em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/arquivos/JoaoCorso.pdf> discute a relação da Teologia da Libertação com a mudança de posicionamento da Igreja a partir do Concílio Vaticano II. É preciso lembrar ainda que existem outros autores que discutem a relação entre o MST e a religião, sobre diferentes perspectivas. Em nosso caso, estamos configurando os saberes da FID do MST, por isso, nos importa saber quais desses saberes permanecem. Também é preciso salientar que, assim como Corso, há uma quantidade significativa de trabalhos sobre a relação da mudança da perspectiva da Igreja com as encíclicas mencionadas por Corso, como é o caso de Claudiomiro do Nascimento, Antonio Júlio Menezes Neto e Fabiano Coelho. O itinerário de tais autores é, de certa forma, o mesmo proposto por Gustavo Gutiérrez e Leonardo Boff: foram as Encíclicas que abriram o caminho para a discussão da Teologia da Libertação que será a base para as Comunidades Eclesiais de Base e a Comissão da Pastoral da Terra.

¹¹⁵ José Carlos Martins (2013) em *Primeira proposta de reforma agrária da igreja católica no Brasil – 1950*, pontua o fato de que a Carta de Dom Inocêncio foi produzida “a partir de uma reunião com fazendeiros, padres e freiras, além de professores rurais. Nenhum trabalhador rural” (p.29)

¹¹⁶ Dom Inocêncio foi padre e bispo em Dom Fernão e Campanha no interior de Minas Gerais no início do século XIX. Nascido em Joinville, ministrou aulas em seminários de Santa Catarina e Paraná, até ser transferido para o interior de Minas, onde se tornou bispo. Campanha foi palco de grandes questões envolvendo a luta pela terra.

em três eixos, descritos por Dom Inocêncio Engelke como (*apud* CARVALHO¹¹⁷, 1985, p. 13):

- definir uma ação social e exigir ser inadiável humanizar a vida do colono a quem deverão ser concedidos, além de uma participação indireta nos lucros extraordinários da empresa agrícola, condições para que tenha real acesso à propriedade privada, legítima **aspiração**¹¹⁸ a que direito toda família do agricultor sem terra.
- definir uma reforma social agrária que objetiva humanizar o trabalho, promover a difusão do ensino escolar (...) proporcionar-lhe médico, hospital; proporcionar-lhe o crédito rural baseado no trabalho e na honradez; facilitar-lhe o acesso à propriedade da terra para o cultivo, dar-lhe formação espiritual que o habilite a nortear pela fé as transformações sociais que vão surgir;
- **desproletarizar o operário dos campos deve ser a palavra de ordem desta nova cruzada.** E a ela devem dedicar, de corpo e alma, **o Governo a Igreja e os proprietários rurais**, pois ela é um imperativo da Justiça Social agrária e dela só poderão advir benefícios para a comunidade nacional

Se tomarmos os enunciados grafados, podemos observar o funcionamento da Igreja como um Aparelho Ideológico do Estado que se alia aos proprietários de terra para uma “nova cruzada” contra a organização dos operários. O neologismo “desproletarizar” indica as condições de produção do enunciado: a luta pela terra fazia com que os camponeses se afastassem da igreja e passassem a se organizar para reivindicar os seus direitos à terra. Entretanto, ao propor a Ação Social e uma Reforma Social Agrária, a Igreja se dedica a um trabalho de contenção de tal organização, indicando as concessões que os proprietários da terra deveriam fazer. A *reforma*¹¹⁹ não passa pelo questionamento da estrutura agrária, mas, sim, pela forma como Estado/Igreja/donos de terra resolveriam as insurreições e, assim, a palavra desproletarizar, sob a ótica materialista, simboliza essa tentativa de afastar os camponeses das organizações sindicais organizadas dos proletários – com forte influência Comunista - e dos movimentos de luta pela terra.

Ainda de acordo com Corso (2012) a questão é que a Pastoral da Terra se desenvolve em um momento de fortes cobranças sobre a igreja que se inicia com o Concílio do Vaticano II e a Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino Americano (CELAM) em 1968, de onde saiu a Carta de Puebla, que entre outros desdobramentos, desencadeou a Teologia da

¹¹⁷ Carvalho, Abdias Vilar de. *A Igreja católica e os problemas da terra*. In. Reforma Agrária: Boletim da Associação de Reforma Agrária (ABRA), Campinas, SP, 1980. Carvalho é professor aposentado de Sociologia da Universidade Federal de Sergipe.

¹¹⁸ Grifos nossos.

¹¹⁹ O termo *reforma agrária* nos provoca uma inquietação, pois o gesto de reformar não significa, necessariamente, uma transformação e ainda de acordo com Zandwais (2010), em *Tópicos em Análise do Discurso Materialidades discursivas e investigações analíticas*, o termo reforma produz, em alguns casos, “um efeito de revisionismo”. Para marcar o posicionamento ideológico ao qual está vinculado, o MST adotou a designação Reforma Agrária Popular, ou seja, a reforma feita pelas massas de camponeses e trabalhadores.”

Libertação e, assim, não poderá negar o seu vínculo com a transformação social. Para Corso (2012) é a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*¹²⁰ *Sobre a Igreja no Mundo Actual* de 1965, sob o pontificado de João Paulo VI, que marcará, documentalmente, o ingresso da Igreja nas questões sociais uma vez que, conforme Corso (2012, p.45) “ *a Igreja não se colocava contra a propriedade privada, mas insistia que esta tem uma “índole social”, e que os problemas gerados no meio rural dizem respeito ao ‘desprezo deste carácter social’*. Para pontuar a questão agrária, o autor faz menção ao Capítulo II, Seção I – Do desenvolvimento Económico, número 66. Contudo, é preciso lembrar que não é apenas a questão agrária que está em jogo neste caso. Há a questão do modo como as relações de produção se engendravam, tirando dos trabalhadores a dignidade. Por isso, ao pontuar a questão agrária, a igreja deixa de reverenciar apenas as forças dominantes e sede a pressão que vinha sofrendo das classes proletárias, o que pode ser visto, como um atendimento, por parte do aparelho ideológico religioso, da demanda das forças sociais. Vejamos o excerto¹²¹

Não raro, os que são contratados a trabalhar pelos proprietários ou exploram, em regime de arrendamento, uma parte das propriedades, apenas recebem um salário ou um rendimento indigno de um homem, carecem de habitação decente e são explorados pelos intermediários. Desprovidos de qualquer segurança, vivem num tal regime de dependência pessoal que perdem quase por completo a capacidade de iniciativa e responsabilidade e lhes está vedada toda e qualquer promoção cultural ou participação na vida social e política. Impõem-se, portanto, **reformas necessárias**, segundo os vários casos: para aumentar os rendimentos, corrigir as condições de trabalho, reforçar a segurança do emprego, estimular a iniciativa e, mesmo, para distribuir terras não suficientemente cultivadas àqueles que as possam tornar produtivas. Neste último caso, devem assegurar-se os bens e meios necessários, sobretudo de educação e possibilidades duma adequada organização cooperativa. Sempre, **porém, que o bem comum exigir a expropriação, a compensação deve ser equitativamente calculada, tendo em conta todas as circunstâncias.** (1965, p.31)¹²²

Também em análise da *Gaudium e Spes* documento, Courtine (2009), em *Análise do Discurso Político* acentua o fato de que o documento deixa clara a *negação de relações*

¹²⁰ Também Claudiomiro Nascimento (2010) pontua a tentativa da Igreja, por meio de tal documento, de descentralizar as questões de sua doutrina a fim de abarcar a população mais pobre, os trabalhadores, etc. Para o autor a *Gaudium et Spes* faz com que pela primeira vez a Igreja assumira “a responsabilidade de solidarizar-se com os pobres por meio de um documento assinado e ratificado por bispos do mundo inteiro” (p.179)

¹²¹ Optamos por manter a grafia, conforme o disponibilizado pelo Vaticano em < http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html> , pois não nos reportamos ao número 66, de modo integral como fez Corso (2012). Corso também pontou, com a citação do excerto, a presença da questão agrária nos documentos da Igreja, neste aspecto, nossa reflexão segue a de Courtine (2009) é mais do que a presença, ou ainda, a presença da questão agrária materializa o conflito interno que a igreja vivia. A solução desse conflito será, como diz a história, em favor da classe dominante, uma vez que a Teologia da Libertação será banida e os seus representantes excomungados. Assim, tomamos o documento em uma perspectiva distinta daquela proposta por Corso.

sociais de produção (p. 136), e, ao mesmo tempo, pontua uma doutrina “participativa como solução aos conflitos do trabalho” (ibid., p.136). A Igreja, de certa maneira, se rende ao contexto histórico em que não era mais possível ignorar a luta das classes operárias, contudo, não se posicionou ao lado da classe trabalhadora, ao invés disso, fez uma atualização da doutrina da Igreja, ou ainda, “um *aggiornamento*”¹²³ (COURTINE, 2009, p.136), porém, do campo social, no que diz respeito à doutrina social, os avanços, ainda de acordo com o autor, foram limitados.

A contradição no interior da igreja, então, passa à polarização entre apoiar de um lado, como sempre fez historicamente, os ricos e tentar manter a subserviência dos pobres. E de outro lado, a crença na justiça social, na melhor distribuição dos bens, etc., promovida por alguns setores da igreja. E é no intuito de limitar o campo de ação daqueles que acreditavam na justiça social que haverá, por parte da Igreja, uma prática incisiva de aproximação com as comunidades carentes, especialmente como operários e camponeses no intuito de afastá-los do movimento revolucionário e fortalecer a manutenção dos interesses das classes dominantes por meio da igreja.

Em 1979, no discurso do Papa João Paulo II para III Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano¹²⁴, a palavra pastoral, assume, conforme pontuou Gutiérrez (2000), o caráter empregado por Jesus em diversas passagens na Bíblia: a condução dos desvalidos, dos pobres, dos que precisavam de amparo para a libertação. Vejamos alguns exemplos de como tal discurso da condução dos povos aparecem na Bíblia:

Jesus percorria todas as cidades e vilarejos, ensinando nas sinagogas deles, pregando o evangelho do Reino, e curando toda doença e toda enfermidade. Vendo as multidões, encheu-se de compaixão por elas, porque estavam angustiadas e abandonadas, como ovelhas que não têm pastor¹²⁵. (BÍBLIA PASTORAL, MATEUS 9, 35¹²⁶, p. 1687)

A angústia e o abandono daqueles que não têm o pastor para guia-los e a figura do pastor como o único autorizado a conduzir o rebanho, pois entra pela porta, as ovelhas o reconhecem e se identificam com eles. As propriedades do significante pastor passam a compor o gesto político no seio da Teologia da Libertação que passa a assumir o caráter pastoral por optar pelos pobres e tal opção significa “em última instância, uma opção pelo

¹²² Grifos nossos.

¹²³ Um ajustamento da doutrina social da igreja às novas condições de produção que se delineava.

¹²⁴ Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1979/january/documents/hf_jp-ii_spe_19790128_messico-puebla-episc-latam.pdf>. Acesso em: novembro de 2015

¹²⁵ Os grifos nas passagens bíblicas são de nossa responsabilidade.

Reino de Deus que Jesus anuncia” (Gutiérrez, 2000, p.24). Vejamos ainda outros exemplos de como o pastor se relaciona com as ovelhas nos enunciados abaixo retirados da bíblia:

Eu garanto a vocês: aquele que não entra pela porta do curral das ovelhas, mas sobe por outro lugar, é ladrão ou assaltante. Mas aquele que entra pela porta é o pastor das ovelhas. Para ele o porteiro abre a porta, e as ovelhas ouvem sua voz; ele chama cada uma de suas ovelhas pelo nome e as conduz para fora. Depois que levou todas as suas ovelhas para fora, ele caminha na frente delas; e as ovelhas o seguem porque conhecem a sua voz. (BÍBLIA PASTORAL, JOAO 10, 1-4, p.1846)

Eu sou o bom pastor: conheço minhas ovelhas, e elas me conhecem. (op.cit, JOÃO, 10, 12-18, p.1846)

Tais passagens bíblicas produzem um efeito de que o ato de pastorear, no contexto bíblico, estava associado à condução dos sujeitos no caminho da verdade e da libertação. Assim fizeram Jesus e os apóstolos e assim deveriam fazer aqueles que seguissem a sua doutrina. É preciso pensar que a metáfora do pastor é representativa uma vez que a condução é feita sem violência, mas com zelo, amor e de forma incansável e são esses princípios que as Pastorais vinculadas à Teologia da Libertação seguirão para ajudar na construção de movimentos de resistência em toda a América Latina.

Por isso, a Teologia da Libertação foi, na América Latina, um dos raros movimentos que encontrou no marxismo e nos movimentos revolucionários marxistas uma forma de organizar o campesinato e operariado e Gutiérrez (2000, p.40) explica essa aproximação pelo viés que liberdade assume na Carta de Puebla: a libertação do povo era, de algum modo a libertação do modo opressor de produção do capital, o que desencadearia a conscientização dos sujeitos diante das injustiças sociais. Esse caráter de compreensão/transformação se alinha a uma compreensão histórica abarcada pela Teologia da Libertação de base marxista, conforme Gutiérrez (2000), ao pontuar a importância da *práxis* histórica da Teologia da Libertação em que o “pensamento teológico orienta para uma reflexão sobre o sentido da transformação deste mundo e sobre a ação do ser humano na história” (p.66). Assim, marca fundamental desse movimento encontra-se na II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1966), cujos princípios estavam vinculados, fundamentalmente, à educação dos trabalhadores para a libertação entendida como um processo de emancipação. É nesse contexto que de acordo com Corso (2012) as comunidades de base eclesiais (CBEs) e as pastorais, com base nos saberes da Teologia da Libertação, vão assumir um papel

¹²⁶ Para quem desconheça o sistema de localização da Bíblia, o primeiro número depois do nome do livro é o capítulo e o que se segue é o versículo, este também pode se apresentar como um travessão, por exemplo, 1-4, que indicaria que os versículos citados são do primeiro até o quarto dentro de um capítulo.

fundamental que é o de uma educação para a organização dos camponeses (ainda que em torno da igreja) para a reivindicação da dignidade humana é a Pastoral da Terra torna-se fundamental para a formação e a expansão do movimento revolucionário agrário e, em especial, do MST.¹²⁷

A Teologia da Libertação fez com que, nos termos de Boff (1985) em *Da Libertação*, o teológico das libertações sócio-históricas, a luta dos pobres, dos explorados, dos miseráveis, adentrasse o espaço da igreja pelo aspecto político. Ou seja, a constituição da Teologia da Libertação ocorre em um primeiro momento pelo fato de que o gesto interpretativo da existência das forças divinas e da relação destas com os homens (teologia) é feita pelo viés dos pobres, ou seja, pelo viés do “filho de Deus”, que habitou, viveu e salvou-se cursando um caminho humano, dialético, material. Por esse motivo Boff compreende que:

No fundamento da teologia da Libertação se encontra uma mística: o encontro com o Senhor no pobre que hoje é toda uma classe de marginalizados e explorados de nossa sociedade caracterizada por um capitalismo dependente, associado e excludente. Uma teologia – qualquer que seja – que não possua em sua base uma experiência espiritual é sem fôlego e tagarelice religiosa. Parte-se da realidade miserável como a descreverem os bispos em Puebla¹²⁸ ‘como o mais devastador e humilhante flagelo que é a situação de desumana pobreza em que vivem milhões de latino-americanos, vítimas de salários de fome, de desemprego e subemprego, da desnutrição, da mortalidade infantil, da falta de moradia adequada, dos problemas de saúde e de instabilidade no trabalho’. Quem não se apercebe desta realidade escandalosa não pode entender o discurso da teologia da libertação (1985, p. 11-12)

A leitura do excerto acima reestabelece o lugar da realidade que será fundamental para o MST: o de como a percepção da realidade fundada na luta de classes, ou ainda, de como “constata-se uma divisão profunda entre pobres que é tanto mais dolorosa quanto sabemos que uns e outros professam a mesma fé” (BOFF, 1985, p.12). Também é nesse contexto que a Teologia da Libertação encontrará o vínculo com o marxismo, como pontuou Löwy¹²⁹ (1991)

¹²⁷ Ainda é muito comum que algumas ocupações tenham missas celebradas por padres envolvidos com a CPT.

¹²⁸ Conforme Gutierrez (2000) III CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO, realizada em Puebla de Los Angeles, México em 1978. “Carta de Puebla” é o nome dado ao documento final da Conferência que juntamente com o documento de Medellín, desencadeou uma mudança profunda no encaminhamento da igreja na América Latina. Todas as formas de aproximação com os fiéis, os discursos utilizados, mesmo a contextualização social e econômica do Evangelho, passaram a compor uma prática de libertação dos pobres, justamente porque a “Carta de Puebla” fazia uma opção preferencial pelos pobres.

¹²⁹ Nascido no Brasil e radicado na França, Michel Löwy é diretor do Centro Nacional de Pesquisa Científica e é um dos principais estudiosos dos autores marxistas. Foi assistente de Nico Poulantzas e sempre esteve próximo à organização dos movimentos sociais de resistência, incluindo o próprio MST.

em *Marxismo e teologia da libertação*, os preceitos sucintos que seriam o norte desse conjunto de saberes dentro de uma ala da Igreja Católica¹³⁰:

- 1 – Um implacável requisitório moral e social contra o capitalismo dependente, seja como sistema injusto iníquo, seja como forma de pecado estrutural;
- 2 – a utilização instrumental marxista para compreender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas da luta de classes;
- 3 – Uma opção preferencial em favor dos pobres e da solidariedade com a luta pela autolibertação;
- 4 – o desenvolvimento de comunidades cristãs de base (CCB) entre os pobres, como uma nova forma da igreja e como alternativa ao modo de vida individualista imposto pelo sistema capitalista;
- 5 – uma nova leitura da bíblia, voltada principalmente para as passagens como Êxodo – paradigma da luta de libertação de um povo escravizado.
- 6 – a luta contra a idolatria (e não o ateísmo) como inimigo principal da religião – isto é, contra novos ídolos da morte, adorados pelos novos faraós, os novos Césares e os novos Herodes: Mammon, a riqueza, o poder, a segurança nacional, o Estado, a força militar, a civilização cristã ocidental.
- 7 – a libertação humana histórica como antecipação da salvação final em Cristo, como Reino de Deus.
- 8 – uma crítica da teologia dualista tradicional como produto da filosofia platônica grega e não da tradição bíblica, nas quais histórias humanas e dividas são distintas, mas inseparáveis. (LÖWY, 1991, p. 27-28)

Assim, a religiosidade é revestida de cunho político e as práticas da TL passam a incorporar a luta para a compreensão da pobreza não como desígnio divino, mas sim como condição social imposta pelo sistema de produção capitalista. A compreensão de tal situação contribuiria para a formação da consciência dos pobres, dos operários, dos camponeses que passariam a lutar pelas transformações, nesse sentido, a Teologia da Libertação fará figurar no corpo conservador da igreja a prática política revolucionária:

Toda teologia, qualquer que seja, se encontra socialmente situada. O teólogo da libertação optou ver a realidade (social) a partir dos pobres, analisar os processos no interesse dos pobres e atuar na libertação junto com os pobres. É uma decisão política porque define o teólogo como um agente social que ocupa um determinado lugar na correlação de forças sociais, isto é, ao lado dos pobres e oprimidos (BOFF, 1985, p. 50)

A aceção política apontada pelo teólogo revela que todo o posicionamento dentro da igreja é ideológico, é político, acabando com o mito de neutralidade de que a igreja se interessava apenas pelos assuntos religiosos. Depois da Teologia da Libertação, a opção pelos pobres se tornou para a Igreja uma ferida, pois impelia os padres ao posicionamento na luta de

¹³⁰ Ainda de acordo com o autor, a Teologia da Libertação não foi do domínio exclusivo da Igreja Católica, a Igreja Luterana também apropriou-se dos saberes da TL, inclusive, a igreja Luterana sempre se fez presente

classes. Esse é um dos motivos que fará com que o Vaticano torne a Teologia da Libertação uma prática nefasta e passe a excomungar (Leonardo Boff é um dos exemplos dessa prática), os padres e religiosos vinculados à TL. Essa perseguição reforça o lugar de defensora dos interesses da classe dominante que a Igreja tem sustentado ao longo da história.

É preciso ainda mencionar, antes de finalizarmos discussão sobre a Teologia da Libertação, que ela será fundamental para a constituição da Mística como uma prática da Formação Ideológica do MST, pois são os valores da TL que compuseram inicialmente a base de luta da Comissão da Pastoral da Terra e das Comunidades Eclesiásticas de Base (células da Igreja Católica que se organizavam no interior das comunidades mais distantes, nos assentamentos e acampamentos). Ambas as instituições da Igreja Católica foram responsáveis por organizar os camponeses em prol da resistência, da luta e para fazê-lo, por meio dos princípios da TL. Muitas vezes, de acordo com Coelho (2014), os padres iniciavam os ritos, as missas, com teatros para avivar a Palavra de Deus¹³¹. Esse avivamento tornou-se o principal elemento de construção da identidade do MST: nele há a chamada do sujeito para saberes da FId do MST, que passaram a ser compostos também pelas narrativas de luta, pelas práticas da cultura camponesa, dos saberes vinculados a uma nova organização das relações de produção no campo e, por fim, o avivamento torna-se, na mística, uma prática de interpelação dos sujeitos

E é no contexto religioso e político desencadeado pela Teologia da Libertação, que a Comissão da Pastoral da Terra apoiou, em 1980, conforme pontuou Fernandes (2000), a organização de algumas famílias, no interior gaúcho, em Encruzilhada Natalino, a uma das primeiras ocupações de um movimento que mais tarde seria chamado de MST. A comunidade de Encruzilhada Natalino ficava no entroncamento das rodovias que levavam a Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Em torno de 600 famílias acampadas resistiram até que fossem definitivamente transferidas para terras desapropriadas pelo Estado, no município de Ronda Alta. Em 1980, em Santa Catarina, ocorre também, no município de Campo Êre¹³², a ocupação por 350 famílias de uma fazenda que seria desapropriada pelo

dentro do MST.

¹³¹ Fabiano Coelho, *A prática da Mística do MST e a luta pela Terra* (2014) e Antonio Júlio Menezes Neto *A Igreja Católica e os Movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e o Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra* tratam da questão da participação e da importância dos religiosos (e seus teatros) para a formação do MST e durante a minha participação nas atividades do MST era bastante comum que a missa fosse iniciada com a mística ou com elementos que lembrassem a luta pela terra. É preciso pensar que o teatro aqui, funciona de forma distinta daquela proposta pelos jesuítas: uma vez que ele é utilizado na mística, por exemplo, justamente para mostrar as passagens bíblicas, de acordo com Coelho (2014) que falem sobre a resistência.

¹³² Região que era um território contestado entre Brasil e Argentina no início dos anos de 1800.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Assim, as lutas se espalharam pelo país e de acordo com Fernandes (2000), em *A formação do MST no Brasil*:

Em cada estado os camponeses sem-terra criaram as condições necessárias para a luta e conquista da terra. Essas lutas foram os primeiros momentos de vida do MST. Nesse tempo de gestação, cada luta representou um instante dessa construção histórica. Muitas outras lutas aconteceram em todo o território nacional. (p.75)

Ainda segundo o autor, novamente a CPT exercerá um papel fundamental: o de estabelecer um vínculo entre os acampamentos. Assim, em 1982, em Medianeira (PR), entre os dias 9 e 11 de julho, reuniram-se, de acordo com Fernandes (2000), cerca de 100 agricultores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, foi o primeiro encontro regional dos trabalhadores sem terra, depois, em 1984, em Cascavel (PR)¹³³, aconteceu o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra com participantes de vários estados do país e desse encontro, ainda de acordo com Fernandes (2000, p.83) surgiram os primeiros objetivos gerais de luta do MST:

- 1- lutar pela reforma agrária;
- 2- lutar por uma sociedade justa, fraterna e acabar com o capitalismo;
- 3- integrar à categoria dos sem-terra: trabalhadores rurais, arrendatários, meieiros, pequenos proprietários, etc.
- 4- a terra para quem nela trabalha e dela precisa viver.

A partir do que tratamos até aqui é possível dizer que o MST surge sob o domínio de saberes que inicialmente eram religiosos (cristãos, fundamentalmente) e comunistas (fundamentalmente ligados aos saberes históricos de movimentos de resistência, como as Ligas). Ao longo dos anos de existência do Movimento, os saberes religiosos foram esmaecendo justamente pelo fato da consolidação da autonomia do MST em construir suas práticas e saberes apoiados no eixo fundamental que é a luta pela terra. Nesse gesto de fortalecimento, além da construção de conhecimentos acerca das formas de existência nos assentamentos/acampamentos, há também o que Caldart¹³⁴ (2015, p. 21), chama de “retorno aos fundamentos, ou seja, os princípios educativos do MST retornando às fontes da pedagogia

¹³³ É importante salientar que a região oeste do Paraná é a de maior concentração de latifúndios daquele estado. O modelo do agronegócio é bastante consolidado e, por isso, também é uma região de intensos conflitos. Um dos casos bastante difundidos diz respeito ao assassinato de integrantes da Via Campesina – movimento mundial de luta pela terra, que no Brasil agrega as mulheres do MST, na sede da Syngenta Seeds, empresa suíça de produção de alimentos. Durante o governo de Roberto Requião, o estado desapropriou áreas da empresa devido ao plantio impróprio de transgênicos, proibidos no Paraná desde 2006. No lugar foi instalado um centro de agroecologia.

soviética”. A seguir, passaremos ao segundo movimento de análise das condições de produção da Formação Ideológica do MST, o contexto histórico da posse da terra.

3.2. O contexto histórico da posse da terra no Brasil

O início da atividade agrícola no Brasil acontece por volta de 1532 e, para Caio Prado Júnior (2008), em *História econômica do Brasil*, a questão que marcará a exploração da terra no Brasil é a forma como tais terras foram divididas. Sendo assim, devido ao fato do Brasil ser um território inóspito, longínquo, a Coroa ofereceria regalias para aqueles que se aventuravam a desembarcar em solo brasileiro: “gozarão de grandes regalias e poderes soberanos; caber-lhes-á nomear autoridades administrativas, juízes em seus respectivos territórios, receber taxas e impostos, distribuir-lhes terras, etc.”. (ibid.,p. 32). Esse princípio faz com que a terra que, em um primeiro momento, é da Coroa Portuguesa, seja cedida aos nobres portugueses que se estabelecem no Brasil sem nenhum compromisso que não o de produzir para exportar. Havia ainda, de acordo com Prado Júnior (2008), duas condições que corroboraram para o que latifúndio fosse o modo preponderante da organização agrícola no início da colonização: a dificuldade imposta pelas condições naturais e climáticas; e, a falta de mão de obra.

Alberto Passos Guimarães, no artigo *Quatro séculos de Latifúndio – 1963*¹³⁵, retoma uma questão que é fundamental para compreender o regime de distribuição de terras no Brasil. Assim, o primeiro ponto a ser abordado é de que a terra no Brasil, depois da invasão da Coroa Portuguesa, passou a ser explorada em regime similar ao do Feudalismo. Se em Portugal, nos anos de 1500 e depois em 1600, o Mercantilismo impunha a movimentação financeira fazendo surgir não apenas o comércio, mas também novas relações de trabalho; no Brasil, antigos membros do regime feudal impunham ao Mundo Novo seus modos e práticas a fim de explorar a terra com a mão de obra escrava – quase toda nativa e cativa pela Companhia de Jesus. Ainda, além desses, aqueles que vinham nos navios em busca de uma vida melhor, mas sem efetivamente ter recursos para tal, logo se transformavam em vassallos, trabalhando na terra para viver.

Ainda de acordo com Guimarães (2011), tratar o período de colonização e exploração da terra pelos portugueses como um regime feudalista ajuda a compreender como as

¹³⁴ CALDART, R. FREITAS, L.C. SAPELLI, M.L.S. Caminhos para transformação da Escola 3: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

Capitanias Hereditárias e depois as Sesmarias concretizam a forma da divisão de terra que, de modo residual, persiste até hoje. As Capitanias Hereditárias eram um modo de resolver a exploração da terra, assim, o território brasileiro foi dividido em 15 grandes regiões. Os donos dessas regiões eram nobres portugueses e a eles cabia a tarefa de reconstituir o modo de exploração feudalista. Entretanto, logo começaram a surgir problemas relacionados à extensão dos lotes de terra, à resistência da população nativa; dessa forma, as Capitanias Hereditárias foram subdivididas em Sesmarias, as quais eram entregues aos nobres que tinham algum tipo de vínculo com os donos das Capitanias.

Nesse contexto, segundo o autor, a produção colonial do Brasil teve seu início baseado num processo de regressão que impôs o monopólio da terra e o escravismo nas relações de trabalho. Enquanto partes do mundo avançavam do Mercantilismo para o Capitalismo; no Brasil, regido pela Coroa Portuguesa, voltava-se ao período medieval.¹³⁶

Para Stedile, em *A questão Agrária no Brasil - o debate na esquerda de 1960-1980* (2012), a invasão portuguesa trouxe o modelo de agroexploração e praticamente dizimou as tribos que aqui existiam e viviam basicamente da pesca, caça e extrativismo. Assim que os portugueses constataram que não poderiam explorar ouro e pedras preciosas eles passaram a explorar os recursos naturais que eram necessários à Europa. Logo, passaram a produzir, por meio da plantação em larga escala de monoculturas, produtos como a cana-de-açúcar, o algodão, etc. O modelo de produção agrícola foi o *plantation* que é

A forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja de cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado, etc., utilizando de mão de obra escrava. (p. 23)

O autor ainda assinala que para manter essas grandes propriedades funcionando, a Coroa, que desde a invasão tomou todas as terras brasileira para si, passou a fazer concessões para nobres que tivessem capital para investir e manter a produção para exportação. As terras nesse período ainda não eram mercadorias, fator que mudaria a partir de 1800, pois com o fim do trabalho escravo, a Coroa:

¹³⁵ A questão agrária no Brasil¹³⁵ (o debate tradicional – 1500-1960) organizado por João Pedro Stedille.

¹³⁶ O Feudalismo como modelo inicial da distribuição de terra no Brasil não é unânime entre os pesquisadores da área. A explicação para a vinculação do modelo de distribuição de terra no Brasil ao pré-capitalismo está em dois pontos: a exploração comercial e a cobrança de impostos e não de tributos feudais. Entretanto, alguns consideram que a fase colonial do Brasil se refere ao que Marx (2013) tratava por pré-capitalista: por não apresentar a forma de trabalho livre. Havia todo o sistema de produção com objetivo de enriquecimento da Coroa Portuguesa, mas ancorado basicamente no trabalho escravo.

Para impedir que, com a futura abolição, os trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras, promulga, em 1850, a primeira lei de terras do país. Essa lei foi um marco jurídico para a adequação do sistema econômico de preparação para a crise do trabalho escravo, que já se ampliava (STEDILE, 2012, p. 24).

A partir da promulgação da lei, a terra deixa de ser um bem da natureza e passa a ser propriedade privada. A propriedade privada é o cerne da discussão do meio de produção capitalista, pois ela define com quem ficariam os modos de produção. Em *Sobre a Reprodução* (1999), Althusser, ao tratar do Direito como um Aparelho Ideológico do Estado Jurídico aponta que o Direito regula formalmente o jogo das relações capitalistas, “já que define os proprietários, sua propriedade (bens), seu direito de ‘usar’ e de ‘abusar’ da respectiva propriedade, seu direito de aliená-la com toda liberdade, o direito recíproco de adquirir uma propriedade” (ALTHUSSER, 1999,p.189). O filósofo ainda afirma que o Direito regula as relações de produção capitalistas, “enquanto faz especial abstração das mesmas”. (ibid.,p.189). Assim, o Direito abstrai as relações de produção capitalista que são o objeto de sua regulamentação, criando o efeito de igualdade jurídica entre os sujeitos que são declarados, diante da lei, livres e iguais. Mas é importante lembrarmos a ressalva de Althusser (1999, p.189-190):

Não se deve, evidentemente, cair na ilusão ideológica que permite aos magistrados ou juristas serem, com toda a boa ‘consciência profissional’ ou ‘moral’, os servidores do Estado capitalista – a ilusão de que o Direito sendo igual para todos os sujeitos declarados iguais e livres, o Direito sendo o Direito da Liberdade e da Igualdade, os magistrados e juristas seriam os servidores da Liberdade e da Igualdade e não do Estado capitalista!

Nesse sentido, a propriedade (o direito à posse) é regulada não com base na igualdade dos sujeitos, mas de acordo com as relações de produção. É nesse sentido, que a Lei de Terras que passará a regular os contratos sobre a exploração da terra no Brasil, não diz respeito à distribuição territorial, ou ainda, o direito à terra. No entanto, diz respeito ao modo como o sistema agroexportador dava sinais de sua constituição em terras brasileiras. A lei não é, paradoxalmente, o lugar da justiça, mas é o lugar da formalização da regulamentação das formas dos meios de produção dominantes. Assim, a posse da terra passou a ser regulamentada em favor dos proprietários da terra e não em favor daqueles que nela estavam, plantavam, etc.

Nesse contexto ainda de acordo com Stéville (2012), em 1850, a lei de terra centralizou nas mãos de poucos a extensa área do Brasil, impedindo aqueles que, efetivamente nelas trabalhavam, tivessem direito de possuí-la. Essa ‘regulamentação’ garantiu à coroa a

multiplicação dos lucros e produziu um efeito de naturalização sobre a posse da terra que só passou a ser questionado de forma sistematicamente a partir dos movimentos de resistência.

O que faz com que essa lei seja o marco jurídico de constituição do latifúndio e desigualdade da distribuição de terras no Brasil? A Lei de Terras torna a concessão em privilégio de compra, ou seja, torna regulada a concessão de terras e dá o direito àqueles que já estão nelas de comprá-las da Coroa Portuguesa. As terras devolutas (pertencentes à Coroa) só poderiam ser adquiridas pela compra. A única exceção nesse processo é a reserva para a população indígena, abertura de estradas e povoados. Diante disso, o que chama atenção da referida lei e que será o impedimento legal para que exista no Brasil o campesinato desde o princípio, é o artigo sobre os posseiros:

Art. 11 – Os posseiros serão obrigados a tirar títulos dos terrenos que lhes ficarem pertencendo por meio desta lei, e sem eles não poderão hipotecar os mesmos terrenos, nem aliená-los por qualquer modo. (apud. STEDILE, 2012, p. 288)¹³⁷

Os posseiros, a partir da lei, estavam basicamente impedidos, pela condição econômica que lhes foi imposta, de possuírem terras. Portanto, estavam nessa condição os escravos, os indígenas, os pobres que trabalhavam nas *plantations*, enfim, todos aqueles que não eram nem os capitães das Capitânicas Hereditárias, nem os sesmeiros. O que sobrava então para esses sujeitos? O que o sistema capitalista obriga: “que os indivíduos despossuídos de qualquer meio de produção, portanto, ‘livres’ de qualquer meio de produção, a vender ‘livremente’ o uso de sua força de trabalho” (ALTHUSSER, 1999, p. 190). Essa ilusão de liberdade criada pelo sistema jurídico político, que sustenta o modo de produção capitalista, também produz enunciados que corroboram para a naturalização da posse da terra com a classe dominante, como se ela fosse a única autorizada a possuir (terras, mão de obra, lucro, etc.).

Entretanto, o movimento de cerceamento dos sujeitos ao trabalho na terra e a tensão entre as classes, fez com que a resistência e a luta pela terra se intensificassem. Desse modo, os portugueses sofreram derrotas impostas pelas resistências das mais diversas ordens: indígenas, caboclos, sertanejos. Ainda, o imaginário de passividade construído pela narrativa histórica brasileira passa a ser uma forma de interpretação a partir do conjunto de valores ideológicos da superestrutura, porém, atravessada pelas narrativas dos vencidos. Sendo assim,

¹³⁷ A Lei de Terras está no volume 05 de *A questão Agrária no Brasil: o debate da esquerda – 1960-1980*, de 2012. Ela também está disponível no sítio do Governo Federal e pode ser acessada no endereço: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>.

essa relação desestabiliza a ordem do dizer sobre a terra brasileira; e, os movimentos de resistência e luta pela terra reinscrevem nos processos discursivos a relação conflituosa que sempre existiu na questão agrária. É sobre a resistência pela terra que trataremos a seguir; tendo em vista nossos objetivos, abordaremos a questão camponesa, ou melhor, as formas de resistência camponesa.

O MST se inscreve em um conjunto de movimentos de luta pela terra que não cessou desde a chegada dos portugueses ao território brasileiro. A partir da Segunda República (de 1930 a 1945), com a criação do Ministério do Trabalho, da institucionalização dos sindicatos, os movimentos sociais começam a se organizar de forma mais sistemática; na tentativa de resistir ao modelo imposto pela hegemônica classe agrária dominante, a qual impunha ao país o modelo de produção agrícola baseado na produção para exportação.

O principal movimento de resistência de luta organiza-se em torno das Ligas Camponesas que, de acordo com Fernandes (2000) em *A Formação do MST no Brasil*, correspondiam a um modo

de organização política de camponeses proprietários, parceiros, posseiros, meeiros que resistiram à expropriação, à expulsão da terra e ao assalariamento. Foram criadas em quase todos os estados e organizaram dezenas de milhares de camponeses. Estas tinham o apoio do Partido Comunista Brasileiro, do qual eram dependentes. Em 1947, o governo Dutra declarou o PCB ilegal e, com a repressão generalizada, as Ligas foram violentamente reprimidas, muitas vezes pelos próprios fazendeiros e jagunços (FERNANDES, 2000, p. 33).

As Ligas Camponesas se formaram como associações, uma vez que a sindicalização, fora do regime jurídico imposto pelo Estado, era praticamente impossível nesse período. A organização política estava a cargo do Partido Comunista, que organizava os camponeses em torno de uma aliança com os operários, articulando, no campo da prática da resistência, os saberes revolucionários leninistas. Os procedimentos de instrução e de articulação também eram os mesmos: a instrução do campesinato se dava por meio de jornais, conforme Clodomir dos Santos de Moraes, em *História das Ligas Camponesas do Brasil* (2012), aponta

Além de receber orientação de uma dezena de jornais diários e outros tantos de semanários comunistas, as Ligas Camponesas se orientavam por seu próprio jornal, Terra Livre, fundado em São Paulo em maio de 1949, e que circulava semanal ou quinzenalmente, segundo seus recursos financeiros. O folheto *Zé Brasil*¹³⁸, que reflete mais que nenhum outro a tragédia

¹³⁸ Lajolo (2000) propõe que diferentemente de Jeca Tatu – que materializava o imaginário sobre o camponês brasileiro no início do Século XX como um atraso às forças produtivas – o *Zé Brasil*, escrito mais tarde, por volta de 1948, já trazia o empobrecimento e a expulsão do camponês de suas terras pelos grandes produtores

camponesa, alcançou, durante anos seguidos, milhões de exemplares, com grande circulação no setor rural. (p. 23)

Nas Ligas, de acordo com o autor, a aliança com o operariado representou uma dependência ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). Além disso, com a perseguição que se estabeleceu a partir de 1947/48, as Ligas logo se organizaram como movimento independente, permanecendo assim até 1954; contudo, o Aparelho Repressor do Estado passou a perseguir e matar a todos que participavam das lutas sociais. Nesse contexto, de acordo com Fernandes (op. cit, p. 33)

A atuação das Ligas era definida na luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações. Por parte das instituições, ao contrário, tanto o Partido Comunista quanto a Igreja Católica defendiam a reforma agrária que deveria ser realizada por etapas, por parte de pequenas reformas e com indenização em dinheiro público e em títulos. Parte das ligas tentou organizar grupos de guerrilheiros, quando então ocorreu a prisão de muitos trabalhadores e os grupos foram dispersos pelo Exército. Com o golpe militar de 1964, as Ligas Camponesas e outros movimentos foram aniquilados.

Ainda de acordo com Morais (2012), o PCB forneceu, apenas em um primeiro momento, uma base de reflexão para as Ligas, que logo se tornaram independentes, embora ainda mantivessem (e até hoje mantêm) laços com a igreja. Entretanto, as práticas de luta se encaminharam para uma resistência mais aos termos de Lenin em *Estado e Revolução* (2005) e, armados e organizados, os camponeses incursionaram pelas terras que julgaram ser próprias para a ocupação. Ainda nos anos de 1950, o PCdoB organizou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) que, de acordo com Fernandes (2000), organizou os camponeses no Brasil; com exceção de Pernambuco e Rio Grande do Sul, estados onde já havia movimentos organizados: as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

As Ligas Camponesas, de acordo com Morais (2012), recusaram a associação com a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), pelo fato de não dividirem o

rurais que começavam a se estabelecer. Zé Brasil era maltratado pelo patrão, não tinha direitos trabalhistas e era escravizado na terra que fora sua. Essa condição distinguia-se da de Jeca Tatu; contudo, a personagem de Jeca Tatu que veio a ser notoriamente perpetuada nas formações imaginárias sobre o povo brasileiro; dessa forma, reforçando o efeito de que a expulsão desses “caipiras” foi um meio de contribuição para o progresso. Rachel Duarte Abdala (2013), no texto *Zé Brasil: a questão agrária e a questão literária* e Mário Luís Simões Filho e Wilma Martins de Mendonça (2009) no texto *Representações do homem do campo em Monteiro Lobato: de Jeca Tatu a Zé Brasil*, corroboram a discussão proposta por Lajolo (2000) acerca da compreensão do lugar que Jeca Tatu ocupava na constituição da identidade do homem do campo e na forma como Zé Brasil se configurou, de forma distinta, tal identidade, aproximando esse último de um lugar real do camponês Brasileiro

mesmo conceito de reforma agrária (em um tom mais pacifista) sobre a divisão da terra; sendo assim, as Ligas continuaram a luta pelo interior do sertão sob o comando de Francisco Julião. Este, por sua vez, tinha forte conexão com a Revolução Cubana, mas fez, ainda de acordo com autor, uma aliança com a igreja católica no interior religioso do sertão nordestino para trazer para a luta das Ligas Camponesas população mais isolada e carente. É possível então, nessa gênese da resistência sistematizada, observar uma característica que será singular no movimento camponês brasileiro: a relação próxima com a igreja e com os partidos políticos de esquerda.

Assim, de acordo com Fernandes (2000), no intuito de combater o crescimento dos movimentos de resistência, em 1962 o governo federal cria a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG):

A criação dos sindicatos era a forma de organização defendida pelas principais instituições de apoio à luta, e pelo governo federal. Era uma posição política frente ao crescimento das diversas organizações camponesas. Criavam-se as condições para institucionalizar mais essas organizações, transformando-as em sindicatos subordinados ao governo, enfraquecendo, assim, os movimentos camponeses. (FERNANDES, 2000, p. 35).

Ainda de acordo com o autor, depois do Golpe de 1964, todos os movimentos de resistência foram sufocados, sendo, também nesse período, criado o Estatuto da Terra com o intuito de criminalizar os movimentos fora do enquadre do governo federal e redistribuir a terra de acordo com os planos dos latifundiários. Somente nos anos 80 os movimentos pela terra voltam ao cenário de luta e, nesse contexto, surge o MST.

É nesse contexto que para Fernandes (2000), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é constituído da memória dos demais movimentos, especialmente das Ligas e do MASTER, tendo o apoio de dois setores fundamentais: a esquerda brasileira, representada no início dos anos 80 pelo Partido dos Trabalhadores (PT)¹³⁹; e, fundamentalmente, a Igreja Católica, via Comissão da Pastoral da Terra (CPT)¹⁴⁰.

¹³⁹ O PT foi fundado como partido em fevereiro de 1980.

¹⁴⁰ Muitas outras igrejas apoiaram o MST durante a sua constituição, mas a igreja católica, via CPT, apoiou de forma sistematizada: formando, organizando, contribuindo para a comunicação dos assentamentos.

3.2 O MST como Formação Ideológica: a construção dos aparelhos ideológicos da infraestrutura

Nessa sessão iremos refletir sobre uma das questões centrais desse estudo que consiste em colocar a formação ideológica do MST como sendo oriunda da infraestrutura. Dessa forma, refletiremos, portanto, o Aparelho Ideológico Escolar a partir de saberes infraestruturais.

Para Lenin (2005), em *Estado e a Revolução*, “o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (p. 25). A reflexão é um claro contraponto ao modo como o marxismo vulgar tratava o Estado: como um mediador da luta entre as classes, na tentativa da “conciliação” entre as forças antagônicas. A compreensão de Lenin é que o Estado é um órgão de dominação de classe, “um órgão de submissão de uma classe por outra”(p. 26) e essa dominação se daria no campo da repressão: a violência. A preocupação de Lenin vai se estender a todos os meios de articulação estatal, tais como os sindicatos e a organização do serviço burocrático, os quais tinham como função a manutenção do poder da classe dominante. Para Lenin, o definhamento do Estado, até que não existissem mais classes, seria o caminho a ser trilhado. Entretanto, ele só poderia ser feito pelos operários por meio da ditadura do proletariado, isto é, a construção de formas políticas de governo que tornassem o proletariado a classe dominante, pois só o proletariado teria condições de conduzir as demais classes para tal estágio. Porém, Lenin morreu oito anos depois da Revolução de 17; com isso, não teve tempo¹⁴¹ ver, no campo da *práxis*, o Estado Proletário e como ele se desdobraria nos aparelhos ideológicos a partir da infraestrutura.

Em *Os Aparelhos Ideológicos do Estado* de Althusser (1999), encontraremos uma discussão sobre o modo como o poder de Estado – o poder de gerenciar, arbitrar, reger, etc. os meios de produção – é o alvo da disputa entre as classes. Althusser vai refletir como, a partir do conceito de Formação Ideológica, o Estado é organizado para atender as demandas da classe que detém o poder de Estado. Nesse sentido, a Formação Ideologia (e no caso da constituição do poder de Estado, as Formações Ideológicas) refere-se a um conjunto de práticas e saberes que, para o filósofo francês, eram determinados pela formação social capitalista, ou seja, pelos donos dos meios de produção. As formações ideológicas são o

¹⁴¹ Lenin morre em 1924 de um ataque cardíaco, mas desde 1922 já sofria com as consequências de um Acidente cardiovascular – AVC. Nesse período de 2 anos Stalin construiu o caminho para manter-se sucessor de Lenin e assim o fez perseguindo e ordenando a mortes daqueles que poderiam vir a ser os mandatários da União Soviética, entre eles Trotsky. Stalin foi um ditador que conduziu a União Soviética para um rumo totalmente diferente daquele primeiro delineado por Lenin.

ancoradouro das práticas materiais da ideologia, elas determinam as formas organizativas e a fazem, assim como na discussão que fizemos anteriormente sobre o Direito burguês, escamoteando a natureza da existência do Estado, como atestar, garantir, sustentar as relações de produção, tal qual o modo capitalista propõe. Entretanto, tal movimento não é feito de forma homogênea: ele é feito por meio da repressão e da ideologia; ainda, é para isso que o Estado organiza os aparelhos ideológicos repressores e os aparelhos ideológicos. Dessa forma, tendo em vista a proposta deste trabalho, os conceitos de Aparelhos Ideológicos do Estado e Formação Ideológica são imprescindíveis.

Para Althusser (1999), os AIE materializam as formas da ideologia dominante executando, por meio das práticas inscritas nos seios de tais aparelhos, a violência simbólica. É simbólica justamente por inscrever-se nas práticas cotidianas dos sujeitos – capturando-os por meio de conceitos dissimulados pela naturalização, por exemplo, do que seja Ciência, História, Ética, Moral, Direito, sistemas de produção. A violência dessa forma é menos perceptível do que aquela organizada pelo Estado Repressor; ainda, a reprodução das condições de produção é legitimada sob o efeito de evidência, conforme pontou Althusser (1999) ao tratar também da questão da subjetividade: a existência evidente do sujeito a ser interpelado é um efeito ideológico. Assim, este mesmo efeito impõe, por meio dos aparelhos de Estado, o funcionamento de um conjunto de evidências – incluindo a transparência da linguagem – o qual provoca o efeito de regularidade, isto é, os movimentos coincidentes entre História e sua simbolização, entre as palavras e as coisas. Essa evidência (da Ciência, da História, da Linguagem) é sedimenta até tornar-se um valor de verdade difundido por meio dos saberes das Formações Ideológicas, sendo materializado no interior das formações discursivas que se tornam responsáveis por estabelecer esse vínculo entre a palavra e a ideologia. A questão é que nem as FIDs e nem as FDs são apenas da ordem da evidência, pois, conforme tratamos anteriormente, o surgimento dos movimentos de luta e a organização de formas de resistência que questionem os sistemas hegemônicos interpõem ao Estado e às evidências a desestabilidade mediada pelo acontecimento. Nesse sentido, o acontecimento rompe a organização do Estado e de seus aparelhos, alterando também a lógica de funcionamento da propagação da ideologia.

Se tomarmos o MST, por exemplo, ele rompe com a evidência e o sistema de produção agrícola pautado na exportação, no modelo capitalista e ao romper cria para si um conjunto de saberes e práticas sobre a terra, sobre o campo, sobre a educação. Tais saberes e práticas se desdobram, na linguagem, em saberes de formações discursivas que passam a compor todo um conjunto de enunciados relacionados à produção agrícola, os quais podem

chegar ao espaço escolar estabelecendo formas contraditórias de existência com os saberes que lá já circulam. No caso do MST, essa força para a ruptura – não apenas para a organização de todo esse arranjo que vai da Ideologia até a sua materialidade discursiva – pode ser compreendida como uma formação ideológica da infraestrutura, pois ela não é mais determinada pelo poder de Estado, ela é determinada pelo poder dos camponeses.

Assim, ao retomarmos o conceito de Formação Ideológica, além do já discutido sob a chancela de Althusser (1999), o observaremos dentro da perspectiva da Análise do Discurso. Para Pêcheux, Haroche e Henry (2010) em *A propósito da Análise Automática do Discurso*, a FId pode ser entendida da seguinte maneira:

Falaremos de Formação Ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força de confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; deste modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se relacionam mais ou menos diretamente com as posições de classes em conflito umas com as outras (p. 163)

A preocupação dos pensadores e, em especial de Pêcheux, é a de que a prática política da/na classe operária precisaria construir formas de ruptura com a Formação Ideológica dominante. Por isso, tomamos o MST como uma FId formada a partir da infraestrutura que não apenas é uma força de confronto aos interesses da classe dominante, mas é principalmente, um conjunto de práticas políticas do “tipo novo” (PÊCHEUX, 2009, p. 202) que, em nosso entendimento, organiza, a partir dos interesses do camponado, um conjunto de saberes e práticas que não podem mais ser associadas ao poder de Estado. Ou seja, o MST posiciona-se na luta de classe e rompe com o Estado. O MST é uma Formação Ideológica por estar alicerçado em um conjunto de saberes e práticas políticas que representam os interesses e as formas de intervenção dos agricultores Sem Terra nas políticas do Estado, desestabilizando, assim, a ordem estabelecida pelos aparelhos ideológicos estatais e as relações de produção características do capitalismo. A construção dos saberes e práticas no interior da Formação Ideológica do MST passam, em nosso entendimento, pela organização da própria luta e resistência ao modelo hegemônico de produção agrícola. Por isso, no intuito de mostrar o modo como a FIdMST pode ser organizada, tomaremos três práticas que configuram os saberes da Formação Ideológica do MST: a ocupação, a mística e a comunicação. Essas práticas: a de ocupar a terra, a de reforçar a questão da identidade e a de

estabelecer uma forma de comunicação que seja pautada nas necessidades do Movimento, consolidam a configuração o que estamos tratando como FIdMST.

Nesse sentido, a prática da ocupação desencadeia os demais processos organizativos, pois o acampamento, a escola e, posteriormente, o assentamento, são resultados da ocupação. Então, a ocupação organiza também a construção da identidade do trabalhador sem terra; dessa forma, a ocupação é a primeira responsável pelas práticas que configuram os sentidos sobre a luta pela terra e pela transformação social; com isso, construindo um conjunto simbólico de formas de existência da ideologia do MST, como, por exemplo, a fileira para a caminhada até o lugar a ser ocupado, a bandeira do MST sendo estendida e a imediata construção de barracos de lona preta, formando o acampamento.¹⁴² Essas práticas materializam os saberes da ocupação e precisam passar por ela todos os que lutam por terra no MST; ou seja, todos os militantes, antes de tornarem-se assentados, precisam passar pelos acampamentos e, nesse sentido, é que a ocupação também é formadora da identidade do sujeito Sem Terra, conforme pontuou Caldart (2012): é preciso que um conjunto de práticas simbolizem esse sujeito e tais práticas são a participação das ocupações (e, por vezes, das desapropriações), são as vestimentas, os modos de produzir, etc.¹⁴³

Pode-se ainda dizer que o funcionamento discursivo da ocupação é alicerçado considerando a questão do Direito à terra e não o direito de terra, tal como ocorre no Direito Civil burguês. O direito à terra é o direito natural, pois explicita a relação do homem com suas necessidades de existência. Já o Direito Civil está alicerçado na propriedade, sendo esta a materialidade de como as relações de produção organizam-se em torno da posse e do capital.

A ocupação é um gesto político na medida em que o MST usa contra o Estado os dispositivos jurídicos do Direito Civil, considerando que as leis que protegem os proprietários não consideram as questões sociais, conforme nossa discussão anterior sobre o Direito burguês em Althusser (1999): o Direito regula as relações de produção em favor dos proprietários, dos mandatários, daqueles que possuem os modos de produção. Dessa forma, é em decorrência da ocupação e do acampamento que se institui a escola do MST. Se no

¹⁴² Outros movimentos de luta farão uso do acampamento como forma de resistência, como exemplo, podemos citar os professores/as do Estado do Paraná, acampados em frente ao Palácio Iguazu – sede do governo paranaense, em abril de 2015, contra a votação da apropriação, por parte do governo, do fundo previdenciário dos funcionários do Estado. Em maio de 2016, foi organizado um acampamento na Praça da Matriz, em Porto Alegre, para fazer vigília em defesa da, então presidenta, Dilma Rousseff. O acampamento é a primeira linha de frente depois da ocupação. Ele é o corpo da ocupação.

¹⁴³ É necessário, entretanto, um cuidado com a forma como essa identidade é configurada para também não ficar no plano do idealismo: o sujeito Sem Terra está inserido no modo de produção capitalista, mas o atende de forma resistente, criando mecanismos que permitam a cooperação, a associação sem lucro, a troca, a produção coletiva com divisão igualitária dos valores obtidos, etc.

princípio ela, a escola, propiciava um local para abrigar as crianças que acompanhavam os pais, contudo, ela rapidamente se torna fundamental para que o Movimento mantenha os princípios ideológicos de luta pela terra também no espaço escolar, conforme bem tratou Caldart (2012). Assim, dois contextos históricos diferentes se aproximam: (a) o contexto soviético depois de 1917, em que a educação pós-revolucionária tem o objetivo fundamental de construir uma nova sociedade e educar a massa analfabeta para contribuir no processo de transformação; e, (b) o movimento de luta pela terra que organiza a escola em torno da transformação social, por meio da reforma agrária e, para tal, também precisa educar tanto os jovens, quanto os adultos analfabetos a partir de uma escola que respondesse aos interesses da infraestrutura. Com isso, tendo em perspectiva a educação leninista em que o MST organiza seus princípios educacionais baseados, fundamentalmente, em uma concepção de educação assumidamente classista, a escola do MST não esconde que educa trabalhadores e camponeses para oposição ao modo de produção capitalista, assumindo uma *postura política e cultural de constatação social* (CALDART, 2012, p.341), tendo como base para isso a educação massiva e a educação integral, considerando o homem em sua totalidade e uma educação que não se limita à escola e que tem por eixo organizador o trabalho. Nesse aspecto, as bases formativas do MST encontram-se alicerçadas na pedagogia soviética debatida anteriormente.

Além disso, é nesse contexto que a escola do MST passará a ser um dos principais Aparelhos Ideológicos do Movimento e, à medida que forma estudantes nos ensinos fundamentais e médio, faz crescer a demanda por outras modalidades de ensino dentro da perspectiva da luta pela terra.

Até aqui, discutimos a respeito da Ocupação, a partir daqui passaremos a discutir sobre a mística que pode ser tratada como uma prática própria da organização política do MST e que funciona acionando duas formações discursivas: a religiosa e a revolucionária. A primeira, explica-se pela própria história do MST e dos vínculos que essa história apresenta com a Igreja, em especial a Católica. A segunda é a relação com a memória de luta do Movimento, conforme pontuou Caldart (2012,) ¹⁴⁴ que a mística precisa ser entendida também como uma “ação simbólica” (p.379), como um lugar educativo em que o sujeito se posiciona diante da história, para posiciona-se também diante da luta. Nesse sentido, a “mística é uma experiência coletiva: ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, deslocado das relações sociais, interpessoais, que constituem sua história” (p.379/380).

¹⁴⁴ Pedagogia do Movimento Sem Terra

Para Coelho (2014), ao discutir o lugar da mística como campo de resistência, é preciso pensar o rito do MST com lugar antagônico ao ideário de pacificidade e mansidão pregada pela igreja. E mesmo que o MST não tenha em seu interior nenhuma religião em vigor, a mística apresenta-se como esse lugar de reencontro com uma força geradora de crença na transformação, mas diferente de uma prática abstrata, a mística seria o lugar de orientação, de formação, conforme reflexão de Caldart (2012);

Ao lado da questão da fé, há a questão do ser revolucionário, conforme pontuou Coelho (2014) ao fazer uma reflexão sobre o texto *A Mística* do frei Leonardo Boff para quem *existirão sempre os subversivos, surgirão sempre bandeiras levantadas para levantar a transformação da sociedade* (BOFF, 1993, p.3)¹⁴⁵ Se esse lugar subversivo, como nos aponta o excerto, era tomado como nefasto pela Igreja justamente por estar atrelado aos movimentos de libertação dos trabalhadores e com isso, à revolta contra os patrões, na mística do MST será o principal elemento de sustentação do MST, sendo que *subversão* que a Mística será tomada como uma prática alimenta indignação constante, conforme pontuou Coelho (2014) ,com um lugar de memória e de formação para a luta. É importante também ressaltar o papel da mística como saber e prática própria da organização política do MST. Tomamos para nossa reflexão Courtine (2009), em sua *Análise do Discurso Político*, na qual argumenta que aquilo que constitui o dizer do sujeito está suspenso em uma rede de formulações possíveis que podem ser acionadas pelo posicionamento do sujeito enunciador na medida em que ele se identifica com os saberes heterogêneos que constituem a FD¹⁴⁶ e assumir-se subversivo, no contexto do MST é abandonar a subserviência, a obediência, a opressão. Dessa forma, a mística, da forma como é conduzida no Movimento, congrega saberes contraditórios; tais como os saberes religiosos que são mobilizados pela memória do vínculo que o MST possui com a Teologia da Libertação, seja pelo rito (a entrada em fileiras, o silêncio, a reverência aos símbolos do Movimento) e, pela presença, em determinados contextos, da cruz, de músicas religiosas, que caracterizam as formas de inscrição dos sujeitos nos saberes religiosos. E os saberes vinculados à resistência, como por exemplo, fotos de militantes e de teóricos e filósofos marxistas (Lenin, Marx, Krupskaya, etc.) e instrumentos de trabalho – como a

¹⁴⁵ *A Mística*. In. Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem terra, São Paulo, 1993, no. 125. Disponível em <http://www.docvirt.com/docreader.net/HEMEROLT/2493?pesq=A+mística>. Acesso em agosto de 2015.

¹⁴⁶ Nos reportamos aqui ao conceito de Formação Discursiva conforme discutido no segundo capítulo, ou ainda, nos apoiando em Courtine (2009) em *Análise do discurso político*: a formação discursiva “como uma forma de repartição ou ainda um sistema de dispersão” (p. 83) em que as contradições, o estabelecimento de uma unidade e a heterogeneidade revelam o trabalho de tentativa de linearização das formas da língua, mas que são constantemente atravessadas pelo processo discursivo, pelo interdiscurso. Os saberes no interior de uma

enxada e a foice – que transformam-se em armas na luta pela terra¹⁴⁷. É possível observar aqui que a diferença entre o campesinato latino-americano e o soviético pode ser observada através da prática revolucionária dos movimentos de luta pela terra. No Brasil, por exemplo, estes movimentos terão uma forte influência da religião, a qual pode ser tratada como uma memória discursiva presentificada na mística, tal relação não existia na organização revolucionária soviética. No entanto, há uma contradição na relação entre o MST e as igrejas no Brasil; ainda, essa contradição será acentuada pelo fato de que, nos anos 90, o MST decide não ter vínculo oficial com a igreja. No campo prático, contudo, a igreja ainda continua presente pelo ritual da mística e opera os saberes religiosos no interior da prática revolucionária de luta pela terra.

As condições de produção da mística estão relacionadas, conforme vimos anteriormente, ao gesto fundante do MST e sua relação com a Igreja. Entretanto, passados quase dez anos de fundação do MST, no *Boletim da Educação* de 1993, em *Como trabalhar a Mística do MST com as crianças*, a Mística aparece delineada já como uma prática do Movimento, constituída pelos saberes da luta, de transformação da sociedade:

Mística é o que anima a ação. (...) A mística é também uma crença num projeto de sociedade e num ideal de vida. Concretizam-se com valores, comportamentos, atitudes, num jeito de ser e viver. (p. 01)

O animar¹⁴⁸ na mística do MST, nos termos de Coelho (2014) é ressignificado e passa a compor um elemento de rememoração da própria luta. Ainda segundo o autor, se na mística dos rituais da Comissão da Pastoral da Terra tinha a teatralidade como instrumento para os saberes religiosos, no MST ele vai ganhar elementos novos vinculados aos que discutimos sobre a Teologia da Libertação: a rememoração da função social da fé, não mais atrelada à subserviência, mas ao gesto de formação da consciência, de simbolização das práticas de luta, à transformação contínua em prol de uma sociedade justa e a consciência da coletividade como base formadora de tal sociedade. Além da religiosidade, ainda de acordo com Coelho (2014) há o reforço do sentimento de pertença, exultação dos símbolos do Movimento, como o hino do Movimento, as ocupações, a agroecologia, a defesa dos direitos dos trabalhadores, a

Formação Discursiva não são homogêneos, pois a própria Formação Ideológica não o é. Ambas podem ser determinadas por uma ideologia dominante, mas nunca são homogêneas.

¹⁴⁷ Durante a participação de atividades do MST, ao participar da mística, foi possível notar que os símbolos utilizados variam de acordo com as condições de produção e históricas da própria mística e de acordo com a prática coletiva e cotidiana dos assentados/acampados.

¹⁴⁸ O verbo animar é aqui transformado em substantivo para marcar que não se trata de uma animação vinculada a um estado de alegria ou êxtase, mas sim um animar de luta, para a luta. Além disso, animar é precedido do artigo definido – em quase que a totalidade das ocorrências – para reforçar o caráter de um animar dentro do compromisso político do MST. Autores como Coelho (2014) e Ademar Bogo (2002) pontuam tal animar.

defesa das sementes, da educação. Nesse sentido a mística está vinculada aos campos dos saberes discursivos que se constituem como uma prática da funcionando em favor da Formação Ideológica do MST, pois articula o campo da memória, do político e o da religião que funcionam de modo indissociável no interior da mística.

Queremos, por fim, chamar a atenção para a Comunicação do MST. Conforme pontuamos anteriormente, a comunicação no Movimento pode ser compreendida nos termos de Lenin e serve, assim, para a agitação, para o esclarecimento, para a informação e também a formação. Nesse sentido, situa-se como uma prática contra-hegemônica que tem como base a reflexão de Gramsci (2011)¹⁴⁹ que, a partir da leitura das obras e da compreensão do contexto soviético, especificamente a importância do modo como a informação deveria circular entre os operários, nos diz o seguinte:

A concepção do jornal de Estado é logicamente ligada às estruturas governamentais não liberais (isto é, aquelas nas quais a sociedade civil se confunde com a sociedade política), sejam elas despóticas ou democráticas (ou seja, quer naquelas onde a minoria oligárquica pretende ser toda a sociedade, quer naquelas onde o povo indiferenciado pretende e acredita ser verdadeiramente o Estado). Se a escola é do Estado, por que não será do Estado também o jornalismo, que é a escola dos adultos? (p. 229)

Essa preocupação de Gramsci sobre o modo como o Estado usa o jornalismo para fazer sua formação, era a mesma preocupação de Lenin (1978) em *O que fazer?* Por ocasião da fundação do Iskra, a classe operária no intuito de libertar-se do jugo burguês precisaria não apenas deixar de ler e comprar o jornal da burguesia, mas também construir o seu próprio modo de comunicação, pois para Gramsci (1976) em *Escritos Políticos*, o operário:

Deveria recordar sempre, sempre, sempre, que o jornal burguês (qualquer que seja a sua cor) é instrumento de luta movido por ideias e interesses que estão em contrastes com o seu. Tudo o que se publica é constantemente influenciado por uma ideia: servir a classe dominante, o que se traduz sem dúvida num fato: combater a classe trabalhadora. E, de fato, da primeira à última linha, o jornal burguês sente e revela esta preocupação (p. 95)

É nesse contexto que a Comunicação do MST se inscreve como uma prática política que organiza as informações de modo a contrapor-se à forma hegemônica dominante de informar. Para exemplificar o que estamos tratando, ou seja, os modos como os dois jornais tratam os Trabalhadores Sem Terra, analisaremos duas matérias sobre o conflito entre a polícia e os militantes do MST, no dia 07 de abril de 2016, no assentamento Dom Tomás Balduino que conta com 2500 famílias, cerca de sete mil pessoas, na região de Quedas do

Iguaçu/PR. A primeira matéria circulou no Jornal Expoente, de Quedas do Iguaçu, no Paraná, vinculado às forças dominantes e a notícia do conflito foi assim delineada:

Notícia vinculada pelo Jornal Expoente, de Quedas do Iguaçu, em sua edição online, no dia 07 de abril de 2016, às 21h11.

Um confronto entre integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e policiais militares ambientais na comunidade da Fazendinha em Quedas do Iguaçu, deixou ao menos duas pessoas mortas. De acordo com a Polícia Militar (PM), seis pessoas ficaram feridas. O confronto aconteceu nesta quinta-feira (7). Segundo uma nota emitida pela Polícia Militar do Paraná duas equipes foram vítimas de uma emboscada quando tentavam ajudar a combater um incêndio numa área da Fazendinha. Assim que o fogo começou, os policiais da Rotam (Rondas Ostensivas Tático Móvel) e uma brigada de incêndio da empresa Araupel foram até o local para combater as chamas. Mas antes de chegar até o local da queimada, os policiais foram alvo de uma emboscada. Mais de 20 pessoas do Movimento do (MST) estavam no local e começaram a disparar contra as equipes da PM, que reagiram ao ataque. Durante o confronto, dois Sem Terra morreram e seis ficaram feridos. Com eles, a polícia apreendeu uma pistola 9 milímetros e uma espingarda calibre 12. O restante do grupo se embrenhou na mata. A PM enviou equipes para o local para resgatar as vítimas — inclusive um helicóptero para remover os feridos. Além disso, foram destacados policiais militares e civis para a região com o objetivo de reforçar a segurança – uma vez que há uma briga judicial envolvendo o MST e a empresa Araupel.¹⁵⁰

A segunda matéria retirada do site do MST, foi assim divulgada:

Notícia vinculada no site do MST, no dia 07 de abril de 2016, às **21h02**.

Na tarde dessa quinta-feira (7), duas equipes da Polícia Militar do Paraná, acompanhadas de seguranças da empresa Araupel atacaram o acampamento Dom Tomás Balduino, na região de Quedas do Iguaçu, no centro do estado [Paraná]. Até o momento existe a confirmação de dois mortos e aproximadamente seis feridos - o número exato ainda não foi confirmado -, pois a polícia militar está, nesse momento, impedindo a aproximação de integrantes do Movimento no local.¹⁵¹

Se observarmos as duas notícias, veremos que a matéria publicada pelo Jornal Expoente, de Quedas do Iguaçu, dá destaque aos seguintes fatos: os policiais foram alvos de uma emboscada; havia uma disparidade numérica entre policias e militante do MST no confronto; os membros do MST usaram armas de fogo e depois embrenharam-se pela mata.

¹⁴⁹ Cadernos do Cárcere. v.2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2 ed. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Organização Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sergio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. Gramsci relê as questões leninistas para avançar nas questões democráticas do Estado e da Educação.

¹⁵⁰ Grifos nossos

¹⁵¹ Grifos nossos

Tais relatos colocam em evidência o efeito de criminalidade dos membros do MST diante do acontecimento, sem comentar como ocorreu o confronto e o diálogo com os policiais, por exemplo.

Já a segunda matéria, retirada do site do MST, é marcada justamente pela indeterminação das condições do confronto. Essa diferença dos modos de organização das matérias é que vai caracterizar as posições enunciativas assumidas pelos jornais. Por um lado, o Exponente administra a informação pelo excesso, fato que provoca uma série de equívocos e deslizos, os quais podem ser observados por meio da tentativa de controle que o sujeito, inscrito na FDs cujos saberes são os das forças dominantes, tenta garantir sobre os efeitos de sentido. Entretanto, o simbólico da língua eclode por meio justamente no seio de tais equívocos, fazendo repercutir no texto os vestígios do interdiscurso: ou seja, repercutir as formas como o sujeito se inscreve na FD e os seguintes questionamentos surgem: o que mesmo a polícia foi fazer lá? Eram os bombeiros ou o grupamento de operações especiais? Por outro lado, a notícia no site do MST é marcada justamente pelo fato de que naquele momento, ainda não havia clareza sobre o que desdobramento do conflito, mas o fundamental ficou claro, a partir da perspectiva do MST: o acampamento foi atacado, que havia mortos e feridos e também o impedimento, por parte da força repressora, de acesso tanto ao acampamento, quanto aos feridos. A diferença das narrativas é justamente o que nos aponta Gramsci (1976), no excerto acima mencionado, o jornal burguês é instrumento de luta movido por ideias contrárias ao do proletariado e para isso, produz efeitos de sentido que, como no exemplo da notícia do Jornal O Exponente, criminaliza os trabalhadores, em favor dos interesses das classes dominantes.

3.3 O Aparelho Ideológico Escolar: Condições de Formação

Passaremos a partir de agora a discutir o aparelho que é o coração do Movimento: a escola. A escola do MST é resultado de um processo de luta¹⁵², que era inicialmente pela terra, mas que passou a ser pela transformação das condições de produção no campo e pela construção de um projeto de sociedade distinta da proposta capitalista. Para tanto, esse

¹⁵² É fundamental aqui pontuar o trabalho da professora Roseli Salette Caldart, pois ela está diretamente ligada ao encaminhamento dos processos educacionais do MST e, nos últimos anos, juntamente com Luiz Carlos Freitas, vem trabalhando as questões da pedagogia soviética no interior do MST. Também ela é responsável por grande parte da sistematização e registro da história da educação do Movimento, grande parte desse trabalho está no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2012) em que ela discute não apenas a questão da educação do MST, mas a própria identidade do militante do Movimento.

aparelho ideológico é intimamente ligado às práticas de luta e resistência, poderíamos dizer, inclusive, que o Aparelho Ideológico Escolar do MST existe, em grande parte, porque está ancorado fundamentalmente nas práticas de resistência do MST, como, por exemplo, a ocupação¹⁵³. Considerando tal argumento, também podemos pensar que diferentemente da Escola do Estado que está prevista legalmente, ou seja, trata-se de um direito provido pelo Estado, a escola do MST é um aparelho que existe por causa da luta. Essa distinção já elucidada, de certa maneira, as formas como um e outro aparelho se organizam.

Assim, é preciso fazer uma retomada da conjuntura em que surge a escola do MST. Como chegamos a mencionar anteriormente, a escola do Movimento emerge da necessidade de abrigar as crianças dos acampamentos, conforme relato da ocupação de Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul

Em 1981, os colonos gaúchos acampam em Encruzilhada Natalino e inauguram uma nova fase de luta pela terra em nosso país. Ocupar e acampar são as formas encontradas pelos Sem Terra para pressionar o governo a resolver o problema agrário, a cada dia mais profundo. São famílias inteiras que passam a morar debaixo de lonas pretas e a conviver unidas pelo laço da miséria e da esperança de acabar com ela. Nesta época, o MST ainda não estava estruturado e, por isso, cada passo era um ensaio, com muitas dificuldades e muitos erros. Sem tempo determinado para sair dali, sem saber ao certo o que fazer, com quem contar, as famílias acampadas vão construindo pouco a pouco, sua organização, seu Movimento. Há crianças ali e são muitas; mais de duzentas. E desorientadas. O que estaria acontecendo em suas vidas? O que pretendem seus pais agitados e, por que fazem tantas reuniões e assembleias? Por que tantas caminhadas, tanta fome, tanta confusão? (...) Mesmo com tantas outras preocupações, alguns adultos perceberam a ansiedade dessas crianças e começaram a pensar no que fazer com elas? (MST¹⁵⁴, 2005, p.12)¹⁵⁵

Althusser (1999) em *Sobre a Reprodução*, escreveu que, contra o Estado burguês e os seus aparelhos, seria a “ação das massas populares” (p. 134) educadas, mobilizadas e engajadas que faria a transição do capitalismo para o comunismo, considerando a conjuntura de produção neoliberal. As formas através das quais o poder de Estado se desdobra para

¹⁵³ É importante observar que no momento político atual (destituição da presidenta eleita, votação no Congresso Nacional de um conjunto de medidas de restrição de investimento público em saúde e educação, mudança na legislação trabalhista e previdenciária, mudança nas diretrizes do Ensino Médio) a ocupação dominou o contexto de organização política na escola brasileira como forma de resistência aos mecanismos neoliberais. Este fato é um exemplo de como as práticas de resistência infraestruturais podem ser tomadas como uma prática de resistência ao contexto histórico que se apresenta.

¹⁵⁴ MST. Dossiê MST Escola – documentos e estudos 1990-2001. Cadernos de Educação, n. 13 – edição especial. Veranópolis: ITERRA, 2005. Conforme mencionamos em nossa introdução, trata-se um documento que reúne os documentos (as diretrizes para as escolas do MST) e os estudos (textos que tratam sobre o funcionamento e sobre o modo de organização das escolas do Movimento). Os textos foram selecionados de acordo com a relevância que têm no processo educativo e em uma delimitação de tempo que vai de 1990-2001.

atender o interesse das classes dominantes, a forma de organização do MST é a de consolidar o movimento de luta contra a desigualdade e de se manter como um lugar de profunda resistência, agrupando a massa camponesa na reivindicação de terra e de transformação social. Entretanto, apenas a existência do movimento em si não garantiria sua consolidação e é aqui que a escola do MST, enquanto aparelho, ocupa seu papel: de formar a militância e, ao se apropriar das práticas e da estrutura das escolas estatais, utilizá-las em favor do próprio Movimento. É nesse contexto que as escolas do MST são erguidas, primeiro como itinerantes quando são parte dos acampamentos e depois como escolas do próprio Movimento, quando são parte do assentamento e por isso, deixam de ser itinerantes¹⁵⁶. A compreensão de que a escola é o coração da luta tornou-se mais tangível a partir de 1992, quando o MST passa a discutir e publicar documentos norteadores para as escolas, contendo os saberes fundamentais para o funcionamento do AIE MST¹⁵⁷, como por exemplo, o Boletim da Educação¹⁵⁸: *Ocupar, resistir e produzir também na educação*:

A escola não pode ter uma finalidade em si mesma. Ela sempre reflete seu tempo e por isso deve colocar a serviço das necessidades do grupo social que a está usando e fazendo. Deve instrumentalizar para a ação imediata e preparar a construção do futuro (...) Na perspectiva da classe trabalhadora hoje, o grande objetivo da escola de ser o de educar os sujeitos para a transformação da realidade atual (MST, 1992, p. 2)¹⁵⁹.

A citação nos leva a considerar duas posições presentes na escola do MST: a) a relação entre o conhecimento/prática que incide sobre o modo como a escola em um movimento social se constitui como aparelho ideológico; e b) o modo como a escola do MST reorganiza os saberes e práticas - a princípio orientados e regulados pelo Estado - em favor da Formação Ideológica do Movimento. Assim, o conhecimento não é aquele pronto e acabado distribuído em forma de conteúdos estruturantes nas diretrizes e, mesmo que tais conteúdos apareçam no Plano de Estudos, são sustentados por um lugar ideológico que não pertence ao Estado e, por isso, estão em oposição à escola do Estado que lida com a manutenção dos valores capitalistas e que tem, de acordo com Mészáros em *A educação para além do Capital* (2008, p.51), “de ser constantemente reproduzida”. Neste contexto, os

¹⁵⁵ A narrativa de tal passagem encontra-se também em Fernandes (2000) que trata da gênese do MST.

¹⁵⁶ Assim que a posse da terra é confirmada, a escola deixa de ser itinerante, pois o acampamento passará a condição de assentamento e os camponeses ali ficarão, assim, como a própria escola.

¹⁵⁷ Aparelho Ideológico do MST (doravante AIMST).

¹⁵⁸ Ressaltamos aqui que os documentos escritos do MST são, em sua maioria, de autoria coletiva. Os documentos dos *Cadernos de Formação* e dos Boletins. Os boletins são materiais mais sucintos e informativos e os Cadernos são destinados à formação dos militantes, educadores/as, etc. O Boletim referenciado tem como autor o Setor de Educação do MST.

¹⁵⁹ Mantivemos o texto com a escrita original.

sujeitos que estão na base da dominação do Estado não apenas não podem produzir saberes e práticas (a educação em si), como precisam, para terem seu lugar na lógica capitalista, reproduzir os saberes e práticas que lhe são impelidos. Se nos voltarmos à citação acima do Dossiê MST Escola – que é ainda do início do percurso do Movimento – os valores que ali se encontram destoam do modo de organização capitalista, justamente por, primordialmente, educar para a transformação, não para a manutenção. Esse lugar do aparelho ideológico escolar do MST será fundamental para que a filosofia do próprio movimento seja baseada na perspectiva do campesinato.

O mesmo documento introduz o trabalho como o meio capaz de reunir ações práticas, a sistematização dos saberes e de um modo de transformação da realidade, assim, a preparação para o trabalho não é a preparação para atividade, mas sim para a *práxis*. Novamente nos apoiaremos em Mészáros (2008), para esclarecer este ponto. Ao fazer uma leitura de Marx sobre a divisão do trabalho em trabalho intelectual e braçal, Mészáros retoma a divisão entre ricos e pobres a partir da metáfora “puros e impuros”: quando Adão comeu a maçã e foi obrigado a viver de seu trabalho surgiu uma genealogia de sujeitos que precisariam servir, trabalhar e viver da entrega de sua mão de obra, pois os desígnios divinos haviam cessado. Marx, em *O Capital* (2013), no entanto, nos alerta: que o capitalismo nos diz que existem dois tipos de sujeitos: aqueles que acumulam riquezas explorando e aqueles que são explorados. Para os explorados resta o trabalho que, em um modo de produção capitalista, pode ser interpretado, ou produzir efeitos de sentidos, vinculados à degradação, ao rebaixamento, à desmoralização. Por isso, na ótica do poder econômico, nada pode ser produzido que não a mais-valia.

Contudo, quando a escola do MST se consolida no interior do Movimento como um aparelho ideológico, ela recompõe o lugar do trabalho segundo a ótica soviética. Assim, todo o trabalho produz e transforma os sujeitos e, mais do que isso, emancipa, pois a condição de trabalhador, entendida como classe, guia os objetivos da escola, bem como a produção de conhecimento.

Assim, no diálogo estabelecido com a pedagogia soviética, duas condições serão a base de sustentação do AIEMST: a realidade e o trabalho como pontos centrais para a organização da escola do Movimento. Por esse motivo também é preciso pontuar que não estamos tratando de qualquer trabalho ou de qualquer realidade. O trabalho é aquele que mencionamos ainda no primeiro capítulo, na esteira do pensamento marxista, uma atividade do homem que marca sua relação com o mundo e é orientada para atender determinado fim e pela qual o homem, ao realiza-la, movimenta a História estabelecendo relações com outros

homens igualmente imersos no mundo do trabalho. O trabalho é o transformador da realidade e, aqui, nos deteremos no conceito leninista¹⁶⁰ de realidade: a concepção de objetividade verdadeiramente existente: a transformação, por meio do trabalho, faz com que o homem também se transforme. O trabalho para a construção e a transformação da realidade dada, é o que faz com que os homens produzam a realidade dentro da luta de classes e, no caso do MST, é a realidade objetiva que edifica práticas e saberes a partir de um projeto de construção de um campo não mais baseado no latifúndio.

Assim, os objetivos da escola do MST, de acordo com o Caderno de Educação no. 1: *Como fazer a escola que queremos*¹⁶¹, são definidos da seguinte maneira: o trabalho da escola, em especial o currículo, precisa ter a prática como ponto de partida e essa prática precisa tomar a realidade do próprio Movimento para constituir os objetivos e os saberes do espaço escolar. Uma vez sistematizados, tais saberes precisam retornar para o campo da prática, ou seja, tornar esses saberes capazes de intervir na realidade do assentamento/acampamento a fim de transformá-la, ressignificá-la. A construção de tal percurso precisa, também, conceber formas avaliativas, currículo, relações entre educadores-educandos e entre educandos-educandos. Mesmo que a escola, em sua constituição formal, fosse compreendida como um espaço dialético, a resistência era justamente o caminho distinto, o impensado, enquanto que na escola do MST a resistência e a luta estão na governança dos processos.

Ainda no campo dos saberes e práticas que constituem o AIEMST, podemos tomar o Caderno de Educação n. 8 – *Princípios da Educação do MST*¹⁶², que divide em saberes em filosóficos e pedagógicos (CALDART, 2005, p.161/162) e os princípios filosóficos de acordo com o documento podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- 1) Educação para a transformação social: educação de classe no sentido de construir uma hegemonia das classes trabalhadoras; educação massiva: todos sendo educados; educação vinculada ao MST; educação aberta para o mundo,¹⁶³ educação para ação e educação aberta para o novo (CALDART, p.162)
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;

¹⁶⁰ Cahiers Philosophiques, 1973, Editons Sociales, Paris et Editions du Progrés, Moscou.

¹⁶¹ Elaboração do Setor de Educação e Departamento de Educação Rural do Fundo de Desenvolvimento da Pesquisa do Governo Federal, publicado em 1992.

¹⁶² Texto final de Roseli Salette Caldart. Publicado em julho de 1996. O texto que estamos mencionando aqui está também no já referenciado Dossiê MST na Escola (2005) e é à paginação de tal obra que fazemos referência e não ao original de 1996. É necessário, entretanto, reforçar o fato de que todos os cadernos de educação, aqui mencionados, encontram-se disponíveis no sítio do MST.

¹⁶³ Aqui entra, em nosso entendimento, uma questão bastante cara para Caldart em seus escritos sobre a educação do MST: que a construção e o entendimento da cultura camponesa, a cultura do MST. A autora considera fundamental que o assentado não se limite “ao lote” (p.162)

- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana

Os princípios elencados acima mostram que a construção do projeto educacional do MST está solidamente ligada à construção do projeto de sociedade do Movimento. Passados mais de dez anos da primeira assembleia de organização do MST, em 1984, as condições no campo eram bastante instáveis, pois em 1994, de acordo com Caldart (2012), assume a presidência da república Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, partido de tendência neoliberal que começa a implantar no Brasil uma série de medidas de venda do patrimônio público, reforço da propriedade dos latifundiários e leis mais rígidas contra as ocupações. A educação para os valores humanistas e socialistas é antagônica à proposta que se consolidava no país alinhada às expectativas dos fundos internacionais de investimento que, inclusive, mercantilizavam a educação.

Nesse sentido, cumpre chamar a atenção para a forma de organização dos saberes da escola do MST, especialmente no que tange ao princípio filosófico 01, “Educação para a transformação social” e o item “Educação de classe” ambos referidos no *Caderno de Educação*. A educação de classe, portanto:

Quer dizer uma educação que se organiza, que seleciona conteúdos, que cria métodos na perspectiva de construir a **hegemonia** do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, o fortalecimento do poder popular e a formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação **que não esconde** o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores (CALDART, 2005, p. 161)¹⁶⁴

Desse modo, é possível perceber que o discurso da escola do MST não pretende estabelecer nenhuma relação de aliança com as forças estatais, mas, ao contrário, ele se inscreve, conforme pontuado por Courtine (2009), em uma rede de formulações que trazem à tona todo o conjunto de saberes dos quais tratamos ainda no primeiro capítulo. O discurso escolar do MST estabelece um domínio associado com os dizeres da educação soviética e, também, com a própria perspectiva gramsciniana de hegemonia, como um corpo constituído de forma a conduzir os demais trabalhadores contra a opressão. O enunciado, *trata-se de uma educação que não esconde seu compromisso*, retoma outros saberes discursivos sobre a Escola do Estado: ela esconde seu real compromisso com as classes dominantes.

Queremos destacar o tratamento da importância da escola do MST como um aparelho ideológico do movimento, de acordo os princípios pedagógicos contidos no *Caderno de*

Educação n.8. Esses saberes, aliados aos saberes filosóficos mencionados acima, serão a base da constituição da Formação Discursiva Educacional, ou seja, a base das práticas e discursos que circulam no espaço escolar do MST. Caldart (2005, p.165) os nomina de princípios pedagógicos e nós os sintetizamos da seguinte maneira:

- 1) Relação entre prática e teoria;
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- 12) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Para a autora, a escola é parte de um projeto de sociedade defendido pelo MST que estabelece a realidade como o ponto de partida para o trabalho educativo. Não se trata de qualquer realidade, mas da realidade da luta de classes e da classe trabalhadora. Essa definição do lugar da escola para o Movimento faz aparecer o lugar ideológico no conjunto de enunciados que reforça o vínculo da educação do MST com a educação soviética e ainda revela a construção do Movimento, a preocupação com a manutenção da militância, da luta pela transformação social, que não se esconde numa velha escola que *forjava os criados de que necessitavam os capitalistas;[que] fazia dos homens de ciência pessoas obrigadas a escrever e falar segundo os gostos capitalistas* (LENIN, 2015, p. 21)¹⁶⁵. Nesse contexto, a escola é constituída fundamentalmente pela militância¹⁶⁶. A luta no espaço escolar é aquela que caminha junto à luta pela transformação das relações de produção que, na escola convencional, são a base do aparelho ideológico mais caro ao Estado.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Grifo nosso

¹⁶⁵ *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015

¹⁶⁶ Em 2013, na primeira gestão como governador de Beto Richa (PSDB) no Paraná, houve uma desmobilização da Secretaria Estadual de Educação do Campo, tornando precárias as condições da escola do campo que, em decorrência disso, estavam ameaçadas de fechamento. Como consequência disso, os estudantes das escolas itinerantes e de assentamentos ocuparam os Núcleos Regionais de Educação como forma de protesto. O resultado foi que, naquele período, diferente do que ocorrera em outros estados como o Rio Grande do Sul, por exemplo, as escolas do campo, especialmente as itinerantes que são as mais frágeis no processo, não foram fechadas.

¹⁶⁷ A questão da Escola para o Estado é tão fulcral que há a discussão de um projeto de lei que circulou na Câmara dos Deputados Federal sob o número 867 em 2015 e no Senado Federal sob o número 193/2016, que tem por objetivo instituir na Lei Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o programa Escola Sem que impediria, entre outras coisas, a manifestação ideológica contrária àquela dominante, por parte dos professores.

É nesse sentido que Pierre Bourdieu, ao fazer uma análise do funcionamento da escola estatal, em *A Economia das trocas simbólicas* (2013), no artigo “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”, afirma a importância da escola no papel de formar um corpo comum aos indivíduos, estabelecido por uma forma de programação intelectual homogênea que faz com que os homens, formados nesse modelo escolar, partilhem *de um certo espírito* (p. 206) em relação ao que seja literário, ao que seja científico. A escola contribui para criar um conjunto de bens simbólicos, vinculados a uma classe, que passam a circular como saberes universais que precisam ser aprendidos, como a literatura ou a arte, o que seria o conhecimento indispensável para a formação humana. Nesse sentido, conforme Bourdieu:

O que os indivíduos devem à escola é sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões (2013, p. 207).

Esse repertório de lugares-comuns constitui conjuntos de esquemas de dissimulação da imposição de valores que são sempre ligados à compreensão do que seja o mundo a partir de uma ótica superestrutural: a cultura, a linguagem, as matemáticas etc. Valores que são impostos como universais e homogêneos. Raramente há questionamento sobre o Arcadismo, por exemplo, nos conteúdos literários, ou da própria divisão da historiografia literária, mas o fato é que tais conteúdos encontram-se no espaço escolar como naturalizados, como se não pudessem, ou não existissem outras formas literárias que pudessem figurar no espaço escolar¹⁶⁸. Aliás, outras formas, por vezes, aparecem, mas sobre formas designativas de exceção (literatura marginal, literatura africana, etc.), ou seja, são tratadas como um desvio. É nesse contexto que a ação pedagógica (escolar) se define então

Como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, pelo modo mais preciso, ao reproduzir pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção entre as obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e ilegítima de abordar as obras legítimas. (BOURDIEU, 2013, p. 120)

¹⁶⁸ Quando fazemos menção às formas literárias e ao modo como são inseridas no espaço escolar, não estamos descartando a ação dos educadores/educadoras que dialeticamente constroem formas de resistência, estamos tratando daquelas formas que são as constantes em diretrizes, currículos e livros didáticos.

A legitimação arbitrária de determinados saberes, esquemas científicos, formas de pensamento será justificada por Althusser, em *Sobre a Reprodução* (1999), como parte da propagação da ideologia da classe dominante que constitui o Aparelho Escolar. Para o autor, a transferência do poder da aristocracia feudal para a burguesia, e a consequente consolidação do sistema econômico capitalista, fez com que a Igreja perdesse para a escola o lugar de Aparelho Ideológico dominante, isto é, aquele que concentra as formas práticas e simbólicas de propagação da ideologia dominante. Se no período pré-capitalista a igreja ocupava-se das funções religiosas, mas também formativas e se a religião era o centro organizativo da submissão dos homens aos seus senhorios. Na ascensão do modo capitalista aliado ao período de questionamento ao poder da igreja pela Reforma Protestante e, fundamentalmente, depois da Revolução Francesa que toma o poder de Estado, a burguesia, que assume o poder e substitui a Igreja pela escola. Mesmo que tumultuada, tal substituição cumpriu (e cumpre) um papel fundamental: a de formar, segundo as necessidades do modo de produção capitalista, os sujeitos a ele necessários. E a burguesia faz esse movimento, pois a escola, conforme Althusser (1999):

Recebe as crianças de todas as classes sociais desde o maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, elas lhe inculcam durante anos e anos, no período em que a criança é mais vulnerável entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados saberes revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos catorze anos, a constituir os operários ou os pequenos camponeses (ALTHUSSER, 1999, p. 168)

Sobre o modo como a escola organiza os saberes, de acordo com citação acima, é preciso considerar a condição heterogênea do Aparelho Ideológico Escolar. Não há na escola apenas saberes inerentes aos conhecimentos escolares, isto é, a escola é um dos palcos da luta de classe e, de forma dialética, é atravessada por tal luta. Entretanto, a escola capitaneada pelo Estado quer promover a ascensão social dos sujeitos, via mérito individual.

Além dos saberes específicos sobre a língua (e demais saberes determinados pela ideologia dominante), a escola agrega o que Althusser (1999) trata como a *ideologia dominante em estado puro*, aquela que normatiza as formas de agir e pensar por meio da inculcação filosófica, moral e cívica. Entretanto a inculcação dos valores ideológicos não é feita sem haja resistência e formas de resistência são materializadas por meio de diferentes

formas de violência (destruição da escola, agressão aos educadores etc.), ou por meio da prática política (a ocupação da escola por parte dos estudantes, por exemplo), da mobilização contra o conjunto de regras, do questionamento das hierarquias e das próprias propostas de ensino, (como no caso dos educandos do MST). As ações, nesse sentido, no interior do próprio aparelho ideológico, não estão simplesmente no âmbito da reprodução das práticas ideológicas, como bem pontuou Pêcheux (2009), mas estão no conjunto das “novas relações de desigualdade-subordinação” (p. 133), que estabelecem as relações dialéticas de reprodução/transformação no interior das relações de produção.

Nesse contexto, o MST reconhece a importância da escola como aparelho ideológico e toma a tarefa de fazer da educação uma de suas formas de luta e resistência. Quando a terra é ocupada, a escola é a primeira a ser organizada, mas não seguindo o modelo da escola estatal, a esse respeito tomemos os dizeres do *Caderno de Cooperação Agrícola no. 10: o que levar em conta para a organização do assentamento (2001)*¹⁶⁹, que também discute a escola do MST:

A escola que queremos e pela qual lutamos deve vincular-se a organicidade do assentamento e que se preocupe em ajudar na solução dos problemas da comunidade, desenvolvendo o gosto pela leitura, realizando atividades culturais, recuperando a memória coletiva da comunidade e do MST, cultivando nos estudantes a e os valores de nossa organização. (MST, 2001, p. 19)¹⁷⁰

A definição de escola acima, proposta pelo Movimento, corrobora com a reflexão de Pêcheux (2009) de que no interior das Formações Ideológicas há tanto a reprodução das formas de produção, quanto a transformação e, em nosso entendimento, isso ocorre em alguns aspectos, na construção de novas relações de produção, como, por exemplo, na alternância do tempo escolar do Movimento, que diz respeito ao modo como o projeto curricular é construído e que permite que os educandos tenham as aulas teóricas concentradas em um determinado período e as aulas práticas em outro tempo, chamado, tempo comunidade, constituindo-se, dessa forma, a “pedagogia da alternância” conforme Caldart; Ceriulli (2005,

¹⁶⁹ O texto foi sistematizado e organizado por Adalberto Martins e foi realizado pela Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil, 2001.

¹⁷⁰ Caderno de cooperação agrícola no. 10: *O que levar em conta para a organização do assentamento (2001)*. O MST organiza materiais de formação que são direcionados por área de conhecimento. O caderno mencionado traz o modo de organização da escola do assentamento. O assentamento é a última instância da luta pela terra e, em alguns casos, isso repercute no modo como os militantes que conseguiram o lote de terra se comportam dentro do Movimento, há aqueles que deixam a militância, por exemplo. Nesse sentido, uma das formas de manter o vínculo do assentamento com o MST é via escola. Outro fator que explica a existência desses cadernos de comunicação é o fato de que as escolas de assentamento são as mais próximas do poder de Estado, por isso, o Movimento ocupa-se de agir constantemente no sentido de firmar a posição de luta e os valores da luta pela terra.

p.1999). Desse modo, as aulas teóricas são o tempo dedicado ao espaço escola e as aulas práticas são dedicadas a desenvolver projetos/reflexões sobre a sua própria realidade, incluindo o registro de experiências e de práticas concretas que valorizam e norteiam o tempo teórico.

Essa forma política de organizar a proposta de currículo faz com que os órgãos administrativos do Estado sejam forçados a pensar na divisão dos dias letivos não mais de forma universal, massificada como se todas as escolas estivessem sob as mesmas circunstâncias, mas de forma regional, considerando, inclusive, o calendário de produção no campo, de modo que o projeto curricular da escola do MST possa ser organizado.

Além do currículo escolar, há também uma preocupação com a formação dos educadores(as). A perspectiva do MST diante da questão é a de que os educadores/as da escola do Movimento também possam pensar na formação política, isto é, na formação dentro dos valores ideológicos do MST dos educadores que trabalharão nas escolas de assentamentos e acampamentos, assim,

tais professores podem ser da comunidade formados pelo MST, ou então de fora mas com sensibilidade e disposição para se integrar à realidade do assentamento. Para garantimos professores militantes e com conhecimentos pedagógicos, deveremos acordar com as famílias que tais professores irão participar das atividades de formação do MST, mesmo que isso implique em fazer negociações ou pressões junto as secretarias de Educação (MST, 2001, p. 20)¹⁷¹.

Nesse sentido, o Movimento estabelece práticas que garantem uma política antagônica às práticas do Aparelho Ideológico Escolar Estatal, como a formação dos educadores/educadoras que irão atuar nas escolas de assentamento e acampamento. Nesse sentido, podemos mencionar a inscrição do Movimento no interior das Universidades com o objetivo de formar educadores engajados organicamente com o projeto do MST. Essa estratégia mina de imediato um ardil do Estado que é a principal fonte de conflito em sala de aula: o envio, para assentamentos e acampamentos, de educadores que não tenham nenhum vínculo com a educação do campo.

¹⁷¹ Caderno de cooperação agrícola n. 10: *O que levar em conta par a organização do assentamento* (2001).

3.4 Saberes e práticas constitutivas da educação do MST

3.4.1. O contexto da escola do MST

No item anterior abordamos sobre como a escola se configura como um aparelho ideológico do MST. O que trataremos nessa sessão é quais são os saberes e as práticas que constituem tal aparelho. Para nos guiar nesse processo, tomaremos o trabalho de Roseli Salette Caldart (2015) com seu texto *Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo*, que propõe uma retomada de todo o percurso da escola do MST para explicar a importância do Movimento em ocupar-se de manter a escola vinculada aos saberes de resistência e luta. Tais fatores se apresentam como as principais diferenças entre a escola do MST e a escola do Estado. Ainda, para a autora, a construção do caminho tanto dos saberes quanto das práticas escolares do MST ocorre em três momentos, conforme veremos abaixo.

O primeiro momento, já no final dos anos 80 e início dos anos 90, remonta às leituras dos pedagogos soviéticos, fundamentalmente, Pistrak (2009) e a Escola-Comuna, em que começavam a circular nos acampamentos. Contudo, a organização ainda se voltava para o estabelecimento de objetivos para as escolas, objetivos que fossem claramente vinculados à luta pela terra – tema que se configurava na figura central para um projeto mais amplo de transformação da sociedade. Para a autora, dois princípios centralizavam a questão nesse período: *o vínculo entre formação da consciência e a atividade produtiva e a inserção em coletividade como forma de educação das pessoas como lutadores e construtores de novas relações sociais* (p. 24). A escola do MST consolidava a diferença entre os seus fundamentos e aqueles das escolas estatais; além disso, algumas das diferenças podem ser observadas já nos objetivos:

Desde o início, os pais têm clareza de que a **escola deve ajudar no avanço da luta**. Ou seja, não pode haver separação entre o que está acontecendo no Assentamento e o que é trabalho na sala de aula. **A escola deve ser essencialmente prática, fornecendo conhecimentos capazes de influenciar no trabalho e na organização da nova vida** (CADART; SCHWAAB, 2005, p. 18 – grifos nossos)¹⁷²

Para o MST, um dos objetivos mais caros em seu processo educativo está no vínculo orgânico entre a relação dos conhecimentos da escola e a vida e, também, a relação escola/trabalho; assim como nos apontou Volochinov (2013), em *Que é a linguagem?*,

estabelecendo a relação da linguagem com as atividades econômicas e com a organização da sociedade, uma vez que “os primeiros elementos da linguagem sonora humana, bem como os da arte, eram elementos de um processo de trabalho, estavam ligados a necessidades econômicas e representavam o resultado da organização produtiva da sociedade” (p. 137).

Nesse aspecto, Medviédev (2012), será ainda mais enfático, conforme pontuamos no primeiro capítulo, para o autor não há linguagem que não seja dialética, porque os homens estão na vida, no seio das relações de produção, na História. Por isso, ao contrário das práticas e saberes da escola gerenciada pelo Estado, cujo conhecimento está predominantemente direcionado ao acúmulo de saberes que preparam para o mercado de trabalho e para uma subserviência social; nas escolas do MST, a vida e o conhecimento precisam desenvolver uma relação intrincada, uma vez que é a vida que fornece a materialidade a ser sistematizada na escola, pois a realidade objetiva é constantemente modificada pela mudança das próprias relações entre os sujeitos imersos em relações de produção. Por esse motivo, o conhecimento sobre o real é um fragmento *possível*, mas não único que não pode determinar a realidade nem o ser, conforme pontou Althusser (1979) em *Materialismo Histórico e Materialismo Dialético*, cuja discussão gira em torno dos princípios de produção do conhecimento e, dentro de uma perspectiva materialista, precisamos considerar dois fatores fundamentais:

- 1- A primazia do real sobre seu conhecimento, ou primazia do ser sobre seu pensamento;
- 2- A distinção entre o real (o ser) e seu conhecimento. Esta distinção de realidade é correlativa a correspondência de conhecimento entre o conhecimento e seu objeto. (p. 46)

A menção à Althusser e a relação do ser com o conhecimento e deste com o seu objeto reestabelece a discussão que fizemos ainda no primeiro capítulo sobre o conceito de ciência dentro de uma perspectiva materialista que desfez a automatização da relação entre o conhecimento e seu objeto, como se tal vínculo fosse independente dos sujeitos envolvidos e, ainda, independente das condições históricas de tais sujeitos. É nesse viés – de reestabelecer o elo entre a ciência a realidade – que há, no seio da escola do MST, o questionamento do próprio conhecimento difundido, por exemplo, no espaço escolar por meio dos currículos, como algo “natural e inquestionável”, pois nessa perpetuação de saberes historicamente acumulados e necessários, há um apagamento das condições históricas que os levaram a figurar como indispensáveis.

¹⁷² *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*. In. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. Veranópolis, RS: ITERRA; Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

Essa não naturalização da relação entre escola e conhecimento é fundamental para que a escola do MST consiga percorrer o segundo objetivo: a formação para a consciência de classe que, além disso, passa pelo questionamento sobre o modo como a escola estatal forma, de maneira ampla e massificada, os filhos dos trabalhadores, reproduzindo e inculcando conhecimentos que primam por reforçar o caráter inalterável das relações de produção. Ainda, naturalizando a luta de classes e o lugar de subserviência dos trabalhadores diante dos patrões, inclusive, reforçado pela organização hierárquica dos espaços pedagógicos.

Essa condição materialista da escola do MST insere-se em uma questão problemática que Karel Kosik (1995) tratou em *Dialética do Concreto*, tal questão visa a discorrer sobre como transformar a totalidade concreta, a realidade, em uma totalidade abstrata, em conhecimento, no entanto, sem degenerar as relações entre o contexto real – de onde são extraídos os fatos – e a construção do conhecimento. É esse contexto real que reúne de forma complementar as reflexões dos filósofos Kosik e Bakhtin/Volochinov (2004) para imputar à cotidianidade o privilégio de ver desenrolar a História, alimentando-a com um conjunto de práticas que revelam os jogos e as lutas estabelecidas entre as classes. A organização do cotidiano da escola do MST vincula-se a um projeto que não é o da massificação dos sujeitos, mas sim, a um modo de desautomatização das ações de tais sujeitos.

Essa desautomatização, no âmbito das questões de linguagem, por exemplo, passa pela inclusão, na lista de conteúdos estruturantes, de gêneros do discurso pertencentes à esfera de luta que pertence à formação ideológica do MST, como nos excertos retirados do Plano de Estudos para escolas itinerantes que apresentaremos abaixo no quadro abaixo. Tais práticas de linguagem (discursivas) estão tanto no âmbito dos objetivos, quanto no conjunto de gêneros que apresentam como constitutivos dos trabalhos em sala de aula. Para tanto, em nosso exemplo, vamos utilizar recortes retirados dos Complexos do 6º e 7º anos constantes no Plano de Estudos para escolas Itinerantes (FREITAS, CALDART; SAPELLI, 2013):

Quadro 02 - Objetivos Formativos, Êxitos e conteúdos vinculados às práticas de linguagem no Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (2013)

| 6º. | Objetivos formativos | Êxitos | Conteúdos vinculados às práticas de linguagem do MST |
|-----|----------------------------|--|--|
| | Exercitar a expressão oral | Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo em atividades de mística, culturais, de grupo e outros e produzir textos escritos incorporando novos vocábulos ¹⁷³ | (...) relatos relativos às histórias de vida e do acampamento podem gerar textos narrativos orais e escritos. Esses textos farão o registro dos diferentes aspectos que sustentam a luta pela terra, em narrativas individuais e coletivas, que garantem |

¹⁷³ Grifos nossos

| | | | |
|---------|----------------------------|---|--|
| | | | que a visão de mundo dos educandos, da comunidade, dos movimentos fique registrada (...) (p.37) |
| 7º. Ano | Exercitar a expressão oral | Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo em atividades de mística, culturais, de trabalhos em grupo e produzir textos escritos articulando [de] forma lógica os seus argumentos ¹⁷⁴ (p.93) | (...) as histórias de luta pela reforma agrária podem ser reveladas a partir das palavras de ordem, a bandeira e outros símbolos, hinos, músicas do movimento. Esse trabalho com os textos pode mostrar aos alunos a importância da linguagem – oral e escrita, verbal e não verbal – como ferramenta de luta ideológica ¹⁷⁵ . (p. 97) |

Os exemplos acima, em especial os enunciados destacados marcam dois movimentos dialéticos que acompanham a constituição do plano de estudos do MST: a existência, nas escolas de assentamentos e acampamentos, da sistematização de práticas de linguagem da luta como objeto de ensino, caracterizada por *novos vocábulos* retirados das narrativas de experiência de formação do assentamento ou acampamento o que faz com a língua que é ensinada passa a ser composta pelos elementos de luta e, assim, a definição de gêneros discursivos conforme propôs Bakhtin (2003) em *A estética da Criação Verbal* toma materialidade: é o contexto da luta de classes que define a existência dos gêneros discursivos, fazendo com que o gênero “palavras de ordem”, por exemplo, passe a compor uma modalidade de realização da língua *como ferramenta da luta ideológica*.

O outro movimento, dentro das questões de funcionamento dos estudos da língua no MST, tem relação com a necessidade de definir o lugar da estrutura linguística e, em alguns momentos, conforme o enunciado “de forma lógica os seus argumentos”, essa definição se separa do entendimento da língua viva, uma vez que lógica dos argumentos precisa ser contextualizada de forma discursiva, para que materialize as práticas sociais. Para complementar a reflexão, é preciso pensar que a lógica por si só, não abarca o funcionamento discursivo é necessário pensar como as condições históricas organizam a língua, é nesse sentido que os argumentos podem ser articulados. Pois, em nosso entendimento, apenas em uma língua que tenha o ideário de perfeição estrutura linguística é tratada apenas dentro do campo da lógica. Entretanto, tal dialética não apaga a importância do fato de que a escola do MST, diferentemente da escola do Estado, parte da própria realidade da luta para tentar estabelecer os seus objetos de ensino.

¹⁷⁴ Grifos nossos

É nesse sentido que de acordo com Caldart e Schwaab (2005), no texto *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, o entendimento da escola se apresenta como o espaço fundamental para a compreensão dos sentidos da luta pela terra que, por sua vez, contribuiu e solidificou, no movimento, o crescimento intelectual e cultural dos militantes, contribuindo para a construção, também, de um quadro de intelectuais orgânicos. Tal qual pode ser apreendido no sentido que Gramsci (1982) tratou em sua obra *Os intelectuais e a formação da cultura*, um grupo social, no caso o MST, que disputa espaço no modo de produção para transformá-lo, precisa criar “camadas de intelectuais” (p. 03) orgânicas para sustentar o próprio movimento e a formação da consciência. A organicidade de Gramsci tem uma relação com o funcionamento do grupo social no qual este intelectual está inserido, por isso ele não é um ser isolado, ele pertence ao grupo e estabelece relações com os envolvidos, ou seja, ele também é parte das relações que ocorrem no interior dos meios de produção. Assim, a formação de intelectuais dentro do MST é uma tentativa de fazer com que os valores ideológicos do Movimento amparem os caminhos seguidos por tais intelectuais para que estes possam refletir a ciência e o conhecimento científico no interior de um movimento social. Combinado a isso, a escola do MST tornou-se um forte contraponto à escola estatal que, conforme bem pontuou MÉSZÁROS (2008) em *A educação para além do capital*, nunca esteve preocupada com a formação dos sujeitos para a emancipação, muito ao contrário, ela sempre

Serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (p. 35).

Podemos fazer, aqui, um cotejo entre o entendimento de Althusser (1999), conforme já fizemos menção anteriormente, de que a escola é o Aparelho Ideológico privilegiado do estado; ou seja, ele é o responsável pela reprodução de um mundo simbólico que organiza tanto a ciência, quanto as práticas do modo capitalista de produção. Bourdieu (2013), também neste sentido, vai apontar que a escola é o lugar de transmissão da lógica da divisão de classe produzindo sujeitos homogêneos que não conseguem observar sua própria condição de existência. Sobre esse aspecto, Bourdieu (2013) nos aponta que a escola forma *Indivíduos programados, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de*

¹⁷⁵ Grifos nossos

pensamentos e de ação (p. 206). Ainda nesse sentido, Mészáros (2008) chama atenção para o fato de que um dos principais papéis da educação formal “é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (p. 45). Esse programa costuma funcionar em favor do Estado e tem por intuito facilitar o preenchimento dos *savoirs-faires*, os quais são necessários ao modo de reprodução capitalista. Sendo assim, não se trata de uma escola que funcione em favor das classes expropriadas, mas de uma escola que não apenas limita o campo de conhecimento, de ação na realidade, como também interdita as formas linguísticas, culturais etc., que não estejam dentro do programa do Estado. Por certo, esta limitação, este interdito não é feito de forma despercebida. Os silenciamentos instituídos às vozes das ruas, dos trabalhadores, aos seus modos de falar, de dançar, de fazer arte, tornam-se um som pesado que se volta, conforme mencionamos anteriormente, contra o próprio Estado.

Para tanto, é Mészáros (2008) que nos chama atenção para a interligação entre os processos educacionais e os processos de produção ao tratar das mudanças no âmbito do campo educacional. Para o autor, a questão fundamental para que o capitalismo se mantenha está na internalização das formas do capital; nesse aspecto, a escola exerce o papel fundamental na roda deste sistema de produção: fazer com que os sujeitos internalizem o seu lugar na hierarquia social. Além disso, a escola legitima essa posição e reforça todo o quadro de existência dos sujeitos de acordo com os interesses da classe dominante. Dessa forma, ela determina o que pode ser um saber e, ainda, determina que este saber não possa existir de outra forma que não aquela apresentada pela escola. Por fim, a escola reforça a ordem da participação nos processos de produção, pois está associada a outro conjunto de aparelhos que consolidam a existência, as práticas e os saberes no interior de um modo de produção.

Além disso, Mészáros ao retomar Lenin (2005) em *Estado e Revolução*, nos lembra uma vez mais que o Estado tenta, por meio da imposição de sua estrutura, apagar as formas de resistência. Para constituir-se enquanto Movimento social, o MST precisou pensar a escola a partir de um conjunto de valores que legitimassem não mais a superestrutura, mas sim a infraestrutura. Por isso, ressalta-se a importante discussão que fizemos sobre o papel da História, especialmente no que diz respeito à política e o direito à propriedade das terras; assim como a função social que as terras possuem no interior de uma sociedade capitalista.

Contraditoriamente, o entendimento do MST sobre a função social da terra irá definir seu modo de produção, de tal forma que o Movimento vem a se colocar como uma força de resistência às forças hegemônicas, contrapondo seus saberes e suas práticas àqueles da superestrutura que atendem os interesses do capital. Dentro desta ótica de luta de classes e

consciente do seu lugar nas condições de produção, o MST institui, em seus espaços escolares, uma pedagogia voltada para a resistência, para a luta e para a transformação social, conforme pontuou Caldart (2012) em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Não se trata apenas de uma apropriação dos valores burgueses, mas da construção de um conjunto de valores que sustentem as práticas infraestruturais. Nesse sentido, a formação discursiva educacional do MST está vinculada à formação de militância:

Todos os princípios que sustentam nossa proposta de educação devem desembocar num aluno militante. E não se trata de preparar exclusivamente militantes para o MST. A luta tem um horizonte do tamanho do mundo e há muitas frentes de militância pela classe trabalhadora. (MST, 2005, p. 47)

Então, depois do primeiro momento de estabelecimento da escola no seio do MST, cresce a preocupação sobre como fazer a escola funcionar do ponto de vista filosófico/pedagógico. Mesmo que tal preocupação já existisse lá atrás, à medida que o Movimento avança a escola precisa também acompanhá-lo para continuar formando os sujeitos que a luta precisa. Dessa forma, e de acordo com Caldart (2015), o segundo momento que fundamentou as escolas do MST ocorre entre os anos 1991 a 2010, com Paulo Freire. A escolha de Paulo Freire, de acordo com a autora, se deve ao fato de que o Movimento precisava educar tanto as crianças, quanto os adultos, assim, logo a pedagogia freiriana tomou um lugar importante na educação do MST, especialmente por obras como a *Importância do Ato de Ler e Pedagogia do Oprimido*.

Em a *Importância do Ato de Ler* (2006), o pedagogo nos alerta para a importância da leitura da realidade: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11). Freire também destaca que essa leitura do real, do mundo, é capaz de desmistificar a suposta neutralidade da educação e torná-la transformadora; desse modo, essa foi a base para que a educação do MST se valesse dos escritos de Paulo Freire e passasse a alfabetizar e conscientizar a massa que se juntava ao movimento, retomando o processo que mencionamos no segundo objetivo: a formação da consciência de classe e a militância. A relação dos saberes freirianos com os soviéticos está no fato de que a realidade é o que faz os sujeitos construírem seus conhecimentos; com isso, o projeto de educação popular de Paulo Freire, baseado nos temas geradores, é a primeira construção de uma metodologia que propiciasse que a escola do MST tivesse a realidade como eixo articulador. Para Paulo Freire (2000) em *Essa escola da Vida*¹⁷⁶, os temas geradores eram um conjunto sistemático de palavras que mobilizavam – ou

¹⁷⁶ FREIRE, P.; BETTO, Frei. *Essa Escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.

inventariavam – a realidade. Se tomarmos essa concepção no campo do conhecimento da linguagem, as palavras mobilizam, em termos de Medviédev (2012), os temas que estavam vinculados a elas por fios ideológicos. É dessa realidade que Paulo Freire (2000) propõe que os educandos extraíam os saberes. E era dessa realidade que ele e os alfabetizadores pinçavam as palavras que serviriam de norte para o processo educativo em todas as suas dimensões:

A escolha dessas dezessete palavras – na língua portuguesa a gente não precisa mais que dezessete, às vezes com vinte é melhor – tinha que obedecer a certos requisitos. Não se podia assim, a seu bel prazer, fazer a seleção... uma dessas exigências, ou desses requisitos, era que a palavra tivesse uma indiscutível força e um peso, uma significação viva dentro da área. Por quê? O que se observa é que você pode ter, num bairro de uma cidade, palavras mais significativas do que em outro bairro. Não significa que essas palavras não fossem entendidas em outro bairro. O que eu quero dizer é que elas têm menos força. (p. 19).

Essa metodologia dos temas geradores baseados na palavra viva perdurará no MST até que a transição para os complexos educativos da pedagogia soviética se torne real. O elo entre as duas metodologias, como dissemos, é a realidade que se manterá nos complexos. Esse vínculo com a realidade nos devolve à reflexão feita por Kosik em *Dialética do Concreto* (1995), apontando a realidade social é indissolúvel da formação do homem; sendo assim, só o olhar para a realidade social é que pode produzir a *práxis* no interior de um campo científico.

Para Caldart (2015), a contribuição genuína dessa fonte de saber da escola camponesa está no fato de que Paulo Freire ocupava-se de mostrar o caminho para o questionamento. Com isso, mostrar o processo de ruptura com os saberes da denominada educação bancária que dicotomiza a relação homem-mundo; dessa forma, tomando a consciência em sua acepção idealista, tornando o homem um ser que espera passivamente que os saberes lhe sejam imputados. A educação bancária não reconhece o fato de que só na *práxis* o homem constrói a consciência, ainda, ela não está para além e acima do homem, mas sim está na realidade e nas formas de interação dos homens com sua realidade. É a percepção e a luta contra a educação bancária que, segundo Paulo Freire (2003), em *Pedagogia do Oprimido*, provoca a emancipação dos sujeitos.

Por fim, ainda de acordo com Caldart (2015), o terceiro momento de composição da constituição dos saberes escolares do Movimento é dividido em duas posições: o da própria pedagogia do Movimento e do retorno à pedagogia soviética, conforme os termos que apontamos no primeiro capítulo. A primeira posição diz respeito ao olhar para o MST como um lugar que fundamentalmente ensina que a luta consiste em um meio de garantir a terra e tudo o que ela possa produzir, ou seja, um movimento capaz de constituir-se enquanto

ideologia contra hegemônica agrupando e formando os sujeitos de luta. A esse respeito, Caldart (2012) em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, tratou o MST como um *sujeito pedagógico*. Esse conceito proposto pela autora encontra, até certo ponto, com nossa defesa de que o MST é uma Formação Ideológica. Mesmo que por caminhos distintos dos nossos, Caldart (2012) nos apresenta as formas de organização do MST como um conjunto suficientemente consolidado para constituir-se em um movimento sociocultural que reúne em torno de si os saberes capazes de torná-lo uma referência de resistência e de luta. Além disso, Caldart se aproxima dos aspectos tratados aqui ao apontar que tal constituição do Movimento expande para o modo como ele forma os sujeitos fazendo, ainda, constituir-se a simbolização de um projeto de sociedade, e também, a materialização de um modo de produção que se contrapõem ao modelo capitalista e que, por isso, forma para a luta social. Nestes termos, Caldart (2012) nos lembra que o próprio Movimento é um todo educador, pois transforma a própria história de luta em uma matriz formadora, tornando-se em um todo educante constituído também pelas práticas e saberes advindos das experiências de luta e que materializam formas próprias de relação com o conhecimento. Dessa forma, para tentar a sistematização desse processo educativo é que em há um retorno, em 2010, para os saberes pedagógicos da educação soviética, tais como o trabalho, a auto-organização, a ação, os quais passam a organizar a escola do Movimento para torná-la um lugar de materialização do projeto de sociedade do MST.

Nesse sentido, diferente da escola convencional que sob a universalidade dos saberes simula o interesse das classes dominantes, a escola do MST se posiciona justamente de forma contraditória e no interior dos Aparelhos Escolar Ideológico do MST, sendo assim, lutando contra o Estado (e não apenas opondo-se a ele a partir de seus próprios aparelhos). A escola do MST precisa ser amparada pela experiência de luta e pelo compromisso com a formação de militância. Assim, com intuito de formar esse sujeito que sabe o seu lugar na luta de classes é que se privilegia uma concepção de educação para resistência e transformação social, amparada pela construção de um Plano de Estudos (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013) que funcionará como diretriz para as escolas do Movimento. Dessa forma, o Plano organiza os saberes no intuito de balizar a educação do MST para:

Formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como lutadores, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de vida humana criadora. **Para isso é preciso educar novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua**

estes objetivos: crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo (p. 9, grifos nossos).

A Pedagogia do Movimento, ao atender e construir uma escola que fosse do MST baseada fundamentalmente nas práticas consoantes à consciência dos lutadores que ocupam os camponeses em uma sociedade capitalista, inseridos na luta, no Movimento, desdobra-se em matrizes formadoras que podem ser observadas no quadro resumo, contendo os saberes e as práticas próprias da Pedagogia do Movimento. Tais saberes perpassam os vários documentos educacionais do MST, mas em *Como fazemos a Escola da Educação Fundamental* (CALDART; CEROLLI, 2005, p. 199) aparecem melhor definidos e serão a base para as matrizes formadoras do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013):

Quadro 03 – Saberes da educação do MST de acordo com as matrizes formadoras de Caldart; Ceriulli (2005)

| Matrizes | Saberes |
|---|--|
| Escola e vida: a relação entre a realidade e a escola; e o fortalecimento da escola como um aparelho ideológico do MST | <ul style="list-style-type: none"> - a relação entre vida e escola ocorre pela mediação do trabalho; - os saberes não se resumem ao espaço escolar: a escola é o lugar de sistematização, revisão, reflexão do que acontece fora e dentro dela; - a realidade como ambiente educativo, como o lugar onde se principiam as reflexões sobre os saberes e a construção dos conteúdos; |
| Escola e trabalho O trabalho é o eixo fundamental da escola do MST, o trabalho definido, conforme vimos anteriormente, pela pedagogia soviética é a base do princípio educativo do Movimento | <ul style="list-style-type: none"> - o trabalho como atividade humana criadora; - ambiente educativo organizado pelo princípio da relação teoria/prática; - Trabalho socialmente útil, ou seja, todo trabalho é importante no desenvolvimento de uma nova sociedade; - trabalho coletivamente organizado; - trabalho agrícola; relação com a natureza; práticas agroecológica são formas com as quais escola deve ocupar-se para garantir que as práticas inscritas dentro do MST sejam vinculadas a um novo projeto de sociedade; - possibilidade de participação em atividades efetivas do MST: estágios em cooperativas; nos centros agroecológicos, etc, ou como já fazem os estudantes do magistério: participam como educadoras nas cirandas infantis (lugares onde ficam as crianças nos eventos do MST); |
| Escola e Luta Social: formar para o inconformismo e contestação social, especialmente no que diz respeito aos ataques do poder dominante à classe camponesa e operária. | <ul style="list-style-type: none"> - Ambiente educativo que propicie tomada de posição diante dos conteúdos e da vida, fazendo com que os estudantes saibam pressionar, exigir e lutar, quando as circunstâncias tornem-se |

| | |
|--|--|
| <p><i>Forma-se para estar em estado permanente de luta</i> (MST, 2013, p.14)</p> | <p>opressoras ou deixem de contribuir para um projeto de transformação da sociedade; - <i>Desenvolver o sentimento de indignação diante das injustiças e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam.</i> (MST, 2013, p.14) - As lutas dos trabalhadores devem ser objeto de estudo científico na escola; - reforçar o vínculo dos estudantes com o MST, com a história do MST e incentivar a participação na organização e mobilizações do Movimento;</p> |
| <p>Escola e Organização Coletiva: organizar a escola por meio de sujeitos que agem de forma coletiva, construindo soluções e caminhos para um plano mais amplo de sociedade, privilegiando o aspecto humano, a comunidade, respeitando e aprimorando decisões coletivas; a Coletividade é uma forma de resistência ao meio de organização individualista ou centralizada em apenas uma pessoa;</p> | <p>- Foco nas formas mais coletivas de gestão e de organização do trabalho na escola (assembleia dos estudantes; coletivos setorizados para definições de tarefas, etc); - Desenvolver atividades voltadas para auto-organização dos estudantes; - integração dos estudantes nas ações coletivas do MST;</p> |
| <p>Escola e Cultura: recuperar as formas de existência camponesas. Priorizar as manifestações culturais que reavivam a cultura da luta pela terra, pela manutenção dos valores camponeses.</p> | <p>- Ajudar a manter a memória do Movimento; - contribuir para recuperar/manter formas camponesas de agricultura e saúde que sejam contraditórias ao modo hegemônico de produção; - Promover formas de ações coletivas que aproximem as pessoas e incentivem a criação de laços afetivos e de trabalhos; - tratar a cultura como objeto de ensino e, por isso, parte do conjunto de conhecimentos que pode ser questionado;</p> |
| <p>Escola e História: a compreensão da História como uma ciência que é capaz de ser tratada a partir dos movimentos sociais, das lutas, da cotidianidade, dos acontecimentos que afetam a infraestrutura e não apenas os grandes eventos da História universal;</p> | <p>- Estabelecimento da relação história e memória; - Análise da história do cotidiano; observar o quais são os mecanismos de movimentos de transformação da sociedade; - trabalhar o conceito de contradição como base fundamental da história; - a história de movimentos de luta; postura diante dos conflitos; - a História como ciência dos movimentos infraestruturais;</p> |

Nesse sentido, passaremos a discutir as matrizes formadoras da Educação do MST. Ao explicar o conceito de matrizes formadoras, retornamos novamente aos escritos de Caldart (2012) em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, para a autora, a grande base da pedagogia do MST é o próprio Movimento, ou ainda, a realidade só apreensível no movimento, constituído de “relações que precisam ser compreendidas, produzidas ou transformadas” (p. 332). Se o MST se propõe a construir um projeto de sociedade que considere o lugar dos camponeses fora da discussão capitalista, precisa também construir um projeto de educação que sustente

tal sociedade. Ao destacar a realidade que continuamente se transforma como um ponto chave para a construção e sua pedagogia, o MST toma como tarefa a constante reconfiguração de sua própria prática que, pelo que estamos descrevendo até aqui, ao menos na questão educacional, tem acontecido. Assim, a proposta inscrita no Plano de Estudos para escolas itinerantes e de assentamentos concretiza o fato de que tais escolas devem estar a serviço da infraestrutura. Ao apresentarmos e discutirmos as matrizes formadoras, também as pensaremos tendo em vista o nosso trabalho: como tais matrizes podem ser tomadas como saberes constitutivos da FD da escola do MST.

Para refletirmos sobre os saberes da Escola do MST que constituem centralmente a Formação Discursiva Educacional do MST, nós tomamos três eixos, conforme proposição de Caldart (2012): escola e trabalho, escola e luta social, escola e História. A escolha se deve pelo fato de que: a) percorrendo todos os documentos educacionais do MST – os cadernos de formação, o Dossiê MST na Escola (2005), e o próprio Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (FREITAS, CALDART, SAPELLI, 2013), esses três pilares: trabalho, luta social e História aparecem em todos e b) para Caldart (2012) esses três eixos são os pilares da educação do MST. Assim pensaremos nesses eixos como saberes que organizam as formações discursivas das escolas do MST e por isso estabelecem uma relação com a pedagogia do próprio MST (e seus caminhos históricos) e uma relação com a pedagogia soviética já que esta é a perspectiva adotada pelo Movimento para organização do projeto educacional a partir de 2010.

3.4.1.2 Saberes próprios da Educação no MST: a constituição da Formação Discursiva Educacional

O trabalho, no Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (FREITAS;CALDART;SAPELLI, 2013) e em outros documentos do MST sobre a educação, é o principal elemento para o desenvolvimento de uma educação transformadora. Isso acontece, em especial, porque a forma como o trabalho é considerado no Movimento é tal qual Pistrak (2009) tratou para a construção da pedagogia soviética, cujo objetivo era priorizar uma concepção de coletividade capaz de desfazer o individualismo, a competição e a desestabilização dos valores coletivos e sociais. Essas relações entre o Plano de Estudos e a pedagogia soviética é decorrente da mudança proposta a partir de 2010, dentro do projeto educacional do MST que volta-se para os fundamentos da pedagogia soviética, bem como na

própria história educativa do Movimento para compor o Plano de Estudos. Assim, retomemos os escritos de Pistrak em *A escola-comuna* (2009)¹⁷⁷, para compreendermos qual conceituação de trabalho ele nos propõe:

O trabalho como um princípio básico que forma a personalidade, como meio de criar a pessoa com aptidões coletivas, formar e desenvolver nela uma série de aptidões sociais e hábitos. E, portanto, pode colocar para a si a tarefa de extrair de todo tipo de trabalho seu lado positivo (...) (p. 206).

E ainda

É preciso tratar toda forma de trabalho como trabalho coletivo, socialmente significativo (seja para uma comuna pequena ou para um organismo social mais amplo), mas o principal é trata-lo como trabalho na sociedade comunista em construção, lançando luz nas tarefas moderno-revolucionárias do trabalho. De tal enfoque pode-se tirar tanto momentos ético-formativos como também métodos de trabalho educativo (p. 207)

Conforme nossa contextualização histórica no primeiro capítulo, o trabalho para a União Soviética era um retorno às bases marxistas-lenistas de organização da sociedade. Chamamos atenção, em especial, para o fato de que Caldart (2012) em *Pedagogia do Movimento Sem Terra* atenta para a importância que o trabalho tem para MST, para tanto a autora se reporta a Engels e Marx em *Ideologia Alemã* (2007), para discutir da forma como a divisão do trabalho alienou os sujeitos, objetivando-os de si mesmo, da sua própria condição e instaurando um espaço para dominação pelo imediatismo contingencial. Para os filósofos, somente coletivamente cada sujeito “tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível” (p. 64). Por isso, o trabalho do qual trata Pistrak (2009), não diz respeito ao trabalho do modo de produção capitalista que hierarquiza e divide os sujeitos, individualizando-os. No entanto, o trabalho, na pedagogia soviética, é a consideração de que a própria vida não existe sem que o homem interfira na natureza, a transforme e produza coletivamente. Tal concepção de trabalho/transformação da natureza, presente também em *A ideologia Alemã* (2007) de Marx e Engels, nos ajuda a refletir sobre a relação do homem com as formas organizativas do trabalho, saberes esses que serão a base da educação soviética e também do MST. Não é possível para a construção de um movimento revolucionário reproduzir as formas já estabelecidas sob o ponto de vista estatal, é preciso que se percorra um outro caminho, tal processo foi realizado pelo MST ao organizar a educação em torno dos saberes soviéticos que

¹⁷⁷ O livro *a Escola-comuna*, foi traduzido por Luiz Carlos de Freitas que também faz a apresentação dos principais conceitos da pedagogia e dos pedagogos soviéticos no prefácio *A luta por uma pedagogia do Meio: revisitando o conceito*.

são fundados na filosofia marxista-leninista, sendo assim, a educação é o lugar da formação da consciência e transformação.¹⁷⁸

Para exemplificar nosso ponto de vista, ou seja, de como o funcionamento dos pré-construídos articulam de forma antagônica os saberes das Formações Discursivas Educacional do MST em relação à Formação Discursiva Escolar Estatal, retomamos o *Dossiê MST Escola – documentos e estudos de 1990-2001* (2005) que reúne os textos e as diretrizes educacionais do MST compreendidos entre o período de formação do Movimento até 2001. Utilizaremos esse Dossiê para tratarmos como o trabalho é definido e conceituado nos documentos pertencentes à FDs Educacional do MST:

A Escola é um lugar de estudo. A escola é um lugar de trabalho. Além das aulas, as crianças devem ter um trabalho. É trabalhando que se aprende a trabalhar. É trabalhando que se pega amor e gosto pelo trabalho. (...) As crianças devem também ter um trabalho ligado à terra. Pode ser um pomar. Pode ser uma pequena lavoura. Pode ser a criação de pequenos animais. Pode ser tudo isso junto. (MST¹⁷⁹, *O que queremos dos assentamentos*, Caderno de Formação no. 18, junho de 1991, p. 34).¹⁸⁰

O trabalho envolve um conjunto de processos e de ações que transformam a natureza, constroem e reconstroem a vida em sociedade. Através do trabalho, as pessoas, coletivamente (ninguém trabalha sozinho, sempre se relaciona com alguém), garantem a vida e as condições objetivas de seu desenvolvimento, num determinado tempo espaço social. (CALDART, *Escola, trabalho e cooperação*. Boletim da Educação n. 04, 1994, p. 90);

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa (...). (CEROLI, *Como fazemos a escola de Educação Fundamental*. Caderno de Educação n. 09, 1999, p. 203)

O MST espera de suas escolas que se ocupem seriamente também desta dimensão, educando para o trabalho e pelo trabalho(...) Que cultivem o trabalho como um valor humano e façam da pedagogia do trabalho, combinada com a pedagogia da terra, um dos seus métodos de educar os seres humanos que estão sob seu cuidado. (CALDART, *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas*; Textos do Boletim de Educação n. 08, 2001, p. 258).

¹⁷⁸ Freitas (2011), Caldart (2012, 2015) apontam o trabalho e a formação integral do homem como sendo os pilares da educação do MST.

¹⁷⁹ Os textos que foram produzidos pelo setor de educação do MST foram referenciados como MST, nome do caderno e ano, nos demais textos, o autor (ou autores) foram mencionados tal qual aparece nos cadernos de formação.

¹⁸⁰ *O que queremos com as escolas dos assentamentos*, publicado no Caderno de Formação no. 18 de 1991, os grifos nossos.

Gostaríamos de tomar os enunciados para discutir a construção dos saberes referentes à Formação Discursiva Educacionais do MST e como no interior desta se configuram as designações para trabalho. Se o MST propõe um “novo” sentido para o trabalho – como eixo de articulação político-pedagógica no espaço escolar – essa definição é marcada pela retomada, no interior do enunciado, de outra acepção de trabalho ligada ao modelo de produção capitalista, assim, por exemplo, no enunciado: “as pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência”, poderíamos depreender que há uma intervenção dos da organização do MST no entendimento do que seja trabalho, assim, a relação humaniza/educa em oposição a desumaniza/deseduca abre um espaço político no diálogo que expõe a diferença entre os projetos educacionais. Aqui o discurso do outro, do Estado, é reinscrito para marcar a posição ideológica da formação discursiva educacional do estado no contexto do MST, como sendo representativa de um trabalho desumanizador.¹⁸¹ Esse antagonismo fica explicitado pelo pronome *sua* no enunciado: “o MST espera que suas escolas se ocupem seriamente desta dimensão (...)”, que marca o funcionamento da língua em torno da disputa pelo modo como o trabalho é compreendido: não é a escola gerenciada pelo Estado que fornecerá uma compreensão marxista de trabalho, conforme apontamos anteriormente, mas sim a escola do Movimento que está no seio de um novo projeto social.

A segunda Matriz¹⁸² que trataremos é a Escola e luta social. No *Dossiê MST Escola: Documentos e estudos 1990-2001* (2005), os textos reunidos sobre a educação do MST relatam um fio condutor que está presente desde a fundação das primeiras escolas de assentamentos: uma formação para luta. Para Caldart (2012) a dimensão da luta é basilar na formação escolar, pois a luta é entendida como um movimento ininterrupto de desejo de transformação:

Transformar as circunstâncias através da luta implica, por sua vez, em alguns aprendizados correlatos: é preciso aprender a analisar a realidade a cada ação e é preciso ser criativo. Porque não se trata de mudar por mudar, ou de instituir a desordem; o que garante a continuidade do Movimento ou da própria luta é a sabedoria de enraizar cada ação de ruptura na perspectiva de construção de uma outra ordem, ou de outros parâmetros do olhar da sociedade sobre si mesma. Cada ação precisa fazer pensar e não apenas

¹⁸¹ No início do trabalho como professora de ensino fundamental e médio era bastante usual os livros didáticos apresentarem expressões “preparando para o mercado do trabalho”, por exemplo. Mesmo as diretrizes no âmbito nacional e estadual têm uma preocupação com a formação para o trabalho. Em nosso entendimento essa é diferença fundamental: formar para o trabalho é diferente de formar pelo trabalho.

¹⁸² Nós trabalhamos com a organização das matrizes proposta por Caldart (2012), mas não fizemos a mesma discussão que autora, tomamos as matrizes a partir do pressupostos de nosso trabalho.

destruir o que já existe; propor valores e não apenas contestar o que já estão propostos. (CALDART, 2012, p.339)

Essa dimensão da luta é possível uma vez que a escola é o lugar da tomada de consciência de classe, ou seja, o espaço educativo propicia a formação de movimentos de resistência, assim como a revolta contra a desigualdade, a exclusão, a opressão. Além disso, a escola também constrói um conjunto de saberes e práticas de luta para garantir o direito à terra, próprio a jurisdição burguesa. Para pensar sobre tal questão, precisamos nos ancorar em Althusser (1999) e sua obra *Sobre a Reprodução*, pois, para o filósofo, o Direito existe por meio das relações de produção existentes, ou seja, ele regula tais relações na medida em que se inscreve como um conjunto de regras que as regem. Para Althusser, o conjunto sistêmico do Direito repousa, “em última instância, sobre o direito de propriedade” (1999, p. 83), isto é, o sujeito de direito é aquele que possui a terra. O direito à propriedade – que é o grande questionamento do MST em seu percurso de luta – é o argumento central do funcionamento do Aparelho Repressor Jurídico que funciona contra o Movimento.

A terceira matriz¹⁸³ formadora da qual trataremos aqui é a relação Escola e História. Ela é importante por duas razões; primeira, para estabelecer um lugar, dentro da educação do MST, para tratar dos interesses do campesinato, ou seja, delinear um modo de interpretação para os acontecimentos a partir da ótica infraestrutural. A segunda razão é que essa matriz tem uma relação com a memória do próprio MST, ou seja, ao configurar as formas de memória a partir da infraestrutura, ela desestabiliza a História *oficial* que é responsável pela cristalização e catalogação dos acontecimentos de acordo com a ordem superestrutural. Ao propor essa matriz, a educação do MST coloca na ordem do dia a história infraestrutural.

Além dessas duas razões, a História no contexto educativo do MST é também o lugar para refletir sobre a identidade do camponês/militante, fundamentalmente, pelo fato de fazer observar as condições de produção da própria História como ciência e assim permitir questionamentos, tais como: quem somos? Qual o nosso papel? Qual é o papel na luta? Por que a luta existe? Esses questionamentos, entre outros possíveis a partir de um olhar infraestrutural para a História, permite que o próprio registro histórico seja questionado, tornando opaca a narrativa histórica e destituindo seu lugar de verdade inquestionável. Neste ponto é preciso que retomemos o elo entre a história e a memória. Sendo assim, a memória é o nascedouro da história. Neste conjunto difuso e heterogêneo em que a memória coletiva, a

¹⁸³ Ainda considerando a organização proposta por Caldart (2012), em *A pedagogia do Movimento Sem Terra*, em que ela aprofunda a discussão das matrizes formadoras.

memória dos acontecimentos que se transformam em memórias históricas e também, em nosso caso, discursivas, podemos inferir que a luta entre as distintas classes disputam o modo de registro de tais memórias; pois, o registro histórico é político econômico, uma vez que está vinculado ao poder dominante que faz circular as materialidades que tornem possíveis o senso comum, as referências estáveis e inquestionáveis, o conjunto de discursos que se tornam basilares, como o da ciência, da economia, etc. Pollak¹⁸⁴ (1989) no texto *Memória, esquecimento e silêncio*, aborda uma discussão sobre o modo como o registro da memória é feito em grupos que não são os dominantes; com isso, o autor traz a relação entre o vivido e o aprendido, e o vivido e o transmitido. Para, assim, se tornar uma memória histórica, ou seja, ser registrada, apresentar-se por meio do discurso e, também, encontrar uma linguagem para resistir ao que o autor chamou de *enquadramento* na história oficial. Esse enquadramento que, também, é uma forma de silenciamento das formas dissonantes da forma da história oficial, tenta, justamente, controlar as materialidades das memórias; dessa forma, as reconfigurando de modo a torná-las formas de discurso que circulam cotidianamente cerceando os sujeitos por meio do enquadramento para mantê-los na condição de dominados. Não existe classe dominada sem conjunto de valores, sistematizações e materialidades que sustentem tal dominação. O modo dissimulado com que a memória é controlada pelas forças dominantes por meio do registro histórico impõe, em um primeiro momento, às classes dominadas um efeito de existência adjacente, sem qualquer tipo de voz. O papel central na relação entre escola e História é dismantelar essa dissimulação, fornecendo meios para a oposição ao poder dominante. Esse dismantelamento produz um outro efeito – o da subjetivação; desse modo, é pela ordem da memória coletiva que se organiza a resposta dos militantes em torno do lugar que ocupam. Assim se denominam: somos *sem terra* e assim como o *proletário* subjetiva, de acordo com Rancière (1996) em *O Desentendimento*, uma parte dos sem-parcelas, o militante também inscreve no campo da política a suas palavras, suas memórias, formas estéticas; logo, materializando esse lugar, antes invisível, tornando-o apreensível e estabelecendo a categoria do simbólico passível de interpretação a partir do lugar do campesinato.

Sendo assim, é pela via da História, registrada a partir do movimento do campesinato, que podemos tratar a última dimensão que abordaremos neste trabalho: Escola e Cultura. Para Caldart (2012), em *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, essa matriz é indissociável das demais,

¹⁸⁴ Pesquisador do Centre National de Recherches Scientifiques CNRS e membro do Instituto da História do Tempo presente.

porque a Cultura, tal como está sendo entendida aqui, não é uma esfera específica da vida ou um tipo particular de ação, mas sim o processo através do qual um conjunto de práticas sociais e de experiências humanas (por vezes contraditórias e com pesos pedagógicos diferentes entre si) aos poucos, lentamente, vai se constituindo um modo de vida (p. 365).

Esse modo de vida camponês, de acordo com a autora, organiza as práticas em torno da terra, da luta pela terra e da forma como tal luta estabelece um projeto social que valoriza o trabalho coletivo, a cooperação entre os sujeitos, de modo processual. Esse entendimento do que seja cultura é importante, pois reforça o caráter identitário e destitui das formas culturais o seu valor enquanto mercadoria. Ou seja, produzir cultura, conforme o pontuado por Caldart, no excerto, é reconfigurar constantemente as formas de trabalho, as formas de relação, as formas de produzir e cultivar a terra, as formas de militância, etc. todos esses elementos constituem a cultura do MST que não é consumível e nem fetichizada. Ela é parte da identidade do Movimento e são esses símbolos culturais, preservados pela memória coletiva, reinscritos na História do Movimento e continuamente reiterados pela mística, por exemplo, que contribuem para, nas condições de produção de luta e formação de um novo projeto social, a manutenção da identidade do MST.

Diante da exposição acima sobre as matrizes formadoras, é preciso pensar que uma escola proposta no interior de um movimento social precisa, sobretudo, apresentar uma orientação pedagógica que não atenda a reprodução dos saberes; e, além disso, que seja capaz de organizar os saberes pautados fundamentalmente na luta pela terra. Por isso, a orientação contida na proposta do MST é de que a existência nos assentamentos e acampamentos seja o meio educativo inicial e, a partir desse lugar, construam-se os métodos, os saberes necessários para a reflexão sobre novas formas de organização social. Neste sentido, ainda de acordo com Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013):

A escola tem que ser vista como um centro cultural e de pesquisa do seu entorno. Seus educadores, educandos e administradores têm que conhecer adequadamente a realidade em que estão inseridas [sic], suas possibilidades educativas, suas fontes educativas, suas lutas, sua organização social e suas formas de subsistência. Este conhecimento deve ser obtido, organizado e estar disponível na escola para os atuais e para os novos profissionais que cheguem a ela. (FREITAS; CALDART; SAPELLI, 2013, p. 21)¹⁸⁵

¹⁸⁵ Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013) que, conforme dissemos anteriormente, refere-se a um conjunto de diretrizes para as escolas de Assentamentos e Acampamentos do MST. O Plano foi construído em 2012/2013 e as diferenças entre o Plano e as Diretrizes Educacionais do Paraná, por exemplo, estão nos vínculos do saberes e práticas do Plano com aqueles da educação soviética e com a história pedagógica de luta do MST, enquanto os documentos estatais são vinculados aos saberes que historicamente circulam no espaço escolar.

Considerando tal concepção de escola e tudo o que foi tratado na relação escola/vida, é preciso atentar para o fato de que estar na escola é também participar de uma organização política. Ou seja, a auto-organização é uma forma concreta de formação da coletividade de um movimento social de luta no interior da escola, questionando, inclusive, de forma dialética, a própria escola e os educadores quando estes permitem que os interesses e a realidade da infraestrutura norteiem o processo educativo. Assim, os educandos têm o direito e o dever de se organizarem em coletivos para participar da construção da escola. A auto-organização e a divisão do trabalho serão fundamentais para a compreensão da escola e para a base do processo de construção da cultura do MST, de tal modo que o tempo, nesse processo de trabalho, não seja mais compreendido a partir de uma ótica mecanicista como o excedente de lucro e, sim, como uma forma real de transformação social. Nesse sentido, desde Marx em *O Capital* (2013), o tempo vai ser um elemento chave para a compreensão do sistema de produção capitalista, pois a divisão do trabalho e o trabalho em tempo de produção farão com que o processo de objetivação da mercadoria transforme o tempo de trabalho excedente em lucro. Assim, não é mais a força de trabalho, ou o trabalho real empregado para a produção capitalista que será remunerado, mas sim, o tempo idealizado para a produção de uma determinada mercadoria. Além disso, essa dissimetria vai dividir o tempo – no sistema capitalista – em tempo de trabalho e o tempo de não trabalho; ainda, a valorização do tempo limita-se justamente ao tempo-trabalho que é destinado à produção. É nesse sentido que o tempo educativo, dentro da proposta do MST, vai tentar estabelecer uma relação com o processo educativo que não se limite ao espaço escolar e nem ao tempo escolar. Tal proposta surge justamente para se distanciar do processo fabril de produção que é reproduzido na escola formal: a escola dividida em séries, em disciplinas que têm tempo para começar e terminar; e também, ocupam um determinado tempo no cotidiano. Ao bater o sino da saída, os estudantes saem como operários de fábricas que voltam para suas vidas sem que aqueles saberes que lá estavam a aprender os constituam efetivamente. Contraditoriamente a essa metáfora da escola-fábrica, o MST vai propor o tempo educativo como aquele que desestabiliza a ordem do tempo da escola formal; dessa forma, levando para o espaço escolar os elementos da vida. A contabilidade do tempo, no espaço escolar, é uma prática de resistência à contabilidade do tempo hegemônico do capital, conforme pontuou Mészáros (2008) em *A educação para além do capital*:

A alternativa hegemônica do trabalho é a instituição de uma contabilidade do tempo radicalmente diversa, sinônima das exigências humanamente enriquecedoras da contabilidade socialista. Apenas sobre essa base é

possível entrever as práticas produtivas em pleno desenvolvimento dos indivíduos sociais ricos. Isso só é plausível por meio de uma substituição radical da tirania historicamente predominante do tempo de trabalho necessário pela adoção e uso do criativo do tempo disponível como princípio orientador da reprodução libertária (p. 98).

O uso do tempo passa a ser então fulcral para a organização de uma prática transformadora. Se na escola formal o tempo de estudo equivale de alguma forma, como estamos discutindo, ao tempo de trabalho na fábrica, é preciso pensar uma divisão temporal que reestabeleça o vínculo entre os sujeitos e a sua realidade concreta. Por isso, os tempos educativos na proposta educacional do MST organizam-se de forma a romper a hegemonia do tempo escolar estatal. Para tanto, abordaremos alguns tempos da escola do MST que desestabilizam a ordem cronológica da escola formal.

Salientamos, então, que as matrizes de saberes podem ser compreendidas também a partir de um processo do modo de produção do trabalho e dos processos de ensino/aprendizagem na escola. O tempo é tomado como um importante espaço de intervenção e transformação das relações capitalistas e, nesse contexto, fizemos a leitura de como o tempo é tratado no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013)¹⁸⁶ para atender a uma formação que não seja ordenada pelo tempo fabril.

Nas escolas do MST há uma questão a respeito do tempo de estudo: os tempos educativos, como são chamados, constituem-se em outra materialidade da organização escolar do Movimento que atende às demandas dos trabalhadores. Assim, não há uma preocupação em tratar o tempo dentro de uma perspectiva que se insere no modo de produção capitalista e, sim, que considere a escola como um lugar de formação humana em que os estudantes podem ficar integralmente para o aprendizado e a construção dos conhecimentos necessários. No Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013), a orientação é de que os tempos educativos sejam definidos de acordo com a realidade da escola.

Assim, tem-se o tempo do rito e da abertura dedicado à mística, palavras de ordem, hino ou música de avivamento da luta; informes necessários ao dia organizado pelos estudantes. O tempo de abertura reafirma os saberes de luta e inscreve no discurso escolar o discurso político sobre a luta pela terra. Na E.E.C Iraci Salette Strozak, por exemplo, os educandos envolvidos com o MST relataram que usam esse tempo de abertura para formar aqueles que não são integrantes do movimento e, também, a história da própria escola: como ela foi construída, sob quais condições de luta, etc. Se tomarmos o que Bakhtin/Volochinov (2004), em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, tratam por signo ideológico, teremos que o

tempo de abertura é sempre o lugar de lembrar que a luta de classes é que estabelece o valor do signo, assim, a escola não é aquela que o Estado construiu e funciona por obra e mérito dele. Sendo assim, é contra a tentativa de silenciamentos da dialética da luta de classes que o tempo de abertura é realizado. O rito aqui também estabelece uma relação, como tratado anteriormente, com o processo identitário, o qual destaca a constituição do sujeito pelas práticas coletivas que o faz identificar-se como sujeito participante das classes exploradas. Althusser (1982) em *Resposta a John Lewis*, já havia pontuado o fato que para que a História exista como tal é necessário pensá-la a partir da luta de classes (em uma retomada do pensamento marxista-leninista), é preciso sempre considerar que as condições de produção da vida, o modo como as relações sociais são estabelecidas são os lugares de “pertencimento” do sujeito. Por isso, ainda de acordo com Althusser, o sujeito não pode ser a origem das relações, sendo assim, não é trata do militante, doo camponês; é, sim, a militância, o campesinato, o MST e as relações destes como um movimento antagônico àqueles da superestrutura, do poder de Estado, que configuram a História.

Nesse sentido, retomamos o lugar da mística que tem um importante papel de reforçar a identidade coletiva por meio do rito memorial das práticas de enfrentamento do MST, relembando as ocupações, as emboscadas, as mortes e, também, as terras conquistadas. Esse momento específico da prática do MST nos faz refletir que uma possível tese sobre a abordagem da subjetividade no materialismo histórico tem relação com a prática, isto é, as ações de uma coletividade, de um grupo, de um movimento social do qual tal sujeito faça parte. A questão que desejamos apontar é que a mística reforça, rememora, retoma as condições de produção para os sujeitos; com isso, intensificando, reconstruindo o vínculo identitário entre esses sujeitos, relações sociais que constituem a subjetividade e contribui no processo de formação da militância. Nestes termos, o sujeito é interpelado continuamente a reconhecer o seu pertencimento a uma classe.

Para fechar a reflexão, tomemos um exemplo do tempo trabalho que deve englobar atividades na escola que precisam ser realizadas de forma coletiva e caracterizam-se como trabalho socialmente útil, conforme pontuou Freitas (2009). Na Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, durante o período de observação, por exemplo, os estudantes que organizaram o refeitório para o almoço, além disso, eram também responsáveis pela organização e limpeza da biblioteca. E, ainda, realizando atividades com acadêmicos da Universidade Federal de Santa Catarina no manejo da horta e do cultivo de plantas medicinais

¹⁸⁶ Organizado por Luiz Carlos Freitas, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Roseli Salte Caldart.

e, nesse sentido, os estudantes estavam envolvidos em um trabalho que tem valor para a constituição da coletividade. Dessa forma, o tempo de trabalho socialmente necessário retoma a questão fundamental da pedagogia soviética: o trabalho como eixo articulador central da escola. Assim, trabalho socialmente útil é uma questão contraditória em relação àquela do mercado de trabalho, uma vez que sendo socialmente útil não necessariamente objetiva os seres e nem produz mais-valia. É nesse contexto que tomamos mais uma vez os ditos Mészáros (2008) em *Educação para além do Capital*, para quem o projeto socialista de educação não pode reproduzir, no campo da prática, as formas estruturais do modelo capitalista. Com isso, o tempo de ensino não pode responder apenas a institucionalização imposta pelo Estado para cumprir a carga horária de dias letivos, por exemplo, ele deve romper com tal modelo propondo uma organização que permita o enfrentamento ao modo de produção em vigor. Tal proposta se executa também reconfigurando os modos de produção de cultura, por isso, uma das preocupações da escola é a organização do tempo Cultura.

O tempo Cultura “é destinado ao cultivo e reflexão sobre expressões culturais diversas e à complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade” (MST, 2013, p. 24)¹⁸⁷ que estabelece uma relação das formas consolidadas de cultura com a luta pela terra. Esse tempo é dedicado em explorar a cultura de resistência, por meio de filmes, documentários, para a formação política. Essa prática congrega os saberes culturais contra hegemônicos e interligam as práticas culturais do assentamento/acampamento com as da escola. O tempo Cultura também é utilizado como forma de preparação para as atividades da mística, mas é preciso pensá-lo na relação História/Memória e para tal vamos nos debruçar mais esmiuçadamente em Pêcheux (2015) em o *Papel da Memória*. A Cultura, assim como as demais fontes de formalização simbólica e estética, é responsável por materializar um conjunto valorativo. Ela é responsável pelo agrupamento de um conjunto de saberes que representam o modo como as classes se organizam e se reconhecem. Gramsci (1982) em *Os intelectuais e a organização da cultura*, aponta questões fundamentais para compreendermos o tempo Cultura: a primeira delas é que um movimento social precisa organizar/formar um grupo de intelectuais e estes, por sua vez, precisam organizar as formas concretas para proporcionar a este grupo nascente, de modo orgânico, formas de organização que os conscientize e que ajude a construir a hegemonia de tal grupo.

A segunda questão é que a Cultura, tal como é proposta pelo filósofo italiano, é a relação indissociável entre a vida e o modo de simbolização, pelo grupo, de suas práticas. Tais

¹⁸⁷ Plano de Estudos das Escolas Itinerantes (2013).

práticas culturais precisam ser também orgânicas, ou seja, responder a constituição de formas hegemônicas (sempre o sentido gramsciano do termo) e tornar-se também um campo político de atuação. Para o filósofo, a Cultura é uma das formas de organização da consciência, ela abarca as relações dos sujeitos com os saberes e as vivências que os circundam.

Há ainda outro ponto a ser considerado: a Cultura corpo material de um movimento social e, também, a condição para a construção da memória discursiva. Pêcheux (2015), em *O Papel da Memória*, ao tratar do assunto discorre sobre a memória discursiva da seguinte maneira:

A memória discursiva seria aquilo que, em face de um texto surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mas tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discurso-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (p. 46)

Pêcheux discorre também a respeito do jogo de força que existe em torno da memória, no entendimento do filósofo, há:

Um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como ‘boa-forma’, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo; mas também, ao contrário, o jogo de força de uma ‘desregulação’ que vem perturbar a rede dos ‘implícitos’ (p. 47).

Trata-se, de um outro modo de constituição das formas de memória. Se levarmos em consideração tudo o que tratamos no segundo capítulo, o tempo cultura trabalha justamente com as práticas que tornam a História opaca, pois não é mais possível reconstruir a rede de pré-construídos que sustentam a memória histórica. O valor das práticas culturais do MST está justamente em conduzir a memória coletiva do próprio Movimento, tornando-a material, permitindo compreender as formas de resistência contra a dominação.

Essa compreensão da Cultura como constitutiva da hegemonia do campesinato, por meio da desregularização das formas de memórias ditas ‘oficiais’, faz com que o MST mantenha, no Tempo Cultura, práticas de consolidação, divulgação, socialização de suas próprias práticas culturais e, ao fazê-lo, o Movimento também reorganiza o modo como a História significa as práticas culturais.

Há ainda os tempos aula/estudos e leitura. O tempo aula segue a organização proposta pelo Estado sobre a divisão das disciplinas, tempo e calendário de dias letivos. A dialética nesse processo fica por conta, justamente, dos conteúdos e do modo como eles são

organizados em sala, uma vez que eles não respondem inteiramente ao currículo estatal e, sim, aos complexos de estudos, conforme pontuaremos mais adiante.

O tempo de estudo é aquele dedicado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa; assim, podendo aos alunos usá-lo para realizarem os trabalhos das disciplinas escolares. Há, como prática no Movimento, o incentivo de que tal tempo seja desenvolvido de forma coletiva e, também, seja sempre voltado para uma atividade de pesquisa que envolva questões do assentamento/acampamento; além disso, esse período se vincula a outro Tempo: o da Notícia. Esse tempo está vinculado aos saberes do setor de comunicação, conforme expusemos acima, tendo como principal objetivo tratar do modo de circulação das informações e seus efeitos. O Tempo de estudo, independente de ser orientado, é “destinado a acompanhar os estudantes que estão com alguma dificuldade de compreensão em algum aspecto de alguma disciplina” (FREITAS; CALDART; SAPELLI, 2013, p. 26).

Para tratarmos do tempo leitura é preciso que tratemos de como a leitura é vista no espaço escolar. Orlandi (2011), em *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, aponta questões importantes sobre a prática leitura na escola. Uma delas – e que tem relação com o que Althusser (1999) tratou em *Sobre a Reprodução*, é a respeito da forma como os conteúdos são legitimados no espaço escolar. Ou ainda, como os conteúdos são estabelecidos como necessários para o aprendizado e a escola passa a legitimá-los como padrão. Entre esses saberes estão as formas da língua, os conteúdos literários e a leitura. Ler no espaço escolar tem relação imbricada com o domínio das formas da língua e, ainda, com a cultura de prestígio. O percurso pedagógico de leitura segue as sugestões de leitura dos manuais didáticos estabelecendo um efeito de linearidade. Tal efeito pode ser notado, por exemplo, na forma como as leituras literárias são organizadas, ou como os textos que servem de base para a produção textual são recortados. Há um consenso no espaço escolar de que saber as condições de produção é suficiente para fazer uma leitura satisfatória: o aluno precisa compreender o funcionamento do texto numa ordem funcional, mas não precisa estabelecer a relação desse texto com outros, com as questões de memória, conjuntura e ideologia¹⁸⁸

Entretanto, a leitura no espaço escolar ainda transita entre a decodificação e a interpretação. A decodificação faz com que o estudante leia o texto como unidade fechada em si mesma e atribua sentido ao modo como a estrutura se organiza. A interpretação trata o texto como uma unidade significativa, mas incompleta, também explícita que só pode ser lido pela mobilização do interdiscurso e da memória. Para Courtine (2009), a memória discursiva

coloca em movimento uma rede de formulações anteriores, já enunciadas para criar os efeitos – uma rede discursiva¹⁸⁹. Essa rede, de acordo com Pêcheux (2015) e Le Goff (2012) em *História e Memória*, sustenta o caráter social da memória. Ela não é mais individual, nem biológica, ela é um conjunto de acontecimentos organizados enunciativamente, inscritos em Formações Discursivas e em Formações Ideológicas que ajudam o discurso a construir o trabalho dos sentidos, ancorado na materialidade formal da língua.

É preciso mencionar que a forma de organização política da escola do MST institui a participação dos estudantes na construção do espaço escolar, há ainda dois tempos dedicados aos núcleos setoriais e ao tempo dos educadores. Há, nesse contexto, uma prática de organização da escola do Movimento que segue o modo como o próprio MST se organiza: a Assembleia Escolar. Se no movimento a assembleia é o instrumento central no plano das decisões sobre os rumos do MST, a assembleia escolar também desempenha tal papel, pois nela encontrar-se-ão, educadores, funcionários da escola, pais e mães, e os próprios estudantes. Para organizá-la existe a Comissão Executiva composta pela equipe da escola e núcleos setoriais que são compostos pelos estudantes que “devem identificar que aspectos da vida necessitam da intervenção real dos estudantes” (FREITAS; CALDART; SAPELLI, 2013, p. 22). Esses núcleos se desdobram de acordo com as necessidades da própria escola.

Essa prática política de organização da escola que ocorre, conforme o observado na E.E.C Iraci Salete Strozak, inscreve no interior do processo educacional do Movimento a construção de uma participação dos estudantes que desestabiliza a ordem hierárquica estatal da escola, caracterizada quase como um funcionamento repressor em termos de Althusser (1999). Além disso, o saber do estado repressor irrompe a cotidianidade da escola por meio, por exemplo, da vigilância sobre a organização dos estudantes, por parte do Núcleo Regional de Ensino, conforme relato do diretor da escola, Rudson Luiz Ladislau¹⁹⁰. Tal repressão está presente também na interdição, por partes de alguns educadores, da realização das reuniões dos estudantes para discutir as questões da escola, ou até mesmo, na imposição da presença de educadores nas assembleias destinadas apenas aos educandos, indo de encontro com o

¹⁸⁸ Um exemplo desse tratamento é a forma como os gêneros do discurso bakhtinianos foram didatizados: há a exclusão completa da relação do gênero com a luta de classes que está na base de aparecimento do gênero.

¹⁸⁹ Talvez seja possível fazer uma analogia entre essa rede e o nosso sistema de sinapses. Pois temos uma rede funcionando em nosso cérebro e tal funcionamento integral só é possível por meio das sinapses, estas são pequenos vínculos entre um neurônio e outro que provoca a descarga elétrica necessária para que todo processamento do funcionamento do cérebro seja realizado. O enunciado é esse contato, essa sinapse, pois ela não retém a informação, ela faz com que essa memória continue a circular em outras áreas do nosso cérebro, responsáveis por outras partes do nosso corpo. Assim, o enunciado não cessa de circular, de reconfigurar a memória e de inscrever-se em diferentes FDs, mas sempre levando em conta aquele contexto que o originou.

discurso autoritário do professor, desestabilizando a prática escolar intermediada pelo poder do professor.

Os saberes elencados acima são parte dos da FIdMST, para estabelecermos no gesto analítico a relação de antagonismo e contradição, passaremos a debater os saberes e práticas da escola formal e como as duas formações discursivas funcionam no interior da escola.

¹⁹⁰ Em entrevista concedida em janeiro de 2016, durante o período de observação na escola, em que o professor

CAPÍTULO 04

4. A EDUCAÇÃO DO MST: DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO AO ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 A condição de formação do Currículo do MST e a luta pela Educação

Conforme apontamos o MST emerge de um contexto de luta que tem a terra como elemento simbólico das transformações desejadas nas relações de produção capitalista. E, nesse contexto de luta, a educação tornou-se o principal caminho para a construção de políticas baseadas nas vozes da infraestrutura. A terra, o objetivo concreto de luta do MST, passou a materializar não apenas o pedaço de chão, mas todos os outros campos que precisavam ser ocupados para a formação da consciência em torno da luta por igualdade.

Sendo assim, é nesse sentido que o *Boletim da Educação*¹⁹¹, de agosto de 1992, publicado pelo MST traz o seguinte lema: “Ocupar, resistir e produzir também na educação!” Apontando para a questão que será o cerne do Movimento e de sua consolidação – a formação para a conscientização em favor das questões do campesinato e de um projeto de transformação social.

Assim, considerando o percurso histórico proposto por Fernandes (2000) e a reflexão de como tal percurso vai impactar a constituição das escolas do MST, conforme pontuou Caldart (2012) é preciso refletir que o contexto no interior do Movimento que sustenta a base histórica da reflexão de uma educação voltada para as escolas de assentamento e acampamento torna-se concreto em 1990¹⁹², no Segundo Congresso Nacional do MST, realizado em Brasília, em que a luta pela terra tomou a materialidade enunciativa por meio das palavras de ordem¹⁹³: “Ocupar, resistir e produzir!” O acontecimento histórico da realização do Congresso Nacional do MST provoca uma ruptura política e torna concreta a luta de classes no campo. Nesse contexto, a oposição sistemática que o MST vinha construindo desde 1985, no Primeiro Congresso, em Curitiba (sob o lema “Terra para quem nela trabalha”) agora é corporificada por meio de um acontecimento discursivo, marcado fundamentalmente pela organização das palavras de ordem em verbos no modo infinitivo

Rudson Ladislau nos narra o funcionamento da organização da escola e a relação com o Estado.

¹⁹¹ Organizado pelo Setor de Educação e disponível em [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(1).pdf). Acesso em maio de 2015.

¹⁹² Fernandes (2000) no livro *A gênese do MST* e Caldart (2012) em *A Pedagogia do Movimento Sem Terra* tratam dos referidos congressos; outros documentos e cadernos de formação que contam a história do MST também tratam dos primeiros congressos do MST.

separados por vírgulas, os quais estabelecem um encadeamento das ações. Além disso, como pontuou Orlandi (2012), tais verbos abrem um espaço para a relação com outros discursos, pois podemos inferir que os vocábulos não estão justapostos; por isso, materializam os discursos conflitantes em relação aos saberes e práticas das Formações Discursivas dos grandes produtores rurais que se organizavam para “combater” o MST. Esse acontecimento histórico que se discursiviza nos importa sobremaneira, pois em 1991, o MST começa a sistematizar a educação do campesinato; e, em 1992 a organização do espaço escolar e dos currículos toma corpo e as palavras de ordem novamente aparecem, mas no contexto educacional: “Ocupar, resistir e produzir também na educação”. Dessa forma, deslocando os sentidos da luta pela terra para a luta pela formação do campesinato em favor de um projeto de transformação social e cultural. Esse deslizamento provoca ainda uma outra possibilidade interpretativa: assim como as grandes propriedades precisavam ser ocupadas para então produzirem, de fato, alimentos, justiça social, igualdade, etc., a escola também precisava ser ocupada para produzir, e qual o motivo? Em nosso entendimento, o motivo está na compreensão do papel da escola na práxis política revolucionária. Tal compreensão é ainda um ponto fulcral da fundação na Formação Ideológica do MST, que já pensava na organização dos Aparelhos Ideológicos da infraestrutura.

Por isso, esse primeiro Boletim da Educação (1992, p. 02) apresenta as seguintes metas tratadas como deveres, conforme excerto apresentado abaixo:

- 01- A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no **meio rural;**
- 02 – a escola deve capacitar para a cooperação;
- 03 – a direção da escola deve ser coletiva e democrática;
- 04 – a escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;
- 05 – a escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
- 06 – **o ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;**
- 07 – o coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
- 08 – **o professor tem que ser militante;**
- 09 – **a escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;**
- 10 – a escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética¹⁹⁴

¹⁹³ Os congressos nacionais são a instância máxima deliberativa do MST. Neles são definidas as palavras de ordem, que são signos ideológicos que servem de guia para toda a prática política a ser desenvolvida pelo Movimento durante o período de vigência do congresso.

¹⁹⁴ Grifos nossos

Esses objetivos, colocados de uma forma impositiva – se pensarmos o uso do verbo *dever* – já corporificam uma necessidade do movimento: a de associar a educação às práticas de luta pela terra. Mesmo que a definição de campo ainda não estivesse elaborada, como pode ser observado pela designação *meio rural*, a qual indica que o próprio projeto de transformação proposto pelo MST ainda estava em curso; ainda assim, é possível observar que alguns pontos-chave já aparecem, tais como, a coletividade, a cooperatividade, a militância e a valorização da cultura camponesa.

Se nos atentarmos ao excerto acima notaremos uma tentativa de organizar a formação do campesinato a partir de uma perspectiva materialista, voltada para as práticas dos assentamentos e acampamentos. Assim, é possível observar nesse primeiro documento sobre a educação do MST a presença de saberes vinculados à coletividade, ou seja, as escolas devem desarticular a reprodução da hierarquia social conforme o modelo de produção capitalista e construir um outro modo de organização, baseado na participação daqueles que estão envolvidos no processo. Ainda, como mencionado no primeiro capítulo, essa coletividade reporta a construção do projeto educacional do MST aos saberes da pedagogia soviética em que as forças sociais precisariam se organizar a partir de suas condições históricas de luta e construir novos paradigmas no contexto revolucionário. No entanto, é preciso observar a questão com atenção, pois o corpo coletivo não é homogêneo, ele também está sujeito às contradições da luta de classes e ao embate de forças antagônicas. Nesse sentido, a proposta escolar do MST é o lugar para a construção de uma reflexão sobre tais contradições e, também, o lugar da construção de uma práxis pedagógica que ultrapasse a imposição das escolas organizadas exclusivamente pelo estado de ensinar os saberes historicamente acumulados pela sociedade capitalista, para, assim, construir, também, saberes e conhecimentos a partir da realidade camponesa.

A preocupação do MST com a escola é justa, pois a educação rural no Brasil está fortemente vinculada à intensificação das práticas de agroexportação baseadas no desenvolvimento tecnológico, como bem pontuou Marlene Ribeiro (2013)¹⁹⁵ no livro *Movimento camponês, trabalho e educação : liberdade, autonomia, emancipação : princípios/fins da formação humana*:

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, estas trazem consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas; por isso, precisam apoiar-se em novos programas educacionais que ofereçam a formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem ser educadas para a utilização

¹⁹⁵ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais (p. 166).

Nesse sentido, como pontuou Bourdieu (2013), a escola ocupa o lugar de construtora de sistemas de representação do pensamento. Assim, a escola rural, antes do MST, formava os sujeitos a partir de uma concepção da classe dominante sobre o que é o campo: conceituado como um lugar de produção dentro do modelo capitalista. Junto com essa concepção, outra prática também se fez presente: a necessidade de apagamento da cultura campesina, pois ela estava associada ao atraso, passando, dessa forma, a ser tratada como folclórica, não-científica, popularesca e, por isso, destoante da cultura letrada e erudita que constitua o currículo das escolas estatais. Sendo assim, para garantir a transmissão/inculcação dos saberes dominantes, as escolas rurais¹⁹⁶ passaram a funcionar, tais como as escolas da cidade, ignorando os calendários de produção agrícola, ordenando e categorizando os saberes de forma homogênea para ambos os espaços, seriando os alunos, desconsiderando a realidade e o contexto histórico que distinguia as escolas do campo e da cidade.

E ao refletirmos sobre como o Estado atende as necessidades educacionais da infraestrutura, tomamos Zandwais (2003) em *Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares*, para dizer que o modo como o atendimento da necessidade de uma educação para o operariado ocorreu, foi uma forma de silenciar o discurso de resistência do próprio operariado que lutava por um projeto de educação capaz de promover sua autonomia como classe proletária. Ao tomar para si a tarefa de educar, de determinar o que seria a educação, os conteúdos e como eles seriam acessados, o Estado não apenas tornou o currículo parte de um projeto político, mas também construiu um instrumento eficiente de controle sobre aquilo que a população aprende. Assim, sob a égide de uma educação para todos, o Estado passou a reger os discursos que circulariam no espaço escolar; com isso, universalizando, cristalizando e manipulando os conteúdos a fim de torná-los aliados de um projeto estatal de sociedade que responderia a determinados interesses vinculados à manutenção das relações de produção e hierarquia social. O alijamento dos movimentos de resistência, como organizações de trabalhadores, ligas, etc., propiciou ao Estado organizador centralista do currículo – desde a Primeira República – a direção dos rumos da educação e a concretização de decisões sobre quais saberes eram necessários e quais não eram.

¹⁹⁶ Quando usamos a designação escola rural, estamos nos referindo ao modo como o Estado chama as escolas do campo. Essa designação só mudará em meados de 2002, com a implementação das leis de diretrizes e bases da educação do campo.

Ainda de acordo com Zandwais (2003), no início dos anos de 1900, a classe operária brasileira apresentava uma organização bastante consistente, parte dessa organização era vinda das experiências dos imigrantes:

alemães, italianos e espanhóis, cujas perseguições vividas em seus países de origem passam a servir de lição tanto para a consolidação de ações políticas conjuntas formadas por operários brasileiros e estrangeiros, como de ações culturais, educativas e artísticas (p. 20).

De acordo com a autora, tais ações colaboram para, ainda em 1906, a fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) que representaria, na Primeira República, o maior organismo de luta do país. A organização dos operários também se fazia nos campos da educação, cultura, etc. em que temas controversos, como os da luta social, eram abordados pelas organizações dos operários; contudo,

O movimento operário passa a desgraçar-se consideravelmente em virtude de dissensões entre as alianças anarquista, anarcossindicalista e socialista, sobretudo, a partir da década de 20, após fracassos em greves que sucederam as grandes greves gerais de 1917 e 1919, também os projetos de emancipação cultural e educacional passam a sofrer as consequências dos obstáculos que os acontecimentos históricos imputam à classe operária. (ZANDWAIS, 2003, p. 22)

O enfraquecimento das forças operárias, os interesses da organização do capital externo no Brasil, a crescente consolidação das forças oligárquicas e hegemônicas criaram uma condição favorável para que, no início dos anos de 1930, Getúlio Vargas consolidasse um projeto nacionalista. Assim, fortalecendo o Estado e estabelecendo o que Zandwais (op. cit., p. 23) tratou como:

as condições de formação de uma formação discursiva (fd) populista, a qual instaura, entre outros saberes, o saber de que a emancipação do proletariado deveria advir de concessões promulgadas pela classe governante aos trabalhadores e não da luta direta das massas.

Desse modo, nos anos de 1930, é fundado o Ministério da Educação e com ele uma série de leis que regulamentam a Educação; sendo assim, todo o processo educativo passa a ser controlado pelo Estado. Essa medida, a mais acertada no intuito de restringir o alcance da formação operária, será fundamental para o desmantelamento dos movimentos de resistência no Brasil. O discurso de aliança entre o Estado e os trabalhadores fortalecerá o Estado e enfraquecerá o movimento operário que a cada levante precisará organizar-se novamente e, a cada tentativa, ocorrerá a confirmação de que o controle coercitivo estatal sobre a prática política do operariado estava, de fato, consolidada.

De 1930 até o início dos anos de 1940, o Brasil passou por uma série de transformações no campo político, mas é a partir de 1935 que ocorrem os fatos que

desencadeariam o golpe de 1937. De acordo Motta (2002)¹⁹⁷, a tentativa de Luis Carlos Prestes, por meio da Aliança Nacional Libertadora (ANL) de derrubar Getúlio Vargas do poder, com o aquartelamento frustrado das tropas do exército em novembro de 1935, desencadeia uma forte reação do governo baseada – além da repressão violenta – em uma campanha que visava construir uma formação diabólica para os comunistas e, sob tal alegação, de acordo com Motta (2002), Vargas construiu sua permanência no poder a fim de “livrar” os brasileiros do “mal” comunista, dando início ao que a historiografia designa de Estado Novo. Sendo assim, é no bojo da construção desse ideário nacionalista que ocorre no Brasil – sob a tutela de Gustavo Capanema – a Reforma de Capanema, em 1942. Documento abrangente, contendo programas, organização, divisão das modalidades de ensino e, inclui, a educação do campo que passa a ser assim tratada:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua **preparação técnica** e a sua formação humana.
2. **Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas**, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. **Aos interesses da Nação**, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. **Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.**
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes au^mente a eficiência e produtividade.
3. **Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.**

Art. 4º Ao **ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo**, e bem assim aperfeiçoar lhes os conhecimentos e competência. (BRASIL, 1946, p. 10)¹⁹⁸ (Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946).¹⁹⁹

Os enunciados grifados nos dizem muito sobre quais eram os objetivos para a educação agrícola. Para Ribeiro (2013, p.194), o início da educação do campo atendia o diagnóstico equivocado que “apontava para questões próprias de uma produção de subsistência, portanto, considerada atrasada, predominando o econômico sobre o social”. Ainda de acordo Marlene Ribeiro (2013), a escola assumiu um caráter redentor “um remédio

¹⁹⁷ Rodrigo Patta Sá Motta é professor do departamento de História da UFMG e o texto em questão é *Em guarda contra o perigo vermelho*. Perspectiva, SP: 2002.

¹⁹⁸ Também disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm>. Acesso em março de 2016

¹⁹⁹ Grifos nossos.

para reabilitar o corpo social enfermo” (p.194), ou seja, uma educação para corrigir o atraso do homem do campo, por isso precisava “promover a sua formação humana”. Nesse sentido, para a autora, educação era uma forma de facilitar a adaptação dos camponeses às novas práticas agrícolas vinculadas ao modelo de produção das empresas que aqui chegavam para impor seus métodos, atendendo assim, ao interesse econômico de tais corporações. Se tomarmos os enunciados grifados é possível observar designações específicas de saberes fabris, capitalistas como: *técnica, mão-de-obra, aperfeiçoamento, produtividade e eficiência*, reforçam o elo entre a lei que dispõe sobre a educação do campo e o discurso econômico desenvolvimentista.

Notemos ainda que dois interesses são particularmente importantes: o das propriedades ou estabelecimentos agrícolas e o da Nação. O conceito de nação é utilizado aqui para definir a língua padrão, um manto sob o qual se encontram as formas de violência simbólica que impõem, como por exemplo, os modos de produção de saberes e práticas nas diferentes instâncias produtivas, entre elas, o campo. Assim, poderíamos questionar: quais são os interesses na Nação? Qual o lugar da propriedade dentro dos interesses da Nação? Como a ordem estabelecida na lei revela tal relação?

Assim, o Estado estendeu os saberes da cidade para o campo e fez com que a lógica de ensino para todos alcançasse os mais *atrasados*²⁰⁰ setores do país. A relação entre camponeses e Estado passa a ser, fundamentalmente, a de subordinação aos decretos emitidos pelo Governo Vargas. De um lado, as oligarquias desejavam expandir suas terras; de outro, precisavam de trabalhadores minimamente instrumentalizados e esta instrumentalização quem devia fornecer-lhes seria o Estado. Esse arranjo fez com que o Estado favorecesse o processo educativo de formação de mão de obra e não de consciência de classe, projeto este, aliás, que nunca esteve entre as prioridades da educação estatal no Regime Vargas.

Para Ribeiro (2013), o entendimento de que as práticas dos camponeses, assim como seus saberes, seriam (são) um entrave para o avanço do agronegócio marcado pela tecnologia, aspecto faz com que o Estado construa políticas públicas para o campo no sentido de preencher um vazio intelectual e técnico. Essa qualificação/capacitação, de acordo com a autora, era (é) pensada tomando o campo como um lugar de carências, isto é, o campesinato é sempre desprovido de referências culturais e de oportunidades de conhecimento e aquisição de tecnologias que garantiriam uma melhor produtividade e permanência na terra. Assim, “as receitas para suprir as carências reservavam à educação uma missão redentora, um remédio

para reabilitar o corpo social enfermo, conferindo-lhe um papel determinante na transformação social do meio rural”, (RIBEIRO,2013, p. 169), O camponês, segundo a autora, é para o Estado um substrato a ser elevado à categoria dos demais, isto é, precisa sair do atraso e, finalmente, participar do mundo desenvolvido. Nesse contexto, o funcionamento do discurso escolar do Estado é o de criar o efeito de igualdade entre os sujeitos que – por direito – possuem acesso à educação. Mas como dissemos anteriormente, é só de maneira ilusória que tal relação igualitária pode ser pensada, pois não existe, na prática, igualdade entre o filho do latifundiário e seu empregado – eles não são sujeitos iguais. Assim, o Direito apaga a luta de classes, a fim de apagar as diferenças e os saberes, assim como as práticas singulares que marcam a identidade de classe. Nesse contexto, ao desafiar a ordem do Estado, para tornar-se visível e desmantelar o apagamento sistemático organizado pela ordem estatal, o MST é tratado pelo Estado (e seus aparelhos, fundamentalmente o repressor, mas não sem a ajuda da imprensa) como uma horda e sai da invisibilidade via criminalização. Por isso que, ao apontar a desigualdade, ao fazer da luta pela terra, uma luta pela justiça social, o MST organiza uma prática política dentro desta, sendo assim, a educação é fundamental. Nesse sentido, a educação do Movimento é essencialmente uma atividade política porque, nos termos de Rancière (1996²⁰¹) em *O Desentendimento*, congrega o conjunto de prática daqueles que até então eram “sem-parcelas”, devolvendo-lhes a voz quando apenas o silêncio lhes era permitido e, ainda, fazendo com que a tal organização se faça como discurso capaz de se impor diante da política do Estado, de forma própria, pautada em saberes antagônicos aos saberes promovidos pelo Estado. Por isso, a educação, como política no MST, remete ao modo como Rancière trata a política, dessa forma, ela

Desloca um corpo de lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir *como discurso* o que só era ouvido como barulho. (RANCIÈRE, 1996, p. 42)

No contexto deste trabalho, um deslocamento possível de ser observado é a organização curricular do Movimento que, ao construí-lo, fará um esforço para manter-se entre os sem-parcelas, entre os camponeses e, a partir deles, construir o projeto de educação. Desse modo, trataremos sobre o currículo a partir de agora.

²⁰⁰ Marlene Ribeiro (2013) *Movimento camponês, trabalho e educação : liberdade, autonomia, emancipação : princípios/fins da formação humana*

²⁰¹ Filósofo Francês e professor da Universidade Paris VIII. Foi aluno de Althusser e tanto o ajudou na escrita de *Ler o Capital*, como fez a crítica ao autor em a *Lição de Althusser*.

4.2. O contexto do currículo do MST

O currículo escolar do período Vargas serviu de parâmetro para a construção dos currículos escolares dos Estados ao longo da história, uma vez que somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 é que se passou a discutir, novamente, um currículo nacional comum que só tomou corpo, efetivamente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que também apresentava referências ao currículo da Era Vargas, conforme bem pontuou Zandwais (2007)²⁰² sobretudo:

a) no que tange à forma como são produzidas as orientações pedagógicas aos docentes de 2º. Grau; b) em relação às justificativas apresentadas para sustentar um processo de ampliação de oportunidades de ingresso nas escolas públicas do país (p.252).

Outros ponto de aproximação entre as diretrizes do Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são, de acordo com Zandwais (2007), : a) a constituição de Comissões Especiais para a organização dos conteúdos e b) a justificativa de, por meio da educação, das desigualdades sociais. Para transpor o abismo da desigualdade e, de fato deixar um legado de educação de qualidade, era preciso um programa curricular que materializasse esse dever do Estado com a educação.

No Paraná, desde 1990, o ensino era guiado pelo currículo próprio²⁰³. Porém, depois das eleições de 1994, a política educacional estadual se alinhou à política nacional e, com ela, a partir de 1998, a implantação dos PCNs. Somente em 2006, com as Diretrizes Estaduais Curriculares (DCEs), é que o Paraná volta a ter o currículo próprio novamente.

Diante de tudo que dissemos até agora, em nosso trabalho é preciso considerar que as escolhas daquilo que circula no espaço escolar, por meio do balizamento curricular, é determinado pelos interesses dominantes. Dessa forma, se o contexto de constituição dos currículos brasileiros, das escolas públicas advém da relação entre o Estado e as classes dominantes, os currículos materializam, de alguma forma, o que tratamos anteriormente por formas de violência simbólica contra a classe trabalhadora, instituindo oficialmente um conjunto de saberes sobre língua que é preciso alcançar para ser tratado como um sujeito

²⁰² Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas e FHC: um contraponto sobre Educação e Ensino de Língua Materna. In. CAZARIN, Ecília Ana. e RASIA, Gesualda dos Santos. (org) *Ensino e aprendizagem de línguas*. V.1 Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

²⁰³ De acordo com Clodomil Vieira da Silva, doutorando em Linguística Aplicada do IEL/Unicamp, sob a orientação da professora Roxane Rojo, o currículo de 1990 teve início em 1983 com um curso de formação de professores da rede de ensino fundamental em Cascavel/PR.

socialmente reconhecido, que domine o código formal da língua e, por isso, seja considerado produtivo e cidadão.

No entanto, de forma opositiva a tal reflexão, movimentos como o MST podem – e organizam – o seu currículo a partir da relação ensino e desestabilização do poder. Assim, é possível dizer que o MST não aceita pacificamente as ações paternas do Estado e também não aceita o Estado como gestor único da educação. O discurso antagônico do Movimento se constrói a partir da compreensão de que não há como educar os camponeses se não for por meio da construção de um projeto educacional que inclua a cultura e as formas de existir no campo a partir do projeto do MST. É no percurso da construção de tal caminho que o currículo escolar do Movimento é fundamental, uma vez que ele se configura em um lugar em que o sujeito da luta, o camponês, pode questionar a ordem vigente, questionando também os limites da gestão do Estado em atender as questões postas pela infraestrutura. Existe uma compreensão de que o estado não pode gerenciar de forma exclusiva os recursos que são, por princípio, coletivos.

Nesse contexto, gostaríamos de fazer uma breve retomada histórica dos currículos do MST considerando para tanto o texto: *Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo* de Roseli Salete Caldart (2015). Segundo a autora, as primeiras tentativas de construção de um currículo das escolas do MST já contavam com uma diferença substancial em relação às escolas do Estado e, com base nos saberes de Paulo Freire, especialmente, os temas geradores, que conforme apontamos anteriormente, tratam as palavras a partir de suas relações com o mundo, e é essa relação a geradora da problematização no espaço escolar. Desse modo, como a realidade é o lugar de construção desse revestimento simbólico e, também, da tentativa de organização dos saberes científicos a partir da vivência, o currículo precisaria ser integrado, ou ainda, constituído a partir da realidade dos camponeses, do operariado, das classes dominadas economicamente. Os primeiros entendimentos sobre essa questão eram de que a escola do MST precisaria partir da prática; sendo assim, os primeiros currículos do Movimento estabeleciam a relação com a realidade camponesa, desse modo, esse aspecto é fundamental para pensar o currículo escolar, pois, para uma transformação da realidade no modo de produção no campo, especialmente nos assentamentos, a educação precisava pensar as dimensões envolvidas no entendimento do que significava ser camponês no contexto brasileiro.

E considerando os escritos de Caldart (2015) e para traçar nosso percurso de análise dos currículos, tomamos o Dossiê MST na escola – Documentos de 1991 a 2001 – que reúnem currículos publicados pelo MST durante os anos compreendidos entre 1991 e 2001. Nesse contexto, em 1991 no Caderno de Formação no. 18: *O que queremos com a escola dos assentamentos*²⁰⁴, os princípios pedagógicos eram assim delineados:

Quadro 04: Princípios pedagógicos (baseados no Caderno de formação no. 18: O que queremos com a escola dos assentamentos e acampamentos, p.34-36):

| Princípio | Discussão proposta |
|---|---|
| Todos ao trabalho | “a escola é um lugar de estudo. A escola é um lugar de trabalho. Além das aulas as crianças devem ter um trabalho. É trabalhando que se aprende a trabalhar. É trabalhando que se pega amor e gosto pelo trabalho”. (p.34) |
| Todos se organizando | “A escola é um lugar de estudo e de trabalho. É também lugar de aprender a se organizar. Nossas crianças podem aprender na Escola aquilo que começamos a aprender no Acampamento e, no início do Assentamento” (p.34) |
| Todos Participando | “A Escola é um lugar de estudo, trabalho e organização. É também um lugar para aprender Democracia(...). Aprender a decidir. Aprender a respeitar o outro. Aprender a respeitar as decisões do coletivo. Executar o que foi decidido (...). (p.35) |
| Todo o assentamento na escola e toda escola no assentamento | " É importante que o trabalho e a organização das crianças na Escola tenham uma ligação com a vida do Assentamento” (p.35) |
| Todo Ensino Partindo da prática | “A escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças. Experiência de Trabalho. Experiência de Organização. Experiência de Relacionamento com os outros”. (p.35) |
| Todo professor é um militante | “Nas escolas do MST não ter um professor qualquer. (...) O professor deve participar da vida do assentamento. Só dar aula não chega. Deve participar das discussões e ações principais do assentamento. (...) O professor do MST deve ter preparo político e técnico. Deve ter clareza da proposta política dos trabalhadores sem terra. (...) (p.36) |
| Todos educando para o novo | “As nossas crianças necessitam de valores que formem o seu caráter de um jeito diferente daquele que a televisão forma, daquele que as famílias capitalistas formam. As crianças precisam aprender a lutar e a ser firmes na luta.” (p.36) |

²⁰⁴ Elaborado pela equipe do Setor de Educação e Formação do MST.

É preciso considerar que, em um primeiro momento de delimitação de um currículo e de objetivos para a Educação do MST, a preocupação concentrava-se em estabelecer princípios pedagógicos fundados no **trabalho**, tais como a compreensão de que as atividades realizadas na escola estavam diretamente vinculadas à vida, sendo, por isso, também trabalho. A escolha pelo trabalho²⁰⁵ como eixo articulador do processo de ensino/aprendizagem, feita pelo MST, serve para marcar a distinção entre a sua educação e a educação estatal, uma vez que o cerne do entendimento do trabalho nas escolas do MST é não separar o trabalho manual do intelectual, tentando estabelecer um percurso de saberes e práticas a partir do contexto camponês. O trabalho, a partir da Revolução Soviética, tomou forma em uma perspectiva marxista-leninista para fundamentar a relação da escola com a vida – esta discussão faz-se notar nesse princípio pedagógico do MST, cujo aspecto será constante em todos os currículos. Além disso, outros saberes vinculados à pedagogia soviética também aparecerão, neste documento de 1991, como a auto-organização; a organização coletiva; a relação orgânica entre o assentamento e a escola. Ou seja, “todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento” (Caderno de Educação no. 18, 1991, p. 35)²⁰⁶, isto é, todo professor é um militante e todos se educam para o novo. Esses princípios serão a base do primeiro documento, o qual desenvolve a respeito do modo como as escolas deveriam funcionar nos assentamentos. Se observamos o modo como os princípios foram organizados, ainda em 1991, é possível refletir sobre o lugar dos conceitos basilares da pedagogia soviética na constituição da educação do MST: o trabalho; a auto-organização e a coletividade que se desdobram em uma escola profundamente vinculada à vida e à luta que, por tal razão, forma lutadores em todas as suas instâncias.

Em 1992, o Caderno de Educação no. 01, *Como fazer a escola que queremos*, além de apresentar os princípios organizativos, começa também a delimitar de forma mais consistente o currículo. Se no documento de 1991, o Caderno de Educação apresentava-se como um norteador das ações educacionais do MST; o caderno de 1992 traz um programa completo sobre como devem funcionar as escolas do MST, abordando desde o entendimento sobre o que é currículo para o MST:

O nosso currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida

²⁰⁵ É preciso salientar que desde os primeiros escritos de Caldart e Freitas há menção do trabalho como organizador das atividades educacionais do MST, mas é a partir da síntese do Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (2013) que o trabalho assume o lugar central

²⁰⁶ Constante no Dossiê MST na Escola – Documentos e Estudos de 1990 a 2001 (2005)

no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante. (CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº. 01, 1992, p. 52)

Nessa perspectiva curricular, o que gostaríamos de chamar a atenção é o item sobre o modo como a realidade, nesta primeira organização curricular, é tratada: ela é a base para os temas geradores, de Paulo Freire. A sugestão curricular do MST para os temas geradores, no currículo de 1992, pode ser observada no quadro abaixo

Quadro 05 - Temas Geradores conforme Caderno de Formação de 1992, no.01: *Como fazer escola que queremos:*

| Tema Gerador | Sugestões de conteúdos que abarcam o tema |
|--|---|
| Nosso assentamento | - Realidade do assentamento/acampamento; - Organização e localização geográfica do assentamento/acampamento; - Problemas, dificuldades e possíveis potencialidades do assentamento/acampamento. |
| Nossa luta pela terra | - Conhecer a história de luta pela terra dentro do MST e relacionar tal conhecimento com a formação para a militância. |
| Nossa cultura e nossa história de luta | - Recuperar, produzir e fazer circular as formas de cultura dos assentamentos/acampamentos; Propiciar a reflexão sobre os símbolos, as canções e as histórias do MST; <i>Trata-se no fundo de fazer da escola um instrumento de uma nova ideologia; a ideologia de uma classe trabalhadora que deseja construir o novo homem, a nova mulher, a nova sociedade.</i> (p. 72) |
| Nosso trabalho no assentamento | - Compreensão das modalidades de trabalho do assentamento/acampamento; - Ajudar a compreender a cooperação; - Compreender as modalidades de trabalho fora do assentamento/acampamento <i>Que entendam a importância do trabalho na sociedade tendo uma experiência concreta de trabalho útil na escola.</i> (p.72). |
| Nós, nosso trabalho e a natureza | - Princípios da agroecologia; a relação do trabalho agrícola com as questões ambientais e a desconstrução do discurso desenvolvimentista em torno da destruição de ecossistemas, de áreas de proteção. |
| Nossa saúde | - Uma compreensão da saúde como bem-estar físico, emocional, mental, afetivo. Formas alternativas de tratamentos, reconhecimento dos problemas recorrentes nos assentamentos e acampamentos. |

Podemos observar que são os temas geradores que organizam os conteúdos; dessa forma, em 1992, no currículo que estamos tratando, considerou-se três áreas de estudos:

Estudos Sociais, Ciências, Matemática e, por fim, Comunicação e Expressão. E é neste estudo que nos deteremos de forma mais demorada.

A primeira observação a ser feita diz respeito ao fato de que a designação “Comunicação e Expressão” ratifica os saberes sobre língua contidos no segundo parágrafo do quarto artigo da Lei 5692 de 1971, assinada pelo então presidente, Emílio Garrastazu Médici. Tal lei fixava as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, cujo teor era dar “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira”²⁰⁷, além de separar os conteúdos por áreas de estudos, tal qual o Caderno de Formação em questão também separa; importante ressaltar que até mesmo a divisão comunicação oral, leitura e escrita, mantem-se conforme o determinado pela lei.

A segunda observação vai funcionar de modo contraditório à primeira, uma vez que o objetivo que o MST espera da área de Comunicação e Expressão é que ela tome os sentidos e a interpretação privilegiando não o sentido literal, mas os sentidos e gestos interpretativos a partir de seus contextos de produção. Para exemplificar esse aspecto, observemos os objetivos da área de estudos Comunicação e Expressão:

- Queremos que as crianças dos assentamentos aprendam a:
- Expressar-se oralmente, por escrito, por gestos... e a dominar o necessário da linguagem oficial
 - Usar os mais variados instrumentos de comunicação existentes e inventar novos
 - Ouvir os outros com atenção, paciência e respeito
 - Interpretar textos e realidade: entender o que está dito ou escrito e também o que tem por trás das palavras, das ações, dos gestos....
 - Valorizar e desenvolver expressões culturais ligadas à sua história de luta
 - Desenvolver o hábito da leitura.

Os objetivos acima, em nossa compreensão, poderiam ser divididos em dois blocos. O primeiro contendo os enunciados: *expressar-se oralmente, por escrito, por gestos... e a dominar o necessário da linguagem oficial e usar os mais variados instrumentos de comunicação existentes e inventar novos*; os quais ainda recebem a influência dos saberes da lei 5692/71; além disso, não tratam especificamente de questões de língua, mas sim da *expressão* e de uma memória do funcionamento, da normatização da língua na referida lei que assinala o modo como a Língua Portuguesa deve ser tratada:

²⁰⁷ O texto base encontra-se disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em janeiro de 2017. A publicação original saiu no Diário Oficial da União, em 12 de agosto de 1971. Os documentos publicados no Diário Oficial da União são aqueles emitidos a partir de 1990. Assim, o acesso às leis e documentos anteriores a este ano, pode-se acessar tanto o sítio do governo federal, como o sítio da câmara dos deputados e, por apresentar-se na versão on-line, não há menção de páginas.

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que quer dizer: leitura, escrita e comunicação oral. (AZEVEDO, 1979, p. 49)²⁰⁸

Já o segundo bloco vem a ser composto pelos enunciados: *ouvir os outros com atenção, paciência e respeito; interpretar textos e realidade: entender o que está dito ou escrito e também o que vem por trás das palavras, das ações, dos gestos; valorizar e desenvolver expressões culturais ligadas à sua história de luta; desenvolver o hábito da leitura*. A partir desses enunciados, podemos inferir que há uma tentativa de refletir, de modo mais complexo, sobre os sentidos da língua, sobre o fato de que a significação não é diretamente associada à forma linguística. Ainda, há uma reflexão relacionada ao fato de que é preciso considerar elementos extralinguísticos – as condições históricas, por exemplo – que possam incidir sobre os efeitos de sentido e que, nos objetivos, são tratados como *o que está por trás* – aspecto que também aponta para o fato de um possível entendimento sobre língua considerando a construção dos sentidos a partir do modo como os sujeitos se inscrevem/interpretam a realidade.

Inclusive, dentro da área de estudos de Comunicação e Expressão, do Caderno de Formação no. 01, de 1992, os saberes sobre língua foram inicialmente pensados pelo MST, correlacionando tanto os dizeres sobre língua estabelecidos pela legislação, quanto construindo um percurso de saberes sobre língua que tivesse relação com a organização do próprio movimento. Para tanto, o Caderno de Formação no. 01, de 1992²⁰⁹, dividiu a área de estudos em três blocos: Expressão oral, Leitura e Escrita. Vejamos, inicialmente, como a Expressão oral será tratada neste documento:

Expressão oral: relato de experiências pessoais, históricas, familiares, história de luta, acontecimentos, trabalho realizado, programas assistidos, entrevistas... Debates sobre assuntos lidos ou ouvidos, ou ainda sobre situações polêmicas do assentamento ou da escola, da família. Criação de histórias, adivinhações, poemas, cantos e dramatizações. PRINCÍPIO: respeitar e valorizar o jeito de se expressar das crianças, **mas introduzir e estimular também o domínio da linguagem oficial, especialmente no que se refere à concordância verbal, pronúncia e acentuação**. No conteúdo,

²⁰⁸ Gilka Vicentine Ferreira de Azevedo. Do ensino de 1º. Grau: legislação e pareceres. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. A citação foi retirada do parecer no. 853/71, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispunha sobre os conteúdos e objetivos para as disciplinas constantes no Plano de Educação contido na lei 5692/71.

²⁰⁹ Em 1995, o MST lança o Caderno de Formação no. 06 *Como fazer a escola que queremos: planejamento*. Neste documento, também consta um programa para a Área de Comunicação e Expressão igual ao de 1992. Para fim de análise, mantivemos o documento de 1992 como base para nosso gesto interpretativo.

observar a clareza, o nível dos argumentos, a coerência, entre outras ideias. (p. 79)²¹⁰.

Vamos analisar o excerto por dois caminhos: primeiro o da oralidade. Começamos por este, pois durante toda a trajetória dos currículos do MST, a oralidade será um ponto central para a constituição dos saberes sobre Língua Portuguesa, mesmo as demais modalidades (leitura e escrita) são pensadas a partir das formas orais da língua. Além disso, a explicação que encontramos para essa centralidade, também tem relação com os saberes soviéticos, em especial, o conceito de *palavra viva*.

Brandist (2016) no artigo *Palavra viva, Isegoria e a política de deliberação na Rússia Revolucionária*, nos chama atenção para como a forma de participação do proletariado russo nas assembleias irá retomar um princípio grego – o de *Isegoria* – prática da retórica grega que era associada ao princípio democrático de participação ostensiva do povo nas assembleias. Ou seja, o direito de falar, não pura e simplesmente a manifestação verbal, mas uma modalidade oral organizada, ou ainda,

A Isegoria, o direito de falar na assembleia estava relacionado à retórica deliberativa (*symboleutikon*), a qual envolvia o Ethos (estabelecer confiança no orador); o Phatos (despertar sentimentos na audiência); e Pistis (prova) dada por meio de Paradeigma (exemplo) escolhido de acordo com a sua adequação; como também Prepon, que exigia a avaliação das características sociológicas específicas de uma audiência e uma orientação sobre seus valores (BRANDIST, 2016, p. 16).

Para o autor, Isegoria se refere a esse conceito que será fundamental para compreender o conceito soviético de *palavra viva*, a qual estava ligada ao modo de divulgação das ideias revolucionárias, sendo assim, as palavras precisavam ser vívidas, permeadas de exemplos, tornarem-se conhecidas dos ouvintes. Para isso, era preciso saber falar, como falar, organizar as ideias; paralelamente, é nesse sentido que a oralidade, no interior do MST, ganha um lugar de destaque. A participação ativa do camponês depende de dois movimentos: primeiro, conseguir contribuir por meio do relato oral para a constituição da memória da luta camponesa. Essa modalidade de narrativa é de fundamental importância, considerando que o registro escrito da história do MST é menos difundido do que o registro oral. Há, por exemplo, momentos para tais narrativas: depois da mística, antes das plenárias e assembleias. Já o segundo movimento é constituído por assembleias, plenárias, reuniões, etc. Neste caso, como as decisões são tomadas de forma coletiva, os camponeses precisam falar: defender

²¹⁰ Grifos nossos.

posicionamento, justificando-os, interpelando os argumentos contrários, etc. Para isso, precisa organizar a sua fala de modo que ela seja ouvida nas instâncias deliberativas.

Ainda é preciso pensar, conforme nos mostrou Bubnova (2011), em *Voz, sentido e Diálogo em Bakhtin*, a realidade da linguagem “como ação na versão bakhtiniana é a da pluralidade de línguas sociais, de discursos ideológicos que constituem o meio dinâmico da heteroglossia (pluridiscursividade) e remete à oralidade” (p. 276). A oralidade é o lugar em que as ideologias que constituem os discursos podem ser identificadas por seu contexto de produção, “cada voz possui sua cronotopia – sua raiz espaço-temporal – que a situa como única, e sua ideologia, que a identifica como entidade social” (BUBNOVA, 2011, p. 276).

O segundo tópico do qual trataremos é o da leitura, vejamos como o documento apresenta o programa de leitura para as escolas de assentamentos e acampamentos:

Leitura: prática de leitura de textos: informativos, curtos e longos. Leitura do texto com estilo, finalidades e linguagem diferentes tratando do mesmo tema. Aproveitar todos os escritos que aparecem no dia a dia: placas, rótulos, bulas de remédios, cartazes (...) Domínio mecânico da leitura; fluência, entonação e ritmo. Compreensão e análise do texto. Leitura de outras línguas²¹¹: gesto, mímica, danças, cores, esculturas. (CADERNO DE FORMAÇÃO No. 01, 1992, p. 79)

A questão que gostaríamos de destacar, nesta primeira definição de leitura dentro do programa escolar do MST, é a ausência da leitura como um gesto subjetivo que se encontra na realidade, ou em termos freirianos²¹², a leitura de mundo. Mesmo que haja um esforço para incorporar outras linguagens, o conceito de leitura, neste primeiro momento, é alicerçado em questões internas da língua e na tipologia textual. O enunciado como *domínio mecânico da leitura* abarca a compreensão de que o ato de ler é ainda tomado como uma capacidade cognitiva, independente das relações estabelecidas entre leitores e o mundo e, nesse sentido, o gesto de ler restringe-se à busca de informações e não tem relação com a interpretação. Tomamos assim, a capacidade mecânica como um equívoco desta primeira proposta, pois não se trata de aprimorar a capacidade mecânica ou domínio mecânico da leitura, mas sim, de desconstruir uma visão mecanicista da leitura.

Ainda tratando da questão da leitura, Orlandi (2011), em *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, aponta alguns aspectos sobre o modo como a leitura atravessa o espaço escolar. A autora pontua que, na maior parte dos casos, a leitura escolar é a leitura mediada pela relação professor/aluno que, de certa forma, limita o alcance interpretativo do aluno, pois há, no trajeto da leitura escolar, um espaço a ser preenchido, uma

²¹¹ No Caderno de Formação de 1995, aparecerá como linguagem.

resposta a ser dada, um exercício a ser preenchido. Assim, a leitura torna-se de fato uma atividade mecânica. Além disso, é preciso considerar que, fundamentalmente, a leitura entra no espaço escolar por meio do livro didático, de forma massificada, contendo *a interpretação de texto*²¹³ pronta, apenas para que o aluno encontre, no texto, a resposta adequada. Prática esta que corrobora a tese da leitura mecanicista. A questão que Orlandi levanta, na obra referenciada acima, é que a leitura é um percurso a ser construído de forma que o aluno compreenda a sua responsabilidade diante do gesto interpretativo e, como reitera a autora,

A leitura não é razoável em si. Quer dizer, não há leituras previstas por um texto, em geral, como se ele fosse um objeto fechado em si mesmo, auto-suficiente. Quando, na escola se fala sobre o sentido do texto se está ocultando o fato de que há sentidos estabelecidos para ele. (p. 213)

Essa observação nos remete ao fato de que, ainda em 1992, o MST ao construir o seu currículo, ancorava-se, de alguma maneira, nos saberes sobre as práticas escolares já estabelecidos. Por isso, em alguns momentos apresentava uma relação contraditória entre aqueles saberes que eram ligados aos projetos do Movimento e os saberes que já se encontravam em funcionamento, conforme já notamos no item Expressão Oral: ao lado da leitura mecânica, está o enunciado *aproveitar todos os escritos que aparecem no dia a dia*, que faz com que a leitura deixe de ser um ato de decorar o conteúdo, para tornar-se uma atividade de interação com o cotidiano do acampamento/assentamento.

Nessa tentativa de desmobilização da leitura automatizada, ainda está a *leitura de outras linguagens: gestos, mímica, dança, cores, esculturas* que exigem um esforço maior no gesto interpretativo, fazendo com que o sujeito concatene diferentes áreas de conhecimento, condições de produção, etc. para produzir sentidos a partir de tais materialidades.

Por fim, ainda do Caderno de Formação no. 01, de 1992, gostaríamos de apresentar como a escrita é concebida:

Escrita: produção de textos, principalmente narrativos, sobre a realidade atual, a partir de uma prática anterior de expressão oral. Observar a clareza, a sequência lógica das ideias, a capacidade de argumentação, a correção ortográfica, a pontuação e a acentuação (mas não super valorizar isso). Valorizar mais a riqueza de ideias e palavras. Uso e passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa. Elaboração de notícias e de correspondências diversas: cartas, bilhetes, cartões, ofícios (...), análise de textos diversos: jornal, histórias, literatura infantil, relatórios de experiências, documentos do MST que circulam nos assentamentos (...), produção de pequenas peças de teatro, de poemas e canções. Jogos cantigas

²¹² Destacamos, inclusive, que em 1992 eram os textos de Paulo Freire que embasavam os currículos do MST.

²¹³ Assim são chamadas as sessões que se referem à leitura e interpretação de textos, nos livros didáticos.

e brincadeiras infantis (resgate de jogos e cantigas bem como brincadeiras populares da região) (p. 79/80).

A tentativa de delimitação do estatuto do que é a escrita no excerto acima pode ser considerada como uma materialidade das contradições entre a super e a infraestrutura. É possível observar *vestígios* do discurso escolar sobre o ensino da escrita ocupando um lugar de prestígio e, além disso, organizado para atender a normatividade da língua. Sendo assim, aqui entra uma questão que observamos no currículo de forma geral: o espaço que o MST deixa falho e lacunar, em sua construção curricular, as diretrizes da escola do Estado o ocupam, desse modo, fazendo funcionar a sua concepção de escrita por meio, por exemplo, do material didático. Com isso, o Estado e suas diretrizes produzem sentidos. Tentamos, no quadro abaixo, estabelecer as diferenças entre os saberes sobre língua que são genuinamente uma tentativa de pensar uma língua a partir da perspectiva do MST, e o discurso refratado sobre os saberes de língua pertencentes às escolas gerenciadas somente pelo Estado. Assim, como base no excerto acima apresentado, poderíamos pensar em alguns saberes sobre língua, conforme Caderno de Formação de 1992, no. 01: *Como fazer a Escola que queremos*: textos baseados fundamentalmente nas experiências, por isso, de características narrativas; a oralidade como base das relações enunciativas, uma vez que a palavra viva é de fundamental importância aos camponeses (para falar de suas histórias, de suas lutas, para a mobilização, etc.); a valorização da riqueza das ideias, que nos parece uma tentativa de considerar a heterogeneidade como constitutiva dos estudos linguísticos; o trabalho com gêneros discursivos específicos dos assentamentos e acampamentos; resgate de atividades lúdicas considerando para tanto o lugar em que se encontra o assentamento ou acampamento.

É possível observar uma tentativa de construir um lugar singular para a escrita dentro da perspectiva pedagógica do MST. Incluir a produção de documentos que circulem nos assentamentos é um exemplo concreto dessa tentativa; contudo, ainda assim, há a memória de como a produção escrita é tratada na escola convencional – de forma atrelada ao atendimento de um conjunto normativo que desconsidera o contexto histórico e se pauta nas questões linguísticas.

Entretanto, é preciso mencionar que ainda que o MST já tenha no aspecto pedagógico um caminho bastante consolidado, em especial se considerarmos as relações com os saberes da pedagogia soviética, existem ainda algumas questões que são lacunares no âmbito do tratamento dado a linguagem, como, por exemplo, a relação entre oralidade e escrita. Essa questão era fundamental no período pós-revolucionário russo, pois a oralidade era um modo

de chegar ao operariado, um modo de mobilização que precisava ser feito de forma adequada para que a massa trabalhadora seguisse a luta.


Para Bubnova (2011), em *Voz, sentido e diálogo em Bakhtin*, a relação entre oralidade e escrita em Bakhtin é indissociável, pois a oralidade compõe a escrita na medida em que é responsável pela presença das vozes, pela instituição – na escritura – de um sujeito que organiza o diálogo do mundo para além das relações linguísticas.

Assim, para estudar, ler e produzir textos escritos é necessária a compreensão do funcionamento das interações entre os sujeitos, dos atos de linguagem que se manifestam na realidade da vida e que mobilizam o processo dialógico e, desse modo, faz com que o sujeito se posicione diante das palavras, levando em conta, o contexto de produção do enunciado. Por isso, para Bubnova (2011), no mundo pensado por Bakhtin, tanto o mundo da voz quanto o da letra “aparece unificado pela produção dinâmica de sentidos, gerados e transmitidos pelas vozes personalizadas, que representam posições éticas e ideológicas diferenciadas em uma união e intercâmbio contínuo com as demais vozes”. (p. 270)

Nesse sentido, a escrita é um lugar privilegiado para o encontro das vozes que constituem os sujeitos, pois

A língua, se não é tudo na vida humana, está em tudo, organicamente integrada ao ato ético bilateral, de modo que se pode falar entre a infinita variedade dos atos humanos, de ato ação física, ato pensamento, ato sentimento, ato estético ou artístico, ato cognitivo, e de ato enunciado em si. A linguagem está organicamente integrada em todos os tipos de atos. Assim, o sentido da palavra dita se funde e imbrica com a ação e adquire o poder de uma ação. Do mesmo modo, a palavra escrita conserva esse poder de ascendente sobre o mundo e contém elementos persuasivos de provocar respostas no outro. E esses elementos da palavra escrita estão pensados como elementos do discurso oral traduzidos em letra, como traços estruturais que constituem uma voz escrita (BUBNOVA, 2011, p. 273)

Assim, poderíamos pensar que no MST, por exemplo, o lugar do mundo da luta pela terra, pela transformação social, da resistência, perpassa a escrita por meio da oralidade, das vozes que mobilizam e respondem aos valores ideológicos do próprio Movimento e, assim, repercutem de forma dialógica no texto escrito, marcando a posição dos sujeitos no mundo de forma responsável e responsiva, inscrevendo as possíveis significações da palavra de acordo com o próprio movimento da existência, na história e na vida, de tais sujeitos. Nesse sentido, a fim de exemplificar o que estamos tratando, apresentamos a produção textual abaixo


COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO IRACI SALETE STROZAK
 ED. INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E NORMAL
ASSENTAMENTO PARCOS FREIRE - CENTRO NOVO - RIO BONITO DO IGUAÇU - PA
 E-MAIL: rirraci@educ.pa.gov.br - HOME-PAGE: www.colegiostrozaksest.pa.gov.br - TELEFONE (12) 35005050

Aluno(a) _____ Data: 08/12/15
 Professor(a) _____ Disciplina: Português

CRIME E CASTIGO

Quando a garçonete negra Maria da Conceição Silva passava os olhos na seção de classificados de um jornal de São Paulo à procura de emprego, deparou com um anúncio solicitando profissionais com a sua capacitação, porém com um pequeno detalhe: as pretendentes ao cargo tinham que ser obrigatoriamente loiras.

Já o médico Mário Gouvêa Coutinho deixou de atender um paciente negro num posto de saúde da capital só por causa da cor da pele.

Casos como estes ilustram os boletins de ocorrências da Delegacia de Crimes Raciais (DCR), única em todo o Brasil e quarta no mundo. Criada em 1993, em São Paulo, com a incumbência de orientar e esclarecer as pessoas sobre esse crime não muito fácil de constatar, a DCR é um dos braços do departamento de Comunicação Social da Polícia Civil, que fica em um imponente prédio na região central da cidade.

Apesar de ser um órgão especializado nesse tipo de assunto, "qualquer delegacia pode registrar o crime de discriminação".

Ter preconceito significa formular conceitos e opiniões antes de conhecer a realidade. O preconceito nasce quando um certo grupo ou indivíduo defende com unhas e dentes sua identidade como sendo a única legítima. A do outro não é válida por ser diferente. O preconceito se forma em três dimensões. Primeiro ocorre assimilação de conceitos errôneos. É quando se aprende, por exemplo, que "mulher é burra", "índio é preguiçoso" e "negro é sujo". Depois, o medo do diferente cria um sentimento de insegurança, que gera ódio e desprezo. A terceira dimensão concretiza esse sentimento em violência legal (segregação) ou violência física contra as pessoas discriminadas.

(Fonte: desconhecida)

Com base no texto escreva uma redação sobre a consciência negra, discriminação e o racismo (e sua importância para a sociedade brasileira).

A produção teve como tema o racismo e como preâmbulo para a escrita havia o texto acima que narrava diferentes situações em que as pessoas foram discriminadas por serem negras. A primeira questão a ser considerada na proposta é o título: *Crime e Castigo* que nos remete ao romance de Dostoiévski em que a personagem principal, Raskólnikov, por causa de

uma série de eventos, comete um crime – o assassinato da velha agiota a quem devia dinheiro – e passa a ser atormentado pela culpa que tornar-se o seu castigo, justamente pela contradição entre a sua prática criminosa e o conjunto de valores que possuía, o qual o fazia sentir-se superior diante dos demais. As questões éticas que atravessam a personagem de Dostoiévski deveriam compor a proposta de produção textual, tendo em vista, por exemplo, o fato de que no segundo exemplo, o médico deixou de atender o paciente negro, tornando o preconceito maior do que a obrigação ética de atendimento. O fato de tais apontamentos não serem considerados na proposta, faz com que o estudante estabeleça uma tentativa de resposta à interpelação baseada não nas questões éticas que se configuram em práticas discursivas racistas, mas sim, pela diferença entre brancos e negros, intenção que acaba por reforçar uma posição preconceituosa, conforme apontamos no recorte abaixo:

Os negros são importantes **por serem diferentes**²¹⁴ (...). **Todos são iguais.** Todos têm o nosso sangue, mas tem que ter consciência que os negros são todos da mesma raça todos fomos criados por Deus.²¹⁵

Ao analisarmos as expressões grifadas, observaremos que há um destaque ao fato da importância dos negros, justamente por eles serem diferentes; a seguir, o argumento passa pelo fato de que essa igualdade ocorre pelo fato de que os negros são todos da mesma raça, mas notemos que não há a inclusão de um **nós**, como em *nós somos todos iguais*. Há o *todos são iguais* e, logo em seguida, *todos têm o nosso sangue*. A pergunta que se faz diante desse enunciado é: o nosso sangue é o sangue de branco? É esse aspecto que nos torna iguais? Caso a resposta seja sim, é preciso pensar que o processo de interpelação feito pela produção textual não fornece elementos suficientes para a reflexão sobre o modo como o racismo cria práticas e saberes excludentes que, na produção do aluno se mostra presente, por meio da organização da língua, pois o sujeito que tem a ilusão de fazer parte de uma camada privilegiada, ou seja, o sujeito que apaga o pertencimento a classe operária, as minorias, etc.

Por isso é preciso pensar que o discurso escolar se sustenta numa falsa igualdade, pois, perante a lei todos são iguais, sem distinção de raça, mas na prática do cotidiano da escola, essa igualdade não se sustenta, uma vez que o conjunto polifônico que circula no espaço escolar faz com que a palavra da lei e a palavra da vida se encontrem em um movimento antagônico: a contradição que se opera no recorte acima nos aponta que a produção textual só pode ser compreendida a partir de um movimento dialético através do qual os sujeitos se posicionam a despeito do processo de interpelação que faz com que o posicionamento

²¹⁴ Grifos nossos

²¹⁵ Produção textual da Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozack de dezembro de 2015.

estabeleça uma declanagem entre a posição do sujeito – em um movimento social, também excluído e o modo como ele interpreta o mundo – como se pertencesse a um grupo diferente daquele que ele pertence. Quando isso ocorre, podemos pontuar também que o signo ideológico dialético e o linguístico se encontram no cotidiano da vida para falar do sujeito à revelia do que o sujeito fala. Assim, ecoa no texto produzido a questão: se somos todos iguais, por que os negros são diferentes? O adjetivo “diferentes”, da forma como funciona na produção textual, evoca efeitos de sentido que parecem primeiro: reforçar a desigualdade – e assim o próprio racismo – e marcar a diferença, não pelo caráter pretensamente positivo suscitado pelo estudante, mas justamente pelo fato de que a diferença é a marca indelével da condição de exclusão.

Falamos até agora dos projetos curriculares dos anos de 1990, que se mantiveram ainda dentro desse escopo até o início dos anos 2000 e, a partir de 2005, é retomada as discussões sobre currículo. E, assim, o avanço na construção curricular do MST ocorreu para tentar resolver duas condições críticas, conforme apontou Caldart (2015), em *Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo*: a) construção histórica do MST sobre educação que estava sendo deixada de lado no cotidiano escolar e b) a mecanicidade em que havia se transformado o conceito dos “temas geradores”, que passou a ser uma metodologia que se ‘encaixava’ nas demais disciplinas da seguinte maneira: se por um lado “a mediação dos temas acaba sendo usada para tirar a frieza e a fragmentação dos conteúdos” (op.cit, p.53), por outro os temas acabaram “substituindo os conteúdos” (CALDART, 2015, p.53) e isso acontece, segundo a autora, pelo fato de que o caminho de formação dos educadores não permite a identificação do funcionamento do conhecimento, enquanto epistemologia, e o desdobramento de tais conceitos em práticas de ensino, ou seja, a dicotomia teoria/prática funcionava, no caso do temas geradores e em toda a concepção filosófica de educação de Paulo Freire, como um saber que não tornava-se uma *práxis*, uma vez que os temas geradores incorporavam os conteúdos dos programas e diretrizes estatais, desdobrando-se no interior das disciplinas. Havia, ainda segundo a autora, uma tentativa de construir uma lista de conteúdos, mas que não, necessariamente, apresentavam um “movimento necessário entre teoria e prática” (idem, p.53) e, em nosso entendimento, não deixavam de passar pelo processo de disciplinarização: a fragmentação dos saberes continuava presente, mesmo quando a metodologia dizia respeito aos temas geradores.

A questão da disciplina tornou-se, então, um nó: como tratar da realidade sem fazê-la fragmentada, ou ainda, sem tentar encaixá-la na disciplinarização curricular? Era preciso pensar em uma unidade orgânica que funcionasse de forma antagônica à organização do

processo disciplinar dos currículos de escolas públicas. Dessa forma, para compreendermos porque a resistência à disciplinarização é a resistência ao modelo capitalista de organização da escola, tomaremos a reflexão feita por Foucault (1999) em *A ordem do discurso*. Para o filósofo, em toda a sociedade a produção do discurso é:

ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p. 9).

Sendo assim, esses procedimentos de controle são feitos de duas maneiras: a exclusão e a interdição. Esses sistemas, de acordo com Foucault, atingem o discurso para orientar a direção desses em torno das formas de poder.

A leitura da instituição feita por Foucault que, no caso dos currículos, inscreve-se sobre o que pode ou não ser aplicado em relação às questões de língua, por exemplo, está ancorada na pressão que o poder exerce sobre o Estado. Ainda, mesmo que Foucault não siga pelo caminho da luta de classes, esse poder não é exercido livremente, ele é aquilo que os que possuem exercem sobre os que precisam ser mantidos sob o controle. Essas formas de controle têm existência material e uma dessas materialidades, na perspectiva foucaultiana, é a disciplinarização. Essa discussão nos interessa para pensarmos o processo de constituição dos currículos, pois as disciplinas são um modo de construir, controlar, um conjunto restrito de enunciados sobre um objeto, um domínio; isto é, “um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (Foucault, 1999, p. 30). Elas estão ali como discursos sobre algo, um conjunto de proposições que estabelecem o que pode ser falso e verdadeiro para uma disciplina. Nesse sentido, “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 36)

A questão que Foucault nos apresenta é importante por duas razões: a) a primeira é a de que a disciplinarização estrangula a ciência até que esta caiba num conjunto de enunciados possíveis de serem replicados em outros no mesmo nível propositivo; e b) a segunda é que essa limitação da ciência convertida em disciplina é, em nosso entendimento, um poderoso instrumento do Estado, por exemplo, ao organizar tanto as disciplinas quanto os conteúdos dos currículos, pois há um controle do que circula e do que pode ser produzido como discurso no espaço escolar. Mesmo que Foucault (1999), em *A ordem do discurso*, tenha pensado a disciplinarização em esferas mais amplas, a aproximação que fazemos das disciplinas escolares se deve ao fato de que o esforço de manter o saber controlado pelo conteúdo

proposicional da disciplina é o mesmo que cercear o seu aprendizado; como, aliás, bem exemplificou o autor ao discutir o tratamento de como o conhecimento sobre Botânica era produzido no século²¹⁶, pois a disciplina cria um sistema de análise, conceituação e validação do que pode ser aceito em termos de saberes. Em nosso caso, a questão recai sobre a língua. Para ilustrar o que estamos falando, utilizamos um exemplo que percorre o espaço escolar, envolvendo a disciplina de Literatura. Dessa forma, para que um saber seja considerado literário, no espaço escolar, ele precisa ser legitimado e tal legitimação ocorre por meio de um conjunto de especialistas, intelectuais, etc. que estabelecem se uma obra literária possui as condições para ser considerada como tal, bem como pela imposição legal, no âmbito das diretrizes educacionais. Um exemplo disso pode ser o da lei 5691/71 que regulou o ensino no Brasil até a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No parecer 853/71 da referida lei, o ensino de Literatura aparece assim disposto:

Ao lado de sua função instrumental, o ensino de Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou um indispensável sentido de “expressão da cultura” brasileira. As situações criadas e os textos escolhidos para a leitura, em articulação com outras matérias, devem conduzir uma compreensão e apreciação da nossa História, da nossa Literatura, **da civilização que vimos construindo** e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. **Assim como a nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com a abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina**²¹⁷. (AZEVEDO, 1979, p. 49/50)²¹⁸

Essa prescrição legal de 1971 instituiu um modo de compreensão da historiografia literária que a aproximou daquilo que tratamos ainda no segundo capítulo, como a História oficial, ou seja, a história da colonização das terras brasileiras a partir de uma matriz europeia. Assim, a Literatura, no espaço escolar, é tomada como um campo uniforme, que estabelece uma linearidade temporal baseada na sucessividade de acontecimentos vinculados ao campo artístico e literário. Nos materiais didáticos, essa linearidade passa a ser composta pela vida dos autores, por fatos biográficos, pelo contexto de produção, o qual é considerado apenas de forma pragmática. Essa homogeneidade do campo literário, nos materiais didáticos disponibilizados pelo Estado, materializa-se através de: a) a padronização da literatura em torno de um grupo de obras tendo como modelo a matriz europeia de produção literária; e b) a

²¹⁶ Foucault exemplifica a questão pontuando que no século XVII para que uma proposição fosse botânica *era preciso que ela dissesse respeito à estrutura visível da planta, ao sistema de suas semelhanças próximas ou longínquas ou a mecânica de seus fluídos* (p. 32).

²¹⁷ Grifos nossos.

²¹⁸ Gilka Vicentine Ferreira de Azevedo. Do Ensino de 1º. Grau: legislação e pareceres. Brasília, Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

padronização dos saberes constitutivos do processo de construção identitária, ou seja, as variantes culturais e linguísticas aparecem somente como exóticas, folclóricas ou regionalistas, isto é, estão fora da variante padrão.

Esse saber sobre literatura transformou-se em uma prática sobre o ensino de literatura e, ainda hoje, nos livros didáticos há uma tendência de manter os excertos dos grandes nomes da literatura mundial e também os nomes consagrados da literatura brasileira. Dessa forma, permanecendo distante do espaço escolar a relação, por exemplo, entre Literatura e neologismo que, por sua vez, compreende o falar heteroglóssico. Uma outra ilustração de tal situação é que apenas por força de legislação, como por exemplo, a lei 10.639/03 que dispõe sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira, é que a produção de livros didáticos passou a incluir de maneira sistemática a produção de matriz africana, tratando-a como tal. Entretanto, ainda é raro encontrar nos livros didáticos que circulam no espaço escolar a literatura feminista, literatura de cunho social revolucionário²¹⁹, etc.

Nesse sentido, chamamos mais uma vez a atenção para o espaço lacunar no currículo do MST que, mesmo tendo uma produção literária consolidada, permite que os saberes sobre Literatura das diretrizes curriculares estatais se sobreponham aos do próprio Movimento.

Os exemplos apresentado acima nos encaminha, ainda, para outra discussão proposta por Foucault (1999) e que incide diretamente nas formas como as disciplinas são encaminhadas no espaço escolar: as sociedades de discurso. São elas, de acordo com o filósofo, as responsáveis por

Determinar as condições de seu funcionamento [do discurso], de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrições prévias, à disposição de cada sujeito que fala. (p. 37)

A afirmação foucaultiana diz respeito ao modo como as sociedades do discurso funcionam como os lugares de ritualização da palavra e, por assim serem, impõem aos sujeitos os lugares a serem ocupados na realização de tais discursos. É nesse sentido que a discussão de Foucault nos é tão apropriada, pois, a escola, enquanto aparelho ideológico, não

²¹⁹ Poderíamos mencionar que essa homogeneidade sobre os saberes literários é ratificada em todas as instâncias de ensino. E, também, por meio de exames, como os vestibulares que, em sua grande maioria, privilegiam o quadro de autores reconhecidos como sendo aqueles que representam a nossa literatura.

regula esses rituais de forma aleatória; ela os regula mediante a imposição dos interesses das classes dominantes. Isso ocorre porque, como parte do sistema de ensino que controla e indica o lugar dos sujeitos, ela também ritualiza as formas de uso da palavra:

O que é afinal um sistema de ensino senão a ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e sabedores?
(p. 45)

É nesse contexto que tomamos o currículo como um componente fundamental que precisa ser investigado e desconstruído para que se possa entender o funcionamento do cotidiano da escola do MST. Assim, o currículo não pode ser visto sem o estabelecimento de relações com as ideologias que o sustentam. Considerando nossa perspectiva de tratar o MST como uma Formação Ideológica, passaremos a discutir a proposta de currículo baseada no Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (2013).

4.3. Os Complexos de Estudo: o encontro da Pedagogia Soviética com a Pedagogia do MST

Para pensarmos o funcionamento dos Complexos de Estudos, vamos tomar por fundamento a reflexão de Caldart (2015), no texto *Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo*, fazendo uma observação: o modo como os intelectuais do Setor de Educação do MST, incorporaram os Complexos advindos da pedagogia soviética, passa pela prática educacional do MST e assim, passa a considerar também, o próprio percurso educativo do Movimento enquanto unidade de formação dos Complexos, por isso, por exemplo, de acordo com a autora, o projeto de Reforma Agrária Popular precisa organizar a construção de “unidades orgânicas²²⁰ que permitam maior clareza de concepção e de como organizar a prática da agricultura camponesa” (p.55), isto é, as formas práticas de existência e trabalho dos conceitos vinculados ao projeto de transformação social proposto pelo MST. As unidades orgânicas na educação, por exemplo, podem ser observadas nos Complexos, pois, para Caldart (2015) os Complexos de Estudo:

Podem ser uma forma de constituir essas unidades orgânicas, pondo em relação dialética os elementos fundamentais do (...) projeto formativo [do MST], na organização do ambiente educativo da escola: o trabalho como

²²⁰ A autora retoma o conceito de Pistrak (apud Freitas, 2015) para definir a unidade orgânica. Se refletirmos o modo de funcionamento do pensamento soviético, considerando inclusive os estudos sobre língua(gem) do Círculo de Bakhtin, podemos pensar o orgânico como o funcionamento concomitante e dialético das relações entre os sujeitos e o mundo, mediados pela forma como tais sujeitos organizam a existência. Ainda nos parece que tal conceito de organicidade tem uma relação com a própria definição da dialética marxista do trabalho: em que tudo que existe, existe pelo trabalho e pelo modo como a humanidade organiza (e se organiza) a partir do trabalho.

método geral, princípio educativo; a atualidade (os fenômenos da realidade atual que precisam ser estudados e cujo conteúdo é específico e geral); o princípio da auto-organização e do trabalho associado dos estudantes e uma concepção materialista e histórico-dialética do conhecimento (p.56)

Essa definição nos parece um ponto central uma vez que estabelece ao mesmo tempo tanto o encaminhamento pedagógico de forma ampla (auto-organização) e o trabalho como eixo de progressão curricular, bem como um encaminhamento filosófico: alinhar tais questões dentro de uma perspectiva materialista dialética, ou seja, a possibilidade de que um movimento social seja capaz de organizar-se no interior de um sistema de produção capitalista e, por isso mesmo, mostra a própria engrenagem do funcionamento de tal sistema para opor-se a ele. E ao tornar esse funcionamento uma possibilidade de prática pedagógica, os Complexos assumem, dentro do MST, um papel de organizar a educação de forma indissociável à própria organização do Movimento dos Trabalhadores Sem terra.

Assim, de acordo com Hamel; Farias e Sapelli (2015) em *Complexos de Estudo – do Inventário ao Planos de Estudos*, iniciou-se ainda em 2009, a construção da proposta de Complexos de Estudo que levou em 2010, a uma proposição inicial do Plano de Estudos para Escolas Itinerantes que considerou a organização sintetizada no quadro abaixo, tendo como base para tanto o texto acima mencionado das autoras (p.69)

Quadro 06 - Síntese dos níveis de organização dos Complexos

| Nível I | Nível II |
|--|---|
| Fase 1: definição das Matrizes Formativas; inventário da realidade, definição dos conteúdos de ensino; definição dos objetivos de ensino e dos objetivos formativos nos respectivos anos escolares | Implementação do experimento em cada escola ou coletivo escolar, considerando para tanto a construção singular das Fases 1,2 e 3 do Nível I em cada escola, bem como a formação dos educadores e educadoras envolvidas. |
| Fase 2: construção da relação dialética dos elementos do Plano de Estudos | |
| Fase 3: Síntese: “constituição dos complexos e definição da forma de exposição. Sistematização do Plano de Estudos em documento referência para as escolas” (p.69) | |

É nesse projeto curricular do MST – chamado de Plano de Estudos para Escolas Itinerantes²²¹ – que encontraremos, de maneira mais fortalecida, a relação entre os saberes sobre a educação da pedagogia soviética²²² e a os saberes sobre a educação do MST. Essa

²²¹ Conforme mencionado anteriormente, o documento é parte de uma discussão coletiva e a organização para publicação é de Luiz Carlos de Freitas, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Roseli Salette Caldart.

²²² É preciso salientar que de acordo com Caldart (2015, p.58) a relação com a pedagogia soviética já considera a própria autocrítica dos autores soviéticos: a dificuldade de compreensão do trabalho socialmente útil e a dificuldade em considerar o conhecimento como sistemático e que precisa de método, disciplina e constante vínculo com a realidade para não voltar a ser um objeto de ensino conforme o proposto pela escola burguesa.

relação ocorre, como já mencionamos, através da tomada do trabalho como eixo articulador das atividades em sala, da preocupação com a coletividade e a auto-organização e pelo modo como o currículo escolar é organizado. Essa organização retoma um saber da pedagogia soviética que é o complexo, ou ainda, os complexos de estudos que são os responsáveis por agrupar o inventário da realidade dos assentamentos/acampamentos para que estes se tornem objetos de estudo. Expliquemos de forma mais específica: o complexo é composto por definições de conteúdos e práticas relacionados à questões que dentro dos assentamentos e acampamentos necessitem de uma interferência escolar. Dessa maneira, por exemplo, no 8º. Ano do Ensino Fundamental II, o Complexo *A luta pela Reforma Agrária* é organizado em torno de tudo que possa envolver, dentro do contexto escolar, a luta pela terra, conforme consta no Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (2013):

essa luta envolve outras lutas específicas, que se desdobram no entorno da escola: luta pela terra, por infraestrutura nas áreas, por condições de produção, pela agroecologia, pela educação, por saúde, entre outras. Essas lutas se manifestam por ações de envolvimento das famílias, da juventude, mobilizações ou jornadas de lutas previstas para o período e sua disposição no território, produção de materiais para mobilizações, discussões que existem no acampamento ou assentamento sobre a participação da escola e especialmente dos estudantes. (FREITAS;SAPELLI;CALDART; p. 170)

Se nos detivermos na leitura do complexo é possível observar a tentativa de estabelecer a realidade como um lugar de observação e transformação, onde se desenvolvem os processos de luta. Todas as ações que envolvem o contexto dos assentamentos/acampamentos, seguindo a proposta do complexo, devem ter a participação ativa da escola. A metodologia passa a ser uma tentativa de estabelecer da realidade concreta como ponto de partida, ou seja, de reformular os conhecimentos para atender as necessidades dos assentamentos/acampamentos. É nesse sentido que entendemos que os complexos se instituem na escola do MST e, por isso mesmo, que a diferencia da escola estatal, através de saberes que comporão a Formação Discursiva Escolar do MST são pensados a partir de uma perspectiva materialista. Para demonstrar tal aproximação, trazemos Pistrak (2011) em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, e a compreensão do Complexo como método de trabalho

O objetivo que os alunos devem atingir é não somente estudar a realidade atual, mas também se deixar impregnar por ela. A consequência é que os antigos métodos de ensino não podem mais servir, é preciso estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmicas recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, mas uma demonstração desse tipo só é possível na medida em que o ensino se

concentre em torno de fenômenos constituídos em objetos de estudo: assim, a questão do ensino unificado, da concentração do ensino por complexos, torna-se, uma questão candente; a questão do método que agora se coloca não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em suas relações e dinâmicas recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia. (p. 27/28).

A realidade de que fala Pistrak²²³ é a própria vida. E a vida, na concepção dos soviéticos, é complexa, pois abrange diversas facetas do humano, da relação deste com outros seres, de forma coletiva, no trabalho, o que resulta na formação de uma consciência de classe. Esses muitos prismas não poderiam ser tratados de forma disciplinar, porque a concepção de ciência na União Soviética era predominantemente holística e os vínculos não encontrariam correspondência nas formas de disciplinarização encontradas no contexto brasileiro. A questão fundamental para a pedagogia soviética era construir um lugar para a escola que a distanciasse da compreensão burguesa, com isso, mantendo nos estudantes a consciência da revolução, mas também objetivando construir um novo paradigma social a partir da própria revolução. Para isso, era preciso pensar a escola de forma indissociável da realidade, ou seja, estabelecer um percurso de estudos que organizasse o conhecimento, as práticas pedagógicas e a vida dentro de um mesmo movimento que teria uma clareza objetiva nos princípios formativos: a formação de trabalhadores para a resistência e para a sustentação das transformações sociais possíveis a partir da mudança das relações de produção.

O que queremos chamar a atenção nos complexos, da educação soviética, é o profundo vínculo com a vida. A questão da vida aparece com bastante força nos textos soviéticos pós-revolução. Em nosso entendimento, isso se deve ao fato de que havia uma tentativa de construir todo um conjunto de valores a partir das necessidades do proletário e estas necessidades estavam vinculadas ao modo de existência, às relações no interior dos meios de produção e ao modo como funcionava a escola, a universidade, no regime soviético. Era a tentativa de construir todo um novo paradigma para confrontar os modelos vinculados ao antigo regime e guiados, fundamentalmente, pelos anseios do povo. Assim, a vida não diz respeito somente à condição biológica de existência dos sujeitos, mas principalmente, à condição histórica. Para Freitas (2011, p.165) os complexos podem ser compreendidos como,

Uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo socialmente útil acontece no meio, em contato com a natureza e a sociedade,

²²³ Os enunciados que relacionam a Escola à vida ou à realidade são uma constante nos escritos de Pistrak e também nos trabalhos de Luis Carlos de Freitas. Essa relação nos importa na medida em que reestabelece o lugar do vivido – também presente em Medviédev (2012), para definir o “meio ideológico”.

o que se articula com outras duas categorias (...): atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar os sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo.

O complexo, ainda de acordo com o autor, é um espaço articulador entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho, os quais se amalgamam para a construção de um eixo de articulação que tenha o trabalho (isto é, as relações de produção) como a base do desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Desse modo, de acordo com Freitas (2011) a sistematização dos Complexos do Ensino Fundamental II ocorre partindo de uma concepção de educação “comprometida com a construção de uma nova sociedade, formar uma juventude que pretenda lutar pelas transformações sociais que produzam uma sociedade com outras relações sociais” (p.166) e para isso é preciso ser sistematizada em um Plano de Estudo que se desdobre em um Complexo de estudo que tenha por base metodológica o trabalho organizado por meio da autodireção e organização da vida coletiva e individual, tendo a realidade como princípio para a definição dos métodos de ensino, bem como a definição do que seja ciência e de como a atividade criadora pode ser fundamental para o processo de formação da consciência.

Para tanto, ainda de acordo com Freitas (2011, p.168) é preciso definir qual porção da realidade – que é baseada em um conjunto de inventários, que para o autor, diz respeito ao modo como a escola se relaciona com o assentamento, o acampamento, com o mundo - sobre a realidade da escola, será desenvolvida no semestre. Essa porção da realidade é feita de forma coletiva, envolvendo diversos campos do saber (as disciplinas propriamente ditas) e contexto histórico do assentamento/acampamento. No sexto ano, por exemplo, essa porção da realidade está vinculada à “Luta pela Reforma agrária; produção de alimentos; às formas de organização coletiva dentro e fora da escola e à cultura camponesa” (FREITAS;CALDART;SAPELLI., 2013, p. 33). Para essas porções da realidade são estabelecidos os objetivos formativos e os êxitos.

E para Freitas (2011) em *A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*, os objetivos formativos são os objetivos a serem contemplados dentro de cada disciplina diante da porção escolhida para o trabalho escolar, já os êxitos são as respostas pedagógicas esperadas dos estudantes a partir dos objetivos formativos. Exemplificaremos esses conceitos com o objetivo formativo no campo da linguagem e o se espera como êxito:

Objetivo Formativo: exercitar a expressão oral e escrita;

Êxitos: Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo e em atividades de mística, culturais, de trabalho em grupo e outros e produzir textos escritos incorporando novos vocabulários (MST, 2013, p. 33).

Os objetivos formativos são o vínculo com as matrizes formadoras fundamentais do MST, definidas por Caldart (2015, p.84) como o eixo central da pedagogia do Movimento. Elas são definidas como as bases fundamentais dos sujeitos envolvidos com o MST e para o *Plano de Estudos para Escolas Itinerantes* (2013), “elas circulam em torno do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história” (FREITAS;SAPELLI;CALDART; p. 10)

A fim de exemplificar o funcionamento, tomaremos o Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (2013)²²⁴ à turma equivalente ao primeiro semestre do 8º. ano do Ensino Fundamental II e, em seguida um quadro, também retirado do Plano de Estudos que trata dos objetivos formativos e êxitos para o mesmo semestre e turma. Assim, temos primeiro a definição do que o primeiro semestre como a realidade será problematizada no espaço escolar, considerando a relação com os valores do MST. Vejamos o excerto:

O primeiro semestre do oitavo ano reúne um conjunto de três complexos que servem de focos articuladores das atividades teórico-práticas realizadas a partir das diferentes disciplinas, que na ligação com eles buscarão desenvolver seus conceitos, categorias e procedimentos. Os objetivos formativos formulados para esta etapa da educação básica também devem integrar o trabalho no semestre com esses complexos. As porções da realidade/categorias da prática presentes nos complexos que serão desenvolvidas nesse semestre serão as seguintes: **Luta pela Reforma Agrária, manejo do agrossistema, formas de organização do acampamento e escola.** (FREITAS; SAPELLI;CALDART; p. 168, grifos nossos).

Em seguida temos o quadro dos objetivos formativos e os êxitos esperados considerando os conteúdos e práticas em torno da Luta pela Reforma Agrária, Manejo do Agroecossistema e das Formas de organização do Acampamento e Escola. São essas três “porções da realidade” (FREITAS, 2011) que definirão tanto quais conteúdos serão sistematizados por meio da interrelação com práticas na escola, nos acampamentos, assentamentos e outro espaços vinculados diretamente ao arranjo organizativo do MST. Vejamos o quadro, baseado no Plano de Estudos (2013, p.168)²²⁵

Quadro 07 – Exemplo de objetivos Formativos e Êxitos Esperados para o complexo do 8º. ano

| Objetivos Formativos | Êxitos Esperados |
|--------------------------------------|---|
| Exercitar a expressão oral e escrita | Apresentar oralmente textos com fluência e criatividade em atividades de mística, culturais, de trabalhos em grupo e outros e |

²²⁴ O Plano de Estudos para Escolas Itinerantes de 2013, conforme dissemos anteriormente, equivale ao currículo escolar em andamento nas escolas do MST.

²²⁵ O quadro constante no Plano é bastante amplo, escolhemos para montar o apresentado acima, os objetivos e êxitos que apresentavam alguma relação com questões de língua(gem), realidade e militância.

| | |
|---|---|
| | produzir textos escritos articulando de forma lógica e crítica os seus argumentos demonstrando domínio da língua padrão. |
| Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade | Utilizar conceitos científicos ao descrever sistematicamente fenômenos da realidade; |
| Formular conceitos simples a partir de fenômenos da realidade | Formular conceitos mais complexos relacionados à inserção do estudante no trabalho e em atividades fora da escola, expressos em situações de reuniões, reflexão escrita, discussão em plenária e textos de síntese. |
| Desenvolver a capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida | Observação dos aspectos visíveis, de situações e de relações entre aspectos da realidade, identificando problemas; |
| Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política | Saber identificar formas possíveis de colaborar com a militância social/política |
| Cultivar a memória e a identidade do trabalhador, camponês, Sem Terra. | Participar de modo criativo da mística e da memória das lutas na escola no acampamento/assentamento e nas lutas fora do acampamento/assentamento e na sociedade. |

A forma organizativa dos complexos envolve, no espaço escolar, mais do que uma disciplina. Por exemplo, o Complexo Luta pela Reforma Agrária, envolve as disciplinas de Língua Portuguesa, Educação Física, Espanhol, Geografia, História e Arte. Há um conjunto de objetivos formativos que estabelece uma relação entre as disciplinas e a realidade da escola e, como dito anteriormente, tais objetivos são vinculados às especificidades das disciplinas, mas, em especial ao modo como tais saberes podem funcionar no cotidiano da luta. Assim, para a Língua Portuguesa no oitavo ano, temos a seguinte justificativa:

A luta pela Reforma Agrária está vinculada **aos aspectos da vida, descritos nas falas que contam os fatos e trazem em si os conflitos, as lutas, as condições de vida.** Na escola essas falas devem ser resgatadas, estudadas, **tematizadas na oralidade, leitura e textos.** Os textos lidos e produzidos são organizados em diferentes gêneros textuais, dependendo de suas condições de produção (quem escreve, para quem, quando, em que situação, com que intenção, etc.) E é necessário **que o leitor seja capaz de perceber essas condições para compreender que o texto expressa visões de mundo.** Além disso, ao dar voz na oralidade e na produção de textos ao aluno rompe-se com a posição de que **ele é apenas consumidor de textos, passando ele a ser também aquele que os produz.** (FREITAS;SAPELLI;CALDART, 2013, p.171/172, grifos nossos)

A primeira questão é a de que a base para as reflexões linguísticas está na vida dos camponeses, ou seja, a reflexão sobre o funcionamento da língua está ligada, primeiramente, em situarem-se como sujeitos socialmente organizados e participantes de um movimento

social da infraestrutura. A língua é, nesse sentido, parte da prática de luta; e, por isso, parte-se “dos aspectos da vida, descritos nas falas que contam os fatos e trazem em si os conflitos, as lutas, as condições de vida” (idem, p.171). É partir da própria luta pela reforma agrária (os conflitos, as histórias de ocupações etc.) que se constrói o caminho para compreender a língua. Ao se pensar o funcionamento da língua (sintático e discursivo) com base nos movimentos de luta, há um entendimento de que a língua é também um lugar de disputa e, por isso, uma práxis, uma vez que se inscreve no vivido, no mundo concreto, estabelecendo um diálogo ininterrupto com as condições históricas e ideológicas para a constituição dos sentidos.

Nesse sentido, no Plano de Estudos do MST é proposto um imaginário de língua heteroglóssica que considera todas as variantes possíveis na realidade de vida do campesinato, porque a língua não é falada do mesmo modo em todos os contextos, ou seja, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124). A realidade que é a vida da pedagogia soviética, também é a vida da palavra para os filósofos e filólogos soviéticos, especialmente Bakhtin, Volochinov e Medviédev, segundo os quais, conforme apontamentos feitos no primeiro capítulo, é na existência coletiva, no processo de interação, nas avaliações sociais, no estabelecimento do espaço do eu e o do outro que as formas enunciativas produzem sentidos. Se nos reportarmos a Volochinov (1981, 199)²²⁶:

Assim, a vida, não se agita, não age sobre o enunciado do exterior, ela o penetra do interior; ela é a unidade e a comunhão da existência que circunda os locutores, assim a chave das avaliações sociais está enraizada na vida, sem a qual nenhum enunciado seria compreensível. (apud TEODOROV, 1981, p. 199).

É a vida que confere às formas linguísticas estáveis o movimento vivo da História que caracteriza tais formas de modo singular no centro do enunciado concreto que envolve as disputas entre forças antagônicas, a relação dialógica entre os sujeitos que estabelecem a palavra como um campo movediço, capaz de materializar sobre o material verbal, as esferas da vida das quais participam os envolvidos na interação verbal.

²²⁶ TEODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Circle Bakhtine*. Paris: Editions du Seuil, 1981. O texto ao qual estamos fazendo menção é a tradução para o francês, feita por Teodorov, do texto *O discurso na vida e o Discurso na poesia*. Tradução feita do original em russo *Slovo, v zhizni i slovo v poézii*, publicado inicialmente, por Volochinov na revista *Zvezda*, número 06 de 1926. A tradução do francês para o português, no corpo da tese, é de responsabilidade da autora e diz respeito à passagem: “Ainsi l’avie n’agit pas sur l’énoncé de l’extérieur, mais elle le penetre de l’intérieur, elle est l’unité et la communauté de l’existence qui entoure les locuteurs, ainsi que l’unité des évaluations essentielles qui s’enracinent dans cette existence et en dehors desquelles il ne peut y avoir d’énoncé intelligible.”

Considerando a relação entre vida, enunciado e sentidos, podemos ainda retomar a reflexão de Bakhtin/Volochinov (2004), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que nos diz que para compreender a natureza dialética do signo é preciso pensar que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (p.124)

A vida é o lugar do acontecimento e do estabelecimento das significações no contexto soviético e, do mesmo modo, a proposta curricular do MST segue esse entendimento como podemos observar, por exemplo, nos usos do verbo *ocupar* que faz parte da realidade discursiva do MST: ocupar espaço improdutivo, ocupar como forma de resistência. Ainda, o processo de substantivação observado no vocábulo *ocupação* como um lugar em que se encontram aqueles que resistem às injustiças, à retirada de direitos trabalhistas, como as ocupações nas escolas, nas praças, etc., só tomou significação depois das práticas do MST. Foram as práticas de luta (ocupar terra, as ocupações nas fazendas, das rodovias) que instituíram para o verbo e para o substantivo uma associação, uma memória de resistência na vida, na prática de luta.

Dando continuidade à análise, gostaríamos de chamar a atenção uma vez mais para a justificativa de Língua Portuguesa para o 8º. ano – mencionada anteriormente – em especial ao seguinte enunciado: *os textos lidos e produzidos são organizados em diferentes gêneros textuais* (FREITAS; SAPELLI; CALDART, 2013, p. 172). Os gêneros textuais tiveram sua entrada no espaço escolar via Parâmetros Nacionais Curriculares (1997), que conforme Roxane Rojo (2000), em *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*, ocorreu por meio do intercambiamento do conceito de gêneros do discurso, conforme a acepção bakhtiniana com uma proposta de didatização do gênero a partir dos estudos propostos por Bernanrd Schnuwly e Joaquim Dolz – autores que, no Brasil, tiveram grande ascensão especialmente após a tradução, feita por Roxane Rojo, do livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola* de 2004. Os PCNs tornaram-se, de fato, prática em sala de aula por meio dos livros didáticos que sintetizaram os conceitos das diretrizes de forma a tornar o gênero uma unidade de trabalho. Porém, nesse processo, tornaram bastante automatizadas algumas questões, como: a relação do gênero com as condições de produção e a formação social na qual ele está inscrito, e a relação dos gêneros primários e secundários. Nos livros didáticos, os gêneros secundários são o lugar privilegiado para o processo de ensino-aprendizado, apagando a relação fundamental para Bakhtin entre a oralidade e a escrita. Esses aspectos

fazem com que nos detenhamos mais demoradamente na distinção entre gêneros do discurso e gêneros textuais.

Para Bakhtin (2016)²²⁷, os gêneros do discurso correspondem ao emprego concreto e único e

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas acima de todo por sua construção composicional (p. 11-12).

É no campo de comunicação da língua que estão os tipos relativamente estáveis, os *gêneros do discurso* (p. 12). É nesse campo que os enunciados individuais se realizam e passam a existir como parte do processo de interação entre os sujeitos. É a ideologia e as suas formas de existência que farão com que Bakhtin (2016) considere os gêneros como primários e secundários. Para o autor, os gêneros primários estão na esfera do cotidiano, nas conversas entre vizinhos, nas relações não institucionalizadas, pois estas seriam características dos gêneros secundários. Para Bakhtin (2016), os gêneros primários a base dos gêneros secundários, pois é na vida, na interação entre os sujeitos, que está o lugar de acontecimento da linguagem.

A fundamental questão é que os gêneros do discurso não se reduzem a questões textuais, para Zandwais (2015) em *As influências dos pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin para a construção de teorias enunciativas e discursivas*:

Uma das maiores dificuldades para tratar com o funcionamento heteroglóstico de uma língua e com os gêneros discursivos, que reproduzem as formas de realização heteroglóstica dos diferentes grupos sociais, consiste no fato de que mesmo sendo constituídos por uma materialidade linguística, os gêneros de discurso não se reduzem a ela. Assim, ao serem descritos simplesmente como dados empíricos de língua perdem seu viés ideológico, perdem a própria observação das diferentes práticas que espelham as relações de produção de um determinado corpo social em um corpo material, vindo, em última instância, a descaracterizar a própria noção de gênero (p. 85).

No espaço escolar, essa descaracterização está fortemente vinculada ao tratamento dos gêneros discursivos como sinônimos de gêneros textuais. Para esses últimos, há a exploração dos elementos linguísticos que, quase sempre, limitam-se à forma da língua. Nesse sentido, reforçamos que,

as formas linguísticas são materialidades indispensáveis, mas o que as torna signos de caráter ideológico, um elemento de discurso, é a sua flexibilidade,

²²⁷ In. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra (organização, tradução e posfácio, com notas da edição russa de Serguei Botcharov) São Paulo: Editora 34, 2016.

sua condição de abstrair-se da possibilidade de serem invariáveis, de serem idênticas a si mesmas. Em outras palavras, estas precisam ser compreendidas como matéria, cuja orientação sógnica depende das condições históricas e sociais em que operam (ZANDWAIS, 2015, p.85).

Considerando tais questões, podemos pensar os conteúdos proposto para Língua Portuguesa no Plano de Estudo do MST (2013) de duas maneiras: a) a primeira é a que tenta estabelecer a relação com a realidade do assentamento e, por isso inclui gêneros discursivos que respondem às demandas do MST como, por exemplo, a comunicação “com militantes e amigos do MST que vivem fora do Brasil” (FREITAS;SAPELLI;CALDART;, 2013, p.172) e b) a segunda maneira é a que trata os gêneros em seu aspecto formal, de modo artificial, sem considerar as condições ideológicas e as formações sociais que o produzem. Para exemplificar, tomemos o conteúdo proposto para leitura, para turmas do oitavo ano, conforme o Plano de Estudos para Escolas Itinerantes (2013)

Gêneros discursivos: relatos de experiências vividas, Jornal Sem Terra, texto não-verbal, fotos, pesquisa, dicionários, textos informativos, blog, e-mail e outros que surgirem como necessidade da turma para reflexão sobre o contexto do Complexo. Contexto de produção, elementos composicionais do gênero, finalidade, informações implícitas e explícitas, intencionalidade do texto, interlocutor, léxico, vozes sociais presentes no texto, progressão referencial do texto, relação de causa/consequência entre as partes do texto, polissemia, repetição proposital de palavras, tema do texto, operadores argumentativos; sentido figurado (FREITAS; SAPELLI;CALDART, p. 171).

Ao observarmos a citação acima, percebemos a contradição que está presente desde os primeiros currículos do MST: a tentativa de construir uma identidade no processo de ensino-aprendizagem de língua, ao incorporar os relatos de experiências vividas, o Jornal Sem terra e o tratamento dos gêneros como condição para exploração dos aspectos formais da língua. Esse tratamento mecânico do gênero discursivo nos currículos e nas práticas em sala de aula o afasta do conceito proposto por Bakhtin (2003) em *A estética da Criação Verbal* e deixa de considerar os gêneros do discurso como parte da realidade conflitante da luta de classes.

Além da questão do gênero discursivo, outro ponto a ser tratado considerando as diretrizes de Língua Portuguesa, diz respeito à posição do aluno em sala de aula, marcada pelo enunciado retirado da resposta do educador A: “Além disso, ao dar voz na oralidade e na produção de textos ao aluno rompe-se com a posição de que ele é apenas consumidor de textos, passando ele a ser também aquele que os produz”. Essa questão pode ser retomada pela perspectiva de como o discurso pedagógico classifica os alunos, de como a escola estabelece os lugares para os sujeitos. Nesse contexto, a língua a ser ensinada como um saber é a língua

imaginária, conforme pontuou Orlandi (2009)²²⁸, a língua padrão, aquela que é possível enquanto abstração.

Para Althusser (1999), em *Sobre a Reprodução*, os alunos são os sujeitos em que a inculcação melhor funciona, pois eles reproduzem um sistema de ensino que reproduz as relações sociais de um modo de produção. Assim, é possível observar a tentativa de desconstrução desse lugar de reprodução por meio do seguinte enunciado da diretriz curricular de Língua Portuguesa do MST (FREITAS;SAPELLI;CALDART, 2013, p. 172): “ao dar voz na oralidade e na produção de textos ao aluno rompe-se com a posição de que ele é apenas consumidor de textos, passando ele a ser também aquele que os produz”. Dessa maneira, o estudante não responde mais à formação imaginária de ser aquele que tudo precisa saber, daquele que sofre a inculcação. Esse deslocamento que pode ser observado também pelo uso do adjetivo **consumidor** que refrata um lugar ideológico que vincula a escola, e a metodologia escolar convencional, aos modos de comercialização do capitalismo, pois quem consome, consome um produto, algo que está na cadeia do sistema de produção. Há, portanto, uma proposta de rompimento também com um sistema de ensino que reproduz o modo capitalista de produção.

Considerando as questões acima mencionadas, sobre o currículo, passaremos, agora, à análise das práticas de Ensino de Língua Portuguesa na Escola Estadual Iraci Salete Strozack em duas turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental. A escolha destas turmas ocorreu pelo fato de que o educador é membro do MST, formado em curso da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, o qual é oferecido para os militantes do Movimento. Essa escolha marca também, a importância da formação dos educadores que atuam no MST e a importância de receberem uma formação que seja articulada pelo próprio Movimento, de modo que possam também refletir sobre a disciplina que trabalham em sala como, por exemplo, a Língua Portuguesa, a partir de um lugar de luta e resistência.

4.3.1 A prática da língua no espaço escolar: o gesto interpretativo das observações realizadas

As observações realizadas na Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozack foram de extrema relevância para que pudéssemos compreender, no campo da prática, as lutas que um movimento social enfrenta ao se opor ao sistema de forças dominantes. Todas as formas

²²⁸ Língua Brasileira e outras histórias – Discurso sobre língua e o ensino no Brasil. Campinas: editora RG, 2009.

de cerceamento, por parte do Estado, funcionam com o intuito de fazer minar tanto a resistência, quanto a construção de um projeto de sociedade pautado pela emancipação dos sujeitos e pela transformação das relações de produção. O funcionamento da estrutura estatal, no espaço escolar, vai desde a questão burocrática (notas, processos de avaliação, organização orçamentária), até a intervenção na forma de organização dos estudantes. Além disso, nas formas de violência simbólica imposta à escola estão inclusos o controle dos documentos, dos recursos financeiros, da contratação de educadores(as), que ocorre por meio de contratos temporários, de agentes escolares; inclusive, há a imposição de conteúdos e de metodologias, assim como, a dificuldade de acesso à escola e, até mesmo, a escolha do local no assentamento onde se constrói a escola. Ao constar como uma escola estadual pertencente a um assentamento, a Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozack lida, em seu cotidiano, com os enfrentamentos às práticas do Estado para a desconstrução os saberes camponeses. Isso ocorre também no âmbito das aulas, da construção dos conteúdos, das escolhas dos textos a serem trabalhados em sala de aula, etc.

Considerando tais fatos, as observações foram realizadas em turmas do oitavo ano e consideramos a produção textual e a participação nas aulas. Além disso, aplicamos a todos os educadores²²⁹ de Língua Portuguesa um questionário aberto para que eles respondessem. As questões diziam respeito aos tópicos língua, leitura e produção textual. Tais questões foram elaboradas para que pudéssemos depreender a forma como, em um movimento social que já possui uma trajetória pedagógica, a língua poderia contribuir para a construção de um projeto de emancipação do camponato. Durante o segundo período de observação, no decorrer do ano de 2016, estavam trabalhando na escola três educadores de Língua Portuguesa; sendo um deles pertencente ao próprio quadro do magistério do Paraná e os outros dois contratados pelo regime de substituição.

O questionário formulado abrange as questões expostas a seguir; ademais, foi apresentado durante o período de observação e, depois, enviado por e-mail para os/as três educadores/as de Língua Portuguesa que atuavam na escola durante o período de observação, tivessem tempo para responder com tranquilidade.

²²⁹ Em relação aos educadores e educadoras é preciso mencionar que dois deles são contratados por regime de substituição, ou seja, a cada ano o contrato vence. Dois dos educadores fizeram o curso de Educação do Campo com área de concentração em Estudos da Linguagem, na Universidade do Centro do Paraná – Unicentro – uma das professoras era formada em Letras, mas o campo de atuação era a Educação Especial. Como mencionamos anteriormente, o Estado organiza a contratação de professores por meio de editais de professores substitutos. Por ser uma escola afastada da cidade, todo ano há troca de professores. Dos três professores entrevistado, apenas um possuía vínculo com o MST, os demais educadores disseram não ter vínculo, mas que respeitam a luta.

O questionário era aberto, a ser respondido de forma subjetiva e composto por 8 questões, conforme apresentaremos abaixo. As questões eram, em sua maioria, constituídas por mais de uma pergunta. Dessa maneira, o primeiro questionamento continha três perguntas sobre o ensino de Língua Portuguesa, assim organizadas: *qual é a importância do Ensino de Língua Portuguesa? Ou, ainda, o que ensinamos sobre Língua Portuguesa no Espaço Escolar (regras, norma culta, etc.)? Qual a concepção de Língua que você trabalha em sala de aula?* A partir destas questões tínhamos por objetivo observar/compreender as concepções de língua consideradas pelos educadores; e, como tais concepções eram, de fato, concretizadas no espaço escolar. Outro aspecto que procurou-se examinar foi se esses conceitos a respeito da língua estabeleciam alguma consideração sobre uma possível relação com o MST, ou seja, se os interesses pedagógicos do MST se tornavam constitutivos da compreensão sobre o ensino-aprendizagem de língua.

A segunda e a terceira questões foram elaboradas da seguinte maneira: *pensando nos conteúdos que a Língua Portuguesa trata: escrita e oralidade, como você estabelece a relação entre os dois? E como é abordada a oralidade? Como você entende/trabalha a produção oral em sala de aula?* Para tais questões, nosso objetivo era a reflexão em torno da necessidade de refletir sobre o espaço das práticas orais que circulam no contexto de ensino-aprendizagem do MST. Dessa forma, intentamos depreender, por meio das questões, qual a relevância da prática de oralidade em uma escola que organiza seus estudantes (ou a maioria deles) para a militância. Ainda, buscamos apreender qual é a importância do saber falar; e, se esse saber falar estava sistematizado na compreensão das práticas orais de estudo da língua.

A seguir, a quarta questão elaborada para o questionário: *Qual é a concepção de leitura que você adota em sala de aula? Como são os encaminhamentos pedagógicos para as questões de leitura?* Para esta questão tinha-se por objetivo refletir sobre o papel da leitura em sala de aula. Dessa forma, o propósito desta questão incluía refletir se a leitura se limita à busca de informação no texto; ou, está vinculada a uma concepção de leitura dos contextos históricos em que os sujeitos se inscrevem a partir da própria inserção na realidade.

A quinta pergunta tratava sobre a produção textual, tendo sido elaborada da seguinte maneira: *como você entende a produção textual? Como você encaminha as produções escritas?* Neste caso, a quinta questão se relacionava com a sexta: *como você avalia a produção escrita dos educandos? Quais os aspectos são abordados e como é feita a discussão dos textos produzidos em sala de aula?* A pergunta sobre a produção textual, alinhada à questão da leitura, tinha como intuito observar se os interesses do MST – que constituem o espaço escolar observado – se materializam no exercício pedagógico da

produção textual. Além disso, procurou-se apreender se a devolução dessas produções atende especificamente aos critérios normativos ou se estabelece a relação entre as questões linguísticas e os contextos de produção.

A sétima questão foi elaborada da seguinte forma: *Qual é o papel da norma padrão no espaço escolar? E o papel da variação linguística? Como você estabelece a relação entre esses dois modos de existência da língua nas atividades em sala de aula?* Tínhamos como objetivo, a partir dessas questões, refletir sobre o estatuto da língua padrão, considerando as questões de heterogeneidade da língua no contexto escolar.

Finalmente, a oitava questão consistia em: *Pensando especificamente no MST: é possível pensar em um ensino de língua que seja parte de um movimento de resistência como é o MST? Quais seriam os saberes sobre língua necessários para o Movimento, ou seja, o que os educandos/as precisariam aprender sobre língua para formação de militância?* Nosso objetivo era refletir a respeito da condição dos saberes sobre língua dentro de um movimento e, com isso, se os educadores tomam essa condição como determinante no processo de ensino-aprendizagem considerando-a como o ponto nodal do processo.

Nesse sentido, o delineamento de nossa análise tem como início as aulas observadas e, após, as respostas obtidas por meio dos questionários. Assim, passemos ao que observamos nas aulas do oitavo ano do Ensino Fundamental II.

Gostaríamos de chamar a atenção para uma atividade, em especial, organizada pelo educador a respeito do papel da mídia. Para isso, houve a elaboração de dois materiais didáticos: o primeiro referia-se ao modo como a mídia se inscreve no contexto de luta de classes; sendo elaborado pelo próprio educador da seguinte forma:

Na atualidade a mídia tem desenvolvido um papel imensamente profundo na formação da opinião pública. Muito mais do que veicular informações, os meios de comunicação de massas disseminam valores morais, concepções políticas, conceitos sociais e culturais, hábitos de produção da vida. Essa “manipulação” transvestida de “atividade informativa” atinge de maneira profunda a todos os cidadãos, sobretudo os menos instruídos, que cultivam “as verdades” midiáticas sem nunca ter imaginado que o conteúdo por eles acessado é fruto de cortes e montagens, ou seja, temos acesso a algo pré-organizado. Nesse contexto cabe perguntarmos, seria a grande mídia neutra? Possuem os donos da informação, interesses em influenciar a população a pensar de determinada forma? Os objetivos econômicos (quem paga mais) circulam no mundo da comunicação de massa? Enfim, são muitas indagações que cada cidadão deveria realizar antes de sair proferindo

afirmações com base em imagens editadas, certamente permeada de interesses.²³⁰

Para iniciar a discussão, o educador tomou como exemplo as campanhas publicitárias para a venda de margarinas, questionando como elas eram organizadas, quais eram as personagens que mais apareciam, em quais situações. Os estudantes²³¹ responderam que tais campanhas compreendiam geralmente a família, uma família feliz, no café da manhã. E prosseguiu perguntando como era composta essa família, para essa questão os alunos responderam: pai, mãe, às vezes, cachorro, os filhos. Assim, foi essa concepção de família, presente nas campanhas publicitárias, que o educador utilizou para questionar a homogeneidade do conceito de família e, para isso, ele perguntou aos alunos se as famílias eram todas iguais? Se eles conheciam alguém que morava, por exemplo, só com a avó, com os tios; inclusive, questionou a respeito das famílias formadas por pessoas do mesmo sexo.

Sendo assim, a campanha publicitária de margarina foi o mote para refletir sobre o critério homogeneizante empregado pela mídia, padrão esse pensado a partir das formas regulares de consumo. Ou seja, são as relações de produção e, neste caso dos detentores dos meios de produção, que estabelecem os padrões para determinados produtos. Essa discussão foi feita de forma oral e o educador continuou os questionamentos argumentando que isso acontecia com a campanha da margarina, um produto tão presente em nosso dia a dia para, em seguida, perguntar quais seriam as formas de manipulação da mídia. Aliada a essa discussão, o ele encaminhou a discussão sobre a mídia para um segundo momento, em que apresentou as seguintes questões baseadas na tirinha de Kalvin²³², personagem de Bill Watterson. Seguem abaixo as questões formuladas a partir da tirinha:

²³⁰ Grafia mantida como a do original. Material recolhido durante o período de observação, em outubro de 2016, produzido pelo próprio professor.

²³¹ É preciso pontuar que no processo de interação em sala de aula, nem todos os alunos respondem. Alguns estão conversando sobre assuntos que não estão relacionados à aula, outros não estão prestando atenção, mesmo que o professor circule pela sala (e o professor fazia bastante esse movimento), a interação é muito dinâmica e vívida. Por essa razão, o professor procura por uma resposta que mostra que o aluno minimamente refletiu sobre a pergunta; sendo assim, essa resposta é como um elo para o andamento da aula, da própria interação e da continuidade da leitura e análise.

²³² Segundo o professor, a tirinha foi retirada do seguinte endereço eletrônico <http://croniconspoeitura.blogspot.com.br/2012_04_01_archive.html>.



Considere a tirinha e responda

- a) quem é ou são os poderosos da mídia de massas?
- b) o que a mídia deve manter sempre?
- c) ao que Calvin agradece ao poderoso da mídia?
- d) destaque do texto os substantivos e os adjetivos que os caracteriza
- e) você é contra o conteúdo da tirinha? Justifique.
- f) na sua opinião, como a mídia deveria ser para não ‘alienar’ as pessoas?
- g) descreva o último quadrinho e diga qual é o sentido por ele produzido?
- h) a quem é dirigida a crítica do quadrinho?

As duas propostas eram complementares, sendo assim, a primeira serviu para focar a discussão do lugar da mídia e estabelecer a imagem que o aluno tem da mídia e fazê-lo refletir sobre as formas de manipulação, estabelecimento de padrões, etc. Já segunda proposta tinha como objetivo fazê-los refletir a respeito das questões discutidas. Dessa forma, ambas as propostas se complementam, uma vez que há a discussão do tema com o grande grupo; e após, há o momento de reflexão do aluno. Por isso, em nosso entendimento, as propostas se configuram como uma ruptura em relação ao que está no uso do material didático fornecido pelo Estado. Como bem pontou Courtine (2004), em *Proibição das Palavras. A escritura dos manuais escolares na América do Norte*²³³, para os materiais didáticos manterem-se no foco editorial dos governos – neste caso, no Plano Nacional do Livro Didático que é o responsável pela compra, classificação, etc., de livros didáticos – há uma tendência em excluir as questões polêmicas e contraditórias das minorias, dos grupos excluídos. Dessa forma, dissociando as palavras e os discursos de seus contextos históricos e ideológicos por meio de recortes de textos, sem considerar os processos discursivos, os quais dão à base linguística um *status* de organizadora dominante dos efeitos de sentido. Essa suposta neutralidade dos materiais didáticos é um instrumento poderoso da prática estatal na manutenção da violência simbólica

²³³ La prohibition des mots. L'écriture des manuels scolaires en Amérique du Nord. Cahiers de l'ILSL, no. 17, 2004, p. 19-32. A tradução, no corpo do texto, é de responsabilidade da autora.

praticada na escola²³⁴. Nesse sentido, ao produzir um material que aborde a questão da mídia a partir da perspectiva dos que são silenciados pelas mídias de grande massa, isto é, aqueles que não têm voz, o educador marca o espaço do político nas questões linguísticas.

Sendo assim, é na tentativa de reconfigurar o modo como os saberes sobre a mídia são mobilizados no interior de uma escola que podemos inscrever as duas propostas de leitura e análise linguística, em que há o direcionamento do trabalho com a língua, em um contexto de reelaboração dos saberes discursivos a partir do aparelho ideológico escolar da infraestrutura. Além disso, o educador procura desestabilizar a homogeneidade mantida pela prática didática por meio de um tratamento linear e sucessivo dos conteúdos, sem considerá-los com os lugares sociais em que são produzidos. Os questionamentos feitos aos alunos reposicionam aquilo que compõe o espaço da sala de aula: o professor, o aluno e o material didático, desestabilizando os sistemas imaginários que colocam o espaço escolar como o lugar de neutralidade. É possível dizer que o educador instiga os estudantes a construir um percurso de leitura reflexiva a partir do contexto histórico em que estão inseridos; ainda, ele explicita a relação entre a materialidade da linguagem e a relação com as ideologias.

Considerando a discussão anterior sobre como Mészáros (2008) em *Educação para Além do Capital* e Bourdieu (2013) em *Economia das trocas simbólicas* colocam a escola como o centro da reprodução do modo de produção e das formas de organização dos sistemas de pensamento, incluindo aqui a linguagem e a cultura do modo de produção capitalista. Assim, as formações imaginárias cumprem o papel de manter a hierarquia social, apagando na escola a luta de classes, as tensões ideológicas, a disputa pelo poder. Esse apagamento, de acordo Orlandi (2011, p. 22)²³⁵, se faz pelo fato de que

(...) a definição da escola em sua função de transmissão da informação acumulada (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum.

A autora ainda pontua o caráter de dissimulação da escola, o qual pode ser caracterizado por escamotear o fato de que as hierarquias sociais são fundadas na luta de classes e não nas competências e habilidades dos sujeitos, ou seja, não há igualdade no processo escolar.

²³⁴ É preciso pontuar que os livros didáticos ocupam, na escola, um lugar central. Muitos programas de disciplinas são pautados no sumário dos livros. Essa centralidade, entretanto, é resultado de um contexto histórico que passa pela precarização das escolas públicas, da carreira do magistério e da massificação dos conteúdos a serem mediados em sala de aula.

²³⁵ A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso

E como ocorre o funcionamento desse apagamento? Para a autora, uma das formas de apagamento da dialética no espaço escolar está na forma como o discurso pedagógico funciona. A fim de exemplificar tal questão ela caracteriza, não de forma restrita e fechada, o funcionamento do discurso em três formas: o lúdico, o polêmico e o autoritário. A caracterização dos três pode ser assim sistematizada²³⁶ conforme o quadro: Funcionamento do Discurso Pedagógico, sendo que o autoritário aquele que caracteriza a escola como um espaço de reprodução, de inculcação e de transmissão – sem questionamento – de saberes.

Quadro 07: Funcionamento do discurso pedagógico de acordo com Orlandi (2011)

| Formas do discurso | Relação com o referente/objeto | Reversibilidade | Exagero | Relação entre polissemia/paráfrase |
|--------------------|--|-----------------|--------------------------|------------------------------------|
| Autoritário | Oculto pelo dizer, ausente, sob o controle de um agente exclusivo. | Tende a zero | Ordem no sentido militar | Parafrástico |

Para compreendermos o funcionamento do discurso acima é preciso que consideremos como cada sujeito ocupa o lugar social que compete a ele na organização do discurso, ou seja, as posições sujeito.

Conforme nos diz Pêcheux (2010) em *Análise automática do discurso (AAD-69)*, as posições ocupadas pelos sujeitos não dizem respeito a uma presença física, real, mas a determinados lugares ocupados na formação social e, devido a esse fato, representam um lugar no processo discursivo e seus desdobramentos, ou ainda,

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar de A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (p. 81-82).

As formações imaginárias, no contexto escolar brasileiro, têm uma profunda relação com o processo de colonização e da própria institucionalização da escola: há a escola onde o conhecimento é *transmitido*, há o professor responsável pela guarda e transmissão de tal conhecimento, pois ele “apropria-se do cientista e confunde-se com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio [o professor] possuidor daquele conhecimento” (ORLANDI, 2011, p. 21). Esse apagamento produz, junto com o arranjo da hierarquia escolar, o lugar de autoridade do

²³⁶ Quadro elaborado a partir da leitura do artigo *Linguagem e Método: uma questão da análise de discurso*. In. ORLANDI, E.P. **Discurso e Leitura** 9ª. São Paulo: Cortez, 2012.

professor. Ele está consciente desta autoridade e, por isso, está autorizado a avaliar, julgar, notas, etc.

Há nessa relação ainda uma outra questão que diz respeito a forma de organização linguística do discurso pedagógico. Para Bourdieu (1996), em a *Economia das Trocas Linguísticas*, há na linguagem escolar uma institucionalização, ou seja, a língua da escola é a língua que deve ser aprendida, pois tem valor social, sendo assim, é a língua autorizada. Entretanto, como bem pontuou o filósofo, essa validação é delegada exteriormente: pelo Estado, pelas forças dominantes, etc. Nesse contexto, o professor é a figura responsável por reforçar os processos coercitivos por meio da rotinização, padronização, avaliação, repetição, etc., das atividades linguísticas em sala de aula. As discussões sobre as questões discursivas, neste cenário, não existem e a língua é tratada apenas em seus aspectos formais.

O professor ocupa o papel sujeito de autoridade, reforçando sempre que possível o lugar dessa autoridade por meio da legitimação – ou não – durante a participação dos estudantes nas interações em sala de aula, na leitura e na correção da produção textual, etc. Já o estudante é o oposto, isto é, o papel social dele é daquele que não sabe e, por esse motivo, está na escola: para aprender.

A questão que nos colocamos é se na escola Iraci Salete Strozack, sendo uma escola de assentamento, também se mantém dentro da configuração das formações imaginárias apontadas acima. A primeira observação que faremos é a respeito do modo como o educador organizou o encaminhamento didático. Em especial, as questões em relação à tirinha podem ser tomadas como um exemplo da tentativa de questionar a autoridade do discurso pedagógico, pois ele organizou a atividade e a discussão a partir de saberes que circulam nos assentamentos e acampamentos, como por exemplo, a relação do MST com a mídia. Dessa forma, ele propiciou uma discussão sobre os modos de produção e sobre como eles despertam, nos sujeitos, a necessidade do consumo, o desejo; assim como estabelecem um padrão ético-valorativo vinculado às formas de consumo. Desse modo, o educador realizou esse movimento apontando como a linguagem é utilizada. Do ponto de vista da formação imaginária, ele saiu do lugar de cientista construído por meio da metalinguagem sobre um saber e, por meio da construção de um percurso de observação das relações midiáticas com os movimentos sociais, posicionou-se no campo da militância. Além disso, ao questionar os alunos ele o fez a partir do lugar de identidade deles, como estudantes de uma escola de assentamento, como camponeses, etc., ele abriu o espaço para o dialógico, para a reversibilidade entre os sujeitos, para a polêmica. Entretanto, isso não quer dizer que todo o discurso pedagógico das escolas do MST é libertário, no sentido de ajudar a construir a

emancipação dos sujeitos, e pode ser interpretado como o lugar da heterogeneidade na constituição do discurso pedagógico. Além disso, em nosso entendimento, o discurso pode ser materializado em forma de existências heterogêneas, se considerarmos a reflexão de Pêcheux (2009, p. 131) de que o que está em jogo no interior dos aparelhos ideológicos não são as relações de reprodução e sim as transformações.²³⁷

Assim, para a atividade referente à tirinha de Calvin, o educador leu alguma das questões propostas para a atividade e discutiu oralmente²³⁸ com os alunos²³⁹. Apresentamos tais questões abaixo:

Questão 01: Quem é ou são os poderosos da mídia de massas?

Discussão proposta pelo educador: Quem manda na mídia? Quem controla a TV e as propagandas? Quem paga pelas propagandas na TV?

Respostas dos estudantes: As grandes empresas. Tipo a Coca-Cola paga o comercial. **A TV vive de quem paga para ela.**

Questão 6: na sua opinião, como a mídia deveria ser para não ‘alienar’ as pessoas?

Discussão do educador: Vocês acham que a mídia aliena as pessoas? Ela fala de tudo? Como ela fala do MST, por exemplo?

Respostas: **Ela aliena. Só fala mal do MST. Ela também deveria mostrar o nosso lado.**²⁴⁰

Traçando algumas considerações sobre a base linguística de nosso exemplo, iniciamos nossas colocações pelo uso do pronome **nosso**. De acordo com Said Ali (1972)²⁴¹, “os pronomes possessivos designam a noção de posse; designam além disso, outras relações de dependência, parentesco, situação moral ou social com respeito a outrem, partes ou componentes de um todo, atributos de um ser, etc.” (p. 96). Na perspectiva que adotamos a respeito dos estudos da língua, essa relação de dependência, apontada pelo estudioso, pode ser tomada como uma questão de identidade, de pertencimento. O **nosso** dêitico reitera a condição de identidade dos estudantes de pertencer a uma coletividade que é, conforme a discussão feita pelos estudantes, um coletivo oposto, contraditório ao representado pela mídia de grande massa. Ou seja, o processo de massificação que circula nas práticas midiáticas tem

²³⁷ É importante, neste ponto, refletir sobre a dialética do espaço escolar. Mesmo a escola totalmente vinculada ao estado é transformadora, de algum modo. Para pensar isso, tomamos as ocupações como materialidade. O movimento de ocupar a escola partir da auto-organização dos estudantes. Esse gesto político torna concreto nosso argumento de que se houvesse só o discurso autoritário, não haveria o enfrentamento.

²³⁸ Como a discussão é feita oralmente e no processo interativo de sala de aula, nem todos os estudantes participam. Considerando a faixa etária e a dinâmica em sala de aula, o que acontece nesses momentos é que muitos falam ao mesmo tempo, ou um fala a resposta e os outros a repetem e, assim, as respostas que estamos apresentando são aquelas que foram melhor organizadas ao serem verbalizadas. Optamos por manter a discussão oral, pois elas materializaram de forma singular o modo como os estudantes interagiram com a proposta.

²³⁹ As questões foram transcritas da discussão oral feita pelo educador em sala de aula.

²⁴⁰ Grifos nossos.

²⁴¹ M. SAID ALI. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª. revisada e ampliada. São Paulo: Comp. Melhoramentos de São Paulo, 1972.

seu funcionamento questionado e esse questionamento funciona como um reconhecimento do lugar do sujeito: nós, que somos trabalhadores sem terra, não estamos representados pelos saberes vinculados na mídia. Nesse sentido, podemos afirmar que a elaboração do material didático pelo educador acentua o caráter político nas questões discursivas e ideológicas, fazendo com que os estudantes encaminhem suas reflexões para pensar como as formulações dos enunciados sustentam os processos históricos e os embates de classes.

Ainda a respeito da heterogeneidade do discurso pedagógico em uma escola de assentamento, traremos para a nossa discussão a realização de assembleia concomitante ao Conselho de Classe, a fim de tratar sobre os encaminhamentos pedagógicos da escola. Essa prática inscreve o discurso polêmico e transformador no seio do Aparelho Ideológico Escolar; assim, ao ser concretizada torna o funcionamento do discurso pedagógico heterogêneo e sujeito a contradições e antagonismos. Fato esse que também provoca um deslocamento das formações imaginárias mencionadas acima, tal deslocamento fica evidente na foto que segue²⁴²



A foto em questão estava fixada na parede do corredor que fica em frente ao refeitório dos educadores, ou seja, ela estava ali com o objetivo da contestação. Assim, a formação imaginária do aluno ideal sofre uma ruptura, pois ele não está na escola para sofrer inculcação e aceitar as formas como ela é feita sem questionar. Esse “desvio” da formação imaginária já legitimada nos permite compreender que há o reconhecimento das formas como o Aparelho Ideológico escolar organiza suas práticas, como por exemplo, a realização de atividades e exercícios apenas ancorados nos livros didáticos, a execução desses exercícios de forma automatizada, sem a devida reflexão. No exercício da docência, o efeito produzido é de

²⁴² Foto tirada durante o período de observação em janeiro de 2016.

uma repetição cotidiana de práticas impositivas que tentam reforçar a formação imaginária, por parte do professor, da autoridade, do sujeito do saber. A questão é que a falha se dá justamente no desencaixe entre uma formação imaginária já legitimada e aquela que está sendo construída dentro do contexto histórico escolar do MST. Dessa forma, o aluno deixa de ser aquele que apenas receberá o conteúdo e o professor deixa de ser aquele que sabe todo o conteúdo a ser *transmitido*. O questionamento feito pelos alunos coloca em jogo diferentes formações discursivas que constituem os sujeitos. Isso nos leva de volta a Pêcheux (2009), para quem os aparelhos de Estado não poderiam reproduzir sem transformar a ideologia. No caso em pauta, o questionamento ao encaminhamento didático mostra um caminho reflexivo para os estudantes.

4.3.2. Considerações sobre o texto dentro de uma perspectiva discursiva: múltiplos olhares

O texto é objeto de estudos de diferentes campos das ciências da linguagem e a relação que cada uma delas estabelece com ele é marcada pelas escolhas teóricas. Tentar estabelecer um lugar para o texto é sempre uma tarefa hercúlea, mas em nosso trabalho tomaremos o texto escolar como um dos alicerces do funcionamento do discurso pedagógico. Considerando que ele é o catalisador das práticas linguísticas no espaço escolar, podemos inferir como ocorre o trabalho com a língua, as práticas de oralidade, a forma como os estudantes se apropriam dos saberes linguísticos, como eles relacionam tais saberes com questões históricas e ideológicas, a possibilidade de constituição da subjetividade. Todas essas nuances aparecem em maior ou menor grau na construção do texto enquanto atividade inerente ao ambiente escolar. Contudo, é preciso considerar que o texto existe como objeto teórico e como objeto didático, mas ambos precisam, dentro de uma perspectiva materialista da linguagem, materializarem as condições históricas e os vínculos com os lugares sociais aos quais pertencem, ou ainda, com os quais antagonizam.

Ao posicionarmos o texto dentro de uma perspectiva teórica que trabalha o funcionamento da linguagem considerando as relações desta com a ideologia e a história, podemos considerar que tudo o que produzimos é simbólico, pois está impregnado das condições de produção de nossos enunciados, de nossas histórias, nas memórias que estabelecem relação com o nosso dizer. Assim, produzimos textos a cada momento de nossa existência, pois eles são a materialização de nossas condições históricas e de nossa inserção nas relações de produção. O texto reúne a palavra (oral ou escrita) e todos os vínculos que

esta pode estabelecer com a ideologia, por isso, ele não pode ser tratado como um produto acabado e fechado, pois nele também reside a dialética da própria existência, os conflitos e as contradições que nos constituem como sujeitos pertencentes a formações discursivas heterogêneas.

Nesse sentido, abordaremos duas perspectivas dentro de um enfoque discursivo. A primeira é proposta por Orlandi (2012) em *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*, ao construir o postulado para relação entre o texto e o discurso dentro da perspectiva da Análise do Discurso peuceuxiana. A segunda tem relação com a perspectiva de estudos da língua (gem) dos estudiosos soviéticos, em especial Bakhtin em *Os gêneros do discurso* (2016). Essa aproximação tem por propósito pensarmos o texto a partir de dois lugares teóricos distintos, mas que se conjugam pela relação do texto com a vida e a história, para além das questões linguísticas.

Como fundamento basilar para a Análise do Discurso, o texto é tomado como materialidade das relações entre sujeito/leitura/mundo; é nesse sentido que Orlandi (2012) argumenta que:

O texto pode ser considerado como uma ‘peça’ no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco. Há um espaço simbólico aberto – possibilidade do sujeito significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações) conformando essas relações. (p. 65)

O texto na acepção apresentada pela autora é uma unidade aberta, enquanto objeto simbólico, porque ele só pode ser tomado, dentro de uma perspectiva discursiva, como uma textualidade, pois ele, de acordo com Orlandi, *é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis, movimentos do dizer face ao silêncio tomado aqui como horizonte discursivo, o “a dizer” e o não vazio.*” (2012, p.111). Assim, se o texto na perspectiva da Linguística do texto, tentava estabelecer a relação entre o que é da língua e o que é fora dela, a Análise do discurso vai tomar esse “fora da língua” como um elemento fundamental para compreender, interpretar o texto, considerando os processos discursivos inscritos em diferentes Formações Discursivas *que reflete os conjuntos de interesses que estão em jogo nas relações de contradição entre as classes e, portanto, entram em jogo no discurso.* (ZANDWAIS, 2010, p.78).²⁴³ E é nessa perspectiva, ainda de acordo com Orlandi (2012) que

²⁴³ Concepções de Texto: a heterogeneidade do objeto tomada a partir dos pressupostos da linguística à análise do discurso. *Organon* (UFRGS), v. 48, p. 71-85, 2010.

o texto passará a ocupar um lugar *de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade*. (p.89), e ele é ao mesmo tempo, uma unidade imaginária que surge como efeito da função-autor que tenta, por meio da ilusão de origem do dizer, sistematizar suas as fronteiras dentro de um começo e de um fim. Essa ilusão que pretende mascarar as marcas do interdiscurso e controlar as memórias que estruturam a discursividade é justamente o ponto a ser lançado no jogo da interpretação, pois a tensão entre as diferentes formações discursivas das quais participa o sujeito não se fazem em silêncio, elas deixam o que Orlandi (2012) designa de *vestígios* (p.92) que abrem o texto e o expõem à falha, a incompletude e à opacidade.

Essa não simetria entre o texto e o discurso ocorre justamente pelo fato de que o texto é uma unidade que só imaginariamente pode ser considerada uma extensão com limites, uma vez que:

É ao autor, enquanto função-sujeito, que cabe a representação de que ele começa e termina seu texto. Incompletude do sujeito, vocação totalizante do autor; incompletude do discurso, acabamento do texto. De um lado, a dispersão do sujeito e do discurso, de outro, unidade do texto e do autor, em que a linguagem adquire, em seu imaginário, dimensões precisas, sem recortes, segmentos, tamanhos. (ORLANDI, 2012, p.93).

Para além das questões linguísticas, o que está em jogo é o fato de que não é possível, a não ser de forma imaginária – quando é texto é objeto da Linguística textual, por exemplo – empreender o lugar do texto no interior dos arranjos da língua, de forma autônoma, pois ele é parte de um jogo entre o dito e *a dizer* (ibid., p.111). Esse a dizer, entretanto, não é o que não foi dito é o que está margeando o texto por meio das relações interdiscursivas, das condições de produção e da História. A tentativa de controle exercida pelo autor, em sua função-sujeito, é feita pela organização do texto, pelo intradiscurso, e que não deixa ser uma materialidade do próprio funcionamento dos processos discursivos.

Já para Bakhtin (2016), em os *Gêneros do Discurso*²⁴⁴, o texto é uma construção complexa de ser empreendida a partir do entendimento de duas questões: (a) a cadeia da comunicação discursiva que se realiza por meio de textos; (b) a relação dos diferentes textos (vozes) no interior de um mesmo texto que concretiza tanto a noção de diálogo, quanto a de dialética, uma vez que o texto não pode ser tratado como monovocal. Isso acontece porque o texto é o lugar do encontro entre as memórias históricas e a realidade que está em vias de

²⁴⁴ O livro é uma tradução apenas do adendo de Estética da Criação Verbal, nominado como os Gêneros do Discurso. A tradução é feita por Paulo Bezerra e editado pela Editora 34. O livro também apresenta dois anexos

acontecer, por isso, ele possui um vínculo com oralidade, ou seja, o mundo vívido da existência oral – permeado de vozes que representam os lugares sociais. Assim, vejamos o que Bakhtin nos esclarece (2016, p. 71-72):

O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (...) Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). **São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.**²⁴⁵

Há um conceito que será fundamental para a compreensão de texto em Bakhtin e ele aparece no enunciado que destacamos: a dialogia, o diálogo. Bakhtin (2016) se reporta ao estudo de Yakubinskij (2015), *Sobre a fala dialogal*, o qual argumenta que o caráter natural do diálogo apresenta o fato de que toda a interação humana é necessariamente *uma inter-ação* (p. 76). Essa inter-ação provoca uma atitude que tende a ser dialógica, uma vez que estabelece a expectativa de resposta, a réplica, a possibilidade da voz do outro. Essa necessidade do outro e a possibilidade de que o diálogo abra espaço para a manifestação – interrupção – do outro transforma o enunciado, a fala, em uma atividade *incabada* (p. 81). Esse incabamento é o que define em Bakhtin o lugar das vozes, da palavra bivocal que não pode ser uma justamente por estar imersa sempre nesse movimento dialógico da vida. Dessa forma, o texto, a palavra e o discurso enquanto unidade monológica são uma ficção, no sentido de que só o texto, enquanto objeto formal, pode ser tomado como monológico. A partir disso, o texto pode ser compreendido como uma materialidade complexa no jogo de relações que estão na vida (e aqui entendemos a vida como as condições sociais e tensivas de existência), por isso, o texto nas ciências humanas não pode ser uma “coisa muda, um fenômeno natural” (BAKHTIN, p. 77). Por essa razão, “o texto (à diferença da língua como sistema de meios) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial texto único dos textos.” (BAKHTIN, 2016, p.76). Além disso, também há nessa *não tradução até o fim* a relação com a realidade plurissignificativa da oralidade, conforme destacou Bubnova (2011), em *Voz, sentido e diálogo em Bakhtin*, o texto é o lugar onde as múltiplas vozes do mundo e do diálogo se materializam em posições éticas e ideológicas.

Toda a construção de um texto (escrito ou oral) envolve práticas de compreensão da língua a partir das relações com as condições de produção, por isso, ele refrata e reflete

nominados: Diálogo I. A Questão do discurso dialógico, e Diálogo II, sem título. Esses são textos de Bakhtin que ainda não haviam sido traduzidos no Brasil.

²⁴⁵ Grifos nossos.

também tais condições. Por essa razão, o texto é um objeto real – não transparente – da forma como os sujeitos simbolizam suas vivências em condições concretas. Em outras palavras, o texto significa porque a vida significa historicamente. Nesse sentido, o gesto interpretativo diante de um texto passa pela leitura dessas condições, desse modo, o diálogo se estende a forma como o outro lê o texto. É preciso que ele também perceba quais são as condições históricas que organizam os acontecimentos e que multiplicam a possibilidade dos sentidos. O texto aparece como parte desse diálogo intermitente que coloca o domínio da prática sobre o domínio do campo teórico e faz com que as formas de organização sociais produzam linguagem. No caso do tratamento bakhtiniano, são gêneros do discurso que organizam os textos que estão imersos nas relações entre sujeitos-mundo.

O texto, como parte integrante das manifestações do gêneros discursivos, entendido como um enunciado concreto, só pode ser apreendido a partir de relações com as forças externas que o compõem, caso contrário, os gêneros ficariam limitados às formas da língua. Entretanto, para o Bakhtin (2016) o que torna o gênero em gênero do discurso está baseado em duas condições: a) a compreensão de que os enunciados são produzidos de forma dialógica e por implicam a relação entre os sujeitos interagindo em contextos históricos e b) tais interações são organizadas nas atividades concretas da vida, em primeiro lugar, na vida cotidiana em que a ideologia organiza as formas sociais e, depois, de forma institucional, em que as próprias interações tornam-se mais complexas.

É, pois, a partir das relações com aquilo que lhe é exterior que os gêneros tornam-se uma condição para observar as formas de materialização das relações de produção e que *possibilitam espelhar* (ZANDWAIS, 2016, p.86) as formas tanto de divisão e segregação entre diferentes grupos sociais, quanto a constituição de grupos sociais que contra-identificam com sistema de produção capitalista, como é o caso, em nosso trabalho do MST, para quem, no espaço escolar, os gêneros concretizam, por diferentes materialidades, entre elas o texto, *o conjunto de interesses e de 'normas' de conduta que caracteriza as condições de produção* (ibid., p.86) do MST na sociedade. O material verbal, como por exemplo, as palavras de ordem, as cartas de protestos, as falas em assembleias, etc., é a prática da condição de existência do MST, do meio ideológico em que se estabelecem as relações entre os sujeitos – o meio de luta pela terra, por um novo projeto de sociedade, etc., que definem as formas simbólicas de existência e como tais formas passam a caracterizar-se enquanto gênero discursivo e circular, também, no espaço escolar como possibilidade de objeto de estudo.

4.3.2.1. O texto e sua articulação no espaço didático: contexto da escola de assentamento

Na Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, a prática de produção textual ocorre mensalmente, para além daquelas solicitadas especificamente pelas disciplinas, isto é, demais as disciplinas solicitam outras produções textuais, mas a produção mensal é um esforço para fazer funcionar a área de conhecimento estabelecida pelo complexo de estudo, como mencionamos anteriormente. O conjunto dessas produções textuais fica arquivado em uma pasta na escola e, ao final do Ensino Fundamental II, os estudantes podem levar suas respectivas pastas para casa. Qualquer educador pode solicitar a produção do texto mensal, não necessariamente o de Língua Portuguesa, e ela é avaliada coletivamente pelos educadores das demais disciplinas envolvidas na produção. Os textos que analisaremos posteriormente são oriundos dessas pastas.

Antes disso, observaremos como os educadores compreendem a escrita a partir de suas respostas aos seguintes questionamentos formulados ainda como parte das oito questões enviadas aos educadores. As questões apresentadas a seguir equivalem à quinta e à sexta questão e são relacionadas à produção textual e à leitura feita pelos educadores de tal produção:²⁴⁶ *Como você entende a produção textual? Como você encaminha as produções escritas?* Está relacionada a esta a sexta pergunta: *como você avalia a produção escrita dos educandos? Quais aspectos são abordados e como é feita a discussão dos textos produzidos em sala de aula?* As respostas do educador A, para tais questões foram as seguintes:

A escrita é um desafio permanente, um processo que o sujeito necessita estar aperfeiçoando, aprendendo, construindo-se, por meio da sua escrita e reescrita.

Diante da oralidade e da leitura, a escrita quem sabe seja a prática mais complexa, pois a escola exige (como um de suas tarefas sociais) que o educando/a aprenda a realizar de maneira correta algo que na sua vida cotidiana a oralidade e a leitura quase não o faz. Fala-se em ler ou falar adequadamente, na escrita, essas ações não possuem esta flexibilidade, tão logo e taxativamente entra a denominação ERRO. Ninguém gosta de errar, não realizamos atividade alguma objetivando errar. A produção escrita é um peso ao aluno/a que, produz rapidamente uma produção escrita para se livrar do fardo. Diante desses e tantos outros empecilhos, o que temos tentado realizar é a escrita baseada nos gêneros do discurso, pois, conhecendo primeiramente os elementos composicionais dos gêneros é possível seguir indicando quando esses estão dando conta da produção. Articula-se essa escrita com os estudos da ortografia, acentuação, coerência, coesão, estudo dos períodos, sujeitos, figuras de linguagem...

A resposta do educador mostra que a escrita, diferente das práticas de oralidade e leitura, não está inscrita na vida cotidiana dos educandos, ao menos, não a produção escrita

escolar, porque, ainda de acordo com a resposta, a prática da oralidade não permite refletir sobre os graus de complexidade da escrita, uma vez que a prática escolar institui uma maior formalização para a escrita, o que faz que os textos que não atendam tal formalidade sejam considerados errados. Esse rigor formal caracteriza a metáfora do fardo, justamente por não considerar que os processos de produção oral e produção escrita são distintos e o segundo não pode ser tomado como uma transcrição do primeiro. Essa decalagem cria para a produção textual o efeito de fardo.

Além da questão entre a distinção entre oralidade/escrita é necessário pontuar que a escrita no contexto escolar atende a algumas demandas, tais quais: a) mostrar para o educador como aconteceu o desenvolvimento do processo reflexivo; b) apresentar uma escrita que atenda satisfatoriamente a interpelação do educador; c) fazer culminar, na produção textual, o conteúdo programático do bimestre/semestre. Essas condições de produção de um texto na escola são parte constitutiva do funcionamento do discurso pedagógico, conforme discutimos anteriormente. Assim, a imagem do texto para o aluno tem uma relação com o cumprimento de uma tarefa escolar: ele escreve, a pedido de alguém, a fim de obter nota. Também, é nessa perspectiva é que a valoração do texto, sua legibilidade é aferida. Mas o que é torna um texto legível? Sob quais condições podemos dizer que um texto não é legível?

Para responder essas questões, tomamos o texto *Discurso e Leitura* (2012) de Orlandi que assim discorre sobre a legibilidade do texto:

Percebi desde o início que a dita ‘legibilidade’ do texto estava e não estava no texto. Explico. Percebi que a legibilidade do texto tinha pouco de ‘objetivo’ e não era apenas uma consequência direta, unilateral e automática da escrita. Não me parecia verdadeira a afirmação: ‘um texto bem escrito é legível’. Eu me perguntava: bem escrito para quem? Legível para quem? Estas questões, em si, já relativizam o que muitos colocavam como condições de legibilidade: as qualidades do próprio texto. A meu ver, entretanto, é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade. (p. 9)

É preciso considerar, portanto, que a produção textual no espaço escolar tem sua base na artificialidade, ou seja, as condições de produção de um texto na escola quase nunca respondem à problemáticas reais. Essa relação é, sobretudo, caracterizada pela relação entre professor/aluno mediada pelo processo avaliativo e que faz com que os alunos tentem deixar de fora as suas próprias narrativas e as relações com outros textos e outras leituras para atender a um paradigma de texto que circula na escola. Esse conjunto complexo de relações

²⁴⁶ Conforme dissemos anteriormente, as questões organizadas para os educadores continham mais de uma pergunta, como é o caso desta transcrita acima.

nos remete a uma outra reflexão: se para (ORLANDI, 2012) existe a leitura parafrástica “que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)” (p. 14), poderíamos também dizer que há a escrita parafrástica marcada pela reprodução tanto dos enunciados constantes na proposta para a produção escrita quanto dos enunciados presentes na discussão feita em sala²⁴⁷ para a escrita, sendo ambos justapostos com o objetivo de construir, por parte do estudante, um texto. Para exemplificar o que estamos falando, vamos apresentar uma produção textual recolhida durante o período de observação, na Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak²⁴⁸. No início de 2015, o governo do Estado do Paraná adotou algumas medidas de “controle de gastos”. Além do aumento de impostos e taxas, a Secretaria da Fazenda decidiu que as escolas pequenas ou com baixo número de alunos seriam fechadas. A maioria das escolas nessas condições estavam no campo e, por conta disso, foram fechadas e os seus alunos deslocados para outras escolas. Assim, a proposta de produção textual incitava a discussão sobre como ocorre o fechamento das escolas e o impacto de tal ação no cotidiano dos camponeses, conforme observaremos abaixo.

²⁴⁷ Ao encaminhar a produção textual, os educadores normalmente fazem uma discussão sobre o texto de apoio para a escrita, além de retomar o próprio percurso do trabalho em sala de aula que desencadeou o momento da produção textual.

²⁴⁸ Observação realizada em janeiro de 2016


COL. EST. IRACI SALETE STROZAK
ED. INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E NORMAL
ASSENTAMENTO MARTOS FREIRE - CENTRO NOVO - RIO BONITO DO IGUAÇU

ALUNDAI: [REDACTED] TURMA: 9^ºB Nº 03
EDUCADOR(A): [REDACTED] DATA: 03/09/19


"O agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola."

Para o responsável pelo setor de educação do MST, Frivan Hilário, o fechamento destas escolas representa um atentado a um direito social. "O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio", disse, em matéria do site do movimento. "O agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola."

ME DISSERAM QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO UM CURSO DE ENSINO À DISTÂNCIA...



E BOTA DISTÂNCIA NISSO! FECHARAM A ESCOLA PERTO DA MINHA CASA!



Fonte: Jornal Brasil de Fato, uma visão popular do Brasil e do mundo.

A partir do fragmento acima, construa um texto dissertativo/argumentativo sobre os seguintes questionamentos:

Qual seu posicionamento em relação ao fechamento das escolas do campo? Em sua opinião, quais fatores proporcionam essa realidade abordada no texto? Que reflexos o fechamento das escolas do campo pode ocasionar para os jovens?

INSTRUÇÕES PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO:

- I. Título
- II. O Primeiro parágrafo deve conter a apresentação do tema.
- III. O desenvolvimento pode ser formado por dois parágrafos, contendo informações sobre o "problema" que é discutido no texto, assim como considerações em torno do mesmo.
- IV. A conclusão deve apresentar a síntese das ideias discutidas no texto.

Tomaremos para análise desse processo de escrita os enunciados que deveriam estar de acordo com a seguinte divisão presente nas instruções da proposta de produção textual acima. Transcreveremos abaixo tais instruções a fim de facilitar a leitura:

- I. Título;
- II. O Primeiro parágrafo deve conter a apresentação do tema;
- III. O desenvolvimento pode ser formado por dois parágrafos contendo informações sobre o problema que é discutido no texto, assim como considerações em torno do mesmo;
- VI. A conclusão deve apresentar a síntese das ideias discutidas no texto.

Sobre tal tipo de proposta, gostaríamos de trazer a discussão feita por Orlandi (2013)²⁴⁹, para quem o texto se apaga no uso das

noções que lhe tomam lugar, apresentando-se ou sob uma forma fragmentária ou como tipologia. Na tipificação – dissertação, narração, etc. -, os textos aparecem já prontos, como exercícios de internalização de modelos feitos. (p;199)

A autora prossegue e pontua que o estudante não ousa *a desarticular os ‘textos’ prontos e produzir um, ele não formula, colocando-se como autor de uma textualidade. Há só um exercício de um saber já estabelecido na tradição (gênero da língua)* (ibid.,p.199). Nesse sentido, é preciso mencionar que quase nenhum dos textos apresenta um parágrafo e, sim, apenas uma ou duas frases apresentando o tema (neste caso, apenas de forma superficial). Sendo assim, trabalharemos com esses textos a partir de agora. Cada enunciado abaixo equivale ao início dos textos dos estudantes.

As escolas poderão ser fechadas por causa do agronegócio (...)
 Hoje no Brasil o agronegócio quer fechar as escolas e colégios do campo (...)
 Agronegócio...fechamento de escolas, com isso o governo ganha e a agricultura familiar perde (...)
 O agronegócio pretende fechar as escolas, para diminuir os funcionários para gerar mais lucro pro governador (...)
 O agronegócio no campo quer fechar várias escolas para ele ter menos professores (...)
 O agronegócio quer acabar com as escolas de colégios e com o pequeno agricultor (...)
 Nesse texto vamos falar sobre as escolas e colégios e o agronegócio, porque o estão querendo fechar escolas (...)

Ao tomarmos a perspectiva de Shons (2005) em *Escrita, Efeito de Memória e Produção de Sentidos*, podemos notar que a repetição da palavra “agronegócio” pode ser compreendida como uma mobilização da memória discursiva e, também, podemos inferir a tentativa de orientação dos sentidos no estabelecimento da relação com o interlocutor, no caso, o educador. Além disso, essa repetibilidade marca o modo como acontece a textualização dos elementos que são anteriores e exteriores à produção textual, os quais são reconfigurados à medida que os estudantes se inscrevem na função autor. Ao repetir o item lexical *agronegócio* e a relação deste com o fechamento das escolas, os estudantes tentam reiterar um posicionamento que é próprio da escola de assentamento, mas o fazem apagando as relações do agronegócio com as condições de sua existência.

²⁴⁹ Nos referimos ao livro *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013, ao tratar da relação texto e gramática na Gramática Expositiva de Eduardo Carlos Pereira de 1907.

O modo como os estudantes organizam esses enunciados revelam essas condições, assim, colocando-os como sujeito e como objeto. Contudo, o que todas essas expressões da organização formal da língua têm em comum é a personificação do agronegócio, tornando-o responsável pelo destino das escolas. Esse movimento é bastante importante, pois é nele que podemos identificar: a) um apagamento das condições históricas de produção do agronegócio e a vinculação deste com o modelo neoliberal de produção; e, b) um estabelecimento de uma relação de antagonismo com tal modelo. Essa relação é que determina as políticas educacionais do Estado para o campo, ela determina como o Estado tratará o campesinato. Assim, observemos como esse movimento acontece na escrita, tomando para isso um dos textos produzidos pelos estudantes:

O agronegócio

- a) Nesse texto vamos relatar sobre **o agronegócio** e o que **ele** está fazendo com o campo! E aonde **ele** quer chegar com isso destruindo as escolas e aonde nós os alunos vamos estudar?
- b) **O agronegócio** é uma coisa prejudicial, a nós produtores, pois não dá renda **o agronegócio pensa** em plantar com grandes máquinas e grande criação pecuária e vai dar mais lucro as grandes empresas.
- c) A educação é para todos. Isso que as pessoas que querem implantar, **o agronegócio** deveria pensar para nos formar e ter uma profissão digna.
- d) **O agronegócio** vai fechar as escolas e o que vai acontecer com os filhos dos camponeses e o que vai ser dos alunos dos assentamentos? Vão ter que sair estudar em outras escolas, na cidade (...)

Os enunciados **a** e **b** têm uma relação com o apagamento das condições históricas que constituem o agronegócio (a relação com o Estado; a posse da terra e o funcionamento do Direito em favor dos grandes proprietários; o modo como a relação: grandes proprietários – Estado - Direito faz funcionar as políticas no campo), por meio da personificação do agronegócio, transformando-o em uma entidade – em um ser – capaz de existir de forma autônoma. Já os enunciados **c** e **d** marcam uma relação de antagonismo com os saberes e as práticas do agronegócio.

Poderíamos ainda observar como acontece o funcionamento do artigo na determinação/indeterminação do agronegócio. No primeiro enunciado, o artigo vem marcado como objeto direto e, ao ser retomado, há a substituição pronominal “ele” transformando-se em sujeito, mas sempre marcado pela presença do artigo definido. Esse processo, conforme apontamos anteriormente, reforça o caráter de personificação do agronegócio. No entanto, notemos que a presença do artigo indefinido *uma* no enunciado *o agronegócio é uma coisa* destoa dos demais enunciados e marca também o momento em que o estudante não associa o agronegócio a nenhum gesto humano. Ou seja, o uso dos artigos definidos/indefinidos marca

a relação humano/não humano a ponto de estabelecer no interior do texto um paradoxo que produz enunciados como *o agronegócio é uma coisa /o agronegócio pensa em plantar (...)*. Esse conflito acentua o fato de que as relações que constituem o modo como as condições políticas e econômicas no campo não estão claras e, por isso, produzem um efeito de apagamento, no interior do aparelho ideológico, sobre quem fecha efetivamente as escolas, ou seja, “o ser agronegócio” não é a entidade que fecha as escolas, mas sim o Estado que se alinha aos interesses do agronegócio que organiza o fechamento das escolas do campo, fazendo com que as famílias mandem os seus filhos/as para as escolas das cidades e com o passar do tempo acabem indo também, vendendo as terras e deixando o campo. E a pergunta a ser feita diante de tal situação é: quem compra as terras? A resposta é que estabelece o vínculo entre as políticas públicas educacionais do Estado e os latifundiários.

Então, poderíamos amarrar a essa representação da realidade, à representação da autoria, ou seja, o lugar ocupado pelo aluno, dentro do funcionamento discursivo da escola que, mesmo sendo de assentamento, mantém as formações imaginárias da escola convencional e limita a constituição da autoria ao ato de reprodução e não de reflexão. O apagamento dessas relações sustentariam os sentidos do texto, a luta de interesses entre os camponeses e grandes produtores rurais, o fato de que a estrutura estatal quer desarticular as comunidades no entorno da escola para facilitar o esvaziamento do campo, etc. Dessa forma, as relações com a história e a ideologia são deixadas de lado, apagando, também, o caráter político da língua.

Além desta, apresentaremos a análise da produção textual cujo contexto está ligado à realização da Jornada da Juventude do MST que ocorreu em agosto de 2016. A realização da Jornada é para a abertura de um espaço de discussão sobre os acontecimentos político-históricos, bem como para a mobilização dos jovens de assentamentos e acampamentos. Essa mobilização é uma preocupação constante do MST, pois a continuidade da luta depende do envolvimento da juventude. Nesse sentido, a proposta foi explicitada da seguinte maneira:

Juventude do MST realiza jornada

Do dia 7 ao dia 13 de agosto, jovens dos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST, realizaram a sua 7ª Jornada Nacional. Com o caráter de organização, formação e luta dos jovens, a Jornada aconteceu em todo o país, a partir de diversas atividades protagonizadas pela juventude nas escolas, assim como aqui em nosso colégio, e também nas áreas da Reforma Agrária dos municípios em que estão organizados.

Estamos em um tempo de assalto à democracia, onde os ricos querem que paguemos a conta da crise que eles criaram. Jogam contra nós uma ofensiva de arrancada de direitos, de golpes contra os trabalhadores e contra os pobres.

Neste momento, se faz urgente a necessidade de se organizar e lutar. Enfrentar o golpe e seus articuladores, o grande capital, o agronegócio e a mídia. Da mesma maneira, é preciso apontar soluções, fazendo de nossos territórios acampamentos e assentamentos, espaços da construção do campo que queremos espaço esse que carrega o germen do novo. Novo na relação econômica, na relação com a natureza e o novo na relação entre os seres humanos.



www.mst.org.br/.../7a-jornada-da-juventude-sem-terra-promove-acoes-por-terra-e-ed...

Discussão:

o Com base na imagem e no texto apoio descreva uma dissertação argumentativa respondendo: **Tenho fome de quê?** Descreva qual as atitudes e posicionamentos que você, como cidadão, pode contribuir para a garantia dos direitos e melhoria da qualidade de vida.

ESQUEMA BÁSICO DA DISSERTAÇÃO

- 1º parágrafo: TEMA + argumento 1 + argumento 2
- 2º parágrafo: desenvolvimento do argumento 1
- 3º parágrafo: desenvolvimento do argumento 2.
- 4º parágrafo: Reafirmação do tema, Opinião, possíveis soluções, e observação final.

As questões levantadas na proposta de produção textual já apresentam problemas em relação ao entendimento do gênero a ser utilizado pelos estudantes, uma vez que não há uma delimitação entre a descrição e a argumentação, como se ambas integrassem o mesmo gênero. O modo de formulação da prática de produção textual nos leva a pensar que o funcionamento das formas da língua é mais importante em detrimento das questões do discurso. Sendo assim, torna-se necessária a organização de um esquema para a escrita do estudante, chamado de *esquema básico da dissertação*, o qual contém as seguintes instruções:

- 1º. Parágrafo: tema + argumento 1 + argumento 2
- 2º. Parágrafo: desenvolvimento do argumento 01
- 3º. Parágrafo: desenvolvimento do argumento 02

4º. Parágrafo: reafirmação do tema, opinião, possíveis soluções e observação final.

Esse esquema básico funciona como um balizador da produção textual e um reforço do funcionamento do gênero para o estudante; contudo, também pode ser compreendido como uma tentativa de controle, por parte do educador e da escola, do dizer. Sendo assim, a não transgressão do gênero corrobora, neste exemplo, a reflexão anterior do funcionamento autoritário do discurso pedagógico.

A primeira observação é de que o texto, então, também tem uma formação imaginária a ser atendida, ou nos termos de Orlandi (2012) em *Discurso e leitura*:

A relação – autor/leitor – se faz através dos modelos ideais de escrita e leitura, ou das suposições que os interlocutores fazem a respeito de suas relações recíprocas com esses modelos. Quer dizer: a relação se faz tendo referência padrão aquilo que deve ser o bem escrito e a boa leitura (o bom autor e o bom leitor) (p. 118).

A relação do aluno com o modelo é pensada, segundo Orlandi (2012), de forma que o professor possa acessar o histórico de leitura e, assim, observar quando o não atendimento de um modelo, por exemplo, uma carta, um resumo, etc., tem relação com o desconhecimento da forma escrita ou com um percurso de leitura desestruturado. Entretanto, o modelo é, no espaço escolar, um guia para o encaixe das formulações nos lugares previamente definidos (como o exemplo acima), sem que a leitura do professor passe pela reflexão de como os estudantes organizam tais encaixes, uma vez que a avaliação é feita apenas em um contexto gramatical. O desdobramento de tal questão é que, por vezes, o encaixe, ou a tentativa dele revela a dissimetria entre língua e discurso, pois, ao tentar responder a proposição feita pelo professor/a, o estudante articula memórias discursivas que podem constituir a contradição entre o que é solicitado no interior de uma escola de assentamento, enquanto produção textual e o que os saberes que circulam, efetivamente, na escola. Essa dissimetria cria, em alguns casos, um efeito de incoerência no texto.

Assim, por exemplo, para a produção textual solicitada acima alguns textos nos chamaram a atenção. Transcrevemos abaixo um trecho que diz respeito a uma produção de um aluno, analisaremos o recorte:

A jornada da juventude fala da fome a pergunta é vc tem fome de que? A minha fome é de ter mais, mais alimentação saudável, mais estradas a ser arrumadas, mais a melhoria do transporte, mais a educação, mais dinheiro a ser investido nas escolas. **Com essa distribuição o Paraná fica mais forte e com a melhoria disso talvez suba mais empregos do agronegócio.**²⁵⁰

²⁵⁰ Grifos nossos.

A produção de agosto tratava da Jornada da Juventude do MST realizada entre 07 a 13 de agosto de 2016, com o lema “Você tem fome de quê?”. As atividades da juventude somam-se com as atividades da Jornada Cultural Nacional “Alimentação Saudável é um Direito de Todos!”, que também organiza o debate em torno da utilização de agrotóxico nas plantações de larga escala. Com os dois temas em questão, outros ainda surgiram durante a organização da jornada, como o Projeto de Lei que tem sido designado como “Programa Escola Sem Partido”²⁵¹ e o processo de impedimento da Presidenta Dilma, tratado pelo MST, como golpe.²⁵²

Pode-se imaginar, inicialmente, que dentro de uma escola do MST a fome seria relacionada às questões de uma nova ordem na produção de alimentos – na acepção literal de fome – pode-se imaginar que a fome poderia representar o anseio de uma sociedade mais igualitária, uma melhor distribuição de rendas. Podemos perceber que tais questões até aparecem no texto do educando, entretanto, notemos que os sentidos de fome produzem um efeito antagônico em relação aos saberes dos trabalhadores sem terra: a elevação dos empregos do agronegócio. Nesse percurso, poderíamos depreender que a relação do estudante com a proposta e com a própria escola é contraditória, uma vez que o enunciado do estudante: *com essa distribuição o Paraná fica mais forte e com a melhoria disso talvez suba mais empregos do agronegócio*; marca um lugar de subjetivação que não é determinado pelos saberes da FId do MST. Sendo assim, a partir dessa relação que ele estabelece entre a fome; os sentidos possíveis para a fome como necessidade; e, a realidade que o circunda (uma

²⁵¹ Na câmara dos deputados o projeto tramitou sob o número 867/2015, com o título “Programa Escola Sem Partido” e ao tramitar no senado, tornou-se o projeto de lei 193/2016 que inclui o Programa Escola Sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96). O centro de tal projeto é cercar a discussão, em sala de aula, de temas vinculados à política, conforme redação constante no projeto acima referenciado e disponível no sítio do senado, no endereço: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>, fica vedado aos professores, de acordo com o quinto artigo as seguintes práticas “I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.” É importante ressaltar que os defensores do projeto pontuam a medida é uma tentativa de libertar os alunos da “doutrinação ideológica”, assim, a regulamentação funcionaria como medida coercitiva à liberdade de ensinar.

²⁵² Ainda dentro do estabelecimento das condições de produção, é preciso lembrar que o lema *você tem fome de quê?*, compõe o refrão da música Comida da banda Titãs, composta em 1987, ano da instauração da Assembleia Constituinte que promulgaria a Constituição de 1988. O Brasil era presidido por José Sarney que assumira indiretamente a presidência, em 1985, uma vez que Tancredo Neves, eleito para o cargo, morrera antes mesmo de assumi-lo. Nesse cenário, a miséria, a falta de saúde, de educação eram as mazelas enfrentadas pela população e a música fazia coro a muitas das reivindicações por melhores condições de vida.

escola camponesa em assentamento), nos leva a compreender como as FDs articulam as formas de funcionamento dos discursos em seu interior.

Notemos ainda, no texto, o funcionamento do advérbio *mais*. De acordo com Said Ali (1972), em Gramática da Língua Portuguesa, “o advérbio é um vocábulo determinativo do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio” (p. 208) acrescentando ou delimitando as noções de tempo, lugar, modo etc. Entretanto, nos seguintes enunciados: *minha fome é de ter mais, mais alimentação saudável, mais estradas a ser arrumada, mais a melhoria do transporte, mais a educação, mais dinheiro a ser investido nas escolas. Com essas distribuições o Paraná fica mais forte e com a melhoria disso talvez suba mais empregos do agronegócio (...)* o advérbio aparece como quantificador do verbo, do adjetivo, de outros advérbios e, também, do substantivo (*mais a melhoria, mais a educação*). Essa necessidade de quantificar pela repetição do advérbio *mais*, no entanto, também marca a contradição entre os saberes da Formação Discursiva escolar do MST e a FD escolar Estatal. Se tomarmos como exemplo o enunciado: *o Paraná fica mais forte e suba mais empregos do agronegócio*, aqui o aluno não está se referindo à fome que está na proposta da produção textual, uma vez que um dos efeitos de fome suscitados na produção textual diz respeito, justamente, ao desejo de transformação social. Tal desejo vai de encontro com um Estado mais forte, do tipo neoliberal, e com o crescimento dos empregos no modo de produção do agronegócio.

Por fim, gostaríamos de chamar a atenção para a correção deste texto que foi feita da seguinte maneira: o educador/a fez uma observação abaixo do texto com o seguinte enunciado: *Abreviação de palavras no texto, falta de argumentos no término da frases e parágrafos, repetição de artigos, falta de vírgula e pontuação e coesão e coerência das frases*. Esse enunciado revela que a concepção de língua adotada no espaço escolar do MST é aquela que se preocupa prioritariamente com a condição normativa do uso da língua. Na verdade, não seria o caso de negar os problemas do texto, mas sim de pensar que tais problemas textuais materializam uma contradição entre atender a interpelação feita pela produção textual e a formação discursiva da qual participa o estudante. Não houve, por parte do educador/a, uma preocupação com as questões dos sentidos produzidos pelas repetições, nem mesmo uma reflexão sobre o modo de funcionamento de tais repetições. Apresentamos ainda, para este momento de análise, outro texto produzido pelos estudantes, conforme transcrição abaixo:

No assentamento a qualidade de vida não está das melhores, mas pode se viver (...) Por causa dos venenos nas plantações a água antes era 100% de água boa agora não sei se chega a 30% de água boa.

**Mas também se não tiver veneno na produção pode ser que não renda nada na colheita e é um jeito mais fácil de cuidar do lote.
No assentamento de mais ou menos 20000 mil pessoas, 100 não usa veneno (...)** (grifos nossos)

Assim como no texto anterior, os saberes mobilizados pelo estudante são antagônicos aos saberes do MST e materializam a inscrição do sujeito na formação discursiva da produção em grande escala, que precisa gerar, antes de tudo, lucro. Tomamos os dois exemplos para expressar que os saberes predominantes não são aqueles que o MST difunde em sua prática. Isso se deve ao fato de que toda a Formação Discursiva é marcada por relações heterogêneas e até antagônicas. Dessa forma, o fechamento de uma FD, de acordo com Courtine (2016) em *Que objeto para a Análise de Discurso?*²⁵³, pode ser entendido como “fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado de uma vez por todas que se separa um interior e um exterior, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em função das questões da luta ideológica.” (p. 39). Esse descolamento no texto do estudante pende em favor dos saberes da FD da escola do Estado e as razões têm relação com o fato de que, em alguns momentos no processo de ensino/aprendizagem, a fronteira da Formação Discursiva está vinculada aos saberes e às práticas ideológicas que respondem aos interesses das classes dominantes, produzindo sentidos e interpelando os sujeitos a se identificarem com tais saberes. É a luta ideológica que marca as lacunas e as formas como elas serão ocupadas.

4.4. O conceito de língua no MST: a compreensão dos educadores/as

Como parte do trabalho de compreensão das formas de resistência do MST, uma das nossas questões é se a língua, no espaço escolar do Movimento, poderia ser observada como um instrumento de luta contra as relações de dominação impostas pelas classes dominantes que detêm o poder sobre os aparelhos ideológicos escolares do Estado.

A Língua Portuguesa desembarcou com os colonizadores. O contato entre as línguas indígenas e a Língua Portuguesa resultou do apagamento – quase por completo das primeiras – em favor da última. A imposição feita pelos colonizadores, a qual foi levada a cabo pelos religiosos, criou um efeito similar ao que aconteceu com a posse da terra. Dessa forma, a língua que aqui existia não servia para a produção; os povos que aqui viviam, da forma como estavam, não serviam para o comércio com o restante do mundo. Nem suas línguas que eram ágrafas representavam os interesses dos dominadores. O processo de colonização teve como

um dos seus componentes fundamentais a imposição da língua que passou a ser um instrumento de dominação e poder. Assim, para legitimar a posse das terras, a Coroa impõe a sua língua: o Português lusitano e o seu sistema gramatical que passa a ser o único válido.

Nesse contexto, tomaremos para discutir a institucionalização da língua oficial no Brasil o livro *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil* de Saviani²⁵⁴ (2013). Para o autor tal institucionalização do ensino é um processo que começa, por meio da Igreja, com a chegada dos jesuítas em 1549, chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega. Sendo assim, os jesuítas instituem um método de educação formal em solo brasileiro para alcançar de imediato duas questões: a catequização da população indígena por meio da linguagem e a facilitação dos trabalhos de conversão à fé católica. As reduções jesuíticas eram também o lugar de instrumentalização e oficialização da língua, por isso Saviani (2013), em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, vai apontar que o processo de colonização no Brasil

Abarca, de forma articulada, mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. (p. 29)

O autor também defende a questão de que a organização da população indígena atendia as necessidades em torno da questão do gênero e do trabalho e, ao desembarcar no Brasil, os primeiros colonizadores tiveram não apenas que enfrentar a natureza, mas também a organização sistemática das populações que aqui viviam e para isso organizaram, via jesuítas, a *pedagogia brasílica* (SAVIANI, 2013, p. 39), que tem seu início e formalização a partir de 1599 com o tratado *Ratio Studiorum*. Esse tratado tinha como objetivo intervir na língua, na cultura e na formação das crianças indígenas a fim de convertê-las para a fé católica e torná-las aptas e dóceis ao trabalho. A partir da educação jesuítica sistematizada, podemos observar que há também o que Mariani (2004), em seu estudo *Colonização linguística*, tratou por colonização linguística:

A colonização linguística é da ordem de um acontecimento, produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos

²⁵³ Materialidades Discursivas. Organização Bernard Conein [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

²⁵⁴ Livre-docente em História da Educação da Unicamp. Saviani é responsável, no Brasil, pela Pedagogia histórico-crítica que tem como base metodológica o Materialismo Histórico e a reflexão das bases pedagógicas a partir de uma perspectiva marxista.

dois imaginários linguísticos e constituídos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, história e políticas de sentimentos desiguais. (p. 28)

No Brasil, a imposição da língua portuguesa não apenas reorganizou a ordem linguística existente, mas praticamente dizimou a língua das populações indígenas com a Reforma Pombalina que, a partir de 1757, determina o fim da educação jesuítica e passa a tratar a educação por meio da defesa do desenvolvimento cultural “do Império Português pela difusão de novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo derramamento das luzes da razão” (SAVIANI, 2013, p. 80). Ou seja, a língua de prestígio era a portuguesa. Assim, em 1758, torna-se oficial o ensino e o uso de língua portuguesa no Brasil. Segundo Mariani (2004), no texto mencionado acima, a Legislação Portuguesa, o Diretório de 1758, que institui a obrigatoriedade da Língua Portuguesa, também é responsável pelo silenciamento das diferentes línguas faladas e usadas no Brasil colônia. “O Diretório intervém no processo de construção da identidade linguística brasileira, já que visa impedir a brasilidade de enunciar-se também em língua geral” (SAVIANI, p. 119), ou seja, somente a língua portuguesa era permitida. A violência simbólica imposta pela Coroa criou a necessidade da educação linguística que foi sendo sistematizada por meio da criação de escolas que atendessem os nobres desembarcados em terras brasileiras, os filhos dos que aqui já se encontravam e, por fim, atender à monarquia portuguesa que desembarcou no Brasil, em 1808. A Reforma Pombalina teve fundamental importância para a consolidação da gramática vernacular nos estudos a partir de 1759, com base na imposição de que as escolas passariam a ensinar a Gramática Latina e o Português. O efeito de memória provocado pela imposição pombalina remete a normatização/naturalização do Português como a língua nacional. A padronização segue nas escolas que agora atendem à necessidade das esferas sociais dominantes, sendo predominante nos estudos linguísticos o domínio da norma culta como possibilidade de ascensão social.

É nesse sentido, por exemplo, que a escola toma a língua padrão como o guia no processo de ensino aprendizagem, pois de acordo com Maurizio Gnerre (1998), em *Linguagem, escrita e poder*: “uma variante linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (p. 7). A escola ocupa-se de ensinar a variante de prestígio, pois nenhuma outra ocupa um lugar de poder ou está vinculada às formas de poder dominante. Para o autor, a estabilização de uma variedade como aquela possível de identificar-se como língua nacional é um processo que tem relação com a ascensão de determinados grupos ao

poder. Em nossa história de colonização, por exemplo, a língua de poder era a Portuguesa que, em especial na escrita, consolidou-se como a *língua oficial*. Gnerre (1998) ainda reforça o fato de que quando a língua escrita se consolida enquanto tal, ela organiza os conteúdos referenciais sobre a própria língua e por isso é capaz de estabelecer uma tradição gramatical. Assim, para o autor, estabelecer uma variedade linguística como sendo a dominante e organizá-la de forma sistemática é fundamental para o processo de legitimação e edificação da institucionalização linguística. Para o autor:

A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade linguística usada (...) em grupos de poder, e tal variedade foi reproposta como algo central na identidade nacional, enquanto uma portadora de uma tradição de cultura. **Assim como o Estado e o poder são apresentados como entidades superiores e “neutras”, também o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm de produzi-lo e entendê-lo nas relações de poder** (GNERRE, 1998, p. 8-9, grifos nossos).

Essa reflexão conjuga dois pontos sobre os quais tratamos anteriormente: o papel da escola enquanto reprodutora da cultura dominante; e, a manutenção de tal dominação pelo modo como a língua institui uma normatização das relações, apagando as histórias das variantes não-padrão, por vezes, ágrafas, como o caso das línguas indígenas. Esses dois mecanismos resultam, também, na construção de conceitos e saberes sobre língua(gem) que perpassam o espaço escolar. Essa prática linguística torna-se, então, uma prática política, como explicita Pêcheux (2009), em *Semântica e Discurso*, os aparelhos ideológicos são o lugar de realização da ideologia dominante. E, mesmo em uma escola de assentamento, os argumentos sobre a língua são marcados por essas ideologias. Trataremos sobre essa questão ao discutir a resposta do educador “A” para a questão: *Qual concepção de Língua que você trabalha em sala de aula?* Detivemo-nos na resposta dada para a terceira questão, tal qual segue abaixo:

A língua é um instrumento de luta dos sujeitos, seja do ponto de vista individual ou coletivo. A língua (oralidade e escrita) deve ser ensinada e dominada como condição de humanização das pessoas. Dessa forma, não basta, ainda que importante seja, **o domínio de regras que permitem uma escrita legível, porém, em muitos casos, vazias de conteúdo**. Sendo assim, faz-se necessário articular o estudo da gramática articulada com os processos da vida que envolve as situações reais dos sujeitos. **Em outras palavras, as regras gramaticais devem ser incorporadas nas questões presentes na realidade dos envolvidos no processo educativo, permitindo que palavra e mundo fundam-se para produzir sentido. Concepção de língua como prática social. A língua, encontra-se ligada aos processos sociais,**

transforma-se com o tempo, ao passo que também transforma aos sujeitos.²⁵⁵

A primeira questão para a qual gostaríamos de chamar atenção é o enunciado *a língua é um instrumento de luta dos sujeitos*. Dessa forma, ela não é um instrumento de comunicação e não é uma forma de acesso social, inclusive, não é expressão do pensamento, ou seja, o rompe com as definições sobre o que seja língua em manuais de gramática ou nos materiais didáticos para construir uma definição própria e próxima das condições sociais nas quais está inserido. Esse conceito se fortalece na medida em que o educador estabelece a relação com o mundo, com o contexto histórico e social. Fato esse que se confirma com a transcrição de outro recorte contido na mesma resposta.

Em outras palavras, as regras gramaticais devem ser incorporadas nas questões presentes a realidade dos envolvidos no nosso processo educativo, permitindo que palavra e mundo fundam-se para produzir sentido. Concepção de língua como prática social. A língua encontra-se ligada aos processos sociais, transforma-se com o tempo, ao passo que também transforma aos sujeitos.

A língua como prática social pode ser caracterizada como a língua que pertence à coletividade das relações dos sujeitos em suas práticas sociais e, neste aspecto, há a conjunção de dois lugares teóricos que levantamos no primeiro capítulo: o modo como a pedagogia soviética reforçava a coletividade na constituição da realidade das formas de existência dos sujeitos; e, como, para Bakhtin/Volochinov/Medviédev, o meio ideológico era o centro de organização das formas da língua e ele só poderia ser entendido como sendo composto pela coletividade e pela realidade da existência dessa coletividade.

A língua que se encontra ligada aos processos sociais responde ao modo como as forças antagônicas disputam o poder e como esse conflito repercute, por exemplo, chamando os sujeitos a posicionarem ou a exporem o modo como participam desse processo tensivo, conforme observamos na análise da produção textual.

Dessa forma, chega-se à discussão proposta por Zandwais (2012), em *Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade*, em que a autora argumenta que é preciso conhecer o corpo material da língua inserido em um corpo social de maior complexidade. Não há como negar as marcas desse corpo; além disso, o conceito de língua apresentado pelo educador inscreve as relações linguísticas no centro das questões políticas, pois tais relações são pensadas a partir das questões de emancipação dos sujeitos,

²⁵⁵ Grifos nossos

considerando os ‘falares nas classes excluídas, dominadas’ como a forma fundamental de subjetivação dentro de um movimento de luta. Bakhtin/Volochinov (2004), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, nos lembram que não é possível retirar do signo sua realidade material e esta está impregnada das formas multiformes de existência da língua, assim, mesmo em uma língua considerada única, como é o caso da Língua Portuguesa, as formas linguísticas vão manifestar posições ideológicas e relações de dominação.

Ao nos determos novamente no conceito de Medviédev (2012), levantado no primeiro capítulo, sobre o *meio ideológico* (p. 56), notaremos que o conceito de língua apresentado pelo educador A, em sua resposta, estabelece uma relação entre o conhecimento da língua e a formação da consciência. Isto é, não há sujeitos fora da vida, das relações sociais, dos lugares que as relações de produção estabelecem para cada um. Por isso, o enunciado contido na resposta: **as regras gramaticais devem ser incorporadas nas questões presentes na realidade dos envolvidos no processo educativo, permitindo que palavra e mundo fundam-se para produzir sentido**, são de uma importância singular, pois assim como a discussão proposta sobre a mídia, essa reflexão associa as questões linguísticas, de forma indissociável, às questões discursivas; sendo também um gesto de ruptura em relação ao entendimento e às práticas sobre a língua na escola gerenciada pelo Estado, já que a realidade mencionada é a da luta de classes.

Nesse contexto, a realidade em um assentamento não é a realidade da escola em um centro urbano. Sendo assim, toda a narrativa histórica monológica sobre língua, sobre o que é língua, perde o caráter de univocidade e de verdade, para estabelecer-se, ao lado da língua que se ensina no assentamento, como uma possibilidade de existência da língua. Essa desmistificação da língua homogênea provoca também uma desarticulação do gesto político – ou do gesto de política linguística, que ‘fecha’ as fronteiras em torno de uma *língua de cultura* (ZANDWAIS, 2012), estabelecendo no espaço escolar um *descompasso* que é baseado justamente no conflito entre a política de um movimento de resistência e a política do Estado. A língua *como um instrumento de luta dos sujeitos* é o rompimento com a ordem da igualdade da língua (língua nacional) e, além disso, é o uso da língua para um projeto que não está vinculado ao modo de produção dominante e, que por isso, escancara a luta de classes, ou seja, o confronto infundável entre aqueles que exercem a dominação e aqueles que lutam contra ela.

Pêcheux (2010), em *Ler o Arquivo hoje*, destaca que a cultura científica trata a língua como se ela fosse uma materialidade qualquer, mas que o faz transportando e inscrevendo a língua em outro lugar: “no espaço lógico-matemático onde, outra vez, a materialidade da língua é denegada, através das ilusões da metalinguagem universal” (p. 57). Assim, aprender

a língua é, de alguma forma, penetrar nesse universo lógico em que o controle, o *padrão*, coloca todos em nível de igualdade. No entanto, ressaltamos que essa igualdade que os educadores/as tanto usam como argumento para o ensino da língua padrão é também uma ilusão. Para, Jacob L. Mey (1998)²⁵⁶, em seu texto *Etnia, identidade da língua*, a língua vale o que vale seus falantes. Ou seja, a tentativa de uma homogeneização é uma tentativa de estabelecer um padrão linguístico valorado a partir de aspectos sociais. E essa tentativa tem por objetivo a fixação de um padrão que, neste caso, tem relação com o que acontece com o sistema de valores monetários: o dinheiro vale conforme estabelece uma relação com os meios de produção e seus processos. Sem essa relação, ou seja, sem estabelecer um vínculo com aquilo que realmente tem valor, o dinheiro perde o seu lugar, se descontextualiza. Essa metáfora monetária se faz presente para explicar que a língua comum (que tomaremos neste contexto como a padrão) é também uma medida fictícia, isto é,

A língua comum é a medida fictícia do ouro na nossa fala. Seu dialeto padrão – virtualmente inexistente – é tipicamente falado, na melhor das hipóteses, por muito poucos da população de um país. O valor de uma língua padrão, assim como valor do precioso metal, é dependente da sua descontextualização, o que quer dizer que representa o valor absoluto, ao mesmo tem em que, na realidade, não tem absolutamente nenhum valor concreto: é um padrão descontextualizado. (MEY, 1998, p. 80)

A descontextualização é a fonte do padrão, ou seja, para que ela seja considerada um padrão é preciso apagar as relações vívidas da língua com a forma como ela é organizada e produz sentidos. Essa descontextualização apaga a relação dialética da língua: a de formar consciência via material verbal; e, a de ser indissociavelmente vinculada a uma coletividade que organiza as formas sociais, as relações de interação e de antagonismo, as relações dialógicas e dialéticas que constituem a consciência.

Ainda, ao acrescentar à essa discussão de Mey, aquela de Gnerre (1998) e as considerações de Bakhtin/Volochinov (2004) em *Marxismo e filosofia da Linguagem*, podemos observar que há uma tentativa de linearizar a língua em torno de um sistema determinado – assim como o financeiro – por meio das forças sociais dominantes, a qual tem por objetivo estabelecer uma língua que seja considerada aquela a ser falada, escrita. E, ainda mantendo a analogia com o sistema financeiro, o modo de produção capitalista organiza seu sistema para manter a hegemonia dos detentores dos meios de produção; até existem outras modalidades de sistemas econômicos, mas são considerados “experimentos”, “anomalias”,

²⁵⁶ In. SIGNORINI, I. (Org). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, SP, 1998.

etc. Assim também acontece com as aquelas línguas que não atendem à língua padrão, passam a ser consideradas variantes, anomalias, etc.

Na escola, essa relação vai se estabelecer de uma forma quase que naturalizada, isto é, é preciso aprender a língua padrão para garantir um lugar na sociedade. A fim de exemplificar sobre o que estamos tratando, apresentamos abaixo o recorte concernente à resposta da educadora “B” para as perguntas: *Qual é a importância do Ensino de Língua Portuguesa? Ou ainda o que ensinamos sobre Língua Portuguesa no espaço escolar (regras, norma culta, etc.)?*

É importante ensinar língua portuguesa para desenvolver competências e habilidades no educando, desenvolver a linguagem e a capacidade crítica reflexiva do mesmo. Em relação ao que ensinamos aos alunos é o acesso à norma padrão da língua e as variações existentes tanto na língua oral quanto na língua escrita, **pois a sociedade exige isso, enfim para conquistar um espaço na sociedade.**²⁵⁷

Retomando a reflexão de Gnerre (1998) de como ocorre a padronização da língua, poderíamos questionar, mediante o recorte acima: qual é a sociedade que exige o acesso à norma padrão? O que é conquistar um espaço na sociedade? O que é essa sociedade? Na resposta apresentada acima, a língua aparece como uma unidade de medida universal (e socialmente) aceita, uma língua comum que, para serem aceitos, os sujeitos precisam *dominar*. Essa língua aceita socialmente faz parte da língua imaginária, descolada da prática real, de uma compreensão de língua como práxis, mas que compõem o espaço escolar como um saber indispensável para a organização social.

Ainda para Gnerre (1998), esse ensino massificado da norma padrão pode, em um primeiro momento, parecer um processo democrático, uma vez que, supostamente, todos teriam condições iguais de saber sobre a língua. Entretanto, esse argumento logo se enfraquece, já que o estabelecimento de uma gramática normativa implica, necessariamente, em um apagamento das condições históricas de constituição, por exemplo, da Língua Portuguesa como oficial, isto é, a obrigatoriedade imposta pela lei; dessa forma, ocorre o silenciamento das sociedades ágrafas, assim como dos imigrantes. Esse apagamento, tratado por Bourdieu e Boltanski como *amnésia das gênesis*, conforme pontuou Gnerre (1998, p.28), institui os enunciados vazios sobre a língua, ou seja, as tautologias sobre a língua e seu ensino, como a justificativa da conquista de um lugar na sociedade, por exemplo, que, no campo da prática, contribuem para a legitimação de um conjunto de regras definidas e

²⁵⁷ Os grifos são nossos.

cristalizadas por força do poder da classe dominante e que têm como base o apagamento da relação entre língua, política e história.²⁵⁸

Essa relação entre a língua padrão e as outras línguas também pode ser abordada pela perspectiva de Rancière (1996) em *O Desentendimento*, para quem a questão de ter e não ter palavra está relacionada à desigualdade política, ou seja, os pobres, os plebeus, não têm palavra porque não falam e não falam porque são, da perspectiva da classe dominante, seres sem nome, “privados de logos, quer dizer de inscrição simbólica na pólis” (p. 37). A importância dessa reflexão é fundamental, pois não estamos dizendo que a gramática seja dispensável, mas estamos dizendo que o modo como o ensino e a imposição das regulamentações linguísticas são instituídas e, também, mantidas respondem ao modo como o poder dominante imagina a outra classe, como seres que precisam, se quiserem ter voz *na sociedade*, se adaptarem as regras de convívio, entre elas, as linguísticas.

Dessa forma, refletindo qual o papel da língua portuguesa dentro do MST foi que elaboramos a seguinte questão: *é possível pensar em um ensino de língua que seja parte de um movimento de resistência como é o MST? Quais seriam os saberes sobre língua necessários para o Movimento, ou seja, o que os educandos/as precisariam aprender da língua para formação de militância?* A resposta do educador “A” está na sequência discursiva abaixo:

Sobre a questão do “ensino de língua que seja parte de um movimento”, penso ser algo muito perigoso, pois a língua não é de uma pessoa ou grupo restrito dessas. A língua é humana e tem como principal função a sua humanização. A língua não deve ser instrumento de doutrinação ideológica, se assim o fizéssemos estaríamos reproduzindo o papel que em muitas vezes o estado burguês autoritário (diretamente ou indiretamente) o faz. Acredito que o ensino da língua deve contemplar justamente a formação crítica, possibilitando que os educandos/as tenham acesso aos gêneros discursivos diversos com diferentes posicionamentos sobre os mais variados temas. **O domínio indiscutível sobre as formas e técnicas, intimamente ligado ao conteúdo da escrita dos gêneros que circulam nas esferas sociais. Dominar indiscutivelmente os mais próximos, assim como ter conhecimentos sobre os mais distantes. Ou seja, saber escrever, ler,**

²⁵⁸ Retomando a questão dos gêneros que discutimos anteriormente, o processo de didatização proposto pelos PCNs sobre os gêneros dos discursos provoca justamente esse movimento de apagamento das questões ideológicas que são a base fundante dos gêneros, tratando-os apenas em seus aspectos linguísticos. Assim, para ter cidadania era preciso saber os gêneros institucionalizados. A distância dessa definição para o que Bakhtin (2003), em a *Estética da Criação Verbal*, trata como gêneros é bastante grande, mas a principal, em nosso entendimento é o apagamento da relação do gênero secundário (institucionalizado) com o gênero primário (aqueles que estão na vida). Para o autor, os gêneros primários são a base dos gêneros secundários, uma vez que não há gênero sem vida, sem o meio ideológicos onde os sujeitos interagem. Entretanto, os PCNs e os materiais didáticos que se seguiram a eles, passaram a tratar os gêneros secundários como o eixo de progressão curricular e, mais uma vez, estamos diante da língua padrão (aqueles que funcionam no Estado e suas instituições) como a dominante no espaço escolar.

interpretar, analisar, criticar, reconstruir e argumentar sobre uma notícia, texto de circulação próxima, é tão importante e necessário como ter noção de uma petição judicial, um contrato ou licitação, por exemplo, que certamente são textos mais complexos e distantes²⁵⁹. Dando conta dessa tarefa estará a escola formando lutadores/pensadores que, caso queiram assumir um posicionamento político, inserindo-se em um Movimento de Luta Camponês, assim o fará. Por outro lado, continuará tendo condições de assumir uma postura de sujeito histórico social, frente as mazelas e atrocidades sociais, utilizando-se dos conhecimentos críticos oportunizados pela língua e linguagens. (Grifos nossos)

Nosso gesto de leitura da resposta, pode ser tomado a partir do modo como o político e as tensões entre as classes se organizam no espaço escolar, pois detendo-nos novamente ao modo como discutimos a escola neste trabalho, é possível dizer que uma das características fundamentais da escola dentro da relação do Estado com as classes dominante é manter as formas de reprodução dos saberes, da hierarquia social, da cultura, etc. Para fazer isso, uma das práticas escolares mais eficientes é apagar a relação dos conhecimentos com o contexto histórico em que foram produzidos. Esse apagamento prova o efeito de que o conteúdo que circula no espaço escolar é neutro, ou seja, desprovido de ideologia e incontestável. Assim, o sujeito – o educador – é tomado pelos esquecimentos no. 1 e no. 2, conforme pontou Pêcheux (2010) em *Análise Automática do Discurso: o sujeito tornar-se a fonte do sentido* (ou tem a ilusão de que o é). Dessa forma, ao colocar-se como a fonte do sentido, o sujeito apaga as condições históricas dos enunciados, bem como o pertencimento deste a uma determinada classe, assim, apagando os vestígios da Formação Ideológica e das Formações Discursivas com as quais se reconhece e se identifica. Desse modo, os saberes sobre gramática apontados como fundamentais são resultados dos apagamentos da constituição do estatuto da gramática normativa e da variante padrão como tal, por isso, é preciso dominar a língua, como se ela estivesse na ordem do controlável, um ritual sem falhas.

O outro esquecimento fica explícito ao enunciar ser *perigoso* a existência de falares, de língua do MST, ou seja, não há outro modo de compreender a língua dentro da escola, que não seja pela imposição da língua padrão. Logo, isso seria fazer doutrinação ideológica, assim, causando a ilusão de que o sujeito sabe o que diz sobre o ensino de Língua Portuguesa e que o ensino é baseado na neutralidade. Tal fato cria o efeito contraditório, se considerarmos a resposta anterior concernente à concepção de Língua, cuja resposta foi *um instrumento de luta para os sujeitos*. A oscilação entre a concepção de língua pautada no político e aquela que tenta refratar o político, mostra como o sujeito se inscreve ora nos saberes da Formação Discursiva do AI escolar do Estado e ora nos saberes da Formação Discursiva do AI escolar

²⁵⁹ Grifos nossos

do MST. Dessa forma, vemos, nas duas respostas, as respectivas designações de acordo com as Formações Discursivas, conforme podemos observar no quadro abaixo que estabelece um paralelo entre o que é língua dentro da Formação Discursiva escolar do MST e o que é Língua dentro da Formação Escolar do Estado:

Quadro 09: Língua de acordo com os saberes da FD escolar do MST e FD escolar do Estado

| Formação Discursiva Escolar do Estado | Formação Discursiva Escolar do MST |
|---|------------------------------------|
| - vinculada a necessidade de saber/dominar as regras gramaticais. | Língua como instrumento de luta |
| - considera perigosa uma língua que contribua para o MST. | Fonte de humanização |
| Não pode ser instrumento de doutrinação. | Desenvolver a reflexão crítica. |
| Os gêneros são usados como muletas, pretextos para as questões de gramática e análise linguística, desconsiderando-se toda a valoração ideológica que os constitui. | |

Nesse sentido, quando o educador “A”, propõe deter-se na fixidez normativa da língua como norte para aulas, há uma retomada da realidade da hegemonia da língua de cultura. Inclusive, de acordo com Zandwais (2012), em *Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua*:

É importante ressaltar que tal realidade não é acidental, já que ao associar a sua identidade jurídica à de uma língua de cultura, o Estado Moderno também associa o efeito de homogeneidade da língua ao registro vernacular, distante da língua viva, servindo-se, notadamente, das normas: aquelas previstas no sistema-jurídico-político e as que fortalecem o sistema, previstas no âmbito da gramática (p. 182).

A realidade do Estado atravessa o espaço escolar do MST no terreno jurídico, fazendo com que o sujeito de luta deslize para a forma sujeito de direito e passe a responder à interpelação do Estado a partir das formas imaginárias de língua que ‘deve/precisa’ ser apreendida. A língua não é objeto de transmissão, uma herança que passa de geração em geração (Bakhtin/Volochinov, 2004, p. 107), os sujeitos atuam, se inscrevem na língua a partir de uma relação estabelecida entre a vida e as condições de produção de tal existência, por isso, “os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (op. cit., p. 108). A pluralidade da língua envolve a pluralidade das formas de vida e, no caso do MST, de luta dos sujeitos. É preciso o reconhecimento de que a língua pela qual o Estado impõe suas formas de existir é necessária enquanto modalidade de acesso e resistência. Por isso, o enunciado, na resposta do educador, *caso queiram assumir um posicionamento político, inserindo-se em um Movimento de Luta*

Camponês, assim o fará, reforça o caráter ilusório do sujeito de direito que o Estado constrói, pois, na prática, a escolha não existe, é também uma ilusão.

Na sequência, apresentamos a resposta das educadoras B e C, para as questões: *é possível pensar em um ensino de língua que seja parte de um movimento de resistência como é o MST? Quais seriam os saberes sobre língua necessários para o Movimento, ou seja, o que os educandos/as precisariam aprender da língua para a formação de militância?*

Educadora B: Uma das formas de pensar o ensino da língua como parte do movimento, é trabalhar com textos voltados para a realidade dos educandos. **É pensar os conteúdos a partir da realidade local, sem deixar de lado o conhecimento cientificamente elaborado.** (Grifos nossos)

Educadora C: O professor deve sim propor uma formação específica de acordo com a realidade social onde vivem seus educandos, **estabelecer relação entre a teoria e a prática, respeitando a filosofia da educação do MST e suas ideologias, o educador tem o papel de preparar para as lutas. Para a formação da consciência de classe e militância é necessário ter o domínio das práticas discursivas**²⁶⁰, essa prática recebe atenção considerável do Movimento Sem Terra.

Ao retomarmos a discussão feita por Orlandi (2011), em a *Linguagem e seu Funcionamento*, e o modo como Gnerre (1998) trata o estabelecimento da língua padrão, podemos observar que a primeira resposta atende ao funcionamento do discurso pedagógico ao tratar a gramática, o conhecimento técnico sobre a língua, como um conhecimento cientificamente elaborado. Não se intenta argumentar o contrário; ou que não seja necessária a discussão sobre a gramática na escola, todavia, torna-se necessário destacar que saber a língua normativa é saber como ela tornou-se normativa, assim, saber não quer dizer adaptar-se de forma mecanicista a ela. Como mencionado na segunda resposta que as práticas discursivas estão vinculadas à realidade de luta e esta é constituída pela luta de classes; sendo assim, imposição de uma língua é resultado de uma prática política de dominação que precisa ser considerada no processo de ensino/aprendizado de língua.

Nesse sentido, Paul Henry (1992), em a *Ferramenta Imperfeita*, nos apresenta a contribuição marxista na discussão da subjetividade apontando que o sujeito científico está subordinado ao sujeito político, assim, Henry nos lembra que não há conhecimento científico fora da luta de classes. Desse modo, *o conhecimento elaborado* ocupa, no enunciado em questão, o saber do sujeito da ciência, conforme apontou Paul Henry (p. 128), aquele lugar em que o conhecimento permanece eterno, imutável, como uma verdade inquestionável que sustenta todas as demais e, no caso da Língua Portuguesa – considerando a forma como

²⁶⁰ Grifos nossos.

recorte foi construído – a realidade fica de um lado e a gramática normativa (conhecimento elaborado) de outro. Lembremos, entretanto, que sob a ótica materialista, os processos, ou seja, as transformações de uma língua dentro de um movimento social que atendam os anseios de tal movimento está sempre se construindo, sempre em vias de acontecer e ao fazê-lo colabora na construção da realidade e dos próprios sujeitos. Assim, esse funcionamento orgânico da linguagem rompe com a lógica massificada de ensino da língua que atende aos aspectos econômicos, às relações de produção capitalista e ao entendimento de um funcionamento da língua inseparável do mundo permeado que a constitui.

É preciso então, diante do observado em sala de aula pensar em alguns aspectos recorrentes sobre a concepção de língua dos educadores/as. O primeiro deles é que o funcionamento orgânico que apontamos acima, não é o norteador principal das questões de língua no espaço escolar, é possível depreende-lo de forma esporádica, não de forma constante (tomemos o exemplo da atividade proposta pelo educador A). Segundo, há um forte predomínio de entendimento da língua como algo que precisa ser, em algum momento, dominada, compreendida em seu todo, em que todas as regras gramaticais, enfim, seriam partes do conhecimento dos estudantes. Essa ilusão de uma língua que pode ser dominada reforça o caráter normativo que perpassa o espaço escolar, uma vez que “esse todo linguístico” a ser dominado só existe enquanto abstração em que são desconsiderados os sujeitos e as condições de produção em que estão imersos, nos deparamos então, com o *objetivismo abstrato* de Bakhtin/Volochinov (2004). O que nos leva a refletir que o esforço do MST em construir o seu projeto educacional está ainda avançando em termos de estudos linguísticos, pois, tomando uma perspectiva materialista não há língua a ser dominada. A língua funciona de acordo com o modo como se organizam os sistemas de produção, como a ideologia trabalha no interior de tais sistemas, materializando, assim, a luta de classes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, enquanto reflexão sobre o discurso educacional do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, constitui-se em uma investigação sobre os saberes educacionais e linguísticos dentro de um movimento de resistência, que luta pela reforma agrária, mas busca tornar essa luta um projeto de transformação social. Para pensar os saberes sobre educação e língua no MST, foi preciso construir um percurso que passa pela forma como o movimento é organizado, e também, com quais saberes e práticas ele dialoga para compor seu campo teórico. Sendo assim, é preciso considerar como MST construiu a prática pedagógica e como dentro desta prática pedagógica encontra-se o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Assim, no primeiro capítulo, contextualizamos os acontecimentos da Revolução Russa. Essa contextualização foi de cunho significativo, pois os principais conceitos que constituem este trabalho decorrem da mudança de paradigma sobre as relações de produção, história, ciências, educação e questões de linguagem e cultura proporcionadas pela Revolução Russa. Nesse sentido, a Revolução foi um acontecimento singular: um movimento operário e do campesinato que toma o poder e depõe o regime czarista, provocando uma reversão política social e cultural baseado em um entendimento da sociedade pela perspectiva marxista. Tal reversão estabeleceu a urgência da leitura e a compreensão da realidade a partir da infraestrutura, uma vez que a destituição das formas dominantes e a chegada do operariado ao poder fez com que as práticas infraestruturais passassem a ser o centro organizador das políticas no movimento revolucionário, além de criar desdobramentos que passaram a considerar a luta de classes como um elemento fundamental para compreender a simbolização, por exemplo, das diferentes formas de linguagem, da contradição, da tensão entre forças antagônicas. A Revolução pôs na ordem do dia todas as questões vinculadas ao universo dos operários e camponeses. Assim, a construção de uma nova sociedade baseada em tais valores precisava de uma nova ciência, uma nova perspectiva de linguagem e uma nova educação.

No campo da linguagem, o signo passa, a partir dos escritos de Volochinov, Bakhtin e Medviédev, a ser considerado ideológico. Essa perspectiva traça uma mudança em relação aos estudos linguísticos que tratavam tais questões considerando apenas as formas estruturais da língua. O contraponto oferecido pelos filósofos soviéticos, membros do círculo de Bakhtin, passa a tratar o signo como constitutivamente polissêmico, ou seja, está sempre sujeito às múltiplas possibilidades de significações, de acordo com a inscrição na ordem histórica, por

essa razão, é também a base da existência da ideologia. A questão é que assim como a ideologia não é única, pois responde ao modo como a luta de classe se organiza, o signo também não é capaz de abarcar a totalidade ideológica, uma vez que serve às forças antagônicas, conforme sua inscrição na ordem histórico-simbólica, por isso, ele também é dialético e reflete e refrata a realidade da qual é constituído. Ao passar pelo signo, ao dar-lhe forma, a ideologia torna-se fragmentada, assim como a ordem do real o é, já que por meio da tensão entre distintas forças sociais – a palavra – a língua torna-se signo ideológico por meio das relações que estabelecem com tais forças. O que significa a terra para o MST? E o que significa terra para o agronegócio, para a produção em larga escala no campo? Responder a essa questão é uma forma de entender o funcionamento dos sentidos a partir da compreensão do signo como ideológico. Compreensão que será fundamental para entender o funcionamento da Língua Portuguesa em uma escola de assentamento; pois, ao se estabelecer como parte de um movimento de resistência, a língua passa a materializar a disputa entre as diferentes forças sociais. Essa dialética se faz presente na disputa pelos sentidos dos signos, como por exemplo, terra, campo, produção, os quais disputam lugares distintos conforme o contexto em que são produzidos. No interior dos materiais didáticos do Estado, por exemplo, os sentidos aparecem vinculados à valoração ideológica que é parte de um modelo agroexportador e, por tal motivo, organizam a História em torno dos modos de produção capitalista; ou seja, a terra como um lugar que precisa gerar lucro; a desvalorização das práticas camponesas ou o tratamento de tais práticas como atrasadas; ou ainda, no seio da discussão sobre a distribuição de terras no Brasil feita pelo MST, para quem tais signos ancoram-se no gesto de antagonismo ao modo de produção dos bens agrícolas.

Assim, a língua é práxis, pois ela não pode ser entendida e significar se não estiver ligada de forma indissociável aos sujeitos e à história – só nesse contexto é possível falar em produção de sentidos. É nesse sentido que duas contribuições do período pós-revolucionário serão essenciais tanto para o campo da linguagem, quanto para o campo da educação: a coletividade e a realidade concreta, o vivido. A coletividade concretiza uma profunda transformação em relação ao modo de produção capitalista, uma vez que ela é marcada pela organização dos sujeitos e pela existência de um meio ideológico onde as palavras recebem a significação. É nessa coletividade que se depreende a realidade. É nela que se estabelecem, por exemplo, os gêneros discursivos que equivalem as instâncias de uso da linguagem. E são essas instâncias que formam a consciência dos sujeitos envolvidos. Não há, no período revolucionário, espaço para o psicologismo, pois em todas as manifestações havia um

comprometimento ideológico, uma reflexão sobre como, no processo de construção dos sentidos, os signos respondiam à luta de classes.

O segundo capítulo deste trabalho nos permitiu compreender a organização da História sob a perspectiva da luta de classes, isto é, o modo como o registro historiográfico é realizado pode ser compreendido como uma das maneiras de organização dos eventos superestruturais. Em um caminho contrário, ou seja, o entendimento da História, tendo em vista a compreensão de que ela também é resultado da luta de classes, proporciona um olhar para a infraestrutura que é capaz de organizar seus movimentos sociais e resistir às imposições feitas pelo modo de produção capitalista. Essa reflexão foi fundamental para pensarmos o outro conceito: a Formação Ideológica, no sentido em que Althusser (1999) a delineou e, ainda, o MST como uma Formação Ideológica construída na infraestrutura. Para pensarmos isso, o principal ponto de discussão estava na forma como as rupturas no modo de produção podem tornar as contradições insustentáveis a ponto de também tornar o enfrentamento um acontecimento como, por exemplo, a instituição do MST como um movimento de resistência, antagônico ao modelo agroexportador e que, para opor-se de forma sistemática, passa a organizar saberes e práticas a partir da luta pela terra, pela distribuição da terra, enfim, a partir dos interesses do campesinato. Esse acontecimento histórico marca a inscrição de uma prática política revolucionária no seio das disputas territoriais no Brasil. Assim, a narrativa da história *oficial*, como bem pontou Vayne (1998) – sem falhas e sem lacunas – sobre como havia acontecido o domínio das terras brasileiras, passa a ser confrontada pelo modo como o MST se posiciona diante da questão. Sendo assim, se antes, o discurso sobre a colonização era feito a partir de uma perspectiva romântica, no sentido de estabelecer um lugar harmonioso para os sujeitos envolvidos no processo; depois da disputa pelas terras pelas forças sociais, a história da posse da terra no Brasil passou à opacidade. Nesse sentido, nos pareceu fundamental pensar que se o MST tinha força suficiente para a desestabilização da história, também tinha força para ser considerado como uma Formação Ideológica, capaz de organizar de forma antagônica ao Estado os seus aparelhos ideológicos determinados pelos interesses da infraestrutura. Ao observar o modo de organização do MST, essa questão se confirmou e a escola apareceu como o mais bem-acabado desses aparelhos, uma vez que, para ela, o Movimento pensou a organização por inteira, desde a construção do currículo – mesmo que ainda nos primeiros momentos estivesse atrelado aos currículos estatais – até a formação de educadores/as. Inclusive, passando pela organização dos estudantes e pelo modo como a escola estabeleceria a relação com o Estado, no contexto de repasse de recursos, de atendimento de demandas burocráticas estatais, da organização documental dos estudantes, etc. Dentro da perspectiva da

Análise de Discurso de linha francesa, o conceito de Formação Ideológica é fundamental, já que é por meio desse conceito que se ancoram os saberes e as práticas das Formações Discursivas. Para Althusser (1999), as formações ideológicas seriam determinadas pelas forças dominantes, mas, em nosso trabalho, consideramos a possibilidade de que uma Formação Ideológica pudesse ser determinada pelas forças infraestruturais. Nesse sentido, a dominância seriam os saberes do campesinato. As formações ideológicas são, no entendimento de Althusser, as formas de existência das ideologias para que a formação social continue a funcionar: reproduzindo os modos de produção com o papel efetivo do Estado. Nesse sentido é que se organizam aparelhos para fazer funcionar as ideologias em favor da classe que ocupam tais aparelhos. Esse avanço althusseriano em relação à teoria descritiva de Marx sobre a forma de atuação do Estado é fundamental, pois é possível observar o funcionamento prático da ideologia dominante. Entretanto, se o motor da história é a luta de classes, por que não pensar que a infraestrutura não se organizaria, tal qual faz o Estado? Esse questionamento nos é importante, pois, mesmo sendo parte de um sistema capitalista, o MST organiza as suas práticas de forma a subverter o modo operante de tal sistema, organizando-se por meio de cooperação, de forma coletiva, etc. Esse movimento faz com que todo o arranjo pensado por Althusser seja reorganizado a partir da infraestrutura. Assim, a construção de um gesto de resistência passa pela organização material dessa resistência também em novos aparelhos ideológicos que respondam aos interesses dos camponeses.

Contudo, para chegarmos nessa questão foi preciso pensar como e em quais condições o MST surgiu e se firmou; dessa forma, dedicamo-nos a essa reflexão no terceiro capítulo. Considerando ainda a questão da história que discutimos no segundo capítulo, levantamos a seguinte questão: quais seriam as condições de formação FId do MST? Com intuito de responder tal pergunta, apontamos dois caminhos possíveis: a) o da religiosidade, não qualquer religiosidade, mas aquela que tem uma estreita relação com a justiça e a igualdade, especialmente as constitutivas da Teologia da Libertação que incentivava de forma sistemática a desobediência, a luta contra coerção e a revolta contra a injustiça e a ditadura do capital; e, b) o segundo movimento pode ser representado pela compreensão da história do campesinato, da questão agrária brasileira e da forma como a divisão da terra no Brasil formou-se a partir da profunda desigualdade, sendo mantida de forma legal pelo Estado. Mesmo que os dois caminhos parecessem, em princípio antagônicos, o percurso nos revelou, neste ponto do trabalho, uma diferença significativa sobre como o marxismo vai se tornar a base fundamental para o MST: via religiosidade. Especificamente, a Teologia da Libertação que foi um movimento que se tornou dissidente da Igreja Católica, justamente, por fazer uma

interpretação dos movimentos religiosos na América Latina, dos lugares de resistência ou de apoio à resistência. Nesse sentido, há uma grande diferença entre o campesinato brasileiro (e latino americano de um modo geral) e o campesinato russo, que não tinha na religião o amparo para suas formas de resistência; assim, quando o marxismo se fez presente nos campos russos foi por meio da Revolução. Desse modo, a via de construção do MST é primeiro pela via religiosa que, apoiada nos textos bíblicos sobre a posse e a ocupação da terra, fez com que trabalhadores acampados, inicialmente no Rio Grande do Sul, começassem a se organizar de forma mais sistemática. E para que essa sistematização se tornasse concreta e alcançasse os demais camponeses no âmbito nacional, mais uma vez a igreja, por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), foi fundamental. Sendo assim, era a CPT que organizava as Comunidades Eclesiais de Base que eram núcleos religiosos dentro de pequenas comunidades e, no início do MST, dentro dos assentamentos e acampamentos. Aliás, até hoje, ainda há na organização do MST os núcleos de bases que são os responsáveis pela organização dos assentamentos e acampamentos, não são mais religiosos, mas a memória de como tais núcleos surgiram tem um vínculo com a religião. Assim, se os camponeses soviéticos, nos anos pós-revolucionário, estavam a cargo da intelectualidade e militância dos bolcheviques, no Brasil, os camponeses estavam sendo organizados pelos marxistas cristãos.

Ademais, os saberes soviéticos serão a principal base para a organização de um dos principais aparelhos do MST, a Escola. O nosso argumento é que a compreensão que o Movimento teve sobre a necessidade da escola foi marcada pela reflexão dos soviéticos sobre a necessidade de organizar a classe trabalhadora – que na URSS – tomaria em definitivo o Estado e que no contexto de luta do MST se organiza como uma forma de resistência e formação dos camponeses para a emancipação. Essa questão era fundamental, pois o campo e a própria forma de falar dos camponeses eram (e são) tomados pelos estudiosos, incluída no espaço escolar como uma Formação Imaginária, um espaço idílico em que os falares beiram ao grotesco, ao estereótipo, assim, era preciso, por meio da educação, *modernizar* os sujeitos do campo. Dessa forma sobre a nomenclatura da variação, a língua do campo adentra o espaço escolar para, logo em seguida, sofrer a *adequação* da nomenclatura gramatical padrão. Este gesto simbólico de adequação – ou seja – urbanizar os camponeses representa como o funcionamento discursivo responde às práticas políticas, o discurso é a própria práxis política; isto é, o modo como as forças sociais se enfrentam determinam, também, o modo como a língua é entendida no interior da escola.

Além disso, no contexto de resistência às forças hegemônicas, o MST organiza a escola; sendo que mais um outro saber marxista-leninista compõe esse quadro organizativo: o

trabalho. Desde o princípio das reflexões sobre o modo como se daria a organização da escola, a relação dos sujeitos com o campo foi a chave para toda a organização dos conteúdos e saberes próprios da práxis educativa do MST. Essa relação é sintetizada pelo trabalho, mas não o trabalho em sua forma de existência nos sistemas de produção do capitalismo, mas o trabalho como o responsável pela relação indissociável da organização do pensamento (as formas de ideação) e as práticas de realização dessa ideação. Numa perspectiva marxista, a construção das formas de suprir as necessidades humanas só é possível pelo trabalho, de forma coletiva, transformando o mundo e os meios de produção. O trabalho, no contexto pós-revolucionário soviético, seria o lugar de construção de sujeitos que fossem vinculados ao projeto revolucionário; inclusive, ao projeto de transformação social, tornado possível a construção de saberes, ciência, cultura, a partir de relações mantidas no seio da infraestrutura. Nesse sentido, o trabalho também é a base das relações históricas e sociais; além disso, o trabalho faz com que o movimento dos sujeitos movimente a própria vida. O segundo saber que gostaríamos de chamar a atenção é o da coletividade. A coletividade também é um ponto nodal na prática do MST. Pode-se destacar que ela se estabelece a partir da memória do saber soviético: o corpo social (PLEKANOV, 1992) é uma metáfora para mostrar como o todo social, a constituição por meio de um conjunto de diferenças, formava uma totalidade que determinava as formas de simbolização do mundo. Essa constituição do corpo social passa pela compreensão de que não se podia funcionar sozinho, individualmente, que, fundamentalmente, o corpo social indicava as formas de existir.

E é nesse percurso que chegamos à língua. Chegamos a ela metaforicamente, pois não há língua fora da vida, do trabalho e da coletividade. Ou seja, há duas línguas portuguesas na escola do MST: aquela que resiste junto com o próprio movimento e, assim, organiza os enunciados em torno de um projeto social que tenha os camponeses como protagonistas; e, aquela outra, a difundida pelo Estado, a língua de madeira, imaginária que impõe um conjunto de valores travestidos de uma suposta cultura e distribuídos em materiais didáticos também fornecidos pelo Estado. A prática da observação e a análise das respostas dadas aos nossos questionamentos nos mostrou que eles têm uma preocupação com o lugar em que estão inseridos, mas que são também parte do discurso pedagógico predominantemente autoritário e que os encaixa em Formações Imaginárias vinculadas aos saberes das Formações Discursivas das escolas estatais. Essa prática de trabalho está vinculada a uma concepção de língua atrelada a mobilidade social, ou seja, aprender a língua padrão é uma oportunidade de ascender socialmente. Essa concepção, entretanto, reforça a distorção existente entre a língua da escola e a língua da vida, como se fossem duas coisas distintas: há uma linguagem

destituída de qualquer cientificidade, por isso, para que o sujeito seja socialmente aceito ele precisa *dominar* uma outra linguagem, a institucionalizada. O problema, a partir do nosso ponto de vista, é que em um movimento como o MST essa língua institucionalizada deveria prioritariamente responder – atender – as urgências do próprio movimento e não as imposições do Estado. Sendo assim, é nesse sentido que observamos onde há um espaço lacunar no projeto educacional do MST, ou deixa de preocupar-se com o Estado e passa a estabelecer os modos de funcionamento dos saberes sobre língua, o que, em nosso entendimento, enfraquece a própria organização do Movimento.

Dessa forma, as considerações sobre essa longa jornada podem ser sintetizadas da seguinte maneira: não há outro movimento tão organizado quanto o MST e que seja capaz de fazer resistência à organização das forças dominantes. Mas há, no campo da construção dos objetos de ensino, uma lacuna que permite que o Estado faça significar as ideologias que ele sustenta. Essa lacuna é fundamentalmente a falta de uma formação mais continuada para os educadores e a construção de materiais didáticos a partir da realidade do MST. No âmbito da língua, a consideração de gêneros discursivos, tais como atas, palavras de ordem, poemas, cartazes, etc. não pode estar apenas no plano do currículo; mas sim, é preciso leva-los para sala e fazer, assim como fazem os livros didáticos, uma sistematização das condições de existência desses gêneros vinculando-os às condições históricas e ideológicas.

Esse percurso é urgente e está sendo realizado, como mostramos no caso do material didático do educador A. No entanto, ainda mantém-se de forma isolada. Isso, porém, em nada invalida a prática política revolucionária do MST, pelo contrário, incita os pesquisadores a mobilizar seus esforços para organizarem tais materiais, bem como as formações de professores para trabalharem em espaços escolares que respondam primordialmente às demandas da infraestrutura, enfim, para aproximar a ciência nominada materialista de onde ela realmente deveria estar – na vida.

6. REFERÊNCIAS

- ABDALA, Raquel Duarte. *Zé Brasil: a questão agrária e a questão literária*. Almanaque Urupês, abril de 2013. Disponível em < <http://www.almanaqueurupes.com.br/portal/textos/ze-brasil-a-questao-agraria-e-a-questao-literaria-por-rachel-duarte-abdala/>>.
- ACHARD, Pierre. (et al) *Papel da memória*. 4ª ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- ALPATOV, Vladimir M. *Saussure, Volochinov e Bakhtine*. In. *Slavica Occitania*, Toulouse, 25, 2007, p.369-383.
- _____. *La linguistique marxiste en URSS dans les années 1920-1930*. In. *Cahiers, de L'ILSL*, no. 14, 2003. Institut de Linguistique et des sciences du langage, Faculté de Lettres, Lausanne, 2003.
- ALTHUSSER, Louis. *A Favor de Marx*. 2 ed. Trad. Dirceu Lindoso. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- _____. *Ler o Capital*. V. 1 e 2. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- _____. *Sobre a Reprodução*, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- _____.; BADIOU, Alan. *Materialismo Histórico e materialismo Dialético*. Tradução Elisabete A. Pereira dos Santos, São Paulo: Global, 1979.
- _____. *Posições 1: Resposta a John Lewis; Elementos da autocrítica e Sustentação de tese em Amiens*. Trad. Severino Bezerra Cabral Filho e Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- _____. *Posições 2: Aparelhos Ideológicos de Estado, Freud e Lacan, a Filosofia como arma da Revolução, Marxismo e Luta de Classes e Como Ler o Capital?* Trad. Severino Bezerra Cabral Filho e Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- _____. *A corrente subterrânea do materialismo do encontro*. Trad. Mônica G. Zoppi-Fontana, com colaboração de Luziano P. Mendes de Lima. Revista Crítica Marxista, no. 20, Unicamp, Campinas, SP: 2005.
- AZEVEDO, Gilka Vicentini Ferreira de. *Do ensino de 1º. Grau: legislação e pareceres*. Brasília, Ministério da educação e cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11 ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Discurso na Vida e Discurso na Arte: sobre a poética sociológica*.
- _____. *Esthétique et théorie du roman*. Trad. Daria Olivier. France: Gallimard. 2006.

- _____. *Freudismo: um esboço crítico*; trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5 ed. Trad. Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Os Gêneros do Discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- _____. P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução e prefácio de Sergio Miceli. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BRANDIST, Craig. Gramsci, Bakhtin e a semiótica da hegemonia. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart e SACRAMENTO, Igor (orgs.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRANDIST, Craig. *Palavra Viva, isegoria e a política da deliberação da Rússia Revolucionária*. In *Conexão Letras. As contribuições Filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin para os estudos Linguísticos e Literários*. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol.11 no.15. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.
- BOFF, Leonardo. *Da Libertação: o teológico das libertações sócio-históricas*. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- _____. *A Mística*. In. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, São Paulo, maio de 1993, Ano XII, n. 125, p. 3.
- BROILO, Elda; CERIOLI, Paulo Ricardo. In. *Caderno de Educação*, no. 10. Setor de Educação do MST, 2000.
- BUBNOVA, Tatiana. *Être sans alibi: pour un autre itinéraire bakhtinien*. In *Slavica Oxxitania*, Toulouse, 25, 2007, p.47-65.
- _____. *Voz, sentido e diálogo em Bakhtin*. In. *Bakhtiniana*, V. 06 (n.01) p.268-280. São Paulo: ago/dez de 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a16> > acesso em agosto de 2016.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

_____. *Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo*. In. M.L.S. SAPELLI; L.F. Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. SCHWAAB, Bernadete. *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*. In. **Dossiê MST na escola: documentos e estudo 1990-2001**. ITERRA, Veranópolis, RS; Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, PR, 2005

COELHO, Fabiano. *A Alma do MST? A Prática da Mística e a luta pela terra*. Dourados – MS, Ed. Da UFGD, 2014.

CORSO, João Carlos. *Herdeiros da terra prometida: discursos, práticas e representações da comissão pastoral da terra e do movimento dos trabalhadores rurais sem terra nas décadas de 1980/1990*. Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação em História da UFPR. (2012). Disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/arquivos/JoaoCorso.pdf>> Acesso em: junho de 2016

FREITAS; R.S. CALDART. **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudo**. V.3. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. In. CALDART, R.S **Caminhos para transformação da Escola: reflexões da licenciatura em educação do campo**. São Paulo Expressão Popular, 2011.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhando às escolas*. Boletim da Educação no. 08, publicado em julho de 2001. In. **Dossiê MST na escola: documentos e estudo 1990-2001**. ITERRA, Veranópolis, RS; Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, PR, 2005

_____. *Princípios da Educação do MST*. In. **Dossiê MST na escola: documentos e estudo 1990-2001**. ITERRA, Veranópolis, RS; Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, PR, 2005.

_____. SCHWAAB, B. *Nossa Luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*. In. **Dossiê MST na escola: documentos e estudo 1990-2001**. ITERRA, Veranópolis, RS; Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, PR, 2005.

CAMPOS, Maria Inês. *O encontro de Bakhtin e Kagan: fontes filosóficas*. In. **Conexão Letras 10: História das ideias: nos domínios da língua(gem)**. V.8. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. *Verdade e diferença no pensamento de Foucault*. In. *Kriterion: Revista de Filosofia*, no.48, v.115, 2007.

- CARVALHO, Abdias Vilar de. *A igreja católica e a questão agrária*. In. Paiva, Vanilda. **Igreja e questão agrária**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- CASSIRER, Ernest. *A filosofia das Formas Simbólicas: primeira parte a linguagem*. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CLARK, K. HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Que objeto para análise de discurso?* In. CONEIN, Bernard. [et al] *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016
- _____. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: Udufscar, 2009.
- _____. *La prohibition des mots. L'écriture des manuels scolaires en Amérique du Nord*. Cahiers de l'ILSL, no. 17, 2004, p. 19-32.
- DRESCH, Marcia. *Ideologia – um conceito fundante na/da Análise do Discurso – considerações a partir do texto Observação para uma teoria geral das ideologias, de Thomas Herbert*. I Seminário de Estudos em Análise de Discurso - Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma Relação de nunca acabar. UFRGS: Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/MarciaDresch.pdf>>
- DOSSE, François. *História do Estruturalismo: o canto do cisne de 1967 aos nossos dias*. V. 2, trad. Álvaro Cabral – São Paulo: Ensaio, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Düring: filosofia, economia política, socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Gênese e desenvolvimento do MST*. MST, São Paulo, 1998.
- FERNANDES; NETTO, J.P. *Stalin*. Ática: SP, 1982.
- FERR, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Ditos e Escritos III*. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 3 ed. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013.
- _____. *A arqueologia do saber*. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. *A ordem do discurso*. 5 ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P.; BETTO, Frei. *Essa Escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003
- FREITAS, L.C de. *A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. In. CALDART, R.S. **Caminhos para transformação da Escola: reflexões da licenciatura em educação do campo**. São Paulo Expressão Popular, 2011.
- _____. *Planos de Estudo da Escola Itinerante*. Veranópolis, RS: Setor de Educação, 2013.
- _____. *Luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito*. In. PISTRAK, M.M. **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenick. São Paulo: Expressão Popular, 2009. (o texto refere-se ao prefácio do livro)
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. V.2,3 e 6, 2 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2011.
- _____. *Escritos Políticos*, Lisboa, Portugal: Seara Nova, 1976.
- _____. *Os intelectuais e a formação da cultura*. 4 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *A concepção Dialética da História*. 3ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1978.
- GADET, F.; HAK T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 - (Texto e Linguagem
- GUIMARÃES, Eduardo (org) *História e sentido na linguagem*. 2 ed. Campinas, Editora RG, 2008.
- GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro Séculos de Latifúndio- 1963*. In. STEDILE, J.P. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. 2 ed. São Paulo : Expressão Popular, 2011
- GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação: perspectivas*. Trad. Yvone Maria Campos Teixeira da Silva e Marcos Marcionilo, Edições Loyola, 2000.
- HAMEL, Ana Cristina et all. *Colégio Estadual Iraci Salete Strozak: escola em movimento*. Editora Progressiva, Rio Bonito do Iguaçu, Paraná, 2007.

_____. FARIAS, Maria Isabel, SAPELLI, Marlene Lúcia. *Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos*. In. SAPELLI, M.L.; FREITAS, L. C.; CALDART, R.S. *Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução: Maria Fausta de Castro. SP-Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

HERBERT, Thomas. *Observações para uma teoria geral das ideologias*. Rua, Campinas, 1995, 1: 63-89.

_____. *Reflexions sur la situation theorique des sciences sociales et, specialement, de la psychologie sociale*. Les Cahiers pour L'Analyse, 2, 1966.

INDURSKY, Freda. *De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST*. In. INDURSKY, F. e FERREIRA, M. L. (org) *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

JAKUBINSKI, L. P. *Sobre a fala dialogal*. Trad. Doris Arruda da Cunha, Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2 ed. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KRUPYKAYA, N. K. *La Educacion de la Juventud* (1978) disponível em <<http://bolchetvo.blogspot.com>, >. Acesso em maio de 2014

_____. *A construção da Pedagogia Socialista*. Trad. Natalya Pavlova e Luiz Carlos Prestes. Organização: Luiz Carlos Prestes e Roseli Salette Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAJA, Nadezda. *A construção da Pedagogia Socialista: escritos selecionados*. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salette Caldart (orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAJOLO, Marisa. *Um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 7ª. ed. Trad. Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013

LENIN, V. I. *O Estado e a Revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução*. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. *O que fazer?*. Hucitec: São Paulo, 1988.

_____. *Sobre a aliança operária e camponesa: textos 1899/1921*. S/L: Editora 17 de Outubro, 1975.

_____. *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. *Materialismo e Empiriocritismo*: Editora Progresso, Moscou, 1973

LÖWY, Michael. *Marxismo e Teologia da Libertação*. Trad. por Myriam Veras Baptista. São Paulo: Cortez, 1991.

MARARENKO, A. *Poema Pedagógico*. 3 ed. Trad. Tatiana Belink, São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *Problemas da educação Escolar: experiência do trabalho pedagógico (1920-1935)*. Tradução Maria Pais. Edições Progresso, 1986.

MARIANI, Bethania. *Colonização Linguística*. línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIÁTEGUI, José Carlos. *Revolução Russa: história, política e literatura*. Trad. Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARTINS, José Carlos. *Primeira proposta de reforma agrária da igreja católica no Brasil – 1950*. In. *A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003* / João Pedro Stedile (org) ; Douglas Estevam (assistente de pesquisa)--2. ed.— São Paulo : Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Adalberto.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Ruben Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, K.; ENGELS, F. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. Trad. Silvio Donizete Chagas. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbah, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekatherina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTINS, José Carlos. *Primeira proposta de reforma agrária da igreja católica no Brasil – 1950*. In. STEDILE, João Pedro (org.) **A questão agrária no Brasil: Programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, Istávan. *A educação para além do capital*. 2 ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A montanha que devemos conquistar*. Trad. Maria Isabel Lagoa. São Paulo, Boitempo, 2015.

- MEY, Jacob L. *Etnia, Identidade e Língua*. In. SIGNORINI, M. I. (org) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, FAPESP, 1998.
- MIRANDA, Roberto de Souza; CUNHA, Luis Henrique Hermínio. *Estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática*. In. Cadernos CRH, volume 26, no. 68, Salvador/BA, Maio/Agosto 2013.
- MORISSAWA, Mitsue. *A História da luta pela terra e o MST*. São Paulo, Expressão Popular, 2001.
- MORAIS, Clodomir dos Santos de. *A questão Agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- MOTTA, Luiz Eduardo. *O (re) começo do marxismo althusseriano*. In. Crítica Marxista no. 25, São Paulo, Unesp, 2012.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho*. Perspectiva, SP: 2002.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. *Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias*. In. RAE - Revista de Administração de Empresas • Jul./Set. 2001, SP: Fundação Getúlio Vargas, 2001.
- NASCIMENTO, Claudiomiro. *A Igreja Católica e a luta pela reforma agrária no Brasil*. Revista Diálogos. V.14, no.10 – UEM, Maringá, PR, 2010.
- NETO MENEZES, Antonio Júlio. *A igreja Católica e os movimentos sociais do campo: a Teologia da Libertação e os Trabalhadores Rurais Sem Terra*. In. Revista: Caderno CRH 2007 20(50).
- ORGANIZAÇÃO MARXISTA. Disponível em < www.marxists.org > acesso em 2014.
- ORLANDI, E. P. (org) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- _____. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux textos selecionados*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- _____. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- _____. *Terra à Vista: discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- _____. *Língua Brasileira e outras históricas: discurso sobre língua e ensino no Brasil*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

- _____. *Análise de Discurso: princípio e procedimentos*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- _____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4 ed. Pontes: Campinas, SP, 2012
- _____. *Discurso e Leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____. *Língua e Conhecimento Linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013
- PECHEUX, *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. Ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp (2009)
- _____. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. 2 ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. *L'inquietude du discours*, France: Editions des Cendres, 1990.
- _____. *Papel da Memória*. In. ACHARD, Pierre. **O Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes, 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- _____. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4 ed. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- _____. *Ler o arquivo hoje*. In. ORLANDI, E. P. (org) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- PELLEGRINI, M.; DIAS, A.M.; GRINBERG, K. *Novo Olhar história*. São Paulo: FTD, 2010.
- PLEKHANOV, G.V. *Os princípios fundamentais do Marxismo*. 2 ed. Tradução de Sônia Rangel. Editora Hucitec: São Paulo, 1989.
- _____. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PINA, Marco Antonio. *MST desbloqueia via de acesso ao assentamento Marco Celso Furtado*. Jornal Expoente do Iguaçu. Seção Notícias Gerais, Quedas do Iguaçu, Paraná. Disponível em < <http://www.jexpoente.com.br/noticias/agricultura.php>> acesso em janeiro de 2016.
- POLLAK, Michel. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Trad. Dora Rocha Flaksman. In. Revista Estudos Históricos, V.2, no.03: Rio de Janeiro, RJ.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. 3 ed. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- _____. *A Escola-Comuna*. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- POULANTZAS, Nico. *O Estado, o poder, o socialismo*. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1981

- PRADO JÚNIOR, Caio. *Histórica econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento*. Trad. Angela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (org) *Análise do discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: Editora RG, 2011
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês: trabalho educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*. Campinas, SP: EDUC, Mercado das Letras, 2000.
- SAID, Edward W. *Representações do Intelectual: As Conferências Reith de 1993*. Trad. Milton Hataum. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- SAID ALI, M. *Gramática da Língua Portuguesa*. 5ª. edição revisada e ampliada. Melhoramentos: SP, 1972.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia : teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 16 ed. São Paulo : Autores Associados, 1987
- SIMÕES FILHO, Mário Luís; MENDONÇA, Wilma Martins de. *Representações do homem do campo em Monteiro Lobato: de Jeca Tatu a Zé Brasil*. In. *Miscelânea Revista de Pós-Graduação em Letras UNESP – Campus de Assis, Assis, vol.6, jul./nov.2009*
- SCHONS, Carme Regina. *Saberes Anarquistas: reiteraões, heterogeneidades e rupturas*. RS, Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.
- _____. *Escrita, efeito de memória e produção de sentidos*. In. SCHONS, C.R. e RÖSING, T.M.K. (org). *Questões de Escrita*. Passo Fundo, RS: UPF, 2005.
- SEROT, Patrick. *Volochinov, la sociologie et les lumières*. In. *Slavica Occitania, Toulouse, _____*. *Le Discours sur la langue en URSS à l'époque salinienne* (épistémologie, philosophie, idéologie). Cahiers de l'ILSL, no.13. Imprimé aux Presses Centrales de Lausanne, SA, 2003.
- _____. FRIEDRICH Janette. *Langage et Pensée: Union Soviétique années 1920-1930*. Cahiers de l'ILSL, no. 24. Université de Lausanne, 2008.
- _____. *Marxisme et Philosophie du Langage: Is problèmes fondamentaux de la method sociologique dans la science du langage*. Edition bilingue, traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Lausanne: Universtité de Lausanne, 2010.

- STEDILE, João Pedro. *A questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960-1980*. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- _____. *A questão Agrária no Brasil (o debate tradicional – 1500-1600)*, 2 ed. São Paulo: Expressão Popular.
- _____. João Pedro. *A questão Agrária no Brasil (o debate tradicional – 1500-1600)*, 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- TCHOUGOUNNIKOV, S. *O dialogismo e a paleontologia da linguagem: o Círculo de Bakhtin na Episteme soviética (1920-1930)* Trad. Ana Zandwais. In. *Conexão Letras*, Sagra Luzzatto, Porto Alegre, 2005, p.11-47
- _____. *O Círculo de Bakhtin e o Marxismo Soviético: uma aliança ambivalente*. Trad. Ana Zandwais. In. *Conexão Letras*, V.3, no. 3 Nova Prova Editora: Porto Alegre, RS, 2005.
- _____. *A ideologia como procedimento ou a discussão de Bakhtin*. Trad. Elena Lúcia Sol e Mary Biancamano In. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre, v. 7, no. 2 pp. 13-37, jul/dez 2004
- TEODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Circle Bakhtine*. Paris: Editions du Seuil, 1981.
- TRAGTENBERG, M. *A Revolução Russa*. São Paulo: Atual, 1986.
- TRAPEZNIKOV, S. *El Leninismo y el problema agrario campesino*. Trad. F. Ceberio. Tomo I e II. Moscú: Editora Progreso, 1979.
- TROTSKY, Leon. *A Revolução Permanente*, 1 ed. Trad. Hermínio Sacchetta, São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- _____. *A revolução de 1905*. Trad. de Salvador O. de Freitas, coordenação editorial de Antonio Roberto Bartelli. Global Editora: Rio de Janeiro. A edição não apresenta ano de publicação.
- _____. *Lenine*. Publicações Culturais Engrenagens: Lisboa, sem ano de publicação na obra.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *A filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história*. 4 ed. Trad. Alda Baltar e Mara Auxiliadora Kneipp, Brasília: Editora da Universidade, 1998.
- VIEIRA-SILVA, Clodomil. *Currículo e ensino de Língua Portuguesa no Paraná: o percurso de uma história*. Anais do Seta (Seminários de teses em andamento), no. 04. Unicamp, SP, 2010. Disponível em <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/issue/view/16/showToc>.
- VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *O que é a linguagem?* In: _____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderly Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131-156.

VOLOCHINOV, V. N. *El Marxismo y la filosofía del language*. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *História do Paraná*. 2 ed. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2010;

VREESWIJK, Ana Maria. *Subjetivação e disciplinarização dos sem-terra: uso e controle da imagem fotográfica no Jornal do MST*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal do Goiás. 2008. Disponível em <https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/VREESWIJK_Anna_Maria_Dias.pdf>. Acesso em: maio de 2016.

ZANDWAIS, Ana. (org.) *Mikhail Bakhtin: contribuição para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 2005.

_____. *Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares*. In. *Organon: Discurso, língua e memória*. V.17, no.35 Revista do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, 2003.

_____. *Materialidades discursivas e investigações analíticas*. Disciplina do programa de Pós-graduação em Letras do Instituto da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área: Estudos da Linguagem. Porto Alegre, 2010

_____. *O funcionamento da subjetividade: um contraponto entre estudos comparatistas e a filosofia da linguagem russo-soviética*. In. **Conexão Letras 10: História das ideias: nos domínios da língua(gem)**. V.8. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

_____. *Disciplina Tópicos em Análise do Discurso: sentido e referência*. Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos da Linguagem: Teorias dos textos e dos discursos. UFRGS: Porto Alegre, primeiro semestre de 2015.

_____. *Contribuições de Teorias de Vertente Marxista para os Estudos da Linguagem*. In. **Conexão Letras 12: Estudos linguísticos e literários e suas interfaces com a filosofia marxista**. V. 9, Número 12, Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

_____. *O sistema da Língua, o diálogo e o discurso*. In *Conexão Letras. As contribuições Filosófico-linguísticas do Círculo de Bakhtin para os estudos Linguísticos e Literários*. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol.11 no.15. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

_____. *As influências dos pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin para a construção das teorias enunciativas*. In AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto (Orgs.). *Estudos do discurso: caminhos e tendências*. São Paulo: Editora Paulistana, 2016. 185p. ISBN 978-85-99829-77-6. Acessível em: <http://cied.fflch.usp.br/>

_____. *Discurso, texto e sentidos: um olhar para além das heranças positivistas*. *Organon*, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 71-83, jul/dez. 2015

_____. Bakhtin/Voloshinov: condições de produção de *Marxismo e filosofia da linguagem*. In: BRAIT B. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009, p.97-116.

_____. *Planos Nacionais de Educação dos governos Vargas e FHC: um contraponto sobre Educação e ensino de língua materna*. In. CAZARIN, Ercília Ana. e RASIA, Gesualda dos Santos (orgs) **Ensino e aprendizagem de línguas**. V. 1, Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: _____. **História das ideias: diálogo entre linguagem, cultura e história**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2012. p. 175-191.

ZIZEK, Slavoj (Org). *Um Mapa da Ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ZOPPI FONTANA, M. G. *Equívocos da/na língua oficial*. In **Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise**. Petri, Verli; Dias, Cristiane (org). Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2013.

_____. *Althusser e Pêcheux: um encontro paradoxal*. In *Conexão Letras. Estudos Linguísticos e Literários e suas interfaces com a filosofia marxista*. Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol.9 no.12. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

Documentos disponíveis na internet:

BRASIL, Decreto 7.352 Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em janeiro de 2016.

_____. Lei 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes para ensino de 1º. e 2º. Grau. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em agosto de 2015.

_____. Projeto de lei 867/2015 - Câmara dos Deputados Federais e 193/2016, no Senado Federal. Proposta de inclusão às Leis de Diretrizes e Bases, o Programa Escola Sem Partido.

(em tramitação). Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em fevereiro de 2017.

_____. Parâmetros Nacionais Curriculares. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. Parâmetros Nacionais Curriculares. *Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997

MARTINS, Adalberto. *Caderno de Cooperação Agrícola no.10: o que levar em conta na organização do assentamento*. São Paulo: Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária, 2001. Disponível em <

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Cadernos%20de%20coopera%C3%A7%C3%A3o%20agrícola%20n%C2%BA%2010.pdf>> . Acesso em julho de 2016.

MST, *Alternativas de Escolarização dos Adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Cadernos do Iterra. Veranópolis, RS: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária: 2003.

_____. *O que queremos com as escolas dos assentamentos*. Caderno de Formação no. 18, Veranópolis/RS: Setor de Educação: 1990. Disponível em <

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Caderno%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2018.pdf>> Acesso em julho de 2016.

_____. *Boletim da Educação no. 01: Ocupar, Resistir e produzir também na educação*.

Veranópolis/RS: Setor de Educação, 1992. Disponível em < [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(1).pdf)>. Acesso em

agosto de 2016.

_____. *Boletim da Educação 03: Como trabalhar a mística do MST com as crianças*.

Veranópolis/RS: Setor de Educação, 1993. Disponível em < [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20\(2\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(2).pdf)> Acesso em

agosto de 2016.

_____. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001*. Veranópolis/RS, Setor de Educação: 2005. Disponível como Caderno de Educação no. 13 em <

[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)> . Acesso em dezembro de 2011.

_____. *Ocupando a Bíblia*. Caderno de Educação no. 10. Setor de Educação do MST, 2000. Disponível em <

[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(10\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(10).pdf)>. Acesso em agosto de 2015.

SECRETARIA DO ESTADO DO PARANÁ, *Projeto Político Pedagógico*, Colégio Estadual Iraci Salete Strozac, Assentamento Marcos Freire, Rio Bonito do Iguaçu, PR, 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Secretaria Estadual de Educação, Curitiba/PR, Imprensa Oficial, 2008.

VATICANO, *Constituição Pastoral Gaudium et Spes: Sobre a Igreja no Mundo Atual*. Disponível em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em: setembro de 2015.

_____. *Discurso do Papa João Paulo II na Solene Sessão de Abertura da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano*, em Puebla de Los Angeles, em janeiro de 1979. Disponível em < https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1979/january/documents/hf_jp-ii_spe_19790128_messico-puebla-episc-latam.pdf. Acesso em: novembro de 2015

_____. *Constituição Dogmática Lumen Gentium: sobre a Igreja*. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html>. Acesso em: novembro de 2015

Entrevistas

Professor Rudison Ladislau, diretor da Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Entrevista concedida à Luciana Vedovato em 27 de janeiro de 2016, no assentamento Marco Freire em Rio Bonito do Iguaçu, Paraná.

Vanessa Ribeiro, estudante do curso de Magistério, ofertado na Escola Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. Entrevista concedida em 28 de janeiro de 2016