



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# A posse da Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho pelo MST:

contradições, potencialidades e limites

Neusa Maria Dal Ri

Cláudio Rodrigues da Silva

**Como citar:** DAL RI, N. M.; SILVA, C. R. A posse da Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho pelo MST: contradições, potencialidades e limites. *In:* DAL RI, N. M. (org.). **Educação Democrática, Trabalho e Organização Produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 117-140.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0.p117-140>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# A POSSE DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CONSTRUINDO O CAMINHO PELO MST: CONTRADIÇÕES, POTENCIALIDADES E LIMITES

*Claudio Rodrigues da Silva  
Neusa Maria Dal Ri*

## INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste texto é problematizar o tema da aplicação do projeto político-pedagógico em escolas estaduais pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As reflexões aqui apresentadas foram feitas a partir do caso empírico envolvendo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Construindo o Caminho (ECC), do MST, localizada no Assentamento Conquista na Fronteira (ACF) em Dionísio Cerqueira, Santa Catarina.

Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, integrada ao projeto principal descrito na introdução deste livro, apoiada em bibliografias e documentos relacionados à temática abordada, e de pesquisa empírica efetuada na referida escola. Os dados empíricos foram coletados por meio de observações e de entrevistas semiestruturadas realizadas com um dirigente do Movimento, quatro educandos, duas educadoras, uma mãe

<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0.p117-140>

de aluno e funcionária da ECC e três ex-alunos que no momento da pesquisa estavam cursando o ensino médio em escola estadual na cidade de Dionísio Cerqueira.

Destacamos o caráter processual desta análise, haja vista que a ECC e o ACF foram pesquisados em por Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2008, 2010) e Vieitez e Dal Ri (2003). Desse modo, alguns dados das pesquisas anteriores foram incorporados a este texto, resultando, assim, numa análise longitudinal da Escola, em especial no que se refere à gestão democrática e à vinculação orgânica entre ensino e trabalho produtivo.

Partimos da hipótese de que não é possível ou é muito dificultosa a aplicação, plena e por tempo indefinido, da Pedagogia do MST em escolas estatais organizadas em conformidade com o currículo oficial, exceto quando o Movimento consegue conquistar e manter a hegemonia na gestão da escola, o que permite avanços nas condições de aplicabilidade do seu projeto político-pedagógico (PPP). Mesmo assim, a hegemonia do Movimento nas escolas estatais não é estável e nem definitiva, já que as correlações de força mudam conforme a conjuntura política.

Neste texto utilizamos o termo *posse* para referirmo-nos à situação de hegemonia do MST na escola e, portanto, de condições favoráveis à implantação do seu PPP.

O ACF e a ECC são referências, em termos de adequação ao modelo produtivo<sup>1</sup> e ao PPP do MST (DAL RI; VIEITEZ, 2010, MST, 2000, 2015), tendo repercussão e reconhecimento em âmbitos nacional e internacional, sendo móveis de várias pesquisas científicas. Desta forma, é também um caso relevante para se estudar as contradições e limites da implantação da pedagogia do MST, quando a correlação de forças não é favorável ao Movimento.

A análise dessas implicações pode contribuir para avanços teórico-práticos nas investigações de iniciativas de autoeducação levadas a termo por movimentos sociais de trabalhadores, em especial no que se refere a suas relações com o Estado, mais especificamente com as políticas educacionais oficiais.

<sup>1</sup> Observamos que essa afirmação é válida quando considerado o modelo cooperativista do MST. No entanto, nos últimos anos, em especial a partir do VI Congresso Nacional do MST realizado em fevereiro de 2014, o modelo produtivo aprovado em seu Programa é a agroecologia.

## **1. APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO MST**

Dal Ri (2004, 2013) destaca que o MST tem uma concepção própria de educação, em consonância com o respectivo projeto econômico-político. Trata-se de uma educação destoante da estatal e da ideologia hegemônica veiculada pelo currículo oficial.

O Movimento argumenta, de maneira recorrente, a necessidade de transformações na sociedade, visando a construção de novas relações sociais e mudanças no modo de produção capitalista, pautadas em “[...] valores (humanistas e socialistas) que se contrapõem aos valores (ou anti-valores) que sustentam a sociedade atual.” (MST, 2001b, p. 19).

A educação do MST apresenta princípios filosóficos e pedagógicos, que são inter-relacionados organicamente entre si e com o seu programa pedagógico e político (MST, 1996, 1999, 2001a, 2001b).

Conforme o MST (1996, p. 4), os princípios filosóficos dizem respeito à sua visão de mundo, às concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que entende por educação, ou seja, os princípios remetem aos objetivos estratégicos do seu trabalho educativo. Os princípios filosóficos citados nesse documento são a educação para a transformação social; a educação para o trabalho e a cooperação; a educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; e a educação com base em valores humanistas e socialistas.

Os princípios pedagógicos do Movimento referem-se “[...] ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos.” (MST, 1996, p. 4). Esses princípios são: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das educandos; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; e combinação entre os processos pedagógicos coletivos e individuais.

O MST (2001b) forjou uma nova pedagogia denominada por ele de Pedagogia do Movimento, que apresenta, além dos princípios filosóficos e pedagógicos, metodologias de ensino e de avaliação, programas de estudo, política curricular, didáticas etc.

Uma escola organizada em conformidade com a perspectiva do Movimento educa também por meio da vivência de “[...] novas relações sociais que produz e reproduz, problematizando e propondo valores, alterando comportamentos, desconstruindo e construindo concepções, costumes, idéias.” (MST, 1999, p. 7-8).

A Pedagogia do Movimento pode ser amplamente aplicada em escolas estatais, quando o MST conquista a hegemonia político-pedagógica. A literatura registra casos exitosos *de posse* de escolas estatais por parte do MST (CASA, 2005, DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2008, 2010, MARTINS, 2004) e de aplicação da sua pedagogia. Entre esses casos está a ECC, que é o objeto de análise deste trabalho.

## **2. A ESCOLA CONSTRUINDO O CAMINHO**

A Escola Construindo o Caminho está localizada no Assentamento Conquista na Fronteira criado em 1988 no Município de Dionísio Cerqueira, localizado no extremo oeste de Santa Catarina. É um dos assentamentos mais antigos e avançados, em termos de aplicação e de consonância com o projeto político-econômico do MST, em especial no que se refere à organização da produção, do trabalho e da educação (DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2008, 2010, MST, 2000, 2015). O Assentamento possui terras coletivas e o trabalho e a produção são organizados por meio da Cooperativa de Produção Agropecuária União do Oeste Ltda (Cooperunião) da qual os assentados são associados.

Trata-se de um Assentamento conhecido, nacional e internacionalmente, e que é móbil de diferentes produções e pesquisas científicas. Segundo informações da sua Coordenação (2015), o Assentamento já foi visitado por pessoas de aproximadamente 40 países.

A ECC está situada na parte central do Assentamento, próxima à sede da Cooperunião, Setor de Saúde, Setor Administrativo, área de lazer, Ciranda Infantil, entre outras instalações.

Dal Ri (2004) considerou a ECC como uma escola de referência pelo nível de adequação à Pedagogia do Movimento e pela qualidade do ensino e desempenho dos alunos. Para o MST (2000, p. 4) “A escola ‘Construindo o Caminho’ é uma experiência de Escola de Assentamento que merece ser conhecida [...]”.

A criação da ECC foi uma demanda e uma conquista dos assentados do ACF.

De imediato, todos nós queríamos que nossos filhos tivessem uma escola. Isso era um consenso. A idéia era uma escola diferente, um novo jeito de educação, um novo tipo de escola, que além de ensinar a ler e escrever, incentivasse os valores do trabalho, do Movimento, da responsabilidade, da participação na luta, resgatando o amor à terra. (MST, 2000, p. 28)

Conforme Dal Ri e Vieitez (2010, p. 115) “Em 1989 [...] a comunidade de assentados, com assessoria do Setor de Educação do MST, passou a discutir uma proposta pedagógica para a escola.” No ano de 1990 a Escola foi oficializada pelo Município, atendendo educandos do Ensino Fundamental I.

Inicialmente, a escola foi denominada de *Tracutinga* pela Secretaria de Educação do Município. Os assentados não aceitaram esse nome e a nomearam de Escola *Construindo o Caminho* (MST, 2000; 2015). Porém, o novo nome apenas foi oficializado pelos gestores municipais após lutas levadas a termo pelos assentados.

Em 2015 a Escola oferecia Ensino Fundamental I, comportando duas salas de aula multisseriadas em funcionamento nos períodos matutino e vespertino. À época da coleta de dados havia aproximadamente 18 educandos matriculados.

A ECC, conforme Dal Ri e Vieitez (2010), foi criada por solicitação dos assentados ao poder público. Porém, não atende apenas aos filhos dos assentados, como escola pública está aberta a qualquer criança da região.

Em 2002, quando foi realizada a primeira coleta de dados na ECC por Dal Ri e Vieitez, a escola atendia majoritariamente educandos do ACF. Na ocasião da pesquisa, havia apenas duas crianças oriundas de famílias que viviam nas vizinhanças do assentamento (DAL RI, 2004). Porém, já destacava a autora em 2004 que a ECC era uma escola pública e o fato das crianças praticamente serem todas do assentamento era uma característica circunstancial.

No que tange ao quadro de trabalhadores, a ECC conta com duas educadoras, uma para cada sala, e uma auxiliar de serviços gerais contratada pela Prefeitura. Esses números permanecem idênticos aos encontrados por Dal Ri e Vieitez em 2002.

A Escola é gerida coletivamente pela Comissão de Educação.

A comissão de educação é composta por seis pessoas que fazem parte de outros setores no assentamento, mais as duas educadoras. Uma delas é a coordenadora do grupo, que faz parte também do Conselho Social e Político da cooperativa. Diante de sua responsabilidade de pensar e acompanhar a educação no assentamento, esta comissão se reúne a cada 15 dias para estudar, avaliar e planejar as ações da comissão. (MST, 2000, p. 36)

Segundo Dal Ri e Vieitez (2010, p. 119),

A existência e a atuação da Comissão de Educação integram um fenômeno mais amplo que é a intensa participação de toda a comunidade do assentamento nos assuntos escolares. Por exemplo, os setores de produção e de serviços, que são as instâncias de base da Cooperunião, discutem desde o tema gerador que irá organizar o trabalho escolar durante o ano até o planejamento anual das atividades da escola. Esses assuntos, depois de discutidos nessas instâncias, são objetos de deliberação na assembleia geral da Cooperativa.

Dal Ri e Vieitez (2010, p. 113) destacam que a ECC é “[...] uma escola de ensino fundamental pública e, dessa forma, segue a pauta geral

de uma escola oficial de mesmo nível.” No entanto, “[...] a posse da escola possibilitou aos assentados implantar medidas pedagógicas preconizadas pelo MST.”

Esses autores (2010, p. 123) ressaltam que

[...] a posse da escola não se confunde com a sua propriedade ou com a sua monopolização pelo Movimento. Apesar das modificações significativas introduzidas pela ascendência do MST na escola, a ECC continua sendo uma escola pública, financiada pelo município e regida em última análise pela legislação vigente.

Em suma, a ECC é uma escola estatal municipal, na qual o MST pode implantar seu PPP. Mas, quais as contradições, as potencialidades e os limites implicados nesse processo de *ocupação* ou posse?

### **3. ESCOLA CONSTRUINDO O CAMINHO: POTENCIALIDADES, LIMITES E CONTRADIÇÕES**

Dal Ri e Vieitez (2008, 2010) destacam que a educação da ECC, em consonância com o PPP do Movimento, diferencia-se significativamente do ensino oficial estatal.

Com base nas pesquisas efetuadas por Dal Ri e Vieitez (2008, 2010), apresentamos, de maneira sucinta, a aplicação de alguns desses princípios educativos na ECC, mais especificamente a crítica ao ensino oficial, a gestão democrática e a articulação entre ensino e trabalho produtivo, que na época da realização das pesquisas era uma escola-referência, em termos de adequação à Pedagogia do Movimento.

O MST apresenta críticas e significativas divergências em relação à ordem social capitalista. Por isso, para o Movimento, o ensino oficial estatal não atende às necessidades de formação técnica e política dos Sem Terra, o que o levou a *ocupar* escolas estatais e criar escolas próprias, com vistas a executar uma educação em conformidade com seu projeto político (SILVA; DAL RI, 2015).



Nesse sentido, as escolas do MST e aquelas públicas sobre as quais o Movimento detém a posse são organizadas de forma a atender as suas características e necessidades específicas, dentre as quais se destaca a formação dos militantes e dos profissionais necessários para desenvolver o seu programa econômico nos assentamentos e acampamentos. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 112)

Esses autores (2010, p. 112) sustentam que “[...] os elementos básicos presentes na concepção educacional da ECC estão em correspondência com a práxis econômica e com a organização política de base do MST e [...] há, também, influências teóricas educacionais.”

Dal Ri e Vieitez (2010) apontam que a *posse* da escola permite ao MST o desenvolvimento de sua educação, que é significativamente diferenciada do ensino oficial estatal, pois assim o Movimento tem condições de fazer as adequações para aplicar sua Pedagogia, em especial no que se refere à gestão democrática, à auto-organização dos educandos e ao vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo.

A aplicação do princípio da gestão democrática é um dos pontos de maior destaque e importância na ECC, na qual “[...] a ideia e prática preponderantes é a do autogoverno efetuado pela própria comunidade escolar, com democracia direta, mediante o funcionamento da assembleia geral de escola e grupos permanentes de trabalho.” (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 123).

A ECC e o ACF são geridos coletivamente, visando garantir a participação de todos. “As crianças também são responsáveis pela gestão da escola: assim como na cooperativa<sup>2</sup>, elas tomam decisões em conjunto, definem regras para o funcionamento da escola e atividades que serão desenvolvidas.” (MST, 2015, p. 12).

A principal instância decisória, no que se refere à Escola, é a Comissão de Educação. A gestão democrática é potencializada pela auto-organização dos educandos e pelo princípio do vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo.

---

<sup>2</sup> Na época da coleta de dados efetuada por Dal Ri e Vieitez, em 2002, e dessa publicação do MST, a ECC funcionava em forma de cooperativa adaptada às crianças.

Na ECC, conforme Dal Ri e Vieitez (2010, p. 116), os alunos trabalham na cooperativa-escola e têm suas responsabilidades.

Entretanto, essa cooperativa caracteriza-se mais como uma organização para fins pedagógicos do que econômico. A maior parte da produção e serviços realizada é de valores de uso, embora a cooperativa estabeleça algumas relações mercantis e gere uma pequena renda também, como, por exemplo, a venda de mudas de plantas e flores.

Ainda, os autores (2010) indicam que os alunos atuavam em quatro equipes de trabalho: serviços gerais; subsistência, que cuida da horta, plantios e viveiros; limpeza; e pedagógica e comunicação.

Embora tenha caráter eminentemente educativo, o trabalho executado pelos estudantes tinha, necessariamente, caráter real, ou seja, era trabalho produtivo, portanto, em alguma medida vinculado à economia.

Um dos trabalhos mais importantes que os alunos realizam é a gestão da escola, a qual é compartilhada com professores e funcionários. Convém ressaltar que o trabalho realizado nas escolas pelos alunos não é uma simulação laboratorial, mas trabalho real que, de algum modo, se articula com a economia. Entretanto, o seu significado é ao mesmo tempo educativo, cumprindo, assim, uma das premissas da abordagem pedagógica do MST que é a de ligar organicamente o ensino e o trabalho. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 116)

O trabalho, para o MST, tem caráter educativo não só para fins de produção e reprodução das condições materiais e simbólicas de vida, mas também como fator de identidade de classe social (SILVA, 2014).

Entendemos que o trabalho tem um valor fundamental na nossa escola. A criança só desperta o gosto pelo trabalho, vivenciando essa experiência concreta também na escola. Como trabalhamos com temas geradores<sup>3</sup>, o trabalho está vinculado aos conteúdos, porque o trabalho separado dos conteúdos não gera conhecimentos suficientes para compreender a prática do dia-a-dia. O trabalho na escola faz com que a criança sintase mais valorizada, tornando-se mais motivada e responsável perante as atividades em geral, sejam elas práticas ou teóricas. (MST, 2000, p. 31)

---

<sup>3</sup> Segundo informações da Educadora A (2015) da ECC, o Movimento há algum tempo vem buscando aproximar-se da Pedagogia dos Complexos de Pistrak.

Para Dal Ri e Vieitez (2010, p. 114) é a aplicação, de maneira articulada, da gestão democrática e do vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo que torna a organização das escolas do MST bastante diferenciada e original.

Conforme destacam Dal Ri e Vieitez (2008, 2009, 2010), esses princípios incidem diretamente sobre a forma de organização e de gestão da Escola, propiciando aos educandos, aos educadores e à comunidade a vivência de relações democráticas e coletivas e também uma educação pelo trabalho. Noutras palavras, por intermédio do currículo oculto a escola contribui, ainda que germinalmente, para outra concepção de relações sociais, nas esferas política, econômica e cultural.

Entretanto, na pesquisa realizada em 2015 constatamos que ocorreram mudanças na organização da escola que resultaram em retrocessos significativos em termos de adequação da ECC à Pedagogia do MST.

Segundo dados levantados em 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Dionísio Cerqueira realizou o fechamento de escolas, inclusive no entorno do ACF. O fechamento das escolas foi justificado pelo baixo número de educandos nelas matriculados, o que, na perspectiva dos gestores municipais, inviabilizava, na lógica da relação custo-benefício, a continuidade do funcionamento dessas escolas.

A ECC também estava com um número baixo de alunos, pois, por diversos fatores, a população do ACF em idade escolar correspondente ao Ensino Fundamental I tornou-se reduzida e, por esse motivo, corria o risco de ser fechada. Diante disso, as alternativas apresentadas pela SME ao Assentamento foram ou fechar a ECC e encaminhar os seus educandos para outra escola, localizada fora do ACF, ou manter a ECC em funcionamento, porém, sob a condição de que fossem recebidos educandos provenientes de outras localidades nas quais as escolas foram fechadas. O Assentamento decidiu pela segunda alternativa.

Quando Dal Ri e Vieitez realizaram o levantamento de dados na ECC, em 2002, havia apenas dois educandos externos ao Assentamento. Em 2015, com a alteração ocorrida, a proporção entre educandos do ACF e educandos externos aumentou significativamente. Mesmo com a recepção desses educandos, o contingente de matriculados continuava baixo, se

considerado o número médio ou mínimo de matrículas comumente tido como ideal ou necessário por gestores estatais.

Conforme os dados levantados em 2015, com a recepção de educandos externos ao Assentamento, algumas das atividades intrinsecamente relacionadas à operacionalização da Pedagogia do Movimento foram afetadas e tiveram que ser interrompidas ou significativamente alteradas. Entre essas atividades estão o funcionamento das equipes de trabalho e a realização da assembleia, relacionadas, respectivamente, ao princípio da vinculação entre ensino e trabalho produtivo e à gestão democrática.

Para a Educadora B (2015) da ECC,

A nossa escola mudou bastante. Antes atendia crianças só do Assentamento. Hoje atendemos outras comunidades. Houve uma mudança radical. [...] A gente cortou um pouco disso porque os pais [de alunos externos ao ACF] não aceitam que os alunos façam as pequenas tarefas.

Era prática comum na ECC que os estudantes, como sujeitos ativos nas atividades educativas, realizassem trabalhos de caráter eminentemente educativos, porém, reais, e que decidissem, em assembleia, questões atinentes ao cotidiano da Escola. Conforme a Educadora B (2015), os educandos “Tinham o Conselho deles, as tarefas deles. Eles mesmos se organizavam e se defendiam. As tarefas eram simples, fazer um livrinho, trazer copinhos para plantação de mudas [...]”.

Segundo o PPP do MST, o trabalho desenvolvido pelos educandos, além de educativo, é adequado às especificidades de cada pessoa, em especial no que se refere às faixas etárias e às condições de desenvolvimento cognitivo e físico. Esse trabalho está associado também ao processo de ensino e aprendizagem, como parte da metodologia de ensino de componentes do currículo.

As crianças de pré-escolar também fazem parte da cooperativa contribuindo com pequenas atividades práticas, conforme a capacidade de cada uma. Elas distribuem os lápis, tesoura, cadernos, ajudam na limpeza da sala, regar as flores, secar a louça, guardar seus trabalhos, organizar seus brinquedos. Com elas são trabalhadas as noções de tamanho, espessura, comprimento, quantidade. (MST, 2000, p. 40-41)

Os educandos eram divididos em equipes de trabalho. Essas equipes tinham diferentes incumbências, em termos de gestão e de produção.

[...] os alunos da ECC dividem-se em quatro equipes de trabalho. As crianças escolhem qual a equipe que querem integrar. As equipes elegem um coordenador, um vice-coordenador e um secretário. Os coordenadores das equipes formam o Conselho Deliberativo. Após as escolhas, os coordenadores e os vice-coordenadores reúnem-se para eleger o coordenador geral e o vice-coordenador geral. Acima do Conselho Deliberativo está a assembléia geral da escola, da qual participam todos os educandos e as professoras, ocorrendo todas as sextas-feiras. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 121)

Segundo o MST (2000, p. 34, grifos do autor), as equipes de trabalho e as respectivas incumbências eram:

***a) Equipe de limpeza***

Limpa os banheiros, as salas, as carteiras, busca os panos e apaga o quadro.

***b) Equipe de Serviços gerais***

Molha o minhocário, é responsável pelo patrimônio da escola, cata o lixo, conta os talheres, separa o lixo, arruma os calçados, ergue as cortinas, arruma as bandeiras e ajuda na limpeza das salas.

***c) Equipe de subsistência***

Busca salada, ovos, sabão, molha a horta, ajuda na limpeza das salas, duas pessoas lavam a louça e duas os copos, capina o jardim, molha as flores, aponta os lápis de uso coletivo. Cuida das plantas.

***d) Equipe pedagógica e comunicação***

Traz os produtos cultivados no assentamento para a merenda na escola, traz notícias de jornais, arruma os armários, as estantes, a biblioteca.

Conforme a Educadora A (2015) da ECC, “As equipes discutiam com bastante liberdade os temas da equipe, mas também podiam discutir tudo. E aí levavam para a assembleia e aí decidia o que fazer.”

Os educandos da ECC eram organizados em uma cooperativa gerida pelos próprios alunos e que cumpria papel-chave na articulação entre ensino e trabalho produtivo.

A organização da cooperativa dos educandos caracteriza-se como um processo contínuo, em que sempre estão acontecendo mudanças, que visam atender as necessidades e dificuldades que surgem no transcorrer do processo, como alteração de equipes, trocas dos membros, negociações, definição de tarefas. É um processo desafiante que exige dos envolvidos a superação constante de limites, para assim continuar com esta experiência de escola e de educação no assentamento. (FIORENTIN, 2006, p. 111)

Segundo Dal Ri e Vieitez (2010, p. 121) “A cooperativa formada pelas crianças funciona com autonomia, tem normas e divisão de tarefas.” A assembleia era o elemento-chave no processo educativo.

A mãe A (2015) de educando e auxiliar de serviços gerais da ECC afirmou que:

Assembleia geral discutia sobre as tarefas, o comportamento, e eles [os educandos] analisavam. Era visto tudo. Se tivesse uma tarefa para os adultos eles que decidiam também. [tudo] era encaminhado [em assembleia]. Na assembleia também tinha discussão. Avaliavam os professores na reunião, a merendeira. Avaliavam tudo.

A ECC funciona em conformidade com o Regimento Interno da Educação. “Quando os educandos não cumprem com esse regimento, eles serão avaliados pelo conjunto da escola e se for necessário, também pela comissão de educação do assentamento.” (MST, 2000, p. 32).

A Escola, em consonância com o ACF, empenha-se para estabelecer relações sociais no âmbito pedagógico, inclusive no que tange ao Regimento Interno, desde sua elaboração até o seu cumprimento.

Para romper com algumas práticas tradicionais como o ‘castigo’, foi necessário outras formas de avaliar o comportamento dos educandos. Hoje, percebemos que o educando está mais motivado, tendo amor pela escola, tornando o ambiente prazeroso e agradável, pois ele passa por um processo de reflexão de sua falha, nesta reflexão o educando

tem oportunidade de se auto-avaliar através de um trabalho prático que venha contribuir no processo de sua formação. Ex: o educando que não cumpriu com a tarefa que foi encaminhada, ele é penalizado com outra tarefa que será definida pela assembleia. (MST, 2000, p. 32)

Uma vez decididas em assembleia as tarefas e a sua distribuição aos educandos, esses ficavam incumbidos de realizá-las, caso contrário, havia sanções decididas coletivamente, em conformidade com o Regimento. Entre essas sanções poderiam estar a realização de alguma atividade, também decidida em assembleia, com caráter educativo e produtivo, diferentemente de práticas tradicionais que têm objetivos exclusivamente disciplinadores e são comumente sem utilidade social, exceto a exposição negativa ou vexatória da pessoa sancionada.

Dal Ri e Vieitez (2010, p. 121), analisando essa questão, apontaram que

As crianças têm direitos e deveres e há previsão de punições para aquelas que não cumprem as suas tarefas ou deveres. O coordenador de equipe ou o coordenador geral pode ser destituído pela equipe ou pela assembleia, caso não corresponda as suas atribuições. Há outras punições para aqueles que não cumprem as tarefas.

No que se refere às punições, o Regimento Interno prevê que

- Os educandos que não cumprirem com as normas deverão pagar punições.
- Essas penas devem ser produtivas, ex: trabalhos na horta, jardim, pomar, limpeza.
- Trabalhos referentes aos conteúdos do planejamento: pesquisa, texto, síntese, dramatização, etc.
- Conversar com os educandos politicamente sobre as penas.
- Esclarecimento sobre as penas para todos os pais. (MST, 2000, p. 48)

Como pontuado, essas atividades, que estão relacionadas aos princípios educativos da gestão democrática e da articulação entre ensino e tra-

balho produtivo, por um lado, não tinham caráter laboratorial; por outro, tinham finalidade intrinsecamente educativa.

Os familiares de educandos do Assentamento aprovavam incondicionalmente as atividades desenvolvidas pela Escola, que, além de nível avançado de adequação ao PPP do MST, também se destacava entre as escolas municipais pela qualidade da educação propiciada, qualidade essa reconhecida inclusive com premiações externas de renome (DAL RI; VIEITEZ, 2010, MST, 2000).

Conforme a Educadora B (2015), “Houve um consenso [...] aqui todos os pais sabiam da importância do trabalho das equipes. Havia um entendimento dos pais.” Porém, para familiares de alguns educandos externos ao Assentamento aquelas atividades configuravam o uso das crianças para realizar tarefas que deveriam ser executadas por trabalhadores da escola, gerando, assim, reclamações de familiares junto à Secretaria Municipal de Educação. Por isso a ECC teve que adequar ou interromper essas atividades. Segundo a Educadora B,

[...] quando entraram as crianças de outra comunidade, não aceitaram. Não aceitaram a mística. A gente cantava o hino do Movimento, mas não cantamos mais. [...] Perdemos essa cultura, essa mística. A mística também deixamos.

A Educadora A (2015) afirmou em entrevista que “[...] as famílias de fora tinham resistência. Isso se refletiu nas equipes. O pessoal de fora tinha resistência às equipes de trabalho.”

Isso teve impactos negativos mais pontuais, como, por exemplo, no que se refere à falta de cuidado com o patrimônio da escola. Houve também impactos negativos mais amplos, especialmente em relação aos princípios educativos do MST, em especial os que se referem à gestão democrática e ao vínculo orgânico entre ensino e trabalho produtivo, inclusive porque, como destacado, na ECC os educandos eram organizados em uma cooperativa.

Considerando-se que esses princípios educativos e as atividades desenvolvidas pela Escola e pelos educandos estão imbricados entre si, alte-



rações em algum desses quesitos implicam, em alguma medida, alterações em outros, pois a gestão democrática, a auto-organização dos educandos, a articulação entre ensino e trabalho produtivo são dimensões de um processo orgânico. Dessa forma, na ECC, a extinção das equipes de trabalho teria, no entendimento da Educadora A (2015), ofuscado o sentido da continuidade de realização das assembleias dos educandos, pois “A assembleia era fruto do processo porque sentava na equipe, discutia, fazia planejamento. Aí não havendo as equipes a assembleia ficava sem sentido.”

Para o Movimento a articulação entre ensino e trabalho produtivo é um dos pontos mais importantes de seu PPP.

As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se 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. No MST, os Sem Terra se educam tentando construir um novo sentido para o trabalho do campo, novas relações de produção e de apropriação dos resultados do trabalho, o que já começa no acampamento, e continua depois em cada assentamento que vai sendo conquistado. (MST, 1999, p. 8)

É por meio da gestão democrática que todos os assentados podem participar, em condições de igualdade real, dos processos decisórios atinentes à vida cotidiana da Escola e do Assentamento<sup>4</sup>.

Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado. (MST, 1996, p. 19)

A auto-organização é um componente fundamental da gestão democrática nas escolas do MST, em todos os níveis e modalidades de educação.

<sup>4</sup> Segundo a Coordenação (2015), há restrições, em termos de idade mínima, para a participação nos processos decisórios do ACF, conforme as instâncias e as questões envolvidas. Uma das razões seria de que as crianças, por exemplo, poderiam decidir em consonância com a vontade ou com a decisão dos pais.

*[...] o direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaços próprios, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar as suas decisões em vista de participar como sujeitos da gestão democrática do processo educativo, e da Escola como um todo. Este é um espaço de aprendizado e como tal deve ser acompanhado por uma educadora que respeite a autonomia dos educandos.* (MST, 1999, p. 14, grifos do autor)

Com a entrada de alunos externos ao ACF, a plena implantação, de forma generalizada, dos princípios educativos do MST na escola estatal, em especial no que se refere ao princípio do vínculo orgânico e indissociável entre ensino e trabalho produtivo e ao princípio da gestão democrática ficou bastante dificultosa. Além disso, a ECC deixou de realizar atividades relacionadas, à denominada *mística*<sup>5</sup>. A rigor, a interferência da SME afetou a aplicação da Pedagogia do Movimento em sua totalidade.

No entendimento de diversos entrevistados, essas alterações impactaram negativamente em vários aspectos a educação propiciada pela ECC. A Mãe A (2015) afirmou em entrevista que,

Era interessante porque a gente via que eles [os educandos] cuidavam. E eles também cuidavam do patrimônio. Hoje você vê as carteiras riscadas. Antes não tinha. Era tarefa deles. E eles cuidavam. Se tinha algum problema, na semana seguinte eles corrigiam. Hoje a professora fala que é patrimônio público, etc., mas não tem muito efeito nesse sentido do cuidado, do zelo pelas coisas nossas e públicas, até o comportamento entre eles. Havia muito mais companheirismo entre eles. Um ficava responsável por uma coisa e iam muitos ajudar. Hoje não.

Esses impactos implicam algum nível de descaracterização em relação à educação que era propiciada anteriormente, quando da primeira pesquisa efetuada por Dal Ri e Vieitez, cujos dados foram coletados em 2002.

---

<sup>5</sup> A mística tem a finalidade de manter a identidade dos Sem Terra, reviver os sentimentos das pessoas pelo Movimento e desencadear o respeito aos seus símbolos. Por meio da mística, resgata-se a memória de eventos importantes para o MST e para a classe trabalhadora, rememoram-se episódios de lutas e a atuação de figuras destacadas na história. É também uma forma de ensinar às gerações mais jovens a história de lutas do Movimento, bem como afirmar os seus princípios, objetivos e ideologia. Trata-se de atividades lúdicas e culturais realizadas em todos os acampamentos, assentamentos e escolas do MST.

Além disso, as mudanças e seus desdobramentos resultam em descompassos entre o currículo formal, o currículo em ação e o currículo oculto, implicando em prejuízos, em termos de adequação ao PPP e à Pedagogia do MST, assim como aos princípios educativos (DAL RI, 2013) na educação propiciada pela ECC aos Sem Terrinha.

#### **4. INGERÊNCIAS ESTATAIS: UMA RECORRÊNCIA NA HISTÓRIA DA ECC**

As ingerências da SME na ECC ocorreram praticamente em todo o tempo de existência da escola. Os embates da comunidade assentada com os gestores municipais são registrados desde os primórdios da ECC, envolvendo diversas questões, tais como, o nome da Escola, a designação de professores, componentes curriculares, metodologia de ensino, tipo de avaliação, mística, símbolos e outros elementos da Pedagogia do Movimento (DAL RI; VIEITEZ, 2010, MST, 2000, 2015).

Logo após a conquista da escola pela comunidade, o que implicou em vários embates, ocorreu interferência da SME. Segundo o MST (2000, p. 36) “No início de 1991, quando pensávamos ter superado as maiores dificuldades, surge outra barreira.” A SME “[...] começa a interferir no desenvolvimento da proposta de educação, querendo definir as educadoras para esta escola, os conteúdos a serem trabalhados e questionando o método utilizado.” A comunidade do Assentamento mobilizou-se e protestou contra a interferência; a SME reagiu com ameaças, como, por exemplo, a “[...] não aceitação e contratação dos professores escolhidas pelo assentamento, anulação do ano letivo, não aceitação do nome da escola, proibição do uso de símbolos do MST, enfim, o método como um todo.” (MST, 2000, p. 37).

Todavia, como destaca o MST (2000, p. 37), as recusas e ameaças da SME instigaram os assentados à resistência e ao enfrentamento:

[...] essas ameaças serviram como fortalecimento para a nossa organização que se responsabilizou pelo pagamento dos salários dos professores e buscar formação para os mesmos. Uma das nossas conquistas é que os professores se desafiaram a buscar formação e assim prestaram concurso público municipal, tendo direito a um cargo efetivo na escola, provando à Secretaria sua capacidade.

Conforme o MST (2000, p. 37), “Aos poucos foi crescendo a convicção de que a proposta desenvolvida na escola levava os educandos a uma conscientização maior e a um processo [de] ensino-aprendizagem sério.”

Afirma, ainda, o MST (2000, p. 37) que: “Vendo isto acontecer, a Secretaria retornou e fez um teste/prova para comprovar na prática se os nossos educandos aprendiam ou não. Comprovada a eficiência da proposta, aos poucos a Secretaria passou a não mais interferir na escola.”

A situação de ameaças e interferências da parte da SME alterou-se alguns anos depois, numa conjuntura favorável ao Movimento, que conquistou a hegemonia na escola.

Em 1997, com a nova administração municipal, a relação entre a comunidade assentada e a Secretaria de Educação modificou-se, promovendo certa aproximação entre ambas. A partir disso, podemos dizer que a comunidade assentada encontrou-se de posse da escola, ou seja, os pais, professores e alunos passaram a deter um controle importante, ainda que relativo, sobre a gestão pedagógica, administrativa e financeira da ECC. (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 123)

No entanto, diante da conjuntura e da correlação de forças atuais, parece pertinente problematizar a continuidade ou a intensificação das interferências da SME na ECC. Esse fato poderia reduzir, ainda mais, a autonomia da Escola e ampliar as restrições a outros elementos inerentes à Pedagogia do Movimento, como, por exemplo, o nome da escola, o uso da bandeira do MST, cânticos, palavras de ordem, datas comemorativas, personagens e fatos históricos homenageados, conteúdos, metodologias de ensino, avaliações, entre outros aspectos do currículo da ECC. Até porque, como ressaltado, já foram registrados, noutros momentos, interferências da SME com vistas a extinguir essas e outras práticas da escola. É oportuno destacar que as interferências ou perseguições à ECC e ao ACF ocorreram também por iniciativa de outros aparelhos do Estado. “A polícia também chegou a entrar na escola no dia de vacinação e arrancar os cartazes relacionados ao MST.” (MST, 2000, p. 11).

Os fatos recentes relatados aqui e a ingerência da SME ocorre também em relação aos conteúdos e metodologias de ensino desenvolvidos na

ECC. Como destaca a Mãe A (2015), “Antes [a escola] trabalhava mais os acontecimentos internamente. Agora o tema gerador vem da Prefeitura.” Nas palavras da Educadora B (2015), o que prevaleceu foi o tema gerador colocado pela Prefeitura, e não o nosso.

## CONCLUSÃO

A concepção de mundo, a ideologia e os objetivos do MST são, a rigor, antagônicos aos do capital. A concretização desses quesitos demandaria, em última instância, mudanças estruturais nas esferas da economia, da política e da cultura, principalmente no que se refere ao modo de produção (SILVA, 2014).

Como apontado, os desdobramentos do episódio em tela implicam descompassos entre as diferentes dimensões do currículo; impactam negativamente na adequação da educação propiciada pela ECC à Pedagogia do Movimento, bem como na aplicação dos princípios educativos.

Porém, se, por um lado, esse episódio implica retrocessos, por outro lado, há que se considerar que o MST é o grande educador dos Sem Terra. Assim, ainda que para o Movimento a escola ou a educação escolar sejam importantes ou imprescindíveis, elas são apenas uma dimensão da educação, que, como destaca o MST, é mais que escola.

A rigor, a aplicação plena de um ou mais elementos da Pedagogia do Movimento, bem como de um ou mais princípios educativos está, em alguma medida, condicionada à consecução dos demais elementos dessa Pedagogia ou desses princípios. Além disso, essa Pedagogia e seus princípios educativos são inviáveis de serem aplicados nas escolas estatais organizadas e estruturadas nos moldes oficiais, exceto quando o MST conquista e mantém a hegemonia político-pedagógica na escola.

Quando se trata das escolas públicas, o nível de hegemonia conquistado é o fator mais importante para o avanço na adequação da educação ao projeto político e à Pedagogia do MST e na aplicação dos princípios educativos, que, embora sejam imbricados, guardam algum nível de autonomia relativa entre si. Entretanto, a conquista e a manutenção da

hegemonia são partes de um processo, sempre sujeito a retrocessos ou a avanços, dependendo da correlação de forças, em especial da capacidade de mobilização e de resistência da comunidade atendida pela escola.

Se, por um lado, em se tratando de educação escolar, a relação, direta ou indireta, com o Estado brasileiro é, em termos, inevitável para o MST, há, em dadas circunstâncias, uma margem de decisão para o Movimento quanto ao nível ou à forma de operacionalização dessa relação.

A polêmica sobre as formas de relação com o Estado, em especial na área da educação, é uma temática que historicamente permeou programas e debates de alguns dos principais Movimentos de trabalhadores desde o século XIX, entre eles, os anarquistas, os cartistas, os marxistas, os owenistas, até a atualidade, como ocorre, por exemplo, com o Movimento Zapatista do México e o MST. (DAL RI, 2013, SILVA, 2014).

Os Movimentos do século XIX citados tinham posicionamentos diferenciados entre si, num espectro que abrange da conciliação à luta de classes, posicionamentos esses que se refletiram também nas respectivas concepções de educação. Assim, os estudos sobre eles propiciam, numa perspectiva histórica, importantes contribuições para movimentos sociais do tempo presente.

Já os estudos sobre os movimentos atuais, como os Zapatistas e o MST, propiciam dados decorrentes das suas atuações e de seus posicionamentos em relação às políticas estatais, porém, em condições relativamente similares e, ao mesmo tempo, diferentes em dados aspectos, em especial no que se refere aos respectivos Estados-nação, que têm especificidades jurídico-políticas, bem como no que tange às diferentes perspectivas político-ideológicas desses Movimentos, que implicam formas diferenciadas de se relacionar com o Estado e seus aparelhos, inclusive em relação à educação escolar.

O último episódio de intervenção estatal envolvendo a ECC chama a atenção para fatos que, em alguma medida, estão relacionados, direta ou indiretamente, às esferas política, econômica e cultural, nos âmbitos municipal, estadual, regional, nacional e internacional, que comumente têm relações entre si. Além disso, é relevante para se analisar a questão

da relação entre movimentos sociais e Estado, com vistas a problematizar potencialidades, limites e contradições da escola oficial estatal para fins de execução de projetos educativos visando uma educação que se contraponha ao capital.

O episódio em tela e seus desdobramentos corroboram os apontamentos de Vieitez e Dal Ri (2011) no sentido de que a educação é um campo em que os controles e os conflitos, que vêm se acentuando, tendem a se intensificar, haja vista a educação ser uma área tática para disputas pela conquista ou pela manutenção da hegemonia nas dimensões política, econômica e cultural, disputas essas que envolvem as classes sociais e suas frações.

Este texto não tem a pretensão de discutir, de forma mais aprofundada, a relação entre o MST e o Estado como uma aporia. Porém, se analisada numa perspectiva crítica, essa relação pode ser considerada um dilema. Por isso a importância e a necessidade de se investigar diferentes movimentos e os respectivos móveis, táticas, estratégias, entre outros fatores, em diversas circunstâncias e diante de variadas conjunturas, inclusive na área da educação.

Desafios ou dilemas envolvendo a relação com o Estado não são enfrentados apenas pelo MST, mas, se não por todos, ao menos por parte significativa de movimentos sociais de trabalhadores que se propõem a fazer a crítica e a buscar a superação do sistema do capital, pois, em dados momentos, enfrentam ou provavelmente enfrentarão contradições ou limites, em tese, intransponíveis na lógica e na ordem do capital.

## REFERÊNCIAS

CASA, V. M. *Políticas educacionais no município de Rosana: a municipalização da educação nas escolas de ensino fundamental do Assentamento Gleba XV de Novembro – um projeto de política social?* 2005. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.* 2004. 315 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In: ELISALDE, R.; DAL RI, N. M.; AMPUDIA, M.; FALERO, A.; PEREYRA, K. (Org.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2013, v. 1, p. 97-132.

\_\_\_\_\_; VIEITEZ, C. G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 14, n. 2, mai./ago., 2010, p. 111-125. Disponível em: <[revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/497/85](http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/497/85)>. Acesso em: 9 jan. 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 253-305.

FIorentin, M. *MST e desenvolvimento local: uma experiência do Assentamento Conquista na Fronteira/SC*. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARTINS, F. J. *Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*. MST, s. l., n. 9, 1999.

\_\_\_\_\_. *Construindo o caminho*. São Paulo: Secretaria Nacional MST, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*. Veranópolis: Iterra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cooperação agrícola, o símbolo do Assentamento Conquista na Fronteira*. São Paulo. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/01/15/cooperacao-agricola-o-simbolo-do-assentamento-conquista-na-fronteira.html>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001b.

\_\_\_\_\_. *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

SILVA, C. R. *Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos transcendentais e comuns ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), aos Socialistas Utópicos Owenistas e aos Cartistas Britânicos*. Marília, 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília.



\_\_\_\_\_; DAL RI, N. M. Educação e trabalho em movimentos sociais: princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 17., 2015, Marília, *Anais...* Marília, 2015. p. 1-15.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. A educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). *Democratização e Educação Pública: sendas e veredas*. São Luís: Edufma, 2011. p. 133-165.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Formação da Cooperativa de Produção Agropecuária União. *ORG& DEMO*. Marília, v. 4, n. 4, 2003, p. 117-124.