

Neusa Maria Dal Ri
& Outros



**Educação Democrática, Trabalho e
Organização Produtiva no
Movimento dos Trabalhadores Rurais
Sem Terra (MST)**




LUTAS ANTICAPITAL

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA,
TRABALHO E
ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA NO
MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST)**

NEUSA MARIA DAL RI
& OUTROS

**EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA,
TRABALHO E
ORGANIZAÇÃO PRODUTIVA NO
MOVIMENTO DOS
TRABALHADORES RURAIS
SEM TERRA (MST)**

Marília/Oficina Universitária
Marília/Lutas Anticapital
São Paulo/Cultura Acadêmica

2019



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Imagem de capa

Julio Cesar Torres

Pareceristas

Bernardo Mançano Fernandes: Professor Associado do Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/campus de Presidente Prudente. Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

Maria Orlanda Pinassi: Professora aposentada do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/campus de Araraquara.

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University – Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Maurício Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Editora Lutas anticapital

Marília –SP

edlutasanticapital@gmail.com

www.lutasanticapital.com.br

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Dal Ri, Neusa Maria
D136e Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) / Neusa Maria Dal Ri & outros. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2019.
318 p. : il.
Coeditora: Lutas Anticapital
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7249-060-3 (Impresso)
ISBN 978-85-7249-061-0 (Digital)
DOI <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-061-0>
1. Democracia e educação. 2. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 3. Educação do campo. 4. Escolas do campo. I. Título.

CDD 379.173

Copyright © 2019, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
<i>Bernardo Mançano Fernandes</i> -----	9
APRESENTAÇÃO -----	15
OS CAMINHOS DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO À ANÁLISE DAS ESCOLAS DO MST	
<i>Neusa Maria Dal Ri</i> -----	17
ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF)	
<i>Lalo Watanabe Minto</i> -----	63
MST: TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS DESAFIOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	
<i>Fabiana de Cássia Rodrigues; Melina Casari Paludeto</i> -----	89
A POSSE DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CONSTRUINDO O CAMINHO PELO MST: CONTRADIÇÕES, POTENCIALIDADES E LIMITES	
<i>Claudio Rodrigues da Silva; Neusa Maria Dal Ri</i> -----	117
TRABALHO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK	
<i>Erika Porceli Alaniz; Neusa Maria Dal Ri</i> -----	141

ENCETANDO A LUTA PELO CONTROLE DA PRODUÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES <i>Candido Giraldez Vieitez; Neusa Maria Dal Ri</i> -----	167
AS ESCOLAS DE AGROECOLOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAI SEM TERRA <i>Henrique Tahan Novaes; Laís Santos</i> -----	213
MULHERES E GÊNERO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAI SEM TERRA <i>Claudia Pereira de Pádua Sabia; Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i> -	241
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO INTERIOR DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAI SEM TERRA <i>Julio Cesar Torres; Silvia Aparecida de Sousa Fernandes</i> -----	269
INSTRUMENTOS DE MANUTENÇÃO DA COLETIVIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL CAMONESA CHICO MENDES: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA PARTICIPANTE <i>Cinthia Magda Fernandes Ariosi</i> -----	291
SOBRE OS AUTORES -----	311

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, em primeiro lugar, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) por ter permitido a realização desta pesquisa em suas escolas e assentamentos. Em todos os assentamentos e escolas fomos muito bem recebidos e acolhidos, o que não é tão comum quando se realiza pesquisas nas escolas públicas tradicionais.

Da mesma forma, agradecemos aos professores e à professora das Universidades, aos membros dirigentes do MST e das cooperativas, diretores e diretoras, professores e professoras, alunos e alunas, bem como pais e mães que nos concederam as entrevistas e nos acompanharam nas visitas e observações. Todos e todas os/as informantes nos dedicaram um tempo grande para a coleta de dados e prestaram as informações com gentileza, seriedade e honestidade. Sem a participação dessas pessoas, a pesquisa não poderia ter sido realizada.

Por último, agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que financiou a pesquisa.

PREFÁCIO

Bernardo Mançano Fernandes¹

Este livro trata de educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em minhas pesquisas sobre estes temas em vários países e continentes, não encontrei experiências mais avançadas destas construídas por um dos movimentos camponeses mais importantes do mundo: o MST. Neste contexto, afirmo que este livro apresenta um dos temas fundamentais para o desenvolvimento territorial do campo brasileiro. Mas, é preciso esclarecer de qual campo estamos nos referindo. É comum ouvirmos falar de cidades, mas não estamos acostumados a ouvir falar de campos. Mesmo quando escutamos falar de campos, podem estar se referindo ao bioma Campos. Estou me referindo a diferentes campos como diferentes territórios construídos por distintas relações socioespaciais. Estou me referindo ao campo construído pelo agronegócio e ao campo construído pelo campesinato. Esta classe social está se revitalizando com as lutas por terra/território, ou inaugurando uma nova forma de representar essas duas palavras: terr(a) itório. Terra compreendida como uma fração do território exige políticas de desenvolvimento, como educação e produção.

¹ Professor de Geografia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

O campo produzido pelo agronegócio tem por base as relações capitalistas que controlam as políticas governamentais para a agricultura e a pecuária. É um campo com territórios monocultores de grandes extensões produzindo predominantemente para exportação. É um campo produtor de commodities com o uso de tecnologias e agrotóxicos. E por estas e outras razões é um deserto verde com produtividade em um campo em que não se pode viver por causa do uso intensivo de veneno na produção de alimentos e energia. O agronegócio é o modelo hegemônico na produção de alimentos ultraprocessados, completando a tragédia deste modelo, que usa o pesticida para produzir e processa o alimento transformando-o em fórmula química, tirando suas propriedades de ser uma comida. O campo do deserto verde produz a cidade do deserto alimentar, que são os vazios urbanos onde não encontra comida saudável.

Os campos e as florestas construídos pelo campesinato, pelos quilombolas e pelos indígenas têm por base relações familiares e comunitárias que lutam por políticas governamentais para a agricultura familiar, agroecologia e soberania alimentaria. É um campo com territórios policultores, de pequenas extensões produzindo predominantemente para o mercado local e regional. É um campo produtor de comida saudável que vem da agricultura orgânica e da agroecologia. É um campo onde as pessoas moram e trabalham, vivem em comunidades e em pequenas cidades, produzindo suas próprias ruralidades. Usam veneno somente quando estão subordinadas aos pacotes tecnológicos do agronegócio. Produzindo alimentos sem processamento ou com baixo processamento, estes produtores abastecem nossas casas com comida de verdade. Este campo é espaço de vida, que precisa de escola, de posto de saúde, de equipamentos e infraestrutura que garantam a qualidade de vida.

Fiz questão de diferenciar esses dois campos para que a leitora e o leitor possam identificar o campo ao qual estamos nos referindo. Esta informação é importante para que saibam da importância da Educação do Campo, uma educação que compreenda todos os territórios. Afirmo isso porque a educação convencional tende a ver o campo como uno e o agronegócio como totalidade, distanciando-se muitas vezes da educação democrática. Os campos são disputados permanentemente pelo campe-

sinato, pelas corporações nacionais e multinacionais e pelos povos indígenas que lutam pela retomada de seus territórios originários. Somente uma educação democrática pode compreender essas diferenças de modo crítico e propor superações. É esta educação que foi analisada na pesquisa que resultou neste livro. A educação do campo nasceu das lutas pela terra e pela reforma agrária. É fruto de uma visão de reforma agrária popular muito diferente da reforma agrária distributivista.

As políticas de reforma agrária produzem territórios e não somente áreas de produção. Estes territórios são espaços de vida onde as famílias existem e resistem, são terr(a)itórios disputados. A conquista da terra não é um trunfo definitivo. É uma vitória que deve ser cuidada para não se tornar uma derrota. As famílias que conquistaram a terra podem perdê-la. Uma condição de garantir a permanência na terra é o trabalho na produção de alimentos. Para a produção é necessário o acesso à educação. Essa razão fez com que o MST se tornasse o principal protagonista na luta pela educação do campo. Esta educação é, também, uma educação territorial, pois nasceu da preocupação de desenvolvimento dos territórios camponeses.

Para os iniciantes sobre os temas deste livro, vale destacar que não se trata apenas de uma pesquisa, mas também de um ensaio teórico–metodológico sobre a pesquisa. E este processo é realizado a partir de vários exemplos concretos das escolas do MST. Estamos muito acostumados a ver escolas geridas por governos e empresas, mas o que são as escolas geridas por movimentos socioterritoriais? Aqui você tem oportunidade de saber através de uma pesquisa qualificada. Vai compreender como uma classe social cria um projeto completo de educação, teoria e política, escola e professores, conhecimento e transformação.

Outro tema pertinente à educação democrática e à educação do campo é o trabalho. O que significa compreender o trabalho a partir de pessoas que, através do trabalho, produzem seus territórios, suas próprias existências? Compreender essa razão é essencial para a construção da educação democrática, pois a diversidade cultural do campesinato, seus costumes e relações com distintos biomas possibilitam distintos conhecimentos que necessitam ser recriados nas escolas e no mundo do trabalho. O traba-

lho é um desafio permanente para quem enfrenta a questão agrária em seu cotidiano e tem que superá-la a cada dia.

É por essa razão que os camponeses precisam se apossar da escola. Imagine como é uma escola cujo professor ou professora não conhecem a história da comunidade e quer impor conteúdos de cartilhas do agronegócio, muitas vezes produzidas com apoio das secretarias de educação. O agronegócio também pode destruir o campesinato por dentro da escola. Para um movimento socioterritorial, a escola é fundamental para produzir e qualificar seu território. Os estudos deste livro analisam este tema e dão exemplos relevantes desde a história do MST em diversos estados. Mostram como a população camponesa produz conhecimento e procura ter controle sobre ele, especialmente sobre a produção pedagógica.

A relação entre educação do campo e trabalho contribui para o desenvolvimento da experiência agroecológica no MST. Com intensidade ainda maior está a participação da mulher que se destaca cada vez mais nas territorialidades agroecológicas. Este é outro excelente exemplo de educação democrática, pois a agroecologia não existe sem a participação de todas e todos, não pode produzir desigualdade e deve preservar a terra, a água e a gente. A agroecologia é um desafio para a questão agrária que faz exatamente o contrário. Aqui encontramos o desafio do futuro da agricultura.

A educação do campo nasceu e se desenvolve com essa preocupação, mudar o futuro através da transformação disruptiva do modelo hegemônico da agricultura, principalmente porque o Brasil é um dos países que mais utiliza agrotóxico na produção de alimentos que são exportados para diversos países do mundo. A perspectiva da educação do campo que o vê como espaço de vida é uma fortaleza da transformação disruptiva. A educação do campo está construindo um paradigma que não separa o lugar da produção da comida do lugar de morar, que não separa o alimento de sua natureza para o bem da saúde. As produções orgânica, agroecológica e agroflorestal podem alimentar o mundo e minimizar o processo de aquecimento global, transformando os campos e as cidades, ampliando os territórios produtores de alimentos, redistribuindo igualmente a população.

Educação do campo e comida saudável como políticas públicas em que a sociedade participa e produz. A produção de alimentos está diretamente relacionada com a nossa existência. Quanto mais ultraprocessados os alimentos, mais destruimos a nossa natureza. Os conhecimentos e as culturas locais e globais se encontram nas relações mais importantes: a comida saudável e a educação democrática. Desde a escola, da universidade, da lavoura, do trabalho, da natureza, podemos pensar melhor as possibilidades de reconfiguração radical de nossos sistemas alimentares, tornando-os sustentáveis.

APRESENTAÇÃO

Neusa Maria Dal Ri

Esta obra apresenta os resultados de projeto de pesquisa intitulado *Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, financiado pelo CNPq, edital Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

O projeto foi desenvolvido durante os anos de 2013 a 2015 e gerou, até o momento, várias produções, a saber: artigos científicos; capítulos de livros; apresentações de trabalhos em eventos; pós-doutorado; dissertações de mestrado; teses de doutorado; trabalhos de iniciação científica; trabalhos de conclusão de curso; dentre outras.

Apesar das inúmeras socializações de partes da pesquisa, a intenção deste livro é trazer para o leitor uma visão mais completa e integrada da pesquisa, com vários dados, reflexões e elementos ainda não publicados.

O projeto foi desenvolvido por uma equipe de trabalho composta por docentes pesquisadores de diferentes unidades universitárias, alunos de pós-graduação e de graduação membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, da Universidade Estadual Paulista, com sede na Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

EQUIPE DE TRABALHO

COORDENAÇÃO

Neusa Maria Dal Ri (UNESP, Campus de Marília) – coordenadora e responsável pelo projeto perante o CNPq.

DOCENTES PESQUISADORES/AS

Candido Giraldez Vieitez (UNESP, Campus de Marília)

Cynthia Magda Fernandes Ariosi (UNESP, Campus de Presidente Prudente)

Cláudia Pereira de Pádua Sabia (UNESP, Campus de Marília)

Érika Porceli Alaniz (UNOESTE)

Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP)

Henrique Tahan Novaes (UNESP, Campus de Marília)

Julio Cesar Torres (UNESP, Campus de São José do Rio Preto)

Lalo Watanabe Minto (UNICAMP)

Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (UNESP, Campus de Marília)

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (UNESP, Campus de Marília)

ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Claudio Rodrigues da Silva

João Henrique Souza Pires

Karen Bettina Ikeda de Ortiz

Laís Santos

Liene Keite de Lira da Mata

Melina Casari Paludeto

ALUNOS DE GRADUAÇÃO

Carlos Alberto Vasconcelos Gomes

Eduardo de Mattos Ribeiro

Ellen Felício dos Santos

Karine Gonçalves

Luciana da Silva Rocha

OS CAMINHOS DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO À ANÁLISE DAS ESCOLAS DO MST

Neusa Maria Dal Ri

Nos anos de 1980 e 1990 diversos acontecimentos marcaram a conjuntura econômico-social de vários países. A ideologia neoliberal, que emergiu da crise do capital dos anos de 1970, se consolidou no cenário internacional, ao mesmo tempo em que ocorreram a queda do muro de Berlim, o desmonte da União Soviética, o refluxo do movimento sindical, a redução das lutas operárias (SILVER, 2003) e o declínio dos partidos revolucionários em geral. No Brasil, o movimento operário e popular (MOP) em confronto com a ditadura militar contrariou a tendência geral de refluxo dos movimentos entre 1978 e 1985. Porém, no final da década de 1980 voltou ao refluxo.

Nos anos de 1990, sobretudo na América Latina, os conflitos sociais retornaram, mas agora na forma de luta de movimentos sociais, e não tanto nas formas clássicas que envolvem a atuação de partidos e sindicatos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado em 1984, em Cascavel, Paraná, na decadência da ditadura militar, ainda sob a influência da retomada do MOP iniciada no final dos anos

1970. Após alguns anos de desenvolvimento, o MST ganhou notoriedade no Brasil e internacionalmente.

Alguns autores entendem que o MST é um grande movimento social, que enfrenta os governos neoliberais, tendo como norte a bandeira da reforma agrária e, ainda, que o MST organizou um movimento original e de massas, com base social em todo o país, congregando especialmente a população pobre do campo e da cidade.

Quando o MST adquiriu notoriedade como movimento social, e passou a incomodar em especial a classe proprietária agrária, distintas visões passaram a ser emitidas sobre ele por diferentes grupos sociais. A opinião mais generalizada é aquela divulgada pelas grandes mídias, em consonância com a posição da maioria da classe proprietária.

Num dos extremos da posição do segmento social da classe proprietária, não se concede ao MST o estatuto de movimento social, e não há pruridos em qualificá-lo publicamente como um grupo de delinquentes e bandidos (VEJA, 2009, p. 1).

Fora dessa posição extremada e propagandística dos interesses da burguesia, os pronunciamentos críticos da mídia sobre o MST podem ser até mais ponderados, porém, o Movimento sempre é apresentado como um problema social.

No entanto, do ponto de vista do MST, e de várias outras organizações populares do campo, de fato existe um grave problema social, mas este se encontra no projeto econômico-social da burguesia do país e da maioria dos governos neoliberais, uma vez que o desdobramento prático desse projeto

[...] provoca o esmagamento e a desterritorialização dos trabalhadores e trabalhadoras. [...] Suas consequências sociais e ambientais são a não realização da reforma agrária, a não demarcação e reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, o aumento da violência, a violação dos territórios e povos da floresta, a fragilização da agricultura familiar e camponesa, a sujeição dos trabalhadores e consumidores a alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental [...]. (ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, 2012, p. 1).

A citação ilustra a dimensão da problemática social colocada: por um lado, o projeto sócio-econômico implantado por sucessivos governos e, por outro, a defesa da reforma agrária pelos movimentos sociais.

Além do MST, outras organizações do campo realizam ações pela reforma agrária (MANSUR, 2012). A reforma agrária (RA) de fato nunca foi realizada no Brasil. No entanto, as ações desencadeadas e reivindicações apresentadas por esse conjunto de forças sociais ao Estado resultaram na constituição dos assentamentos da reforma agrária¹ espalhados pelo país, tendo como principal articulador o MST, a organização mais importante e de maior visibilidade empenhada nessa luta. Os assentamentos conquistados são um fenômeno importante, pois geram um grande impacto econômico, social e educativo nas populações assentadas e nas que vivem no entorno e em cidades próximas. Em decorrência desse impacto, que atesta a relevância social dos assentamentos, governos em nível federal, estadual e municipais têm criado programas de apoio aos assentamentos, dentre os quais destacamos, em nível federal, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (INCRA, 2010; SECOM, 2011; BRASIL DE FATO, 2012)².

Além do Estado, outras instituições e organizações nacionais e internacionais reconhecem a importância estratégica do MST na geração dos assentamentos e, portanto, na geração de emprego e renda, bem como sua contribuição em outros campos, como, por exemplo, no educacional e na agroecologia. Dessa forma, no âmbito acadêmico, várias universidades pú-

¹ “No Brasil, nunca tivemos um programa de reforma agrária verdadeiro. [...] O que houve no Brasil depois da redemocratização foram desapropriações pontuais, de alguns latifúndios, e um programa mais amplo de colonização de terras públicas na Amazônia, que não afetaram a estrutura da propriedade da terra. Essas desapropriações de latifúndios que oscilam de governo a governo, tem sido muito mais fruto da pressão social dos movimentos, do que de um amplo programa de reforma agrária dos governos” (STÉDILE, 2012, p.1).

² Em fevereiro de 2019, após a posse do governo Bolsonaro, vários jornais do país (VALENTE, 2019) publicaram que o novo ouvidor agrário nacional do INCRA, coronel do Exército João Miguel Souza Aguiar Maia de Sousa, enviou memorando-circular para todas as superintendências do órgão com a orientação de que seus chefes subordinados não recebessem mais entidades ou representantes que não possuíssem personalidade jurídica, caso do MST. No mesmo memorando, o ouvidor afirmou que não deveriam ser atendidos invasores de terras. Na prática, a circular representou a tentativa de rompimento de diálogo do INCRA com o MST. Embora um dia depois, o coronel tenha encaminhado novo memorando voltando atrás, após apelo do Ministério Público Federal que publicou uma nova recomendação para que o INCRA voltasse a atender de forma simplificada e ágil os representantes dos movimentos sociais e os ocupantes de terras improdutivas, sob pena de ingressar com um processo contra o órgão, os diálogos entre o Instituto e o MST ficaram tensos. O fato é que não há nenhuma garantia de que o PRONERA continue atendendo e financiando programas educacionais dos movimentos sociais.

blicas brasileiras e de alguns outros países oferecem cursos em parceria com o MST, realizam pesquisas e prestam assistência a escolas e cooperativas do Movimento (MST, 2010).

O interesse pelo MST como parceiro em atividades e como objeto de estudo é um fato. A origem desse interesse encontra-se no acontecimento de que o MST é altamente organizado, desenvolveu diferentes táticas de luta e contribuiu para trazer de volta à história um tema que parecia superado pelo progresso, qual seja, a luta pela terra (MEDEIROS, 2004).

O MST adquiriu notoriedade por várias razões: pela audácia com que tem enfrentado as políticas neoliberais; por suas táticas e métodos de luta; por sua presença em todo o território nacional; por suas características de movimento altamente organizado e, certamente, pelos resultados que vem obtendo na educação e na produção agrária. A condição de organizador da educação e de uma economia política específica, dentre outros atributos, contribuiu para instigar o interesse sociológico em relação ao MST. Além disso, há outro aspecto bastante importante.

Em geral, os movimentos sociais têm ideias próprias a respeito de como a sociedade deve organizar a educação e o trabalho. Partidos políticos e sindicatos ligados aos trabalhadores, por exemplo, usualmente têm uma visão própria sobre a educação e o trabalho e, geralmente, organizam cursos, palestras etc. sobre os assuntos. O mesmo acontece com vários outros movimentos sociais. Contudo, é raro que organizações populares coloquem em prática suas ideias a respeito desses temas. Por conseguinte, neste quesito, o MST apresenta uma condição diferenciada. As ações iniciadas e consolidadas no transcurso de trinta e cinco anos de lutas pela RA permitiram ao MST construir uma espécie de economia política, que abarca milhares de famílias assentadas e acampadas. E, concomitantemente à constituição dessa economia, o Movimento também construiu uma rede de escolas próprias ou sob sua influência.

O MST (2010)³ informa que foram conquistadas 2.250 escolas públicas nos acampamentos e assentamentos, das quais 1.800 até a 4ª série, 400 até o ensino fundamental completo e 50 até o ensino médio. Segundo

³ Não há informações mais atualizadas com esse detalhamento.

o MST (2010) há 300 mil trabalhadores/as rurais estudando, entre crianças e adolescentes. Mais de 350 mil integrantes do MST já se formaram em cursos de alfabetização, ensino fundamental, médio, superior e cursos técnicos. Mais de 4 mil professores foram formados pelo Movimento e em torno de 10 mil professores atuam nas escolas em acampamentos e assentamentos. Mais de 100 mil Sem Terra foram alfabetizados, entre crianças, jovens e adultos. Por ano, há aproximadamente 28 mil educandos e 2 mil professores envolvidos em processos de alfabetização. Informa, ainda (MST, 2018), que há mais de 2 mil estudantes em cursos técnicos e superiores e mais de 100 cursos de graduação em parcerias com universidades públicas em todo o país. Isso sem contar com as inúmeras escolas itinerantes⁴.

Para atender a esse contingente de pessoas, o MST criou cursos técnicos de nível médio e médio integrado, como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Agroecologia, e cursos superiores, como Pedagogia da Terra, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia e História.

A quantidade de cursos e pessoas atendidas pode parecer modesta quando comparada ao sistema educacional brasileiro. Porém, essa quantidade é altamente significativa se considerarmos que decorre das ações de um movimento popular que organiza trabalhadores. Além disso, o interesse que a educação escolar do MST suscita transcende sua magnitude, pois uma atividade educativa que se assume diferenciada em relação à pedagogia oficial estatal vem sendo exercitada pelo Movimento em suas escolas no transcorrer de mais de três décadas.

O MST desenvolveu um esforço reflexivo teórico-prático e criou uma pedagogia própria, denominada *Pedagogia do Movimento*, que é diferente daquela que predomina na escola oficial (BEZERRA, 1999; DAL RI, 2004; DAL RI; VIEITEZ, 2004, 2008). Essa pedagogia, que tem influências teóricas de autores críticos e marxistas, tais como Lênin e os educadores soviéticos Krupscaya, Pistrak e Makarenko (DAL RI, 2004), é decorrente,

⁴ A Escola Itinerante foi criada pelo MST para garantir o direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de itinerância, ou seja, enquanto estão acampados lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. O *barraco* da escola itinerante é construído antes mesmo do barraco de moradia e tem, também, a função de se converter em um centro de encontros da comunidade acampada (MST, 2018).

principalmente, do fato de o Movimento ser um lutador político e de sua conexão com a economia política desenvolvida nos assentamentos.

O MST possui várias áreas de atividades organicamente conectadas. As principais são aquelas que dizem respeito à luta pela reforma agrária e às atividades econômicas e educacionais.

Após 35 anos de existência, e tendo provocado o interesse de distintos pesquisadores, a literatura disponível sobre o MST, sob a forma de documentos, artigos, livros e monografias, é considerável. Os materiais publicados abrangem várias ações e atividades desenvolvidas pelo Movimento, contribuindo para desvelar este fenômeno social.

Verificamos que o MST conta com quase 3000 mil escolas e, por meio de estudos anteriores (DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2004, 2008, 2010), apuramos que devido à concepção pedagógica adotada, o Movimento institui em suas escolas o que ele denomina de gestão democrática (GD). Por outro lado, também se encontra indicado na literatura e nos documentos do MST (2001) que a gestão democrática não é uma realidade homogênea, havendo variações importantes segundo o tipo de escola, empenho dos educadores, influência do Movimento, etc. Essa constatação suscita questões, tais como: O que é gestão escolar democrática para o MST? Qual a situação das escolas que compõem a sua rede com relação à gestão escolar? Há diferenças com a gestão das escolas oficiais? O que essas diferenças implicam para alunos, professores e para o próprio Movimento?

Uma fonte de interessantes questões a respeito da gestão democrática nas escolas do MST resulta do seguinte. Por meio dos dispositivos legais constantes na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a GD encontra-se, teoricamente, instituída no sistema escolar público brasileiro. O que diferencia as duas concepções de gestão democrática, a oficial e a do Movimento, nas unidades escolares?

Outro exemplo assinalado pela literatura, inclusive a gerada pelo Movimento é que há um esforço para produzir uma pedagogia voltada aos trabalhadores do campo e, acrescentamos que em consonância com a sua

economia política⁵. Esta proposição pode parecer simples à primeira vista, mas de fato não é, uma vez que a economia política do MST é multifacetada. Há pequenos agricultores familiares estabelecidos em lotes individuais, talvez a maioria, há graus de cooperação muito distintos articulando produtores familiares, sistemas mistos e há empreendimentos e cooperativas baseados em propriedade coletiva de trabalhadores associados. Essas diferenças já foram assinaladas e comentadas em trabalhos anteriores (DAL RI, 2004, DAL RI; VIEITEZ, 2004, 2008, VIEITEZ; DAL RI, 2009), mas ainda merecem considerações, pois as diferenciações não dizem respeito apenas às suas características.

Entre a pequena propriedade agrária individual e a propriedade coletiva do trabalho associado há uma contradição, ou seja, embora a liderança política do MST eleja a organização da produção por meio do trabalho cooperativo associado como mais adequada e mais *avançada*, os pequenos proprietários parecem preferir a propriedade individual e resistem à associação. Por conseguinte, as perguntas são muitas, já que parece conveniente ou imprescindível conectar a educação com a economia política do MST. Mas, com qual parte dessa economia política? Como é que o Movimento articula ou lida com essa diferenciação e contradição? A heterogeneidade da economia se reflete na pedagogia e na gestão das escolas?

O MST é uma organização importante por sua obra política, social e educacional e, talvez, mais importante ainda pela temática da reforma agrária que defende. A RA de tema superado converteu-se em tema redutivo, não apenas no Brasil, mas em muitos outros países. Isso não ocorre simplesmente por causa do MST ou de outras organizações congêneres⁶, mas porque uma parte significativa dos trabalhadores não se conformou com a implantação do chamado modelo da *revolução verde* e com o agrogócio, elaborando outras ideias a respeito de como se deve organizar o trabalho e a educação no campo.

⁵ Um dos princípios pedagógicos da educação do Movimento é a estreita ligação entre ensino e trabalho produtivo. Há o esforço de aplicação do trabalho como princípio educativo.

⁶ A criação, em 1992, da Via Campesina em âmbito internacional é um dos indicadores de que a problemática da reforma agrária continua presente em várias nações.

Em uma entrevista concedida à Revista *Caros Amigos*, João Pedro Stédile (2009, p.2), membro da Coordenação Nacional do MST, afirmou:

Hoy, la mayor parte de nuestras riquezas, producción y distribución de mercancías agrícolas está bajo control de las empresas transnacionales. Ellas se aliaron con los hacendados capitalistas y produjeron el modelo de explotación del agro-negocio. Muchos de sus portavoces se apresuraron a preanunciar en las columnas de los grandes periódicos de la burguesía que el MST se acabaría. Equívoco engaño. La hegemonía del capital financiero y de las transnacionales sobre la agricultura, no consiguió, felizmente, acabar con el MST. Por un solo motivo: el agro-negocio no presenta solución alguna para los problemas de los millones de pobres que viven en el medio rural. Y el MST es la expresión de la voluntad de liberación de esos pobres.

Segundo Stédile (2009), a constatação dessa nova realidade teria conduzido o MST ao reposicionamento de seus objetivos e métodos de luta. Para Stédile (2009, p. 2), a luta pela RA que antes estava baseada na ocupação de terras dos latifúndios, agora se torna mais complexa, pois é uma luta também contra a dominação das empresas transnacionais. Para combater a pobreza, a desigualdade e a concentração de terras há necessidade de não apenas mudar a propriedade da terra, mas, também, de mudar o modelo de produção. Desse modo, os trabalhadores do campo dependerão cada vez mais de alianças com os trabalhadores da cidade para avançar em suas conquistas.

De acordo com Lao e Feldmann (2009, p. 1-2), que acompanharam uma conferência proferida por Stédile na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), denominada *Desafios dos trabalhadores frente à crise*, o economista referiu-se ao *projeto popular* no qual o MST trabalha. A base das considerações de Stédile (LAO; FELDMANN, 2009, p. 1-2) foi a nova situação do campo brasileiro. Para ele, o capitalismo se transformou e dificultou a luta pela terra. Os latifúndios não são mais os únicos problemas no campo. Fruto das aplicações das políticas neoliberais, as grandes empresas transnacionais deram um novo rumo às transformações agrícolas brasileiras, aprofundando e agravando o modelo rural. Essas empresas, sob o controle financeiro, impõem o agronegócio e o monocultivo como modelos, ocupando amplas extensões de terra e usando amplamente os

agrotóxicos que provocam um grave desequilíbrio e desgaste na biodiversidade. Além disso, se transformaram em donas da produção, controlando o comércio e as sementes.

Foi contra essa conjuntura desfavorável aos trabalhadores do campo que o MST propôs a *reforma agrária popular*. Stédile (2009) esclarece que nessa nova concepção da luta, a reforma agrária não pode mais ser feita apenas pelos Sem Terra. Seria necessário incorporar à luta novos sujeitos sociais, como os trabalhadores da cidade, os assalariados, as centrais sindicais e os partidos de esquerda.

Segundo Lao e Feldmann (2009, p. 2), Stédile comentou uma série de pontos referentes à reforma agrária popular, começando pela desapropriação e distribuição das grandes propriedades de terra, estabelecendo como limite uma extensão de 1.500 hectares. Nelas a pequena agroindústria seria propriedade dos trabalhadores, e enfatizou a necessidade de se introduzir as cooperativas, adotando um desenvolvimento tecnológico com uma forma sustentável e coletiva, preservando as sementes como um patrimônio. Afirmou, ainda, que seria necessário mudar a atual matriz das técnicas de produção do agronegócio pela da agroecologia, ou seja, um conjunto de técnicas com o qual se pode produzir sem afetar o meio ambiente.

A Reforma Agrária Popular (RAP) integrou o Programa Agrário que foi aprovado no VI Congresso Nacional do MST realizado em fevereiro de 2014.

Segundo o MST (2013, p. 11-12), em publicação do Programa Agrário preparatória para o Congresso, o agronegócio passou a ter uma expressiva função econômica no modelo do capital financeiro, ou seja, gerar saldos comerciais para ampliar as reservas cambiais, condição essencial para atrair os capitais especulativos para o Brasil. O agronegócio, em seu processo de avanço, passou a proteger as terras improdutivas para futura expansão dos seus negócios, travando a obtenção de terras para a reforma agrária.

Ainda, segundo o MST (2013, p. 13), nos últimos 15 anos, houve, no Brasil, um processo acelerado da concentração da propriedade da terra. O índice que mede a concentração da propriedade da terra continua crescendo. O índice de Gini em 2006 era de 0,854, um índice maior do que

o registrado em 1920, quando o país recém havia saído da escravidão. Nas estatísticas do cadastro de imóveis rurais do INCRA observa-se que, entre 2003 e 2010, as grandes propriedades passaram de 95 mil unidades para 127 mil unidades, e a área controlada por elas passou de 182 milhões de hectares para 265 milhões de hectares.

Destaca ainda que

No modelo do agronegócio está contemplada uma parceria ideológica de classe entre os grandes proprietários da terra e os empresários dos meios de comunicação da burguesia, em especial televisão, revistas e jornais, que fazem a defesa e a propaganda permanente das empresas capitalistas no campo como único projeto possível, moderno e insubstituível. (MST, 2013, p. 15)

O agronegócio teve um rápido crescimento, com apoio financeiro dos governos e ideológico das mídias. Após análise dessa situação, o Movimento (2013) concluiu que o novo modelo de desenvolvimento, denominado de agronegócio, mudou as correlações de força no campo, e que não havia mais espaço para a implantação da reforma agrária clássica. Isso significa que a luta pela terra e pela reforma agrária mudou de natureza frente ao modelo de desenvolvimento econômico vigente no país.

Diante da mudança da natureza da luta e da conjuntura adversa aos trabalhadores do campo, o MST (2013, p. 32) elencou quatro novas posturas necessárias aos movimentos sociais: a) defesa de “um novo projeto de reforma agrária, que seja popular”; b) construção de alianças “entre todos os movimentos camponeses, com a classe trabalhadora urbana e com outros setores sociais interessados em mudanças estruturais, de caráter popular”; c) inserção da luta contra o modelo do capital, como um novo estágio da luta, com desafios mais elevados e complexos; d) enfrentamentos com o capital e seu modelo de agricultura, com disputas das terras e do território, incluindo as disputas sobre o controle das sementes, da agroindústria, da tecnologia, dos bens da natureza, da biodiversidade, das águas e das florestas.

A nova natureza da luta pela reforma agrária colocou novos desafios ao MST, dentre eles, a implantação da agroecologia. A agroecologia

é entendida pelo Movimento como um dos pontos bases que integram uma nova matriz tecnológica necessária para mudar o modo de produzir e distribuir a riqueza no campo. Também faz parte dessa nova matriz a educação no e do campo.

Mas, em uma organização com o tamanho e complexidade do MST, uma alteração importante como essa, que envolve uma nova abordagem com objetivos e métodos, necessita de um tempo mais ou menos longo de maturação. O importante a ser enfatizado é que o MST realizou uma flexão em suas concepções e práticas. Isto suscita uma série de indagações. A organização do Movimento foi modificada diante da sua identidade anterior? A sua política educacional e econômica permaneceu a mesma ou houve mudanças importantes? A nova ênfase na cooperação significa que o MST abandonou a velha ideia da reforma agrária clássica como distribuição individual de lotes?

Em resumo, se a RAP tiver entrando em uma nova fase é de se esperar que isso influencie a política educacional, a economia política e o próprio Movimento enquanto organização. Detectar as possíveis mudanças na educação, teóricas e práticas, é uma das contribuições que esta pesquisa se propôs a oferecer, além de uma atualização dos conhecimentos sobre o MST.

As pesquisas disponíveis sobre o MST são diversificadas relativamente abundantes e de boa confecção, como já afirmamos. No entanto, apresenta a característica de ser relativamente restritiva pelo fato de que, em geral, o objeto de estudo MST encontra-se assaz recortado ou fracionado nas análises. Desse modo, há carência de estudos que ofereçam uma visão integrativa do Movimento.

Em contraposição a esse panorama literário, esta pesquisa propôs-se a gerar uma contribuição aos estudos já realizados buscando produzir uma visão mais integrada do objeto. Neste caso, tratamos de realizar um estudo totalizador do que denominamos a pedagogia e o sistema escolar do MST. Nessa perspectiva, isso significou desvelar as *leis* sociais que estruturam e presidem o desenvolvimento da educação escolar no MST. Por outro lado, significou, também, colocar a educação em conexão com duas de suas

determinantes orgânicas estratégicas, o Movimento enquanto educador coletivo e sua economia. Mantendo-nos nessa linha de abordagem, esta pesquisa ainda acresceu uma contribuição de atualização ao estudo da educação e do trabalho do MST.

1. OBJETIVOS, QUESTÕES INVESTIGATIVAS E HIPÓTESES DE TRABALHO

Como já enunciado, a pesquisa foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores e pesquisadoras durante os anos de 2013 a 2015 e o projeto era denominado de *Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar o *sistema* escolar e a pedagogia do MST, segundo uma perspectiva de totalidade do Movimento, ou seja, política, econômica e educacional, desvelando as *leis tendenciais* que estruturam e presidem o desenvolvimento da sua educação. Além do objetivo geral, buscamos alcançar, com a realização desta pesquisa, objetivos específicos, tais como: a) identificar e analisar as tendências de desenvolvimento político-econômico-educacional do MST e suas diferentes fases; b) verificar nas tendências de desenvolvimento do MST se há articulação entre o movimento político, a organização da economia e a educação; c) verificar como o MST organiza o trabalho nos assentamentos; d) analisar a *reforma agrária popular* e compreender o seu significado na trajetória do Movimento; e) mapear o *sistema* escolar do MST, diferenciando os tipos, estruturas e funcionamento das escolas; f) verificar como o MST organiza o trabalho pedagógico e a gestão democrática nas escolas do ensino infantil aos cursos de nível superior; g) examinar o processo de auto-organização dos alunos na escola e a organização dos Sem Terrinha, o movimento político das crianças; h) verificar a ligação entre o ensino e o trabalho produtivo nas escolas; i) verificar as estruturas e dinâmicas de poder, bem como o nível de participação das comunidades escolar e externa nas escolas; j) averiguar se e como ocorre a formação de professores no MST; l) examinar como se concretiza a política de gênero do MST: relações de gênero na escola, na família e na política; m) verificar a implantação da política agroecológica nos assentamentos e escolas do Movimento; n) desvelar o

que o Movimento entende por socialismo, constatado em alguns de seus documentos.

Dados os limites deste texto, não apresentaremos o rol de questões investigativas que procuramos elucidar, que é longo e complexo. Apenas indicamos que compuseram esse rol questões acerca da composição da rede escolar do MST, do estatuto de cada estabelecimento; das diretrizes pedagógicas disseminadas em seus documentos; do vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo nas escolas; da articulação entre as proposições políticas, econômicas e educacionais; do significado da denominada nova reforma agrária popular (RAP) e se a RAP modifica as bases da pedagogia do MST; da formação de seus educadores, da organização e funcionamento das escolas e gestão democrática; da auto-organização dos alunos na escola; do desenvolvimento da agroecologia e sustentabilidade; da aplicação das políticas de gênero, dentre outras.

Para que o leitor possa mais bem compreender o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos a seguir algumas hipóteses investigativas que orientaram nossa investigação.

Do nosso ponto de vista, e da equipe executora, a rede escolar do MST é composta por escolas próprias e escolas públicas nas quais ele tem a hegemonia e aplica o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) na íntegra, e por escolas públicas nas quais tem influência; nesse caso, luta para implantar a sua pedagogia.

A educação é a dimensão mais *avançada* do projeto do MST, pois busca: 1) implantar formas de gestão democrática e participação direta; 2) formar para o trabalho autônomo e coletivo, proporcionando um vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo; 3) ser unitária; 4) defender a autonomia dos povos; 5) formar uma cultura ecológica voltada para a sustentabilidade e uma relação construtiva com a natureza; 6) disseminar valores e práticas de igualdade de gênero.

O fato de a base social do Movimento ter se modificado com a criação dos assentamentos pode estar afetando a política educacional do MST. Diferentemente dos acampamentos, os assentamentos organizados ou não em forma de cooperativas demandam um tipo de pro-

dução e de preparação técnico-político dos Sem Terra diferenciada. O grande avanço do agronegócio no campo tem levado à supressão dos pequenos proprietários. Dessa forma, se os assentamentos e as cooperativas não tiverem um aumento considerável da produção, tornam-se inviáveis. Os produtores, em especial os associados em cooperativas, precisam competir no mercado capitalista para a realização da troca, ou seja, produzem valores de troca. A luta pela sobrevivência diante do agronegócio, isto é, a viabilidade dos assentamentos e cooperativas, na atualidade, pode estar exercendo uma pressão econômica que incide diretamente no tipo de ensino técnico-profissionalizante mantido pelo Movimento, com uma maior ênfase nos valores mercantis e nas questões relativas aos índices de produtividade.

Apesar da heterogeneidade das formas econômicas verificadas nos assentamentos e cooperativas, o MST mantém e tenta aplicar uma proposta unitária de ensino e de pedagogia.

A teoria e a prática educativas do MST têm quatro objetivos básicos: 1) propiciar aos associados uma formação nas habilidades específicas inerentes à sociedade moderna industrial, notadamente à tecnologia e às ciências; 2) ministrar uma formação específica na denominada *questão social*, colocando em evidência os trabalhadores e notadamente os *camponeses* visando sua emancipação social, política e cultural; 3) formar militantes para o Movimento; 4) lançar um novo conceito de relacionamento com a natureza com base na agroecologia e na produção sustentável; 5) disseminar valores, habilidades, conhecimentos e categorias sociais relativas à cooperação e ao trabalho associado com o propósito de generalizar a cooperação no âmbito da compósita economia política do MST.

O novo conceito de RAP significa a atribuição de um papel às cooperativas e ao trabalho coletivo, à tecnologia, à agroecologia e à produtividade bem mais importante do que eles tinham no Programa anterior.

Há dificuldades e resistência dos professores da rede oficial em aplicarem as diretrizes pedagógicas do MST, bem como de se adaptarem aos propósitos pedagógicos do Movimento. Desse modo, o MST desenvolveu uma política própria de formação de professores que corrobora seu projeto

educativo, visto num contexto muito mais amplo. Por ser parte também de seu projeto político, a dimensão da formação de professores sob a égide dos ideais emancipatórios do Movimento está colocada como uma forma de qualificar politicamente a escola.

A questão de gênero foi introduzida pela ação das mulheres e reconhecida tardiamente pelo MST. Há indícios de que, não obstante estar hoje reconhecida como questão crucial pelas instâncias diretivas do Movimento avança, na prática, com dificuldades dado o arraigado patriarcalismo e machismo vigente no meio rural, bem como na sociedade em geral. O Movimento incentiva as mulheres a participarem ativamente de todos os assuntos que envolvam o coletivo, incentivando inclusive que essas atuem como lideranças políticas. O avanço das políticas de gênero no MST parece significar o reconhecimento de que a transformação do *status* tradicional da mulher é imprescindível para o avanço das políticas democráticas e de igualdade. Portanto, embora com dificuldades, nossa hipótese é a de que as mulheres participam de forma política e econômica para construção e sustentação do Movimento, participando de toda e qualquer manifestação em prol das lutas das quais fazem parte. Não são telespectadoras da história, mas sim sujeitos que contribuem no dia-a-dia para a construção desta história, para relações de gênero igualitárias. Há ações e conteúdos explícitos trabalhados nas escolas acerca das questões de gênero.

A pedagogia do MST esta orientada segundo o seu projeto social. O MST luta pela reforma agrária e amiúde se refere à necessidade de trabalhar em prol de uma sociedade socialista. Tudo indica que, salvo por referências genéricas, o ideário socialista no MST não se encontra claramente definido. Defendemos a hipótese de que, no momento atual, o MST se situa basicamente na tradição republicana democrática, fraternal e radical - não liberal -, advinda da ala popular que emergiu historicamente na primeira fase da Revolução Francesa, expressa no célebre sintagma *liberdade, igualdade e fraternidade*, acrescida de elementos de natureza micro-política que apontam para o socialismo.

2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E DESCRIÇÃO DA AMOSTRA SELECIONADA

A. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com a perspectiva teórica adotada, a pesquisa centrou seu foco no mapeamento, na organização e nas relações de trabalho pedagógicas nas escolas do MST, componentes primordiais da gestão. Contudo, como desse pressuposto teórico faz parte a ideia de que na definição dos padrões de organização da escola incidem igualmente os fatores externos ao *locus* das unidades escolares, como a economia e a política do Movimento, além daqueles mais gerais da sociedade, tais como o conflito social, as políticas públicas, a produção científica e tecnológica, a influência da política externa, etc., a pesquisa teve-se a: 1) políticas públicas do Estado para a educação do campo; 2) políticas públicas para geração de emprego e renda e para a reforma agrária; 3) legislação educacional; 4) desenvolvimentos científicos e tecnológicos; 5) leis para o cooperativismo e trabalhistas; 6) mercado de trabalho; 7) organização autônoma de professores e estudantes; 8) formação docente; 9) políticas para igualdade de gênero.

A investigação foi operacionalizada a partir de seis eixos temáticos considerados estratégicos para o entendimento das leis de funcionamento e tendências de desenvolvimento do sistema escolar do MST e sua ligação com a economia política.

- 1) Programa de Reforma Agrária Popular, diretrizes políticas e educacionais, e escola de formação política (ENFF);
- 2) Relações de produção pedagógicas e gestão democrática na escola;
- 3) Educação profissional agroecológica, agroecologia e sustentabilidade;
- 4) Gênero e educação;
- 5) Formação de professores;
- 6) Sem Terrinha e educação infantil.

B. PROCEDIMENTOS

B.1. DELINEAMENTO DA PESQUISA E SELEÇÃO DA AMOSTRA

O projeto de pesquisa foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores constituída por professores doutores, pós-graduandos e alunos de graduação membros do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia, com sede na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. A maioria dos docentes e pós-graduandos integrantes do projeto e membros do Grupo tem ligação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Faculdade. A equipe integrou, ainda, dois docentes de outras Unidades da UNESP, dois docentes da Unicamp e uma docente da UNOESTE. Uma docente da UNESP, Campus de Marília, responsável pelo projeto perante o CNPq, coordenou a pesquisa. Cada um dos eixos discriminados foi coordenado por um docente com titulação de doutor. Cada coordenador/a de eixo contou com uma equipe de trabalho formada por docentes, pós-graduandos e graduandos. Participaram da equipe pesquisadores especialistas nas questões de gênero, formação docente, agroecologia, gestão educacional e educação, trabalho e movimentos sociais.

A coleta de dados empíricos foi dividida em duas etapas: 1) entrevistas com dirigentes e estudiosos do MST; 2) levantamento de dados empíricos nas escolas, assentamentos e cooperativas do MST.

B.2. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A investigação apoiou-se em documentação e bibliografia, nacional e internacional. Portanto, as tarefas de compilação, organização e exegese desses materiais tiveram um papel fundamental.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com levantamento, seleção, leitura e sistematização dos dados coletados em livros, periódicos científicos, boletins científicos, dissertações e teses referentes ao tema investigado. Foram importantes, sobretudo, as publicações que socializaram resultados de estudos empíricos, bem como os estudos realizados sobre o MST e sua educação.

A pesquisa documental foi realizada com levantamento, consultas, coleta e leitura de documentos tais como: legislações; documentos oficiais do Ministério da Educação e do Ministério de Trabalho e Emprego e de outros órgãos oficiais geradores e implementadores de políticas públicas para o campo; estatutos das escolas; regimentos escolares; projetos político-pedagógicos das escolas; jornais do MST e dos Sem Terrinha, revista do Sem Terrinha etc., publicados pelas escolas e pelo MST.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada que combina perguntas abertas e fechadas, como principal instrumento para a coleta de dados empíricos. No contato direto, ou por videoconferência no caso de alguns dirigentes e intelectuais estudiosos do MST, explicamos e discutimos com os informantes os objetivos da pesquisa e da entrevista e respondemos às dúvidas dos entrevistados. Foram entrevistados dirigentes e acadêmicos estudiosos do MST (etapa 1), membros dos órgãos de gestão escolar, dirigentes das escolas, professores, alunos, pais e membros das comunidades dos assentamentos e associados às cooperativas (etapa 2).

Para alcançar a captação mais precisa do objeto estudado, utilizamos a técnica da observação sistemática. Para tanto foi estabelecido um conjunto de categorias definido de acordo com os objetivos e hipóteses da pesquisa.

As observações foram realizadas nas escolas e nos assentamentos constantes da amostra.

B.3. ENTREVISTAS COM DIRIGENTES E ESTUDIOSOS DO MST

Foram realizadas sete entrevistas com membros e intelectuais estudiosos do MST, a saber: Fábio Accardo; Alexandro Santos Marinao; Maria Orlanda Pinasi; Bernardo Mançano Fernandes; Farid Eid; Antonio Tomaz Junior; e Kelly Monfort.

Fábio Accardo de Freitas é militante do MST e integra o Setor de Educação Infantil e Ciranda⁷. A entrevista foi realizada em 19 de março de 2013.

⁷ Ciranda é a denominação da educação infantil organizada pelo MST.

Fábio trabalha com a educação infantil no assentamento Elizabeth Teixeira, localizado em Limeira, e contribui com as Cirandas Infantis do MST nos encontros nacionais, estaduais e regionais. No momento da entrevista estava fazendo mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp para estudar a educação infantil do MST e sua possível relação com a educação popular.

Alexandro Santos Mariano é militante do MST e a entrevista foi realizada no dia 20 de outubro de 2013. O entrevistado iniciou a fala realizando uma breve apresentação sobre a temática. Afirmou ser do Setor de Educação do MST do Paraná, coordenador de escolas de acampamentos e escolas itinerantes desde 2003 e participante da organização da Ciranda do MST, cursou Pedagogia na Unioeste e realizou Curso de Especialização sobre escolas do campo na Federal de Santa Catarina, buscando se qualificar para o trabalho no MST.

A entrevista com Alexandro foi importante para a compreensão, em especial, das diretrizes político-pedagógicas e da organização da educação infantil no MST.

A entrevista com Maria Orlanda Pinasi foi realizada em 20 de junho de 2013. A professora Maria Orlanda é livre-docente da UNESP, Campus de Araraquara, e estuda o MST há muito anos, em especial a questão de gênero. A docente fez explanações sobre a reforma agrária, as dificuldades das cooperativas de produção agropecuária, a educação e questão de gênero.

A entrevista com Bernardo Mançano Fernandes foi realizada no dia 17 de janeiro de 2014. Fernandes é professor livre-docente da UNESP, Campus de Presidente Prudente, e trabalha há muitos anos com o MST. O professor relatou que começou a trabalhar com o MST em 1978, antes mesmo de o Movimento ser criado, pois participava da Pastoral da Juventude, e acompanhava a Comissão Pastoral da Terra. Entre 1978 e 1987, o professor Fernandes acompanhou o movimento que antecedeu a criação do MST e passou a segui-lo por várias partes do Brasil, acompanhando suas ações, como uma pessoa interessada na questão agrária. Cursou graduação em Geografia, com início 1982, e passou a estudar o MST com trabalho de iniciação científica. Em 1987 integrou o Setor de Educação do MST.

Em 1998, o MST realizou o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) com participação de vários organismos, inclusive internacionais. Nesse Encontro surgiu a proposta de criação do PRONERA. Desde a criação do PRONERA, o docente é membro do seu Conselho Pedagógico Nacional. O professor ainda explanou sobre vários cursos criados na UNESP e em outras universidades voltados ao atendimento dos Sem Terra. A entrevista com o professor Bernardo foi importante, pois ele possui amplo conhecimento sobre o processo de reforma agrária, da educação do MST, políticas públicas para os Sem Terra, e desenvolveu o conceito de territorialização do Movimento.

Farid Eid é professor da Universidade Federal do Pará e a entrevista foi realizada em 17 de outubro de 2013. O docente relatou que a sua relação com o MST se iniciou no final de 1995, enquanto professor do Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e se deu por meio da realização de um Curso de Especialização, com a disciplina de Organização do Trabalho e Novas Tecnologias. Nesse curso estava presente, como aluno, o Secretário de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Adalberto Martins. Por meio dele, surgiu a demanda pela elaboração de um diagnóstico sobre a organização das cooperativas do MST, com temas como as relações com o mercado, conflitos internos etc. A pesquisa envolveu diversos estados e no primeiro semestre de 1996 foram realizadas visitas sistemáticas a cooperativas e assentamentos do MST. O professor Farid relatou, ainda, que de 2000 até o momento da entrevista tinha realizado vários projetos conjuntos com o MST, como, por exemplo, com a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), com metodologia participativa e pesquisa-ação, com o objetivo de desenvolver estratégias de marketing para comercialização. Participou da elaboração do curso de agronomia na UFSCar com ênfase na agroecologia, financiado pelo PRONERA, com participação do MST e outras entidades, no período de 2008-2010. Também participou como docente, da quarta turma do Curso Técnico em Gestão de Cooperativas (2009-2010) realizado pelo MST de Laranjeiras do Sul, Paraná, e a Cooperativa de Mondragón da Espanha; do projeto com o MST de

Pernambuco, cadeia produtiva do semi-árido; do projeto com o MST de São Paulo, cadeia produtiva frutífera/hortaliças. No estado do Pará estabeleceu parceria com o MST de Irituia, com financiamento proveniente da Espanha; com o Instituto Federal do Paraná, no curso de graduação regular em educação do campo e do Projovem Saberes da Terra. No estado do Maranhão, participou do trabalho realizado pelo MST em parceria com Universidade Federal do Maranhão nos projetos para construção de pequenas cadeiras produtivas solidárias e autogestionárias, dentre outros. A entrevista com o professor acresceu várias informações, sobretudo, para a obtenção de dados acerca das cadeias produtivas e das políticas públicas voltadas para a educação no campo, e os cursos de nível profissionalizante e superior.

Antonio Tomaz Junior, estudioso do MST, concedeu entrevista em 21 de novembro de 2013. O professor Tomás é livre-docente da UNESP, Campus de Presidente Prudente, e trabalha no Departamento de Geografia. No período de 2006 a 2011 o docente coordenou o Curso Especial de Graduação em Geografia (CEGeo), com convênio do INCRA-PRONERA, Escola Nacional Florestan Fernandes do MST e UNESP. No momento da entrevista coordenava o Curso de Especialização Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos, com convênio CNPq /PRONERA, e coordenava o projeto temático, financiado pela FAPESP, Mapeamento e análise do território do agrohidronegócio canavieiro no Pontal do Paranapanema, São Paulo, Brasil: relações de trabalho, conflitos e formas de uso da terra e da água, e a saúde ambiental, com vigência de 2013-2018. O professor narrou que seus estudos se iniciaram nos anos 2000, com a temática dos bóias-frias e depois evoluiu para o tema de estudo dos Sem Terra. Em sua entrevista, o pesquisador abordou as políticas públicas para os assentamentos, sobretudo, as linhas de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) para as cooperativas. Abordou, também, as dificuldades do MST e das cooperativas, no sentido de conseguirem sobreviver diante do agronegócio. Explanou sobre a educação, em especial acerca dos cursos desenvolvidos por meio de convênios com o PRONERA e INCRA. Afirmou que os desafios colocados para o Movimento são cada

vez maiores, até porque alguns militantes também fazem parte do governo, trabalhando no INCRA.

Kelly Monfort é membro da Direção Nacional do MST e a entrevista foi realizada em 20 de novembro 2014. Kelly graduou-se em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Após o término do curso ingressou como militante no MST. No momento da entrevista cursava mestrado em Ciências Sociais na UNESP, Campus de Araraquara. Na entrevista a dirigente ressaltou questões e desafios colocados ao MST na atualidade, sobretudo, o enfrentamento com o agronegócio. Enfatizou as discussões realizadas no VI Congresso do MST, ocorrido em fevereiro de 2014, o Programa do Congresso que apresenta um texto importante para a Reforma Agrária Popular, e a meta do Movimento na atualidade. Ainda acrescentou relevantes informações acerca da educação e do Setor de Gênero do MST.

As entrevistas realizadas com dirigentes e estudiosos do MST foram produtivas e informativas. As falas dos diferentes militantes foram sintonizadas e ressaltaram três questões: os desafios da atualidade com a expansão do agronegócio e dos conflitos no campo; a reforma agrária popular; e a importância da educação, em todos os níveis de escolaridade, para o desenvolvimento do MST. O mesmo não ocorreu com as falas dos estudiosos do MST. Os pontos de vista e análises emitidas pelos entrevistados foram bastante diferentes e, em alguns pontos, divergentes. De qualquer forma, trouxeram um rol de reflexões que foi útil para a pesquisa, com o levantamento de novas questões e de informações relevantes para a pesquisa nas escolas, assentamentos e cooperativas.

B.4. LEVANTAMENTO DE DADOS NAS ESCOLAS, ASSENTAMENTOS E COOPERATIVAS DO MST.

Para a escolha das escolas que compuseram a amostra da pesquisa utilizamos o critério de determinação de segmento-padrão, isto é, aquelas escolas que de acordo com a literatura, experiência anterior dos pesquisadores/as e avaliação do próprio MST, mais bem representam a implantação do projeto político pedagógico e da Pedagogia do Movimento. Privi-

legiamos as escolas que estavam ligadas a assentamentos e cooperativas do MST, bem como as principais escolas de agroecologia situadas no Estado no Paraná. Para garantirmos uma representação do total do sistema educacional do MST, a amostra foi composta por escolas de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio e médio integrado, profissionalizante pós-médio e escola de formação que possui cursos de ensino superior. Demos preferência, sempre que possível, às escolas localizadas no sudeste e sul do país, primeiro, por uma questão de acesso e, segundo, porque as escolas mais importantes do Movimento ficam nessas regiões.

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Florestan Fernandes, localizada no assentamento Santana, no município de Monsenhor Tabosa, Região dos Inhamuns, Ceará, constou na amostra inicial. No entanto, não houve possibilidade de realização da coleta de dados empíricos nessa escola, pois os custos para a ida dos pesquisadores eram muito altos, e os recursos disponíveis não foram suficientes. A escola foi substituída por duas outras. A primeira localizada na Agrovila V, do Assentamento Pirituba II, município de Itaberá, São Paulo. Houve interesse nesse assentamento, pois ele possui a Escola Estadual de Agroecologia Laudenor de Souza e uma Cooperativa. A segunda selecionada como substituta foi a Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Escola Cidinha) de ensino infantil, fundamental e médio, localizada no Assentamento Eli Vive, no Distrito Lerroville, Londrina, Paraná.

Além disso, juntamente com a coleta de dados realizada na Escola Latino Americana de Agroecologia (ELLA), localizada no Assentamento Contestado, Lapa, Paraná, foram também coletados dados sobre a Escola Municipal do Campo Contestado e o Colégio Estadual do Campo Contestado, localizados no mesmo Assentamento. Desse modo, tivemos um acréscimo ao total de escolas da amostra inicial.

A seguir descrevemos as escolas e a coleta de dados empíricos com aplicação de entrevistas e realização de observações.

1. ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) foi inaugurada em janeiro de 2005 pelo MST, no município de Guararema, São Paulo. Suas instalações ocupam uma área de 30 mil metros quadrados e incluem três salas de aula, com capacidade total para 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros e uma biblioteca com mais de 40 mil obras. A Escola conta ainda com quatro blocos de alojamento, ciranda infantil, quadra multiuso, lavanderia, espaço de vivência, refeitório central, estação de tratamento de esgoto, além de área reservada para o cultivo de gêneros alimentícios consumido pela Escola. Quarenta e dois trabalhadores/as residem no local e se dedicam integralmente à manutenção e funcionamento da ENFF, contando com casas para suas famílias. Além disso, os alunos e professores que ficam na Escola por determinados períodos auxiliam na sua gestão e manutenção.

A ENFF é um Centro de Educação e Formação que oferece diferentes tipos de cursos de nível superior, de especialização, de formação etc., em geral em convênios com mais de quarenta universidades e, também, mestrado sobre Questão Agrária, por meio de convênio com a UNESP e a UNESCO.

Foram realizadas duas visitas à ENFF no ano de 2014. No entanto, em nenhuma delas foi possível realizar as entrevistas que estavam marcadas. Na primeira vez estavam marcadas entrevistas com o coordenador pedagógico e alunos. Mas houve uma mudança no cronograma do curso e os alunos não estavam na escola. A segunda foi marcada com dirigentes do MST. Da mesma forma, quando os pesquisadores lá chegaram, os dirigentes não estavam. Nessas oportunidades os pesquisadores puderam realizar algumas observações na escola.

A terceira visita foi realizada nos dias 04 e 05 de fevereiro de 2015. Foram entrevistadas uma ex-aluna e assessora de cursos da ENFF, e Djacira Maria de Oliveira Araújo membro do Coletivo Político Pedagógico da ENFF.

2. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC) está localizado no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. A visita e coleta de dados empíricos ocorreram no período de 09 a 12 de dezembro de 2014. Foram entrevistados Daniel Pereira, responsável nacional pelos cursos ligados ao setor de produção do MST, acompanhante do Curso Técnico em Cooperativismo e professor, e Diana Daros, diretora do IEJC.

Ocorreram dificuldades para marcar a visita ao IEJC por causa do cronograma de atividades da escola e dos pesquisadores. Infelizmente, quando a visita foi possível, os alunos não se encontravam no tempo escola. Mas, dada a larga experiência dos entrevistados na direção da escola e na coordenação dos cursos do MST, os dados coletados foram importantes para a pesquisa.

O IEJC é uma escola de formação do MST, a mais antiga, comprometida com o projeto educacional do Movimento. O IEJC começou a funcionar em janeiro de 1995, juntamente com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), mantenedor do IEJC até 2008, no prédio do seminário cedido pela Ordem dos Frades Menores Franciscanos (Capuchinhos). O IEJC é uma escola com cursos de nível médio profissionalizante, de educação profissional e de formação de professores em nível superior. Inicialmente, mantinha o Curso de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, porém, outros cursos foram criados a partir de demandas do MST, tais como o Técnico em Administração de Cooperativas, Técnico em Saúde, etc.

O IEJC foi investigado neste trabalho principalmente por ter curso específico para formação de professores do MST, um dos eixos do projeto. No ano de 2002, os pesquisadores Neusa M. Dal Ri e Candido G. Vieitez realizaram pesquisa nessa escola. Desse modo, os dados foram também cotejados para obter uma visão do desenvolvimento da escola.

As dependências do IEJC estão divididas em três amplas salas de aula, cinco salas de estudo, dez salas para coordenação, nove salas para os núcleos de base dos educandos, uma biblioteca, uma sala de computação, uma sala de datilografia, uma sala para leitura, um salão para atos, uma

sala para jogos, uma sala para sistema de som, rádio experimental e xerox, uma secretaria, um refeitório, vinte e sete dormitórios, trinta banheiros, uma cozinha, uma copa, uma portaria, uma lavanderia, um mercadinho, uma panificadora, um laticínio e uma agroindústria, pequena fábrica de compotas e geléias. No espaço externo, há outro prédio que está sendo recuperado, no qual se realizam atividades de artes e, ainda, uma horta, uma horta de plantas medicinais e amplos jardins e áreas verdes.

3. ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CONSTRUINDO O CAMINHO

A Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho (ECC) está localizada no Assentamento Conquista na Fronteira, município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina.

O Assentamento Conquista na Fronteira possui terras coletivas, ou seja, não dividida em lotes, e os assentados estão organizados na Cooperativa de Produção Agropecuária Cooperunião. O assentamento possui duas escolas, uma de Educação Infantil chamada Ciranda Infantil e outra Municipal de Ensino Fundamental intitulada Construindo o Caminho.

O Assentamento tem cerca de 1200 hectares. Na parte agrícola cultiva-se soja, milho e alguns outros produtos direcionados essencialmente para o mercado, como a produção de leite. Cultivam também os tradicionais produtos que compõem a cesta básica, que são comercializados e também atendem às necessidades do Assentamento. Na parte industrial há duas atividades: a produção de ração animal e um abatedouro de aves (frigorífico), no entanto, no momento das entrevistas essas atividades estavam momentaneamente paralisadas, com a construção de novas instalações. A nova agroindústria, com capacidade triplicada para processar 4000 aves por hora, estava em fase avançada de construção, com prazo para entrar em funcionamento.

As duas escolas existentes são municipais, sendo a Ciranda Infantil mais recente, enquanto que a ECC data dos primeiros tempos do Assentamento. A ECC tem tradição na qualidade de ensino, tendo recebido alguns prêmios, dois da Unicef.

O objetivo precípua da pesquisa de campo foi coletar dados sobre a ECC. Essa escola foi estudada em 2002 pelos pesquisadores Neusa Maria Dal Ri e Candido Giraldez Vieitez. Portanto, houve um interesse especial em verificar se houve evolução no período em questão.

A ECC está em um prédio com 300 ms² de área construída, e suas dependências estão divididas em: duas amplas salas de aula; uma sala de reunião; três banheiros; uma cozinha e refeitório conjugados; uma biblioteca. Possui, ainda, equipamentos utilizados como recursos pedagógicos, tais como, televisão, vídeo e um mimeógrafo a álcool. Na área externa há um parquinho infantil com vários brinquedos, jardins e um amplo gramado. A escola mantém basicamente as mesmas instalações que tinha há 16 anos e encontra-se bem conservada e cuidada.

Além das observações, foram realizadas entrevistas, cujo áudio foi gravado. Foram entrevistadas as seguintes pessoas: a) dirigente político do Assentamento; b) professora da ECC; c) professora da Ciranda Infantil, que estava informada acerca da ECC; d) merendeira e mãe de alunos da ECC; e) quatro alunos da ECC; f) três ex-alunos da ECC.

A visita e coleta de dados empíricos ocorreram no período de 15 a 18 de julho de 2015.

4. ESCOLA SEMENTE DA CONQUISTA

A Escola Semente da Conquista, de Ensino Médio, está localizada no Assentamento 25 de Maio, em Abelardo Luz, Santa Catarina.

A visita e coleta de dados na Escola foram realizadas no período de 27 a 31 de maio de 2015. Foram entrevistados: o diretor da escola; professor de matemática; professor de física; professora de português; mãe de aluna e professora da APAE; aluna de 15 anos, do 2º ano; aluna de 17 anos, 3º ano; aluno de 15 anos, 3º ano.

A Semente da Conquista é uma escola pública estadual de ensino médio, do Estado de Santa Catarina, situada no interior do Assentamento 25 de maio que é um dos primeiros assentamentos da reforma agrária que surgiu em decorrência das lutas pela terra encetadas pelo MST, desde

os anos de 1980. O assentamento foi formado por famílias oriundas de acampamento organizado pelo MST. Nos dias atuais, a composição sócio-política do assentado é heterogênea, com pelo menos 20% de famílias que não são ligadas ao MST.

O Assentamento fica a pouco mais de 30 quilômetros da cidade, com acesso por estrada que em dias chuvosos fica intransitável, e possui uma agrovila. Casas e outras edificações estão dispostas a cada lado do eixo formado por uma via larga e aí se encontra a Escola Semente da Conquista (ESC). Na agrovila também há uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e uma Escola da APAE. Além das residências, há uma igreja, um salão de reuniões, um armazém (*vendinha*), um ginásio esportivo e o pavilhão de uma das filiais da Cooperativa Terra Viva ligada ao MST, dentre outras edificações. A instalação relativamente nova da ESC contempla tão somente o que podemos denominar de o *mínimo vital* para as necessidades funcionais de uma escola. Porém, chama a atenção o fato da escola ser totalmente aberta, sem portões e grades, com acesso imediato e direto para os estudantes e membros da comunidade.

O Assentamento 25 de maio é um dentre outros vinte e três assentamentos que ficam na área, e vários são do MST. A ESC atende todos os assentamentos e, segundo o diretor, as vagas ofertadas não são suficientes para atender a todas as comunidades dos assentamentos.

A escola dispõe de uns 300 m² construídos e um pequeno terreno livre. Não há espaço desportivo e para o lazer. Há três salas de aula, uma biblioteca acoplada à sala do diretor que funciona também como secretaria, laboratório de informática, sala de atendimento para crianças excepcionais, uma cozinha que o Estado terceirizou, lavanderia e dois banheiros utilizados conjuntamente por professores e alunos.

Frequentam a escola aproximadamente 110 estudantes distribuídos em três turmas, uma no período da manhã e duas à tarde. A média de alunos por turma é de 25, exceto no primeiro ano. Nesta série é comum a presença de 40 alunos ou mais, chegando a 60, enquanto que pela lei estadual deveriam ser no máximo 30 alunos por sala.

5. ESCOLA CAMPONESA MUNICIPAL CHICO MENDES

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, de educação infantil e ensino fundamental, está localizada no Assentamento Pontal do Tigre, em Querência do Norte, Paraná. A coleta de dados foi realizada no período de 27 a 29 de abril de 2014 e foram entrevistados: diretor; coordenadora pedagógica; oito professoras; e duas mães. Também foi realizada uma coleta de dados com os alunos de uma série do ensino fundamental, por meio de desenhos que depois foram analisados. Além disso, foram coletados vários documentos da escola, tais como, regimento geral, plano político-pedagógico, revista dos Sem Terrinha, jornal dos Sem Terrinha, dentre outros.

O assentamento tem área de oito mil hectares, com 338 famílias assentadas, a partir de ocupação realizada em 1988. A imissão de posse da área para as primeiras famílias ocorreu em 1995. Cada família tem uma área de 24 hectares de terra e, em 1998, foi criada no Assentamento a Cooperativa de Comercialização da Reforma Agrária Avante Ltda (Coana).

O Assentamento Pontal do Tigre é organizado em nove núcleos. Cada núcleo tem um espaço comunitário, nos quais ocorrem as reuniões do MST e os eventos sociais, culturais e religiosos.

A Escola Chico Mendes fica na área de uso comunitário do PA Pontal do Tigre e tem tradição na qualidade de ensino, obteve o primeiro lugar na média municipal do IDEB com a nota 6,2, em 2011.

A criação da Escola Chico Mendes deu-se por volta de 1988, quando surgiram os primeiros acampamentos que deram origem ao PA Pontal do Tigre. No início, os alunos tinham aulas em salas de madeira, mas com a grande quantidade de alunos foi necessário construir uma escola de alvenaria. A escola tem uma Associação de Pais e Mestres formada pelos assentados, que tem dentre os seus objetivos administrar os recursos obtidos dos governos federal e estadual e dar assistência ao aluno e à sua família

A infraestrutura da Escola apresenta água filtrada, água de poço artesianos, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet, etc. Ainda, possui sete salas de aulas, uma sala de dire-

toria, uma sala de professores, um banheiro interno e outro externo com chuveiros, uma sala de secretaria, pátio descoberto e área verde mantida como agrofloresta. Possui, ainda, recursos disponíveis, tais como: TV; videocassete; DVD; antena parabólica; retroprojeto; impressora; aparelho de som; projetor multimídia (datashow); câmera fotográfica e filmadora.

No momento da visita a escola tinha 256 alunos com idade entre 03 e 11 anos, distribuídos em 12 turmas.

6. NÚCLEO DE AGROECOLOGIA

O Núcleo de Agroecologia está localizado em Curitiba, Paraná. A visita foi realizada no período de 30 de setembro a 02 de outubro de 2014.

O Núcleo de Agroecologia foi desativado em virtude do desmembrado da Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que foi transformada em Instituto Federal do Paraná.

Embora o Núcleo tenha sido desativado, a sua existência foi fundamental para o desenvolvimento de cursos de formação em agroecologia do MST em parceria com o INCRA, realizados em várias escolas do estado do Paraná, inclusive na ELAA, conforme consta no projeto de extensão que foi coletado na visita.

Entrevistou-se o professor que foi coordenador do Núcleo, que narrou a história da criação do Núcleo, os cursos de formação e o episódio de desativação.

7. ESCOLA IRACI SALETE STROZAK

A Escola Estadual Iraci Salete Strozak (CEAGRO) está localizada no Assentamento Marcos Freire, no Município de Rio Bonito de Iguçu, Estado do Paraná. Há três assentamentos no local: Marcos Freire; Ireno Alves; e 10 de Maio. A visita foi realizada no período de 15 a 17 de setembro de 2014.

Em 1996, no município de Rio Bonito do Iguçu ocorreu a maior ocupação de terras, que ficou conhecida mundialmente como o maior

acampamento da América Latina com mais de 3 mil famílias. Após meses de luta foram desapropriados um total de 26.800 hectares de terra, do latifúndio Giacomet Marodim, hoje Aruapel, e assentadas 1.500 famílias, formando inicialmente o Assentamento Ireño Alves dos Santos, e depois o Assentamento Marcos Freire.

Durante esse período, as crianças eram levadas de ônibus à escola mais próxima e eram organizadas também aulas informais, a partir do trabalho de voluntários. As escolas foram improvisadas em barracos de lona e chão batido, no interior de ônibus e embaixo de árvores. Em abril de 1997, surgiu a primeira escola com registro legal depois da ocupação, que foi adaptada em um galpão de máquinas da fazenda, abrigando 200 alunos da 1ª a 4ª séries e de Educação para Jovens e Adultos (EJA). A Escola Estadual Iraci Salete Strozak foi criada em 1999 e recebeu esse nome em homenagem a uma militante do setor de educação do MST que faleceu nesse ano em um acidente.

Os lotes dos assentados são de 14 hectares e a produção é, sobretudo, de arroz, feijão e leite. Não há cooperativas nos assentamentos, a produção e a comercialização são feitas a partir dos lotes individuais. O leite e os grãos são vendidos para cooperativas convencionais que não têm relação com os assentamentos.

A Escola encontra-se em um edifício adequado ao ensino, mas a instalação é modesta. Nos fundos há uma quadra coberta. A escola possui o ensino fundamental, ensino médio e formação de professores Curso Técnico de Magistério. Há mais turmas do que salas de aula, assim, há turmas que têm aulas fora do espaço físico da escola. Cada turma tem de 10 a 50 educandos, e ao todo são 22 turmas. Há 450 alunos na escola base, com total de 10 turmas, no ensino fundamental há de 20 a 30 alunos em cada turma, e no ensino médio de 40 a 50. Há ainda 1.000 alunos nas escolas itinerantes. O colégio tem 09 salas de aula, 40 professores e 14 funcionários na escola base, contratados pelo Estado e a maioria em tempo parcial.

Os professores ou são concursados pelo Estado ou participam do processo de seleção simplificado, com contrato por um ano. Esse processo é realizado em todo o Estado do Paraná.

A Escola possui um laboratório de ciências e informática razoavelmente equipado e alguns equipamentos disponibilizados pelo Estado, porém, faltam materiais e alguns aparelhos estão danificados. Há um refeitório com uma pequena cozinha agregada e uma biblioteca compatível com o tamanho da escola, organizada e funcional.

Existem doze escolas Itinerantes no Paraná e cada uma delas tem uma coordenação. No entanto, a burocracia legal, como a administração e a documentação, está concentrada na Strozak.

A Strozak funciona com a estrutura de gestão oficial, ou seja, diretor, vice-diretor, conselho de escola, conselhos de classe e Associação de Pais e Mestres (APM). Sobre essa estrutura, sobrepõe-se outra que é oficiosa, mas que na escola é real para a tomada de decisões: a) Assembleia Geral, que é o órgão máximo de decisão, se reúne de dois em dois meses e da qual participam todos os segmentos internos e externo; b) Conselho de Escola, que é a instância máxima oficial e suas deliberações são registradas e enviadas para a Secretaria de Educação; c) APM que é um organismo importante, pois dele participam os pais, e seus membros têm assento no Conselho de Escola; d) Representantes de Turmas; e) Conselhos de Classe que realizam avaliações com a presença de pais, professores, estudantes e direção, e todos são avaliados; f) Núcleos Setoriais.

A Escola possui, ainda, outros coletivos, a saber: de educadores que elabora o planejamento pedagógico, conteúdos e metodologias; os coletivos de estudantes (auto-organização dos estudantes), que é o maior núcleo setorial, pois envolve todos os estudantes; coletivo pedagógico, que além das questões escolares, discute também a luta pela terra e a organização social.

A coleta de dados empíricos na escola envolveu observação sistemática e entrevistas semi-estruturadas com a diretora, vice-diretor, membro da direção regional e do setor de educação do MST, três professores, uma funcionária e seis alunos. Além disso, foram coletados materiais na escola, como publicação própria da escola, livro e capítulo de livro, jornais sobre a escola, material informativo a respeito da proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, material de referência sobre o modelo pedagógico adotado e regimento escolar.

Ainda, os pesquisadores puderem realizar observações e acompanharem uma assembleia que foi realizada com os pais, dirigentes da escola e alunos representantes do segmento, na qual havia mais de 40 pessoas. Os alunos encaminharam algumas reivindicações para a direção da escola, tais como: faltas excessivas de professores; problemas com o transporte propiciado pela prefeitura. Os alunos reclamaram de arbitrariedades dos motoristas, o que prejudicava seu acesso à escola. O transporte é um problema grave na escola, porque quando chove os ônibus não circulam, pois as pequenas estradas que dão acesso aos assentamentos viram um lamaçal e os ônibus atolam.

8. ESCOLA MILTON SANTOS

A Escola Milton Santos (EMS) está localizada no município de Maringá, Paraná. A visita foi realizada no período de 26 a 29 de novembro de 2013.

A EMS é um centro de educação do campo criado pelo MST em 10 de junho de 2002, como parte do esforço do MST para criar condições materiais de implantação da agroecologia nos assentamentos e acampamentos, e também de conquistar espaços para a luta pela reforma agrária.

O terreno em que se localiza a Escola pertence oficialmente à prefeitura de Maringá e foi conquistado pelos trabalhadores Sem Terra durante um período de luta. A área contava com construções inacabadas de uma indústria de cerâmica que estava abandonada desde 1982 e havia sido embargada pela justiça por irregularidades, passando a pertencer à prefeitura de Maringá a partir de 1988. A prefeitura deu continuidade ao abandono da área, que era utilizada como depósito de lixo e para retirada de cascalho e basalto, o que comprometeu significativamente a situação do solo.

Em 2002, por meio de um termo de concessão de uso do bem público a título gratuito, foi concedido o direito de utilização do terreno para construção do Centro de Educação do Campo e Desenvolvimento Econômico Sustentável em Agroecologia. Os concessionários legais do termo são o Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrá-

ria (ITEPA) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Posteriormente, com a desativação do ITEPA, a representação foi delegada ao Centro de Formação ATEMIS.

Inúmeros problemas surgiram após esta concessão. Um deles apresentou-se no final de 2004 como um erro administrativo da prefeitura de Maringá, que realizou uma dupla concessão de dois hectares da área cedida para construção da Escola Milton Santos e, paralelamente, para a Secretaria de Estado da Justiça. Desse modo, foram perdidos 2 hectares dos 6,5 concedidos. A Escola continuou seu processo de construção e reconstrução das áreas, enfrentando diversos pedidos de reintegração de posse. Somente em 2013, durante a 12ª Jornada de Agroecologia, na qual 3 mil pessoas assinaram uma moção de apoio à EMS, com a presença de diversas autoridades locais, como o prefeito da cidade, o projeto de lei que solicitava a revogação da concessão do terreno à Escola foi retirado da Câmara dos Vereadores.

A EMS é uma escola do MST, não estando oficialmente integrada à rede pública de ensino. Seus cursos formais são oficialmente reconhecidos por meio das parcerias com instituições públicas de ensino. Os cursos formais recebem apoio do PRONERA e a manutenção financeira da escola se dá por meio de projetos, doações, comercialização da produção própria da escola e trabalho voluntário.

Em relação à infraestrutura, a escola dispõe de salas de aula, auditório, biblioteca, laboratório físico-biológico, telecentro, alojamento, refeitório, lavanderia e casas destinadas aos educadores e às famílias de trabalhadores que residem na EMS. Para o lazer, oferece um campo de futebol gramado, uma quadra de vôlei de areia e um parque infantil. Além disso, desenvolve a produção agroecológica em diversas frentes.

Quanto à organização da escola, desde sua inauguração, militantes do MST oriundos de acampamentos e assentamentos, indicados por suas comunidades de origem, vieram residir na área para auxiliar o processo de construção da EMS; alguns permaneceram e outros foram deslocados para outras funções ou retornaram para suas comunidades. No momento da visita, a Escola contava com 30 pessoas residentes no local, que trabalhavam em diversos setores, tais como, administrativo, pedagógico, infraestrutura e produção.

Tendo em vista a organização desses moradores, denominados na EMS de *moradores permanentes*, constituiu-se um Núcleo de Base (NB) Milton Santos, com o objetivo de distribuir as tarefas e as funções pertinentes ao desenvolvimento e manutenção da escola e dos cursos.

O NB Milton Santos conta com quatro setores de atuação responsáveis pela distribuição das tarefas da escola: administrativo; pedagógico; de infraestrutura; e de produção.

Os sujeitos que participam e contribuem com a Escola em forma de rodízio desenvolvendo atividades voluntárias integram o NB dos Voluntários, que é formado de acordo com a necessidade.

Outra demanda que demarca uma organização diferenciada na EMS está relacionada ao cuidado com as crianças Sem Terrinha, filhos e filhas das famílias moradoras da escola, de estudantes que passam pelos cursos e de voluntários. A Ciranda Infantil foi organizada como um espaço para o cuidado dessas crianças, com um ambiente educativo que possibilita a intervenção pedagógica necessária à formação das crianças. As crianças participantes da Ciranda compõem o NB Sementes da Esperança.

Foram realizadas observações na escola e entrevista com dois membros da coordenação pedagógica, um membro da coordenação pedagógica e dirigente do MST, e um funcionário. No momento da visita a turma do Curso de Agroecologia ainda não estava constituída.

Essa escola já havia sido estudada pelos pesquisadores Henrique T. Novaes, Neusa M. Dal Ri e Candido G. Vieitez nos anos de 2011 e 2012 respectivamente, assim os dados comparativos puderam mostrar o desenvolvimento da EMS.

9. ESCOLA JOSÉ GOMES DA SILVA

A Escola José Gomes da Silva de Agroecologia está localizada no município São Miguel do Iguçu, Estado do Paraná. O Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) foi constituído no início do ano de 2003, no Assentamento Antonio Companheiro Tavares. O ITEPA realizou convênio com a UFPR e, em 2004, iniciou o Curso

Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, na área de formação do MST, na Escola José Gomes da Silva. Em 2005 iniciou o Curso Técnico em Saúde Comunitária.

Em 2012, treze famílias cuidavam do ITEPA, algumas de assentados, e a maior parte de acampados, cadastrados em municípios do Estado do Paraná. Enquanto aguardavam o lote, trabalhavam pela organização da educação do MST, residindo em moradias localizadas próximas ao ITEPA, existentes desde o período da Fazenda Mitacoré, antes da formação do Assentamento.

Quando a Escola Técnica Federal da UFPR foi transformada em Instituto Federal do Paraná, o convênio para a realização dos cursos passou a ser realizado com o Instituto. Mas, a parceria cessou em 2013, e até o momento da entrevista a Escola não tinha conseguido um novo parceiro para a reativação dos cursos.

Foi realizada uma entrevista com um membro da coordenação pedagógica da Escola. Mas, dada a importância estratégica do ITEPA para o MST, pois a proposta educacional implantada em todos os anos de funcionamento da Escola foi considerada a mais avançada pelo Movimento, a entrevista foi bastante importante, sobretudo em relação ao projeto político pedagógico.

10. ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA

A Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) está localizada no município da Lapa, no Estado do Paraná. A coleta de dados na escola foi realizada no período de 01 a 03 de outubro de 2014.

A ELAA fica localizada no Assentamento Contestado e, desse modo, além dessa Escola, foram pesquisadas também a Escola Municipal do Campo Contestado e o Colégio Estadual do Campo Contestado, o que acrescentou uma escola de ensino fundamental e uma de ensino médio à amostra.

O Assentamento Contestado possui em torno de 150 famílias, com mais ou menos 600 pessoas. No início foram construídas 150 casas, mas

com o decorrer do tempo, outras foram sendo construídas para os filhos que se casaram e para outras pessoas que lá trabalham, mas não são assentadas, como, por exemplo, para o diretor da escola de ensino fundamental.

O Assentamento é dividido em onze núcleos, denominados de Mandalas, cuja área total é de 3200 hectares. Os lotes são individuais e há uma agrovila.

O Assentamento tem uma Cooperativa de Produção Agropecuária que produz hortaliças, legumes e frutas agroecológico-orgânicas, e que estabelece relações com as escolas. As crianças auxiliam no trabalho realizado no lote da família e também na escola.

No momento das entrevistas, a Cooperativa possuía 280 associados. Na Cooperativa há sete Núcleos de Agroecologia que realizam reuniões mensais, e desenvolvia 191 projetos de entrega de produtos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), atendendo mais de 50 escolas com alimento orgânico, e também projetos com o Programa de Aquisição de Alimento (PAA).

O Assentamento possui uma agroindústria cujo prédio foi construído com recursos dos cooperados. No momento da visita, a entrega dos produtos era praticamente *in natura*, mas com a agroindústria os assentados pretendiam lavar, cortar e embalar os alimentos, e com os tipos de frutas que já produziam, havia a pretensão de elaborar doces e compotas. Os assentados consideravam que com este procedimento haveria maior interesse, pois as escolas que participam dos Programas preferem os alimentos limpos e cortados, além de gerar maior valor.

Como forma de lazer, Contestado possui campo de futebol, quadra de vôlei e realiza festas pontuais, como aniversário do Assentamento, festas juninas, noites culturais dos cursos da ELAA com grupos de teatro e coral. A cada conquista fazem uma grande festa, como quando conseguiram comprar o caminhão da Cooperativa. Há algumas iniciativas como curso de dança e de teatro e, ainda, a intenção de construir uma quadra coberta, terminar a reforma do campo de futebol e terminar a reforma do *Casarão* para a constituição de um espaço cultural, com exibição de filmes, teatro e um Museu da Luta dos Camponeses pela Terra.

O Assentamento possui a Escola Municipal do Campo Contestado, o Colégio Estadual do Campo Contestado e a Ciranda Infantil Curumim. Não existe escola de Educação Infantil no Assentamento e a Ciranda funciona para que as mães possam trabalhar.

A) ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO CONTESTADO

A Escola possui o primeiro ciclo do ensino fundamental e tem 52 alunos de idades entre 06 e 10 anos, cinco professores e dois funcionários.

A Escola possui seis salas de aula, um refeitório e utiliza a biblioteca da ELAA, tem uma diretora, que acumula também os cargos de pedagoga e secretária, e a maioria das professoras é do Assentamento.

Na estrutura pedagógico-administrativa, a Escola tem o Conselho de Classe Participativo, do qual participam a diretora, funcionárias, alunos, professores e pais. As decisões são tomadas pelo coletivo. A organização e participação das crianças da Escola ocorrem por meio de sete núcleos setoriais: agrícola; embelezamento; comunicação e cultura; apoio ao ensino e à leitura; saúde e bem estar; finanças e estrutura; registro e memória. Cada núcleo possui um relator e um coordenador e é composto por alunos dos anos do primeiro ciclo, desenvolvendo a auto-organização dos alunos.

B) COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO CONTESTADO

No Colégio funciona o segundo ciclo do ensino fundamental, no período da tarde, e o ensino médio, no período noturno, e a EJA, segundo ciclo à tarde e o ensino médio à noite.

Os dois níveis de ensino possuem 80 alunos no total e a EJA 27 alunos; há um diretor, quatro funcionários e vinte e três professoras.

A escola não tem prédio próprio e utiliza o prédio da Escola Municipal do Campo Contestado, nos períodos da tarde e noturno. A estrutura e organização do Colégio são as mesmas da escola municipal, ou seja, existem os núcleos setoriais que se reúnem periodicamente com os núcleos do ensino fundamental. A partir do oitavo ano, os alunos desenvolvem ativi-

dades de plantio nos lotes e de trabalho na Cooperativa. Os professores são contratados pela Rede Estadual de Ensino, por um processo seletivo cujo edital é direcionado para escolas do campo e assentamentos.

c) ESCOLA LATINO AMERICANA DE AGROECOLOGIA

Os cursos mantidos pela ELAA no momento da visita eram Tecnólogo em Agroecologia; Licenciatura em Educação no Campo; Curso de Extensão para Militantes Líderes de Movimentos Sociais na América Latina (80h), dentre outros. Havia três turmas em funcionamento e, em média, 160 alunos são formados por ano, como tecnólogos em agroecologia. O alunado é diversificado e são de várias partes do Brasil.

Há doze funcionários na Escola que são militantes do MST e a grande maioria é assentada desenvolvendo trabalho voluntário. A Escola tem onze quartos de alojamento divididos em dois blocos, um banheiro coletivo, biblioteca, um auditório, uma sala de reunião pedagógica, uma sala de trabalho demonstrativo, um refeitório e uma cozinha.

O Curso de Tecnólogo em Agroecologia é financiado pelo PRONERA em parceria com a UFPR, e a licenciatura em Educação no Campo, com foco em Ciências Naturais, é uma parceria com a UFPR- Setor Litoral. A Escola tem cursos do PRONATEC, cursos agroflorestais e mantém vários cursos de extensão, oficinas, estudos informais para melhoria da Cooperativa e da produção dos alimentos. Há também o curso de formação continuada para lideranças e docentes.

Foram realizadas entrevistas com a diretora, uma pedagoga e quatro professoras. Além disso, foram coletados vários materiais e documentos na escola, tais como: projeto político-pedagógico; regimento; livro publicado pela escola, etc.

11. ESCOLA DE AGROECOLOGIA LAUDENOR DE SOUZA

A Escola Estadual de Agroecologia Laudenor de Souza está localizada no município de Itaberá, Estado de São Paulo. A visita ocorreu no período de 19 a 21 de fevereiro de 2015.

A Escola foi inaugurada em abril de 2006 e implantada em área cedida pela Cooperativa dos Assentados e Pequenos Agricultores da Região de Itapeva (COAPRI), na Agrovila V, Assentamento Pirituba, em Itaberá, região sudoeste de São Paulo.

A Escola funciona por meio de registro formal e com assessoria do Instituto Técnico de Capacitação, Extensão e Pesquisa em Agroecologia. No momento da visita não havia uma turma em funcionamento, pois a Escola aguardava uma parceria com uma universidade pública para formalizar nova turma para o curso. Assim, foram entrevistados os participantes da última turma: professor de história e coordenador de curso; coordenadora do Instituto Técnico de Capacitação, Extensão e Pesquisa em Agroecologia; coordenadora regional do MST e estagiária no Curso; dois ex-alunos.

A realização das entrevistas foi bastante dificultosa, já que no mesmo período estava ocorrendo na Escola Municipal Terezinha de Moura, município de Itapeva, o Seminário de Educação do Campo, evento preparatório para o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (II ENERA). Fomos convidados para participar do evento, o que foi bastante proveitoso, pois ocorreram palestras de dirigente nacional do MST, membro do setor nacional de educação e outras pessoas envolvidas com a educação. Estiveram presentes ao evento a maior parte dos/as educadoras do município e também a Secretária da Educação do município.

A partir da conferência de abertura, pudemos mais bem compreender o significado da Reforma Agrária Popular aprovada no último Congresso do MST, realizado em fevereiro de 2014, pois esse foi o tema da palestra proferida pelo seu dirigente nacional, Cesar Del Vecchio. Também pudemos conversar com várias professoras da Escola Municipal, e discutir sobre as propostas educacionais do MST. Nesse dia realizamos três entrevistas. No dia seguinte, no sábado, procedemos a uma visita à Escola de Agroecologia Laudenor de Souza, conhecemos a sede da Cooperativa Capavri e a sede regional do MST e realizamos as entrevistas com os ex-alunos que estavam participando de uma reunião regional do setor de produção do MST.

A Escola começou a funcionar a partir de 08 de maio de 2006, com o Curso Integrado Médio Técnico em Agroecologia, de duração de três anos. A primeira turma teve 60 educandos e foi formada por jovens filhos e filhas de assentados do MST das regionais Sudoeste, Iaras, Promissão e Andradina, além de representantes da Pastoral da Juventude Rural, Federação de Agricultura Familiar, quilombolas e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itapeva.

Entre os objetivos da Escola encontra-se a capacitação técnica dos educandos em agroecologia, visando a transição agroecológica dos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária, além de criar um centro de referência técnica e política em agroecologia e possibilitar o intercâmbio de conhecimentos com outras organizações e entidades brasileiras e estrangeiras.

A construção da Escola contou com a parceria da Via Campesina Internacional na formação técnica em Agroecologia de jovens e adultos camponeses.

A Escola tem aproximadamente mil metros quadrados de edificação rústica, possui duas salas de aula grandes, quatro banheiros ecológicos, biblioteca, cozinha, secretaria, placas de energia solar e três alojamentos coletivos para os alunos.

12. A ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL FRANCIOSI

A Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi (Escola Cidinha) está localizada no distrito Lerrovile, Londrina, Estado do Paraná, no Assentamento Eli Vive. A visita foi realizada nos dias 09 e 10 de abril de 2015 e foram entrevistados o coordenador pedagógico, o professor de biologia e um dos formuladores dos Cadernos sobre a metodologia dos complexos temáticos do MST.

O Assentamento Eli Vive surgiu a partir de ocupação, que durou quatro anos, efetuada no distrito de Guairacá, região rural de Londrina. No momento da visita, o Assentamento Eli Vive tinha 540 famílias, e era um dos maiores assentamentos do MST e do país.

A Escola Cidinha atende desde a educação infantil até o ensino médio com cerca de 200 estudantes, com funcionamento matutino e vespertino.

O nome da Escola e do Assentamento é uma homenagem aos militantes do MST que dedicaram suas vidas ao campo e à defesa dos direitos dos trabalhadores. Os educadores populares, lideranças e técnicos do assentamento são compostos, na maioria, por jovens entre 18 e 28 anos. A juventude no assentamento e acampamento é protagonista das ações na escola, da rádio comunitária, das atividades culturais e formativas de modo geral. Os jovens apresentam periodicamente a intervenção da juventude do MST, com atividades organizadas na Escola Cidinha e participação das comunidades do Assentamento e de outras localidades.

O Assentamento obteve recursos para investimentos na produção, educação e infraestrutura e desenvolve um modelo de produção orgânica e pesquisas de sementes, trabalho este integrado à educação das crianças.

Destacamos que as escolas itinerantes são escolas públicas que funcionam com a permissão do Conselho Estadual de Educação, no caso desta escola, do Conselho do Paraná, com a aprovação do parecer nº 1012, de 2003. O Paraná possui doze escolas itinerantes e o apoio técnico e pedagógico é realizado por duas escolas base, o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, como já descrito anteriormente, e o Colégio Centrão, localizado no município de Querência do Norte. A Secretária de Educação e o MST têm se responsabilizado, desde 2004, pela oferta e manutenção da estrutura física, econômica e humana das escolas itinerantes.

Como enunciado anteriormente, a equipe de pesquisadores organizada por eixos, efetuou um extenso levantamento bibliográfico, seleção das obras e textos, leitura, documentação, reflexão e confronto com os dados empíricos. A partir da análise dos dados foi elaborada uma síntese para cada um dos eixos, que integraram o relatório final da pesquisa.

Para a elaboração deste livro, os pesquisadores e pesquisadoras formaram parcerias, em acordo com o eixo do qual participaram e com a coleta de dados empíricos, e escreveram os textos apresentados a seguir. Ressaltamos que, embora o livro seja organizado em forma de capítulos, não se trata de uma obra organizada com temas relativos ao assunto geral,

mas sim de textos integrados à pesquisa, ou seja, este livro se configura como uma obra única, tendo vários autores e várias autoras.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, L. *Sem terra aprende e ensina*. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BLOG DO ENCONTRO UNITÁRIO. *Organizações destacam importância da unidade na abertura do encontro*. Brasília, DF. 20 ago. 2012. Disponível em: <http://www.mst.org.br/content/organiza%C3%A7%C3%B5es-destacam-import%C3%A2ncia-da-unidade-na-abertura-do-encontro>. Acesso em: 20 ago. 2012.

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

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, 1996.

BRASIL DE FATO. Há um ano sem resposta. *Brasil de Fato*. São Paulo, n. 494, p. 5, 16 a 22 ago. 2012. Disponível em: http://www.brasilefato.com.br/sites/default/files/BDF_494.pdf.

BRASIL DE FATO. Editorial. Um encontro histórico de camponeses. *Brasil de Fato*. São Paulo, n. 494, 16 a 22 ago., p. 2, 2012. Disponível em: http://www.brasilefato.com.br/sites/default/files/BDF_494.pdf. Acesso em: 22 ago. 2012.

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 em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Sem Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, 2004.

DAL RI, N. M.; 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.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho. *Educação Unisinos*. São Leopoldo, v. 14, n. 2, mai./ago., 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Educação no Campo/Proneira. Brasília, DF. 2010. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/projetos-e-programas-do-incra/educacao-no-campoproneira>. Acesso em: 07 ago. 2012.

LAO, W.; FELDMANN, A. *Reforma Agraria Popular: la nueva propuesta el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST)*. Madrid. 05 jun. 2009. Disponível em: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=86558>. Acesso em: 05 jun. 2009.

MANSUR, V. Movimentos do campo se unem por novo projeto de agricultura. *Carta Maior*. São Paulo, 20 ago. 2012. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiamostrar.cfm?materia_id=20749&boletim_id=1340&componente_id=22097. Acesso em: 21 ago. 2012.

MEDEIROS, L. Continuidades e inovações nas lutas recentes no campo. *Carta Maior*. Colunistas. São Paulo. 07 dez. 2004. http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=1809. Acesso em: 12 ago. 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *MST lutas e conquistas*. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA *Programa Agrário do MST*. VI Congresso Nacional do MST: lutar, construir reforma agrária popular. São Paulo, 2013. MST. Disponível em: <https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Educação*. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/educacao/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

REVISTA VEJA. MST: até quando? *Revista Veja*. São Paulo, ed. 2134, 14 out. 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/141009/mst-ate-quando-p-012.shtml>. Acesso em: 20 set. 2012.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (SECOM). *Reforma agrária terá mais R\$ 400 milhões este ano*. Brasília, DF. ago. 2011. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/acoes-e-programas/comunicacao-publica/em-questao/edicoes-anteriores/agosto-2011/boletim-1359-30.08/reforma-agraria-tera-mais-r-400-milhoes-neste-ano/?searchterm=Proneira>. Acesso em: 08 ago. 2012.

SILVER, B. J. *Fuerzas de trabajo - Los movimientos obreros y la globalización desde 1870*. Madrid: Akal, 2003.

STEDILE, J. P. *BRASIL: El Movimiento Sin Tierra se plantea nuevos métodos de lucha*. Madrid, 24 fev. 2009. Disponível em: <http://www.kaosenlared.net/noticia/brasil-movimiento-sin-tierra-plantea-nuevos-metodos-lucha>. Acesso em: 25 fev. 2009.

STEDILE, J. P. *Cadê a Reforma Agrária?* Brasília, DF, 24 jul. 2012. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Cade-a-Reforma-Agraria>. Acesso em: 04 ago. 2012.

VALENTE, R. Incra rompe com MST e determina fim de diálogo com líderes sem-terra. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/incra-rompe-com-mst-e-determina-fim-de-dialogo-com-lideres-sem-terra.shtml>

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF)

Lalo Watanabe Minto

INTRODUÇÃO

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) está localizada em Guararema, São Paulo, município com aproximadamente 27 mil habitantes, situado a 60 km da capital paulista. (IBGE, 2014). A sede da ENFF foi construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹ durante um período relativamente extenso, tendo sido inaugurada em janeiro de 2005. Três razões básicas explicam a escolha do estado de São Paulo: localização estratégica; clima mais ameno, adequado aos militantes de todas as regiões do país e à realização de cursos o ano todo; proximidade de centros importantes, onde estão disponíveis conhecimentos e indivíduos qualificados, aptos a contribuir com o desenvolvimento da escola. (MST, 1998, p. 18-19).

¹ O MST e a própria escola entendem que ela não é do movimento e sim fruto da solidariedade nacional e internacional, razão pela qual está aberta a vários movimentos sociais, nacionais e internacionais.

Os recursos financeiros² para a construção provieram de contribuições do próprio Movimento (MST, 1998, p. 22) e de outras estratégias que este mobilizou para angariar os insumos necessários. Uma das principais foi a de buscar apoio de entidades da sociedade civil, dentro e fora do Brasil. Outra parte adveio da venda de produtos como pôsteres e calendários. Segundo o Movimento, o produto que mais rendeu recursos para a ENFF foi aquele que também viabilizou a compra de seu terreno em 1997, oriundo de parte dos direitos³ da *Exposição Terra*, composta por um livro e um CD.

A força de trabalho empregada nas diversas etapas de construção proveio da ação voluntária dos próprios integrantes do MST, de diversas partes do país. Entre março de 2000 e julho de 2004, 25 brigadas temporárias foram organizadas com esse fim, somando-se a outras brigadas permanentes constituídas a partir de setembro de 2003 (SANTOS, 2005, p. 35). Até a inauguração, o movimento registrou a participação de 1.115 voluntários nesse processo. (JORNAL DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 08). O projeto arquitetônico foi elaborado pela arquiteta Lílian Lubochinski e a construção contou com a assessoria de engenharia da empresa Integra. (AUGUSTO; MANSUR, 2008, p. 19).

Na inauguração da ENFF estiveram presentes o Ministro do Desenvolvimento Agrário da época, Miguel Rossetto⁴, representantes dos ministérios da Educação e da Cultura, do governo venezuelano, além de escritores, atores e intelectuais ligados a universidades brasileiras (MARIN-GONI, 2005), o que denota o prestígio que a escola conseguiu mobilizar nesses primeiros momentos de funcionamento.

Ocupando uma área de 30.000 m², as instalações da ENFF incluem: três salas de aula (para até 200 pessoas), um auditório, dois anfiteatros e biblioteca com mais de 40 mil livros (ASSOCIAÇÃO..., 2012a, p. 1), quatro blocos de alojamento, ciranda infantil, quadra multiuso, lavan-

² Matérias em jornais de grande circulação trataram da fundação da escola chamando a atenção dos leitores para seu custo financeiro, de cerca de 1,3 milhão de dólares. (ARRUDA, 2005; MST, 2005).

³ Cedidos pelo fotógrafo Sebastião Salgado, pelo compositor Chico Buarque e pelo escritor José Saramago. (SANTOS, 2004, p. 51; 2005, p. 33).

⁴ Rossetto foi ministro entre janeiro de 2003 e março de 2006 do governo Lula. Retornou ao cargo em 17/03/2014, no governo Dilma Rousseff.

deria, espaço de vivência, refeitório central, estação de tratamento de esgoto e área para cultivo de gêneros alimentícios. Ao todo, 42 trabalhadores/as residem no local e se dedicam à manutenção e funcionamento da escola, contando com casas para suas famílias (ASSOCIAÇÃO..., 2010).

A ciranda infantil instalada na ENFF destina-se às atividades de educação dos filhos de seus moradores, bem como das crianças que frequentam o espaço em caráter temporário. Segundo Araújo (2015), um dos papéis da ciranda é garantir condições de participação mais igualitárias entre homens e mulheres, evitando que qualquer estudante venha a ser impedido de participar de um curso por conta de estar na companhia de filhos pequenos. Por isso, ela é “[...] diferente da ciranda infantil [...] nas áreas que são permanentes”, onde também se faz escolarização.⁵

Em dezembro de 2009 foi criada a Associação dos Amigos da Escola Nacional Florestan Fernandes (AAENFF), com o propósito de contribuir com a sua manutenção, sobretudo no aspecto financeiro⁶. A Associação reafirma que o financiamento da escola é proveniente apenas da “[...] contribuição dos próprios movimentos sociais e o apoio solidário de entidades e indivíduos, no Brasil e no exterior” (ASSOCIAÇÃO..., 2012a, p. 01-02)⁷. Em boletim de julho de 2012, a AAENFF anunciou que a ENFF estudava a possibilidade de construção de uma nova sede nas proximidades de Brasília/DF, no assentamento Pequeno William (ASSOCIAÇÃO..., 2012, p. 11).⁸

O POLÍTICO E O PEDAGÓGICO NA ENFF: UMA *CONSTRUÇÃO* PERMANENTE

Conforme já observado em Minto (2015), são duas as principais dimensões político-pedagógicas da ENFF: uma primeira, referente à sua

⁵ Ainda, segundo a entrevistada, a orientação da coordenação é para que se evite levar crianças em idade escolar, devido a esse caráter especial da ciranda. Considera-se prioridade que essas crianças estejam se escolarizando em seus próprios locais de moradia (acampamentos e assentamentos). Entrevista realizada pelo autor em 05/02/2015.

⁶ Sobre os objetivos da associação e as formas previstas de consecução destes objetivos, ver seu estatuto social (ASSOCIAÇÃO..., 2009, Art. 2º e 3º).

⁷ A AAENFF chegou a contar com mais de mil associados (ASSOCIAÇÃO..., 2013), que contribuíram com uma parcela do financiamento das atividades da escola.

⁸ Araújo (2015) confirma a existência dessas regionais da ENFF em Brasília, no Nordeste e no Sul.

própria construção física, forma de organização, motivações do movimento, formação das brigadas e caráter estratégico; a segunda, no sentido de que a própria análise de quais são os traços de identificação da escola uma vez em funcionamento, também depende de um processo que está em construção, isto é, em constante mudança.

Ana Pizetta (2007a, p. 30) afirma que a construção da ENFF criou possibilidades objetivas para um amadurecimento político dos voluntários nela envolvidos e para formar uma “nova consciência” baseada no princípio de união entre estudo e trabalho. Enfim, “[...] o trabalho voluntário, a solidariedade e a formação, praticados no âmbito da ENFF, são, em um espaço micro, ensaios daquilo que os homens livres são capazes de edificar para eles próprios e para a sociedade como um todo” (PIZETTA, 2007a, p. 46).⁹

Dentre as qualidades pedagógicas apontadas por estudiosos e por lideranças do movimento, é lícito lembrar que também há aspectos contraditórios, como os apontados por Maria¹⁰ (nome fictício), ex-aluna de cursos e colaboradora de alguns projetos na ENFF. Perguntada sobre como esse caráter educativo era vivenciado pelos voluntários das brigadas durante o processo de construção, ela afirma:

Algumas iam com muito prazer e algumas pessoas dizendo que elas foram obrigadas, que não era voluntário coisa nenhuma, que elas foram destacadas de seus lugares de trabalho, né, na roça e tal. E que eles apostavam que eles nunca iam ser chamados pra fazer um curso ali, porque eles nunca iam ser dirigentes, assim. Então eu acho que [...] essa [...] *divisão social do trabalho* no interior do movimento [...] ficava meio claro na conversa com alguns deles, assim. (MARIA, 2015).

A própria Maria reconhece, porém, os riscos de se fazer qualquer generalização:

Mas é uma visão pontual e que eu sei como é ser, né, fazer parte do movimento quer dizer, também, esperar gente de fora pra poder dizer do seu descontentamento em relação à direção, que às vezes é canalizado por outro ponto. (MARIA, 2015).

⁹ João Pedro Stédile, liderança nacional do MST, afirma que o fato de a ENFF ter sido construída com base no voluntarismo, na solidariedade e no trabalho sistemático dos militantes e apoiadores do movimento, caracteriza o que ele chama de “afetividade socialista”. (STÉDILE, 2011, p. 71).

¹⁰ Entrevista realizada pelo pesquisador em 04/02/2015.

Assim como outras ações educativas que o MST vem protagonizando ao longo de sua história, a ENFF é um produto da própria trajetória do movimento, de suas formas de luta e opções teórico-práticas a cada período.¹¹ Em Minto (2015) afirmamos que mais importante do que estabelecer o momento de criação da ENFF, é especificar o contexto no qual a proposta e a concretização de uma escola nacional – incluindo a construção de sua sede física – se tornaram estratégicas para o movimento.

Dos esforços em construir alternativas para fortalecer as lutas pela reforma agrária, inicialmente concretizados na experiência de parcerias do Setor de Educação, resultariam, doravante, as parcerias entre o Setor de Formação do MST e diversas universidades, tendo como pano de fundo a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)¹², em abril de 1998. (MINTO, 2015, p. 315).

As atividades desenvolvidas pela escola nos últimos 10 anos têm no Pronera um de seus pilares, momento a partir do qual a ENFF vai assumindo um perfil mais próximo ao de uma escola de ensino superior. De acordo com a documentação consultada e as conclusões a que chegaram outros estudos sobre a ENFF, pode-se dizer que o surgimento de cursos superiores no MST decorreu do processo de expansão de sua abrangência enquanto movimento. Com essa maior amplitude, a demanda por formação também ganhou escala nacional e o PRONERA contribuiu para consolidar as parcerias com as instituições de ensino superior (IES):

O trabalho com cursos formais teve um impulso a partir da criação do Pronera, em abril de 1998. Até então, eram poucas turmas e em poucos lugares. Com o novo programa, envolvendo universidades e institutos federais, foi possível alcançar uma escala maior, potencializando a experiência acumulada de formação por alternância e vinculada aos movimentos. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506).¹³

¹¹ Para uma visão mais completa do processo de formação da escola, ver Minto (2015).

¹² Sobre o contexto no qual se instituiu o Pronera, ver: Taffarel e Molina (2012); Kolling, Vargas e Caldart (2012).

¹³ Apesar dessas indicações, Araújo (2015) afirma que as atividades predominantes na ENFF não são aquelas realizadas em convênios com outras instituições (cursos formais) e financiados por recursos externos, como os do Pronera. “O principal [são] os cursos não formais”, diz Araújo, pois são cursos que partem de demandas dos próprios movimentos e só se concretizam quando realizados no espaço da Escola.

Santos (2012, p. 633-634) afirma que o PRONERA “[...] instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos de participação e da multiplicação”, o que viabiliza, no caso do ensino superior, uma presença *ativa* e coletiva do movimento no processo de organização do ensino (conteúdos e metodologias), ainda que conflitos não sejam, de modo algum, eliminados.

O Setor de Formação do MST é um coletivo central na formulação e gestão dos convênios com as IES, que ganharam escala a partir de 1999. E foi com o curso *Realidade Brasileira* que se estabeleceu uma espécie de padrão dos convênios entre aquele setor e as IES (BEZERRA; RODRIGUES; PIZETTA, 2007, p. 09-10), tendo ocorrido na Unicamp, em 1999, sua primeira edição¹⁴.

Vários convênios se seguiram a esses, sobretudo a partir de 2003. O primeiro curso de pós-graduação *lato sensu* também foi elaborado nesse período, na Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulado *Especialização em Estudos Latino-Americanos*. Sua origem está relacionada a demandas de estudantes que haviam cursado o *Realidade Brasileira*. (BEZERRA; RODRIGUES; PIZETTA, 2007, p. 08-10).

A construção da sede em Guararema estabeleceu uma etapa na qual as atividades educativas do MST ganharam novo patamar, consolidando aquilo que chamamos aqui de *estudos superiores*.

DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA E ESTUDOS SUPERIORES NO MST

O MST tem se alinhado aos setores da sociedade brasileira que adotam a defesa da educação pública (estatal), gratuita e de qualidade como bandeira de luta.¹⁵ Nos termos do *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*, produzido no I Encontro Nacional

¹⁴ Realizado na modalidade extensão universitária, reuniu cerca de 1200 jovens de 15 a 25 anos de 22 estados brasileiros, entre 02 e 12 de julho de 1999. (FILGUEIRAS, 1999, p. 24-25).

¹⁵ Deve-se lembrar que, no caso do MST, essa luta se combina com a perspectiva da chamada educação do campo, aquela que se concretiza, dentre outras coisas, por meio da “[...] construção de escolas nas comunidades rurais e agrovilas dos assentamentos, a todos jovens e adultos do meio rural, como forma de manter os camponeses e as camponesas no meio aonde vivem” (MST, 2010, p. 45).

de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária realizado em Brasília, em julho de 1997, essa mensagem ficou explícita: “Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade” (MST apud CALDART, 2004, p.428). Para o MST, portanto, a importância da escola regular não é uma questão secundária. Assim também entendem Dal Ri e Vieitez (2008, p. 184): “A primazia educativa atribuída ao Movimento como educador não significa a desvalorização da escola. [...] o MST não apenas reconhece como tem clareza da necessidade e da função da escola”.

O princípio acima é um dos mais caros e repetidos por lideranças do MST, bem como por estudiosos de temas ligados ao que vem sendo chamada de pedagogia do MST ou pedagogia do movimento. Trata-se da concepção de que a educação e a escola são essenciais, mas devem ser consideradas *para além* de sua condição na sociedade capitalista. Reconhece-se a importância da escola formal e propugna-se sua ocupação (CALDART, 2004)¹⁶, o que não se resume a apropriar-se dos conteúdos e dos benefícios que a escolarização pode trazer aos indivíduos. Enfatiza-se, acima de tudo, o caráter educativo/formador da *luta pela escola*, elemento crucial na preparação dos quadros do movimento para enfrentar os desafios de transformar a realidade atual. Na síntese feita pelo próprio MST – “Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social” (MST apud CALDART, 2004, p. 427) – e na enfática afirmação de Araújo (2015), de que não são “os movimentos sociais que têm que oferecer escolarização, escola pública. Quem tem que garantir escola pública é o Estado, né!?” – não parece restar qualquer dúvida sobre esse reconhecimento para com a educação estatal.

No que se refere à pedagogia do movimento, Kolling, Vargas e Caldart (2012), entendem que o acúmulo de experiências e o diálogo permanente com as diferentes teorias sociais e pedagógicas é que permitiram sua elaboração. E se um dos pilares daquela é a forma distinta de conceber as finalidades da escola e seus métodos pedagógicos, também se inclui aí a

¹⁶ Caldart (2004, p. 409) é explícita: “[...] o que costuma ser identificado como sendo a experiência ou a *proposta de educação do MST* (centrada nos processos de escolarização dos sem-terra) não é mais do que *uma das pontas* do processo de formação humana que acontece no e através do Movimento.”

formação superior. E é nesse sentido que se entende que, a partir da criação do PRONERA em 1998, o MST vem *ocupando* também as IES:

A dimensão específica da ocupação da universidade, que iniciou com os cursos de educação e aos poucos foi se estendendo para outras áreas, tem um significado histórico importante na formação de um intelectual coletivo de classe, nesse caso orgânico ao trabalho nas áreas de Reforma Agrária: camponeses trabalhando com camponeses. E a combinação entre escolarização, formação político-ideológica e formação técnica, inaugurada pelos cursos formais das áreas da educação e da produção, foi, aos poucos, se afirmando como uma marca do trabalho de educação do MST. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506).

A dimensão dessa ocupação do ensino superior pode ser observada pelos dados fornecidos por Araújo (2015): mais de 110 convênios entre o MST e outros movimentos sociais e universidades estão em vigor atualmente, com destaque para o Programa Residência Agrária¹⁷ e o PRONERA. São convênios que viabilizam cursos de âmbito nacional, regional e local, muitos deles com sede na ENFF, outros com sede nas próprias instituições conveniadas e alguns organizados de forma mista. Isso revela que na oferta regular desse nível de ensino, o MST também não tem a pretensão de substituir o Estado.

Para além do que já se conhece como sendo os princípios orientadores da pedagogia do movimento, interessa-nos suscitar uma reflexão sobre o papel formativo que vem sendo cumprido pela ENFF. Princeswal (2007, p. 135-136) cita Geraldo Gasparin e destaca que foi num seminário realizado antes da inauguração oficial da escola, que as linhas gerais do papel a ser desempenhado pela ENFF foram clareadas:

Evidentemente que no início se tinha essa dimensão: *vamos fazer uma escola para os Sem Terra, vamos fazer uma universidade para os Sem Terra! Mas o seminário deu um outro caráter para a Escola e as intervenções que foram feitas naquele seminário apontavam neste sentido: olha, temos que ter um espaço onde efetivamente a gente consiga avançar do ponto de vista teórico, político, organizativo no conjunto da classe trabalhadora! Não é uma estrutura física que se projeta ser uma universidade, poderá sê-lo! Mas, ela tem a preocupação fundamental de preparar os nossos*

¹⁷ Das 36 turmas do *Residência Agrária* em andamento no país, a primeira formatura (turma Paulo Freire) ocorreu em fevereiro de 2015, em São Paulo/SP. (MST, 2015).

militantes, os nossos dirigentes da classe trabalhadora que pense um projeto de transformação de país e de sociedade. (GASPARIN, 2007 apud PRINCESWAL, 2007, p. 136, grifo nosso).

Noutro momento, o mesmo Gasparin (2009, p. 3) apresentou a questão de forma distinta:

Havia o debate: a Escola Nacional seria a universidade dos trabalhadores Sem Terra, da classe trabalhadora? Mas entendemos que a educação é dever do Estado, uma educação pública gratuita e de qualidade, como sempre disse Florestan Fernandes. Portanto, a ENFF se reserva em complementar temas e aprofundar debates que, geralmente, nas universidades não ocorrem e que para nós são fundamentais. Principalmente na área da filosofia, sociologia, economia política, agrária. E não buscamos a diplomação por diplomação. Consideramos que a universidade tem acúmulo na metodologia, na pesquisa, mas não deixamos de aprofundar e adequar o conteúdo à nossa realidade.

Concordando, de modo geral, que o papel da escola é o de articular os processos, atividades e tarefas ligadas à formação política dos quadros do movimento, sem perder de vista a importância de qualificar tecnicamente os trabalhadores para as tarefas produtivas, Princeswal (2007, p. 136) conclui que há um entendimento amplo sobre o ensino superior no âmbito da ENFF.

Quando o Movimento se refere aos cursos superiores, não considera apenas aqueles de graduação, mas os cursos em nível mais elevado de formação política, para dirigentes e formadores do MST e dos demais movimentos sociais que já passaram por outros processos de formação.

Na visão de Pizetta (2007, p. 244-246), os objetivos formativos perseguidos pela ENFF são muito avançados. Trata-se de uma formação com base teórica sólida e crítica, com vistas a preparar militantes revolucionários, aptos a compreender a dinâmica dos processos históricos (global, regional e brasileiro) que caracterizam o modo de produção capitalista atual, bem como construir instrumentos de intervenção consciente sobre a realidade. Ou seja, potencializar sua capacidade teórica e prática de fazer com que os conflitos de classes avancem no sentido da superação do capitalismo.

O mesmo Pizetta (2007, p. 246) elenca como fundamentais para essa formação, dentre outros, um “elevado nível de conhecimentos especializados e de cultura humanística” e “domínio teórico (marxismo)”. E completa:

A ENFF [...] surge com o propósito de pensar, programar, planejar, organizar e desenvolver a formação política e ideológica dos militantes e dirigentes do conjunto do MST. Ela passa a ser um (não o) espaço de articulação das inúmeras iniciativas e experiências que estão em curso nos estados e articuladas pelos diferentes setores de atividades no MST, no sentido de buscar uma maior unidade e qualificar essa práxis. Para tanto, deve primar pelo estudo científico, e reflexão da prática política e organizativa dos membros e da organização, e contribuir na elaboração de táticas e estratégias de ação nas diferentes áreas. (PIZETTA, 2007, p. 246).

Esse papel de articulação, pensado para a ENFF, também envolve articulações no plano internacional e que, ademais, não se restringe aos objetivos do MST:

A ENFF é um conjunto de ações políticas e formativas-pedagógicas, organizadas e realizadas pelo Movimento, independentemente do local e momento de sua realização. Essas atividades também podem ser em parceria, convênios com outros centros de educação e formação, institutos de ensino, tanto do Brasil, como localizados em outros países. (PIZETTA, 2007, p. 247).

O MST OCUPA O ENSINO SUPERIOR

As informações, estudos e documentos disponíveis sobre a ENFF permitem afirmar que a intenção do MST de criar a *sua* universidade¹⁸, em muitos sentidos, deu lugar à construção de um instrumento *para ocupar* o ensino regular, mediado principalmente pelo financiamento estatal do PRONERA. Quando se iniciou a construção da sede da ENFF, o formato dos convênios entre MST e universidades já estava delineado segundo determinado padrão que não se alterou posteriormente. Constatamos que Araújo (2015) relativiza essa interpretação, pois, em sua visão, a ENFF

¹⁸ Mesmo que explicitada diversas vezes por lideranças do Movimento, não há elementos para afirmar que essa intenção tenha sido, um dia, hegemônica no MST.

ainda não tem nos cursos formais o seu principal eixo de atividade (e de sobrevida financeira), para quem, como já apontado, a principal atividade da Escola continua a ser a dos cursos não formais.

Ainda que se esteja referindo aqui apenas ao ensino superior regular realizado sob a tutela da ENFF (cursos superiores formais, portanto), é certo que outros estudos deverão ser feitos para elucidar melhor esse aspecto. É bastante plausível que essa relação não só tenha se viabilizado inicialmente, como também se expandido, no interior das IES, por conta dos recursos disponibilizados pelo PRONERA. A consolidação da ENFF e a expansão do programa são processos convergentes, sobretudo a partir dos governos Lula (2004-2007 e 2008-2011), quando o PRONERA primeiro passou a integrar o orçamento da União (SANTOS, 2012, p. 633) e depois se “institucionalizou como política de Estado” (LERRER, 2012, p. 453-454), com a edição do Decreto 7.352/2010.

O caráter formal da ENFF, portanto, possui pelo menos dois vetores fundamentais: sua relação direta com o surgimento e institucionalização do PRONERA, base objetiva dos convênios e parcerias que o MST faz com IES, reconhecidas pelo MEC; e o acesso à formação de nível superior com certificação garantida (diplomas e prerrogativas das diferentes categorias profissionais).

Araújo (2015) reconhece a possibilidade de que a ENFF venha, um dia, a ter mais autonomia para ofertar cursos regulares, como cursos de graduação e pós-graduação, para atender as demandas de seu público específico. Contudo, as dificuldades financeiras, as muitas demandas do movimento e as deficiências de formação e escolarização acumuladas ao longo da história brasileira, não permitem que a ENFF, até o presente, possa usufruir (em termos de abrangência) de uma condição muito distinta daquela para a qual vem sendo preparada: uma escola de formação de dirigentes. Em razão disso, pensar no caráter público da escola, mesmo quando restrito aos fins do movimento, ainda é um desafio.

Em nosso ponto de vista, entendemos que seja possível afirmar que o termo superior, no que se refere à ENFF, também permite outra leitura menos convencional: a de que, no momento atual, a escola não tem condi-

ções de almejar um atendimento massivo para os militantes do MST e de outros movimentos. E isso se reflete no processo de escolha dos estudantes que frequentam os cursos, pois a escola não pode se abrir a todos que demandam acesso a ela. Donde o explícito reconhecimento, por parte de Araújo (2015), de que a ENFF “[...] termina sendo, de um certo modo, uma escola de um segmento; um segmento popular”.

Trata-se de uma escola de certos segmentos do movimento social brasileiro como jamais existira antes, em dimensão e reconhecimento. Além de estar cada vez mais internacionalizada. Apesar disso, é restrita, pois não pode abranger e nem dar conta de atender à grande maioria dos problemas e dificuldades formativas de sua própria base. Araújo (2015) entende que isto não torna a ENFF uma entidade privada, pois não se trabalha com a lógica do mercado, isto é, não se organiza para gerar renda, explorar trabalho e resultar em lucros. Porém, está claro que ela não é rigorosamente popular:

As experiências são embriões, são importantes. Mas, falar em universidade popular, o que nós estamos chamando de popular? Né? Pensar essa perspectiva tem algumas iniciativas de experiências alternativas, assim como a ENFF, tem... outras organizações com processos na educação, talvez não com a referência que hoje tem a ENFF, mas que são referências muito importantes. [...] Então, a nossa perspectiva de universidade popular, ela tem que ser universal! Ela não pode ser uma experiência, entende? Então, é assim, esse debate entra pra dentro, mais porque as pessoas vão nomeando as organizações, os parceiros, né, os estudantes - a universidade popular - mas não é esse o cunho, o fundamento, né, do que nós pensamos como universidade popular. A universidade popular tem que ser o sistema todo. Ele tem que ser universal para ele ser popular. Se ele não for universal, se o povo não tiver acesso, ele não pode ser popular. Ele vai ser uma célula, né, uma experiência, um foco... (ARAÚJO, 2015).

ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E CURSOS DA ENFF

O rol de atividades formais e informais realizados pela Escola nos dias atuais é diversificado, amplo e de difícil caracterização, assim como o é comparar a ENFF e outras escolas do movimento. Podemos apenas propor uma aproximação ao que seria um sentido comum de organização. Sobre

esse aspecto, Maria (2015) relata que há uma separação muito nítida entre as perspectivas de formação das bases e dos dirigentes do Movimento, que também se reproduz na ENFF:

[...] eu acho que há uma reprodução da estrutura de organização do MST no interior da escola, o que eu acho que traz pra dentro da escola a própria estrutura do assentamento e essa divisão, inclusive, uma divisão clara na estrutura de formação, né? Uma formação que é pra base, pra militância, e pros dirigentes.

Entretanto, reconhece que há outro sentido em que a lógica de organização dos assentamentos e acampamentos do MST, também se reproduz na ENFF:

[...] todo mundo ali tem a experiência da roça, da ocupação, da frente de massa, né, tem essa experiência da militância que é muito bonito, porque é completamente diferente em cada estado, por mais que um estado como o nosso possa ser mais conservador, você vai ver que na militância em outros lugares está super radical, e produzindo muitas coisas interessantes e tal. Então, acho que esse encontro do povo, né, porreta, assim, que tá na luta há muito tempo, acaba trazendo as conversas que se faz nos assentamentos lá pra dentro. (MARIA, 2015).

A visão da escola como um espaço rico e educativo que extrapola o aspecto formal do ensino, também é afirmado por Araújo (2015), numa perspectiva um pouco diferenciada:

[...] a ENFF é [...], de um certo modo, espaço privilegiado de vivências, porque nós temos que pensar - e nós pensamos na educação não apenas como conteúdo, nós pensamos a educação como processo e pensamos a educação como relações sociais, né, então, a vivência, o intercâmbio, os aprendizados que se extrai dessas relações alunos-professores-organizações sociais, ele é riquíssimo, né? Para além de uma exposição de um professor - e tem muitos professores muito bons, brilhantes, que vêm aqui fazer... dar aulas voluntariamente, né? Colocam seus conhecimentos, contribuem voluntariamente com a ENFF. Portanto, destaca isso: essa escola, ela é essas relações sociais! Ela é uma escola construída pelos trabalhadores, pelos militantes sociais do MST, pelos educadores que constroem essa escola, pelas organizações que constroem essa escola.

Quanto à coordenação e gestão da escola, ela é exercida por sua Comissão Político-Pedagógica (CPP), que é formada por um grupo de dirigentes do MST, indicados pela Direção Nacional do movimento, que têm rotatividade no cargo. (ARAÚJO, 2015). Acima da CPP há, ainda, uma espécie de órgão máximo da Escola, que é:

A brigada Apolônio de Carvalho, né, cerca de um coletivo de 35 [pessoas], permanece aqui, contribuindo nas tarefas em diversos setores; aqui temos Setor Administrativo, Setor pedagógico, Setor da produção e o Setor de serviços. Então, esse grupo de *militantes do MST* se distribui nessas tarefas, né, e temos as unidades de trabalho e a coordenação político-pedagógica da escola. (ARAÚJO, 2015, grifo nosso).¹⁹

Segundo Princeswal (2007, p. 142), no funcionamento efetivo da ENFF, também estão presentes aqueles elementos valorizados pelo MST e característicos da *sua* pedagogia: os princípios de auto-organização; direção coletiva; gestão democrática; e disciplina. Assim são planejados, organizados e executados os cursos, eventos e outras atividades da escola, inclusive aquelas realizadas em parcerias com outras instituições. Uma síntese sobre esse modo de organização e funcionamento pode ser observada na resposta de um de seus coordenadores, Adelar Pizetta, quando questionado sobre a diferença da ENFF em relação às instituições convencionais:

Procuramos na Escola, trabalhar com sujeitos, não com indivíduos. [...] *Esses sujeitos assumem tarefas de manutenção da escola, limpeza, lavagem de louças, trabalho na produção, enfim, uma série de ações com as quais os estudantes das universidades não precisam se preocupar. Aqui, o funcionamento da Escola exige a contribuição dos educandos, pois não existem funcionários²⁰ para deixar tudo limpo e organizado. Logo, a coletividade é responsável pela sua existência, manutenção e continuidade. Portanto, o trabalho é uma dimensão pedagógica, educativa fundamental na ENFF.* Outro diferencial está relacionado à forma organizativa dos educandos. *Todos participam dos Núcleos de Base, com divisão de tarefas e responsabilidades internamente, como forma de garantir o cumprimento*

¹⁹ Segundo Gasparin (2009), a brigada tem a função de administrar do ponto de vista político, pedagógico e funcional o cotidiano da escola.

²⁰ Segundo Araújo (2015), a grande maioria dos/as trabalhadores/as permanentes da escola são filhos de assentados, mas também há funcionários contratados: “Tem algumas funções, por exemplo, na cozinha, que temos que ter contratados; motoristas têm que ser contratados. Você não pode mudar, né? Mas a parte pedagógica, todos são do movimento social.”

das atividades práticas, de estudo, cultura. Enfim, essa organicidade é fundamental e também passa a ser uma dimensão pedagógica da ENFF. Na sua grande maioria, os estudantes que comparecem aos cursos na Escola (camponeses e filhos de trabalhadores pobres) vêm com intencionalidades e integram a parcela da classe que entende a real necessidade de qualificação na efetivação de uma práxis emancipadora. Portanto, as questões disciplinares, de dedicação ao estudo, à pesquisa e a própria elaboração se desenvolvem de forma consciente, sem necessidade de mecanismos como provas, lista de presença, professores autoritários etc. (PIZETTA, 2010, grifos nossos).

Com essa organização, busca-se não separar a condição de educando daquela de responsável pelo funcionamento e manutenção da escola; não dissociar os compromissos com o estudo e com as tarefas cotidianas, ainda que haja um coletivo de membros permanentes²¹. Porém, a ampliação das atividades e a diversificação do público nem sempre permitem que isso seja rigorosamente cumprido.

Então, a parte da manutenção dos serviços, dos trabalhos, da produção... tudo isso é construído pelo conjunto aqui: estudantes, professores, né, brigada, então, eles se inserem na organização, que são as unidades / setores de trabalho. Então, eles têm o tempo-trabalho e o tempo-estudo. Porém, tem diferenças entre alguns cursos: esse tipo de currículo é para os cursos de mais tempo, de larga duração. Porque há cursos, aqui, que são semanas... intensivo, eles vêm, estudam, né, e voltam para as suas comunidades e vão fazer o trabalho-comunidade lá! [...]. E há outros cursos que permanecem mais tempo, que se estabelece todo um sistema de participação, de gestão de processos, né, de organização de processos, de estudo, de produção, que faz parte da formação desses estudantes, né? Então, depende do público, depende do curso. Mas, em geral, a escola tem um tempo-estudo, um tempo-trabalho, um tempo-pesquisa, né, e ação nas comunidades. (ARAÚJO, 2015).

Da mesma forma, essa lógica não se estende à criação de cursos e seu acompanhamento. Segundo Princeswal (2007, p. 142), estas são tarefas específicas do Departamento de Cursos Formais²², um dos três que estão ligados à Direção Política de Formação, acima da qual se situa apenas

²¹ Trata-se da mencionada Brigada Apolônio de Carvalho.

²² Araújo (2015) refere-se a este como *Núcleo de Cursos Formais*.

a Coordenação Geral. Embora aquele departamento centralize as decisões, não é prerrogativa exclusiva dele a proposição de novos cursos, que também podem partir dos setores regionais do movimento. Do entendimento desses setores sobre a existência de demanda suficiente para cursos de formação em áreas específicas pode se originar uma proposta e, inclusive, participação direta nos trabalhos de diálogo e negociação com as IES que se encarregam de oferecer formalmente os cursos. (PRINCESWAL, 2007, p. 142).

O estudo de Princeswal (2007, p. 144-145) acrescenta que, além da iniciativa do próprio MST, o inverso também ocorre quando a própria universidade e/ou professores “procuram o MST, interessados em firmar algum convênio”, o que não significa que o MST sempre aceite fazer as parcerias, haja vista que as propostas curriculares das IES podem não interessar ao movimento. Em síntese, a relação entre as IES e a ENFF é sempre marcada por conflitos, avanços e recuos.²³

Na formatação atual da escola, segundo Araújo (2015), há três núcleos que cuidam especificamente dos cursos na ENFF: o de cursos internacionais, que tinha a denominação *Núcleo de Estudos Latino-Americanos*²⁴, o *Núcleo de Estudo da Teoria Política Nacional* e o *Núcleo de Cursos Formais*, responsável pelas parcerias.

Quanto à formação de graduação, as parcerias da ENFF com instituições públicas e privadas têm envolvido cursos em áreas como pedagogia (incluindo a licenciatura em educação do campo), geografia, serviço social, direito, veterinária, ciências agrárias e história.²⁵ Além disso, há projetos de extensão, cursos de curta duração e, mais recentemente, têm crescido os cursos de especialização (pós-graduação lato sensu), muitos dos quais no âmbito do Programa Residência Agrária, atualmente com 36 cursos em andamento em todo o país. (MST, 2015)²⁶.

²³ Apesar da existência de um Departamento específico para cuidar dos cursos da ENFF, a cada novo curso constitui-se um coletivo pedagógico especial, com participação dos próprios estudantes e professores, para autogestionarem as atividades formativas (STÉDILE; HILARIO; FUSER, 2013).

²⁴ Em função da abertura da ENFF a estudantes estrangeiros que falam a língua inglesa, essa denominação não deverá mais ser utilizada, segundo Araújo (2015).

²⁵ Em dezembro de 2014, o MST noticiou o início da primeira turma de graduação em Ciências Sociais, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. (MST, 2014a).

²⁶ “Os cursos de Residência Agrária são resultado da parceria firmada entre o Incra, por meio do Pronera, o MDA e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que resultou na contratação de 36 projetos, voltados à formação de 1,6 mil alunos em 28 universidades em todo o País.” (INCRA, 2014).

Na pós-graduação *stricto sensu* há dois cursos em funcionamento: o Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Cátedra UNESCO de Educação do Campo. (ASSOCIAÇÃO..., 2010); e o Mestrado Profissional em Trabalho Saúde, Ambiente e Movimentos Sociais, com a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP- Fiocruz). (MST, 2014).

Os cursos organizados e mantidos pela própria ENFF atualmente são 13 (ARAÚJO, 2015). Abrangem áreas como questão agrária, as obras Karl Marx e Florestan Fernandes, e cursos voltados para a formação de dirigentes dos movimentos sociais, nacionais e internacionais. A ENFF também mantém um projeto em parceria com a Petrobrás, intitulado *Juventude em ação: a arte de construir cidadania*, cuja descrição indica o objetivo de “Promover a inserção e a valorização da juventude na sociedade, preparando-a para ingressar no mercado de trabalho e para exercer sua cidadania através da qualificação profissional e das manifestações artísticas da cultura popular brasileira”. (PETROBRÁS, 2013).

Dados aproximados da AAENFF indicam que mais de 24 mil pessoas já passaram pela escola nas suas diversas atividades. No que se refere aos cursos de formação para militantes, trata-se de um público predominantemente vinculado ao MST, mas cada vez mais internacional²⁷, como mostram os dados do ano de 2012, quando a escola recebeu 147 estrangeiros frente a um total de 188 militantes do movimento. (ESCOLA..., 2013, p. 03). Cerca de 500 professores voluntários, do Brasil e de outros países, colaboram com a ENFF, que mantém convênios com pelo menos 35 universidades brasileiras e outras 15 escolas de formação estrangeiras. (ASSOCIAÇÃO..., 2010).

²⁷ Essa tendência foi confirmada por Araújo (2015), para quem a escola tinha um perfil mais latino-americano, mas foi se aproximando de países do continente africano e, atualmente, já mantém cursos não formais em língua inglesa, podendo atender militantes e estudantes de diversos outros países, em especial da América do Norte e Europa Ocidental.

CONCLUSÃO

O que caracteriza a ENFF não é seu reconhecimento enquanto escola de nível superior.²⁸ Ela é um centro que *articula*²⁹ projetos de formação de outras instituições educativas – estas, sim, reconhecidas – bem como projetos dos próprios movimentos sociais. Algumas das fontes consultadas para esta pesquisa indicam que é, sobretudo, por meio da Escola que o Movimento tenta introduzir novas identidades nesses cursos de formação superior em parcerias com IES. Araújo (2015), porém, relativiza esse papel, afirmando que há um “coletivo nacional de educação que é constituído nos estados”, cujo papel é o de pensar, elaborar e propor tais formas de intervenção (cursos, currículos, metodologias). A ENFF é parte dele, mas não seu dirigente. Além disso, a própria CPP da ENFF teria como suporte uma série de outros coletivos, de caráter interssetorial, que subsidiariam as decisões e políticas implementadas na escola.

A preocupação estratégica do MST com o ensino superior vem sendo demonstrada há anos e antecede a existência da ENFF. E ela não está desvinculada das demais etapas do ensino, como o demonstra a recorrente menção ao problema da formação de professores, entendida pelo movimento como chave para a escolarização elementar de suas bases.³⁰

Pelo fato de ser ela própria parte de um processo de construção permanente, característico das ações do MST no campo educacional, a apreensão do real sentido da ENFF é algo que também *está sendo construído* pelo movimento. O mesmo vale para sua proposta político-pedagógica, pois se, em 2007, Princeswal (2007, p. 171) constatara que ainda era cedo para se falar numa proposta consolidada, também observou a dificuldade de tornar isso efetivo, em função da necessidade de ter que dialogar – e negociar – cada curso com diferentes instituições e em contextos que se modificavam rapidamente, como mudanças na administração daquelas instituições.

²⁸ Juridicamente, a escola é uma associação privada, destinada a atividades de ensino não especificadas para outros tipos de instituições. Não possui, por isso, reconhecimento do MEC, mas, dada essa condição, pode estabelecer contratos e convênios com outras entidades e com o poder público.

²⁹ A ideia de uma escola de articulação já estava presente no já referido Caderno de formação n. 29, da Campanha de construção da ENFF (MST, 1998).

³⁰ Sobre isso, ver o documento *Lutas e conquistas* (MST, 2010).

Por certo, sobressai certa controvérsia sobre o caráter formal da ENFF: se é escola superior, universidade popular, ou, ainda, escola de formação política que tende a se afastar de uma institucionalidade própria, como sugerira Adelar Pizzeta (2007, p. 246), em trecho previamente citado:

A ENFF surge [...] com o propósito de pensar, programar, planejar, organizar e desenvolver a formação política e ideológica dos militantes e dirigentes do conjunto do MST. Ela passa a ser um (não o) espaço de articulação das inúmeras iniciativas e experiências que estão em curso nos estados e articuladas pelos diferentes setores de atividades do MST, no sentido de buscar uma maior unidade e qualificar essa práxis.

O mesmo Pizetta, em matéria assinada por Santos (2005) na *Revista Sem Terra*, quando da inauguração em Guararema, apresentava outro horizonte para a escola:

O maior desafio dessa nova empreitada do MST é transformar o complexo de ensino na primeira Universidade Popular do Brasil. 'A médio prazo, pretende-se constituir o Instituto de Ensino Superior Florestan Fernandes, reconhecido pelo MEC, como possibilidade de abrir cursos e graduar militantes e dirigentes dos movimentos sociais. Normalmente, esses dirigentes não possuem condições de frequentar uma universidade convencional. Por isso, a ENFF terá uma pedagogia e metodologia adaptada à realidade dos trabalhadores do campo. Poderá continuar utilizando a Pedagogia da Alternância, como funcionam hoje os cursos de graduação (Pedagogia, História, Ciências Agrárias, Agronomia, etc) em parceria com diversas Universidades públicas de vários estados brasileiros', finalizou Pizetta. (SANTOS, 2005, p. 33, grifo nosso).

O fato é que a *Escola*, como os dirigentes do MST costumam denominá-la, vem exercendo um papel de *articulação* entre as IES e as necessidades e demandas do Movimento em termos de formação técnica e política. Vem promovendo a *ocupação* do ensino superior regular e, ao mesmo tempo, realiza cursos de formação política para militantes, dirigentes e membros de movimentos sociais, como fazia desde os tempos da Escola Sindical Margarida Alves. Tenta-se evitar, assim, a dicotomia formação técnica-formação política.³¹

³¹ Sobre a questão da formação buscada pelo MST, ver Dal Ri e Vieitez (2004, p. 1382).

Uma leitura mais orgânica ao Movimento tem indicado que a ocupação também poderá produzir outro resultado, a saber, de que a educação do campo venha a se converter em nova área de estudos e pesquisas nessas instituições. Uma espécie de combinação entre escolarização, formação político-ideológica e formação técnica, que, aos poucos, pudesse formar um “intelectual coletivo de classe”, orgânico ao trabalho nas áreas da reforma agrária. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 506). Nesse mesmo sentido, Santos (2012, p. 634) afirma que a presença dos “camponeses, como sujeitos coletivos de direitos, no ambiente acadêmico, têm fortalecido a perspectiva de novas práticas nos campos do ensino e da pesquisa”, não só por conta dos conteúdos, mas também da nova relação tempo e espaço que se institui. Diz a jornalista:

O Pronera produziu, no âmbito do debate acadêmico, o diálogo com uma nova perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou o conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos de direitos [...]; e estabeleceu um rompimento conceitual, ao reconhecê-los como portadores de conhecimento, e não apenas como objeto de pesquisa. (SANTOS, 2012, p. 636).

Já Adelar Pizetta (apud SORIANO; CARRANO, 2013) entende que, por meio dos cursos, acontece uma fusão importante entre o conhecimento produzido pelas organizações sociais e a produção no interior da Universidade.

Como se poderia esperar, construiu-se no Movimento um discurso positivo e favorável à continuidade dos convênios e parcerias³². Estudos sobre as especificidades destas parcerias, bem como sobre as diferentes formas de recepção e abrigo desses cursos nas IES, poderão mostrar se essa relação tem sido bem-sucedida na perspectiva do MST, isto é, se é possível garantir

³² Exemplo desse discurso encontra-se em Bezerra, Rodrigues e Pizetta (2007, p. 20): “Os educadores do movimento, ao participarem dos cursos em parceria com as universidades, constroem a verdadeira identidade destes cursos. A presença na Universidade não é como indivíduo, mas como parte de uma identidade coletiva cujo processo de construção não começa nem termina no espaço universitário. [...]. Ao contrário do tratamento individualista que a Universidade ainda sustenta, percebemos a afirmação das turmas como sujeitos coletivos. [...] para os militantes do MST, estar na Universidade é mais do que estar envolvido em processo de profissionalização técnica. É a possibilidade de afirmar a identidade de resistência e luta social. Isto representa um novo jeito de estar na Universidade, pois divulga a causa da Reforma Agrária e aumenta o compromisso da sociedade com ela”.

avanços no sentido da superação da dicotomia antes apontada (formação técnica x formação política) em instituições já consolidadas, com conteúdos e professores formados e, de certo modo, já aculturados nesses ambientes acadêmicos.

Quanto ao alcance já obtido pelos convênios da ENFF/MST com universidades e outras IES, promovendo cursos de graduação e especialização que permitem aos integrantes do Movimento (normalmente excluídos desse acesso, sobretudo no setor público/estatal) acessar este nível de ensino, trata-se de uma luta relativamente bem-sucedida.³³ Afinal, como afirma Araújo (2015), ocupar o latifúndio do saber é tão difícil quanto o latifúndio da terra. Contudo, são pertinentes e devem ser investigadas questões sobre as condições nas quais isso ocorre e se os cursos garantem o mesmo padrão de qualidade e de formação aos estudantes. Na condição de membro da CPP da Escola, Araújo afirma se tratar de uma relação tensa entre a ENFF e as instituições parceiras.

[...] o que ocorre é que [...] a universidade aprende com os movimentos, os movimentos aprendem com a universidade, é uma troca [...]. Claro que nisso há conflitos, há mediações, muitas vezes [...] você tem, às vezes, um projeto de uma forma, mas para você conseguir a aprovação dele você cai na estrutura, né, *oficial* da academia e que só reconhece dentro dessas condições. (ARAÚJO, 2015).

Tais discursos positivos não parecem indicar uma conformação com a situação alcançada. Apontam para uma luta que *está sendo* travada. A pesquisa da qual resultou esse texto não objetivava avaliar todo esse conjunto de elementos. Não há dúvida, porém, que a *presença* do MST no interior das IES representa um início de reconhecimento dos sujeitos do campo como sujeitos de direito à educação superior. Este parece ser o entendimento de Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 507), quando afirmam que as formas de participação e a própria presença dos sujeitos do MST no interior das universidades são mecanismos de garantia de uma “escola diferente” nesse nível de ensino.

³³ Estudo de Lerrer (2012) apurou que, das turmas iniciadas entre 1998 e 2010 (via Pronera), 2.951 alunos integrantes de movimentos sociais do campo obtiveram diplomas de nível superior (graduação ou especialização), a maior parte em universidades federais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Djacira. *Djacira Araújo*: depoimento [fev. 2015]. Entrevistador: Lalo W. Minto. Guararema, SP: 1 arquivo mp3 (83:12 min.). Entrevista concedida ao Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).
- ARRUDA, Roldão. MST inaugura universidade de US\$ 1,3 milhão para ensinar política. *Estado de S. Paulo*, 16/01/2005, p. A4.
- ASSOCIAÇÃO DOS AMIGOS DA ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. *Boletim*. Guararema, n. 1, jul. 2012.
- _____. *Boletim*. Guararema, n. 2, dez. 2012a.
- _____. *Boletim*. Guararema, n. 5, nov. 2013.
- _____. *Estatuto Social*. São Paulo, 2009.
- _____. *Instalações*. São Paulo, 2010.
- AUGUSTO, Danilo; MANSUR, Vinícius. ENFF: três anos feitos e toda uma história por fazer. *Revista Sem Terra*. São Paulo, Ano XI, n. 45, jun./jul., p. 17-21, 2008.
- BEZERRA, C.; RODRIGUES, M.; PIZETTA, A. A parceria UFJF/Escola Nacional Florestan Fernandes – MST: a experiência e a produção de conhecimentos do curso de especialização em estudos latino americanos. *Libertas*. Juiz de Fora, edição especial, p. 01-23, fev. 2007.
- CALDART, Roseli S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- DAL RI, N. M.; 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.
- _____. A educação do movimento dos sem-terra: Instituto de Educação Josué de Castro. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004.
- ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES. Secretaria Geral. *Informe ENFF 2012*[documento recebido por e-mail de <secgeral@enff.org.br> em 08 jan. 2013.]. Guararema, SP: ENFF, 2013. 5p.
- FILGUEIRAS, Otto. Entrevista com Luis Carlos Guedes Pinto. *Revista Sem Terra*. São Paulo, n.8, jul./ago./set., p. 20-25. 1999.
- GASPARIN, Geraldo. Contra a ideia da força, a força das ideias. *Jornal Sem Terra*, São Paulo, n. 295, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/jornal/295/entrevista>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Banco de dados Cidades@*. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <[http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351830&search= || infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas](http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=351830&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas)>. Acesso em: 07 mai. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. *Coordenação Nacional de Residência Agrária se reúne para avaliar projetos*. Brasília-DF, 12 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/coordenacao-nacional-de-residencia-agraria-se-reune-para-avaliacao-dos-projetos>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

KOLLING, E.; VARGAS, M.; CALDART, R. MST e educação. In: CALDART, R. et. al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

LERRER, Débora F. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, out., p. 451-484. 2012.

MARIA. *Entrevista* [fev. 2015]. Entrevistador: Lalo W. Minto. Campinas, SP: 1 arquivo mp3 (45:02 min.). Entrevista concedida ao Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

MARINGONI, Gilberto. *MST inaugura escola nacional em Guararema (SP)*. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.cartamaior.com.br/templates/materialimprimir.cfm?materia_id=3087>. Acesso em: 14 mar. 2013.

MINTO, Lalo W. A Escola Nacional Florestan Fernandes: origens históricas e concepções teórico-práticas. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 65, p.310-327, out. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Com festa e alegria, MST inaugura Escola Nacional Florestan Fernandes. *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. São Paulo, n. 248, especial, fev., p. 08-09, 2005.

_____. Campanha de construção da Escola Nacional do MST. *Caderno de Formação*. São Paulo, n. 29, 1998.

_____. *Lutas e conquistas*. Reforma agrária: por justiça social e soberania popular. 2. ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, jan. 2010.

_____. Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. In: CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. [anexo]. p. 427-429.

_____. *Movimentos sociais realizam cursos de especialização e mestrado no RJ*. São Paulo, 22 mai. 2014. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/16142>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

_____. *Residência Agrária forma 44 educandos em São Paulo*. São Paulo, 10 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/02/10/residencia-agraria-forma-44-educandos-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. *Sem Terra iniciam curso de graduação em ciências sociais na UFRN*. São Paulo. 09 dez. 2014[a]. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2014/12/09/sem-terra-iniciam-curso-de-graduacao-em-ciencias-sociais-na-ufrn.html>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

_____. Terra Nossa. *Boletim informativo* do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo, Ano II, n. 08, jan./fev. 1994. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=G:\Trbs_N\Shad_CEDem_BibILT\CDEM_BibILT.DocPro>. Acesso em: 30 maio 2014.

MST INAUGURA ESCOLA POLÍTICA DE R\$ 3,5 MI. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 21 jan. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u66791.shtml>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

PETROBRÁS. *Resultado – Seleção Pública do Programa Petrobrás Desenvolvimento & Cidadania*. Brasília. 2013. Disponível em: <<http://dec.petrobras.com.br/resultado/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PIZETTA, Adelar J. A formação política no MST: um processo em construção. *OSAL* Buenos Aires, Ano VIII, n. 22, set. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Pizetta.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. Apresentação dos cadernos da ENFF. *Cadernos de estudos ENFF – 2*. Literatura e formação da consciência. Guararema, 2011. p. 07-13.

_____. Na ENFF o conhecimento constrói consciências. *Revista Sem Terra*. São Paulo, 30 dez. 2010. [Entrevista com Beatriz Pasqualino e Maíra K. Mano]. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Na-ENFF-o-conhecimento-constroiu-consciencias>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

PIZETTA, Ana Maria J. A construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: um processo de formação efetivo e emancipatório. *Libertas*. Juiz de Fora, ed. especial, p. 24-47, fev. 2007a.

PRINCESWAL, Marcelo. *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes: uma síntese histórica*. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

SANTOS, Clarice A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, R. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 631-639.

SANTOS, Sueli A. Militantes do MST constroem escola na Grande São Paulo. *Revista Sem Terra*. São Paulo, n. 18, jan./mar., p. 28-33. 2003.

_____. MST inaugura Escola Nacional Florestan Fernandes. *Revista Sem Terra*. São Paulo, n. 28, jan./fev., p. 30-35, 2005.

SORIANO, R.; CARRANO, P. *Ufes lança terceira turma de Economia e Desenvolvimento Agrário*. São Paulo, 18 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/Ufes-lanca-terceira-turma-de-Especializacao-em-Economia-e-Desenvolvimento-Agrario>>. Acesso em: 07 mar. 2013.

STÉDILE, João P. Saudação em nome da direção nacional do MST. In: ENFF. *Cadernos de estudos ENFF – 2. Literatura e formação da consciência*. Guararema: ENFF, 2011. p. 69-72.

STÉDILE, J.; HILARIO, E.; FUSER, I. Escola Nacional Florestan Fernandes: seja um associado. *Brasil de Fato*. São Paulo, 19 jul. 2013. Disponível em:<<http://www.brasildefato.com.br/node/13666>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

TAFFAREL, C.; MOLINA, M. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, R. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 571-578.

MST: TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS DESAFIOS DA QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.

*Fabiana de Cássia Rodrigues
Melina Casari Paludeto*

INTRODUÇÃO: QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO NA LUTA DO MST.

Segundo Maria Orlanda Pinassi (2010), o MST realiza uma práxis com poder de confronto potencialmente capaz de transformar a realidade existente. Neste texto, relacionamos esta potencialidade com o fato de que sua pauta de luta questiona uma das bases que conformam a particularidade do capitalismo no Brasil (RODRIGUES, 2013). Ao se colocar na luta pela terra, o MST confronta a concentração fundiária, elemento fundamental da estrutura produtiva em torno da qual historicamente se organiza a economia e as relações sociais no país, este atributo lhe confere radicalidade, pois, inevitavelmente, o coloca em contato com uma das raízes das desigualdades sociais.

O MST originou-se de ocupações de terra no sul do país. A reivindicação imediata era por terra necessária à produção agrícola que garantiria a sobrevivência material de famílias de origem rural que não tinham mais alternativa de trabalho no campo. Com o apoio de instituições importan-

tes, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Partido dos Trabalhadores (PT), o MST se organizou nacionalmente ao longo dos anos de 1980, estabelecendo a luta pela terra em diferentes estados. Portanto, na prática imediata o que se pretendia era a conquista da propriedade da terra por famílias para as quais ela estava totalmente inacessível.

No entanto, cabe indagar qual o significado desta reivindicação em nossa realidade. Trata-se de um país com altíssima concentração fundiária, estabelecida desde a forma de apropriação das terras na época colonial, estrutura que foi legitimada por meio da Lei de Terras de 1850 (SILVA, 1996). A estrutura agrária concentrada teve, ao longo dos séculos, estreita relação com o tipo de exploração econômica que se desenvolveu, pautada no latifúndio, na monocultura e na extrema exploração do trabalho (PRADO JÚNIOR, 2000). Estudos de intelectuais de diferentes perspectivas teóricas apontam a correlação entre esta estrutura fundiária e as bases da exploração do trabalho no Brasil (PRADO JÚNIOR, 1968, IANNI, 1984, MARTINS, 1981). A concentração da propriedade da terra em poucas mãos tem origens no passado colonial e foi reiterada em momentos decisivos do desenvolvimento capitalista, como na Revolução de 1930 e, também, em meio a intensificação da industrialização, nos anos de 1950, circunstâncias em que não se empreendeu uma reforma agrária. Nem mesmo no contexto da luta pelas reformas de base no Governo Goulart houve avanços na alteração da estrutura agrária, e quando o presidente deu sinais de mudanças neste sentido estava em curso uma articulação política que promoveu um golpe militar em 1964, em grande medida alimentada pelas resistências à reforma agrária. Durante a ditadura militar, instaurada em 1964, os conflitos agrários foram duramente reprimidos, a política agrária aprofundou as condições para que a força de trabalho no campo fosse violentamente explorada, bem como houve um esforço sistemático para extrair a reforma agrária do conjunto de transformações necessárias ao desenvolvimento capitalista.

Nesta ocasião, a política agrária da ditadura sedimentou com força legal o controle das terras pelo latifúndio, tal como estabelecido no Estatuto da Terra de 1964 (SILVA, 1997). O Estatuto expressava os interesses da grande propriedade, já que a hipotética redistribuição de terras ficou restrita,

a partir daí, às terras residuais, como as do latifúndio improdutivo e terras devolutas. A importância histórica desta lei está na definição dos limites da luta pela terra e na maneira pela qual a reforma agrária passou a ser encarada a partir daí: “[...] a visão da reforma agrária como parte das reformas de base foi abandonada em favor da elaboração de uma ‘política de terras’ que desse um uso social às terras improdutivas.” (SILVA, 1997, p. 21)

Durante a ditadura militar, a questão agrária deixou de ser tratada como um problema caro ao desenvolvimento do capitalismo em bases mais democráticas, tal como se configurava no debate acerca das reformas de base no governo João Goulart. Questões como equacionar a situação miserável da população do campo, equilibrar a relação entre capital e trabalho nas áreas rurais e, conseqüentemente, urbanas, bem como a concentração fundiária foram crescentemente apagadas do debate intelectual e político, por força dos interesses dos latifundiários com forte penetração no poder do Estado. O único problema a ser solucionado no campo se restringiu à questão agrícola, que seria resolvida com mais maquinário, mais insumos, maior produtividade, subordinando crescentemente a agricultura aos interesses da indústria nacional e estrangeira.

Desse modo, a pauta colocada pelo MST, reivindicando terras para as famílias daí tirarem seu sustento, toca num desafio histórico no combate das desigualdades sociais e adquire componentes subversivos à forma como se organiza econômica e socialmente o país. Em outras palavras, ao se contrapor aos latifúndios e reivindicar mudanças na estrutura agrária no Brasil, o MST ameaça a correlação de forças entre as classes sociais e, por esta razão, se expressa de maneira altamente ameaçadora à ordem existente.

Na primeira década de existência do Movimento, nos anos de 1980, a resposta do latifúndio foi incisiva contra alterações na estrutura agrária. Durante o governo de José Sarney, em meio à pressão pela reforma agrária advinda de setores organizados da sociedade e do MST, foi elaborado o Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA) em conformidade com o que previa o Estatuto da Terra. Segundo informa o *Jornal dos Sem Terra* n. 45 (1985, p. 12) a reação foi violenta:

A intenção do governo federal em fazer a Reforma Agrária com base no Estatuto da Terra provocou uma reação em massa (e violenta) por parte dos latifundiários. De Norte a Sul do país, surgem a cada dia novas informações de que os latifundiários estão formando (e armando) milícias privadas para combater o Plano do governo. A violência contra os trabalhadores rurais, que já era grande, aumentou ainda mais. Os latifundiários concluíram que a única forma de acabar com as áreas de conflitos e impedir a Reforma Agrária é eliminar fisicamente os trabalhadores rurais sem terra; posseiros e lideranças sindicais. As mortes ocorridas só no mês de junho confirmam essa tática dos latifundiários.

Nos anos subseqüentes, os Sem Terra sofreram toda sorte de violência, seja por meio da difamação nos órgãos da mídia, seja por meio de massacres dos trabalhadores em luta, como foi o caso ocorrido em Eldorado dos Carajás em 1996¹.

Nos anos mais recentes, houve um fortalecimento da denominada *vocação agrícola* do país atrelada aos interesses do grande capital internacional na agricultura, e o que se viu foi um acirramento da concentração fundiária e uma reiteração das bases que sempre fundamentaram as atividades econômicas no país. A legalização da grilagem de terras pelo agronegócio na Amazônia é emblemática, conforme explica o geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2010, p. 316)

[...] o agronegócio está vencendo a luta pelo controle da terra destinada à reforma agrária e o governo atual implanta a contrarreforma agrária para regularizar a grilagem das terras públicas na Amazônia Legal. E, como é comum nas ações políticas onde se procura esconder da sociedade a verdadeira intenção de seus atos, o MDA se adiantou em afirmar que a regularização fundiária na Amazônia beneficiará os pequenos posseiros. Mas a legislação existente já permitia a legitimação das suas terras. E mais, quando se toma as áreas a serem objeto destas ações, verifica-se que há nessa região, potencialmente, mais de 115 milhões de hectares de terras públicas devolutas, e mais de 67,8 milhões de hectares que são de propriedade do Incra e estão grilados.

¹ Em linhas gerais, o massacre ocorrido há 23 anos no município de Eldorado dos Carajás/Pará, deveu-se ao confronto promovido pela polícia local que, violentamente, assassinou 19 dos 1500 integrantes do MST que marchavam em protesto contra a demora da desapropriação das terras que ocupavam na região. Tamaña foi a repercussão do ocorrido que, uma semana depois desse massacre, o Governo Federal criou o Ministério da Reforma Agrária.

Desse total, a área ocupada pelos pequenos posseiros (284 mil) é de apenas 17 milhões de hectares. Portanto, o objetivo da política de contrarreforma agrária do governo Luis Inácio da Silva no segundo mandato é, na verdade legalizar a grilagem de mais de 182 milhões de hectares de terras públicas e devolutas, constitucionalmente da reforma agrária, dos povos indígenas, dos remanescentes de quilombolas e da proteção ambiental.

Diante dos interesses relativos ao avanço da fronteira agrícola e pela incorporação de novas terras a serem utilizadas pelo monocultivo de gêneros como soja e cana de açúcar, a reforma agrária saiu completamente da pauta política. Não houve a realização do II PNRA, bem como é exíguo o número de assentamentos efetivados durante a última década², evidenciando também uma completa hegemonia dos interesses do agronegócio nas políticas do Estado.³

A educadora Roseli Caldart (2013) qualifica este quadro como uma situação de bloqueio à reforma agrária no Brasil e explica que essas circunstâncias levaram o MST ao estudo para apurar a análise e ajustar os rumos da continuidade da luta pela terra. Desse modo, a proposta mais recente do MST, denominada de Reforma Agrária Popular, aponta para outro modelo de agricultura, contraposto ao do agronegócio:

E talvez essa seja a grande novidade histórica do projeto de Reforma Agrária Popular, nos termos em que estamos começando sua formulação: colocar em pauta o embate de modelos de agricultura e vincular a histórica luta dos trabalhadores pela desconcentração da propriedade da terra com esse embate. A denominação atual dos polos em confronto, agronegócio versus agricultura camponesa, acompanha a historicidade e reconstrução de significados desses conceitos. (CALDART, 2013, p. 2).

Para o Movimento, as dificuldades que se impõem são de significativa grandeza, porque houve uma reiteração das bases latifundiárias que supor-

² “O II PNRA elaborado em 2003 acabou em 2007, e o atual governo do PT não colocou na agenda da reforma agrária a elaboração do III PNRA, logo, se desobrigou de fazer a reforma agrária.” (OLIVEIRA, 2010, p. 308).

³ “[...] a política de reforma agrária do governo do PT está marcada por dois princípios: não fazê-las nas áreas de domínio do agronegócio e fazê-la a penas nas áreas onde ela possa ‘ajudar’ o agronegócio. Ou seja, a reforma agrária está definitivamente acoplada à expansão do agronegócio no Brasil.” (OLIVEIRA, 2010, p. 308).

tam as atividades econômicas no país, estreitando o campo de ação possível para as ocupações de terra atrelada à luta por uma reforma agrária clássica.

O bloqueio à reforma agrária se expressa tanto pela violência sistemática que sofrem aqueles que lutam por terra quanto pelo desafio de pensar alternativas à ordem, que contrariem a atual organização do trabalho na agricultura, de maneira a se opor à lógica do agronegócio. Se, desde as origens, a luta do Movimento o provocou a pensar e a se posicionar sobre vários aspectos da realidade, as circunstâncias atuais exigem formulações que articulem as questões educacionais e seus vínculos com o trabalho.

Com o passar das décadas, foi amadurecendo a percepção de que se trata de confrontar a organização do trabalho, vivenciado como mercadoria e com práticas individualistas, apontando numa outra direção em que se possa exercer o trabalho como valor de uso e segundo uma prática coletiva. Ao mesmo tempo, percebe-se que a educação, tema presente desde os primeiros momentos do Movimento, deve estabelecer vínculos orgânicos com o trabalho. Trata-se da perspectiva da educação omnilateral, que se dirige ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões e que possui o trabalho como princípio educativo.

Devido ao fato de o MST incorporar parte da população brasileira mais brutalizada pelas desigualdades sociais, a questão do atendimento escolar se fez presente, já que a mesma dinâmica histórica que priva os Sem Terra da propriedade fundiária, os impede de ter acesso à educação. Diante dos desafios impostos pela luta, o MST não se restringiu apenas a uma pauta reivindicativa por atendimento escolar para suas crianças, mas houve a criação de um setor educacional, congregando lideranças e militantes voltados a estudar autores que em outros contextos históricos também se debruçaram sobre esta questão numa sociedade em transformação. Como afirma Roseli Caldart (2004), houve influência significativa da obra de Paulo Freire, bem como dos pedagogos russos, que possuem uma contribuição significativa, uma vez que elaboraram teorias a respeito dos desafios educacionais para a construção de uma sociedade em que a divisão social do trabalho se faria em bases socialmente igualitárias.

Assim, o Movimento foi desafiado a pensar o trabalho em bases inteiramente novas, uma vez que a “[...] forma concentrada de apropriação das terras coloca a população do campo numa situação de subserviência e deprime as condições em que é ofertada a força de trabalho também nos centros urbanos” (RODRIGUES, 2015, p. 21).

Este esforço de pensamento do MST é coerente com a tradição de pensamento ligada às experiências revolucionárias na União Soviética, que legaram uma obra teórica considerável abordando as preocupações com a educação vinculada aos desafios do trabalho numa sociedade em transformação.

1. EDUCAÇÃO NO MST: A LUTA QUE EDUCA PARA O TRABALHO OU O TRABALHO QUE EDUCA PARA A LUTA?

O processo educativo do MST é produto do próprio se fazer do Movimento em luta, portanto, não é possível, a partir dessa concepção educacional, separar luta de educação. Tampouco é possível estudar as propostas educacionais do MST sem levar em consideração os desafios ensejados pela organização do trabalho. A implementação dos princípios educacionais, sob essa ótica, diferencia-se de acordo com cada realidade vivida, respeitando o momento histórico, as correlações de forças políticas dos próprios integrantes, das parcerias e das alianças entre Movimento e sociedade sem, contudo, perder a base de sustentação dos princípios que norteiam sua pedagogia.

A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. [...] A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento (MST, 2001, p. 19).

Mesmo o Movimento afirmando anos depois esse caráter propositivo de seu projeto educacional, a sua compreensão do que é pedagogia, ou seja, “[...] o jeito de conduzir a formação de um ser humano” (MST, 1999, p. 6), nos permite afirmar que sempre houve em seu interior uma pedagogia própria, ou um jeito próprio de conduzir a educação que pos-

sibilita que sua pedagogia assuma certas particularidades. Pois, “[...] ao produzir e implementar uma nova proposta de educação em suas escolas, o Movimento acabou criando também uma nova forma de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas historicamente”. (DAL RI, 2004, p.186)

A necessidade do Movimento de pensar no processo pedagógico surgiu da necessidade prática que envolvia os métodos de luta. O contexto reivindicativo de formação do MST, bem como o fato de tocar numa questão fundante do capitalismo no Brasil, como a concentração fundiária, possibilitou que o Movimento questionasse inúmeros outros aspectos ensejados pelas contradições sociais vividas pelos homens do campo e diferentes âmbitos de sua vida, em especial o educacional. Isso significa poder afirmar que para o Movimento a luta pelo acesso e democratização da terra está *pari passu* à luta e acesso aos conhecimentos sistematizados e elaborados historicamente pelo conjunto dos homens. Assim, o MST luta desde 1984 “[...] pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos.” (MST, 2010, p. 23).

A concepção de educação do Movimento pode ser verificada ou inferida em diversos de seus documentos (MST, 1996; 1999; 2001), bem como documentos de entidades organicamente a ele vinculadas como, por exemplo, a CONCRAB (1995; 1996a; 1996b) e o ITERRA (1996; 1997). Porém, o documento que melhor expressa suas diretrizes pedagógica é o *Princípios da educação no MST* (1996).

Neste documento estão dispostos os princípios educacionais em sua aceção teórico-metodológica e conceitual. “Temos que entender estes princípios como nosso horizonte, o lugar onde queremos chegar enquanto transformação da educação” (MST, 1996, p. 27).

1.1. PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DO MST

Os princípios educacionais são compreendidos como resultado de suas práticas realizadas e correspondem a “[...] algumas ideias/convicções/

formulações que são as balizas (estacas, marcos, referências) para nosso trabalho de educação no MST. Neste sentido, eles são o começo, o ponto de partida das ações.” (MST, 1996, p. 4), e estão ancorados em duas derivações: nos princípios filosóficos e nos princípios pedagógicos.

Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. Remetem aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo no MST. [...] os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos (MST, 1996, p.4).

1.1.1. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS

São quatro os princípios filosóficos identificados no Movimento (MST, 1996). O primeiro princípio é o da transformação social, que busca elementos na compreensão do que deve vir a ser a educação que transformará a realidade social e os sujeitos nela inseridos, e está subdividida em 6 itens que definem esta concepção, isto é: educação de classe; educação massiva, educação organicamente vinculada ao Movimento Social; educação aberta para o mundo; educação para a ação; e educação aberta para o novo.

Em todas essas concepções dispostas, nota-se o intuito em formar para transformar. Nesse sentido, o princípio que rege como sendo fundamental é o direito inalienável à educação. Mas não se trata de uma educação em sua forma abstrata, e sim organicamente vinculada às lutas e ao próprio Movimento, com métodos próprios que buscam a construção de uma hegemonia e projeto político particulares alçando a projeção de um mundo novo, não se prendendo à realidade imediata.

Para isso, a relação entre teoria e prática faz-se fundamental. A educação deve alimentar o desenvolvimento da chamada consciência organizativa, que é aquela em que as pessoas conseguem passar da crítica à ação organizada de intervenção concreta na realidade. E, acima de tudo, essa educação deve ser capaz de entender e ajudar a construir as novas relações sociais e interpessoais que vão surgindo dos processos políticos e econômicos mais amplos em que o MST está inserido.

O segundo princípio é o que associa educação para o trabalho e a cooperação, ou o mesmo que a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios impostos pelo tempo histórico. Está no cerne do Movimento a luta pela reforma agrária, portanto, as práticas educacionais que se realizam no meio rural devem incorporar os desafios impostos por essa luta na implementação de novas relações sociais de produção no campo e na cidade. (MST, 1996, p. 7)

O terceiro, por sua vez, fundamenta-se em uma educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana valorizando-se a educação omnilateral, ou seja, uma educação que intenta alcançar a amplitude da capacidade de desenvolvimento da pessoa. Portanto, uma educação que busca desenvolver o intelecto, as habilidades manuais, políticos, morais, etc. (MST, 1996, p. 8). Algumas das dimensões principais que o Movimento destaca acerca desse princípio são: “[...] a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; a formação religiosa [...]” (MST, 1996, p. 8).

Por fim, o quarto princípio define-se por uma educação com base em valores humanistas e socialistas, pois a educação no Movimento tem como valor fundamental a construção do novo homem e da nova mulher. Assim, a preocupação do Movimento é priorizar uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, que são centrados no lucro e no individualismo desenfreados. (MST, 1996, p. 9).

1.1.2. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Com o intuito de tornar concretos os princípios filosóficos, os princípios pedagógicos definem-se pelo fazer e pensar a educação. A relação entre prática e teoria define-se pela busca de uma educação de sujeitos para um novo projeto de desenvolvimento social para o campo de forma que sejam capazes de articular eficazmente a teoria e a prática. Aqueles que não conseguem agir dessa forma no contexto social atual, não conseguem compreender os desafios postos pela realidade.

[...] consideramos superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas um lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática. Queremos que a prática social dos/das estudantes seja a base do seu processo formativo, seja a matéria prima e o destino da educação que fazemos. (MST, 1996, p. 10-11)

A combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação, outro princípio pedagógico, por sua vez, possibilita uma relação baseada no respeito ao desenvolvimento do educando, em que “[...] nem tudo se aprende da mesma maneira, e nem todas as dimensões da educação podem ser trabalhadas do mesmo jeito, ou com a mesma metodologia.” (MST, 1996, p. 11). Nas palavras de Dal Ri (2004, p. 191):

Para o Movimento, a educação deve combinar os dois processos, o de ensino e o de capacitação, ora priorizando um, ora outro, de acordo com a situação. Acrescenta, ainda, que a escola é tradicionalmente um espaço de ensino e, portanto, constitui-se em uma verdadeira revolução introduzir-se nela a lógica da capacitação.

Isso porque, para o Movimento, acima de tudo é preciso que os educandos tenham a capacidade de produzir conhecimento do ponto de vista técnico e, sobretudo, político que possibilite a produção e que esteja intimamente ligado e direcionado à prática de luta do MST. Sob esta perspectiva, os conteúdos assumem caráter formativo socialmente útil, isto é, o MST não acredita numa pedagogia centrada nos conteúdos como sendo a parte mais importante do processo educativo em que apenas o domínio teórico demonstra que a pessoa está sendo bem educada. Acima de tudo, o Movimento parte da “[...] convicção pedagógica de que os conteúdos são instrumentos para atingir os objetivos, tanto os ligados ao ensino quanto à capacitação”. (MST, 1996, p. 14)

Outro aspecto dos princípios pedagógicos refere-se à educação para e pelo trabalho. O MST parte da compreensão de que o trabalho gera riqueza, que os identifica como classe e que possibilita a construção de novas relações sociais, além de novas consciências, tanto coletivas quanto individuais. Percebe-se, dessa forma, que o trabalho estrutura a prática e a teoria do Movimento como um todo.

Essa vinculação pode ser entendida em duas dimensões básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho; e o trabalho como método pedagógico. A combinação entre educação e trabalho é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de várias dimensões da proposta de educação do MST e, talvez, seja uma das faces mais originais da mesma. (DAL RI, 2004, p. 191)

Outro princípio pedagógico é o vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos. O MST compreende que os processos econômicos são aqueles que dizem respeito à produção, à distribuição e ao consumo de bens e de serviços necessários ao desenvolvimento da vida humana em sociedade, já que são “[...] as relações econômicas [...] que movem as sociedades, transformam as pessoas. (MST, 1996, p. 17)

Outra preocupação do Movimento é a criação de coletivos pedagógicos e de formação permanente, tanto de educandos quanto de educadores, pois nesses espaços coletivos é viabilizado o princípio do trabalho de educação: “[...] quem educa também precisa se educar continuamente.” (MST, 1996, p.21).

Atitudes e habilidades de pesquisa também se denominam enquanto princípio pedagógico. O ato de pesquisar assemelha-se à investigação sobre uma realidade, isto é, um esforço sistemático e com rigor científico que possibilita compreender em suas especificidades aquilo que se apresenta como um problema. Dessa forma, nas escolas do MST, a prática da pesquisa está conectada com o princípio de relacionar teoria e prática e precisa ser constituído como uma “[...] metodologia de educação, adequando-se às diferentes idades, aos diferentes interesses e às exigências específicas do contexto no qual ocorre cada processo pedagógico”. (DAL RI, 2004, p. 193-194)

A gestão democrática e a auto-organização dos/das estudantes são outros elementos que compõem a preocupação da pedagogia do MST. Segundo o Movimento, os estudantes “[...] precisam também, e principalmente, vivenciar um espaço de participação democrática, educando-se pela e para a democracia social. (MST, 1996, p. 19). Baseados em alguns princípios defendidos pelo pedagogo russo Pistrak:

Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. (MST, 1996, p. 19-20)

Em síntese, a partir dos princípios filosóficos e pedagógicos que compõem a pedagogia do MST, brevemente expostos, compreende-se que o processo educativo pelo e para o trabalho caminham juntos e permeiam as formulações teóricas defendidas pelo Movimento para a área educacional.

2. REFLEXÕES SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO E O MST

Historicamente, o homem em sua inesgotável luta pela sobrevivência tem o trabalho como atividade vital. É por meio do trabalho que os indivíduos, mulheres e homens, distinguiram-se do restante dos animais. A famosa afirmação de Marx (1982) sobre o que diferencia o pior arquiteto da melhor abelha possibilita compreender tal relação. O trabalho é categoria fundante do ser social: o homem concebe previamente o trabalho que vai realizar fazendo jus à teleologia (projeção ideal e prévia à finalidade de uma ação) associada à causalidade (nexos causais do mundo material) posta pela realidade; as abelhas, por sua vez, trabalham instintivamente. Tal distinção hominizou a história e historicizou o homem em uma cadeia complexa e cheia de relações riquíssimas. Sem o trabalho, a vida cotidiana não se reproduziria, portanto, para que o homem produza sua existência, a atividade do trabalho é fundamental.

À diferença das atividades naturais, o trabalho se especifica por uma *relação mediada* entre seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). Seja um machado de pedra lascada ou uma perfuradora de poços petróleo com comando eletrônico, entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um *instrumento* (ou um conjunto de instrumentos) que torna *mediada* a relação entre ambos. [...] A criação de instrumentos de trabalho, mesmo nos níveis mais elementares da história, coloca para o sujeito do trabalho o *problema dos meios e dos fins* (finalidades) e, com ele, o *problema das escolhas*. [...] O trabalho implica, pois, um movimento indissociável em dois planos: num plano *subjetivo* (pois a prefiguração se processa no âmbito

do sujeito) e num plano *objetivo* (que resulta na transformação da natureza); assim, a realização do trabalho constitui uma **objetivação** do sujeito que o efetua. (NETTO; BRAZ, 2008, p.32).

Tais mediações proporcionadas pela atividade do trabalho, só podem ser realizadas por intermédio do conhecimento, por parte do sujeito, das propriedades da natureza. Não basta que o sujeito configure idealmente as atividades que deseja operar; é preciso que ele reproduza e possa transmitir a outros essas representações. Tal relação exige um sistema complexo de comunicação que está muito distante dos processos naturais de reprodução da existência biológica/natural do sujeito, mas que se consolida a partir de fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha. Essa relação nada mais é que a produção e transmissão direta de conhecimento desenvolvido pelo conjunto dos homens em relação direta e recíproca com a natureza.

O trabalho, encarado sob esta perspectiva, “[...] requer e propicia a constituição de um tipo de linguagem (a **linguagem articulada**) que, além de *aprendida*, é condição para o aprendizado. (NETTO; BRAZ, 2008, p.33). É por meio da linguagem articulada que o trabalho expressa as suas representações sobre o mundo que o cerca, definindo o modo de ser dos homens e da sociedade. Assim, o ser em si e para si de cada sujeito, a relação com a realidade que o cerca, a forma como se apropria e se relaciona com a natureza e transmite aos seus descendentes é, acima de tudo, histórica, isto é, relaciona-se diretamente com o nível de desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

Dessa forma, o trabalho e suas objetivações, inseridos em determinadas condições histórico-sociais, a saber, sob as bases do sistema capitalista de produção e reprodução da vida, ao invés de constituírem-se como finalidade básica do ser social, revelam-se penosos, alienantes, contraditórios. Nessa perspectiva, o trabalho perverte-se e torna-se mercadoria cuja finalidade também vem a ser a produção de mercadorias. Segundo Marx (2008, p. 80), o trabalhador torna-se mercadoria quanto mais mercadoria produz; com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. “O trabalho não produz somente mercado-

rias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

Assim, compreende-se que o trabalho, em linhas gerais, constitui-se como elemento fundamental na formação do homem em seu desenvolvimento intelectual e motor, na elaboração de conhecimento e em sua transmissão, na produção e reprodução da vida.

Sendo assim, nesta parte do texto são expostas algumas características fundamentais que orientam uma compreensão sobre a categoria trabalho que, neste caso, também se constitui como a compreensão que mais se aproxima do debate levantado pelo MST a partir de sua teoria de referência formativa.

Como já mencionado, o trabalho é entendido no interior do Movimento como aquele capaz de gerar riqueza e, fundamentalmente, aquele que permite a identificação dos sujeitos como classe, sendo capaz de construir novas consciências e relações sociais, coletivas ou não e que, acima de tudo, possibilita um processo educativo (conhecimento e linguagem) que proporcione humanização.

O Movimento defende o trabalho atrelado à educação como condição para se vincular os objetivos políticos e pedagógicos. Este vínculo, afirma o MST (1996, p.16), assume duas dimensões básicas: a) educação ligada ao mundo do trabalho e; b) o trabalho como método pedagógico.

A compreensão sobre a educação vinculada ao mundo do trabalho significa partir da ação pedagógica junto ao entendimento do trabalho como esfera que amplia as capacidades de desenvolvimento do ser social. Isto é, os processos pedagógicos não devem estar alheios às exigências cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja numa dimensão geral, seja local nos assentamentos. São objetivos pedagógicos do MST:

[...] entender o valor do trabalho como produtor de riquezas e saber sobre a diferença entre relações de exploração e relações igualitárias de construção social pelo trabalho; superar a discriminação entre valor do trabalho manual e do trabalho intelectual, educando para ambos; tornar mais educativo o trabalho que nossos estudantes já exercem nos acampamentos, nos assentamentos ou em outras instâncias da organização, do ponto de vista técnico mas também do ponto de vista da

superação das relações de exploração e de dominação; [...] desenvolver habilidades, comportamentos, hábitos e posturas necessários aos postos de trabalho que estão sendo criados através dos processos de luta e de conquista das áreas de Reforma Agrária (MST, 1996, p.16)

O trabalho como método pedagógico compreende, por sua vez, a combinação entre estudo e trabalho como instrumento fundamental para o desenvolvimento da proposta educacional do Movimento. A atividade laboral é tomada como aquela capaz de “[...] provocar necessidades de aprendizagem, o que tem a ver com o princípio da relação entre prática e teoria, com a construção de objetos de capacitação, e com a ideia de produzir conhecimento sobre a realidade” (MST, 1996, p.16).

Dessa forma, o conceito e a prática do trabalho no MST assumem o caráter de construtores das relações sociais, por meio do desenvolvimento de novas interações entre pessoas, do “[...] cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação das lutas dos trabalhadores e da formação da consciência de classe” (MST, 1996, p.16).

Assim, o MST intenta construir novas relações sociais em que o trabalho seja socializador de um novo conhecimento. Uma forma de sociedade transformada em que haja tempo disponível para a produção de bens socialmente úteis e valores de uso socialmente necessários, contrários, portanto, à produção de excedentes e de tempo reprodutor do capital.

Interessa notar que ao colocar a reivindicação por terra como foco de seu enfrentamento, seguindo as exigências do processo histórico de suas lutas, o Movimento foi levado a envolver-se em outros âmbitos, entre eles o educacional, como destacamos. E, assim como a luta pela terra na realidade brasileira adquire componentes de radicalidade, as reflexões do MST acerca dos vínculos entre trabalho e educação, bem como a construção de sua pedagogia exigem fundamentação teórica crítica. Dentre os autores que trabalham essa temática encontram-se: Marx, Manacorda, Makarenko, Leontiev, Pistrak. Justamente autores que partiram de uma análise crítica e radical da realidade, pois vislumbraram um novo projeto societal voltado para o atendimento das necessidades humanas e sociais funda-

mentais e compreenderam o trabalho como esfera da vida que possibilita o pleno desenvolvimento das capacidades mais superiores do ser social, e defenderam que este seja sinônimo de autoatividade e permita um tempo genuinamente disponível ao desenvolvimento humano.

Moisey M. Pistrak (2009), em especial, contribuiu significativamente para a elaboração teórica da pedagogia do MST. O contexto após a Revolução de 1917 na Rússia exigiu de seus intelectuais o esforço teórico-prático para o desenvolvimento de um novo homem para uma nova sociedade em construção. A escola pré-revolucionária defendida e pensada pelo educador russo deveria ser, sobretudo, uma escola do trabalho com elementos provenientes da escola antiga, bem como o novo regime é gestado nas contradições da sociedade anterior. Mas na nova escola, a continuidade deve ser dialética e revolucionária.

As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho, autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Estas ideias e métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente de tarefas e objetivos de construção revolucionária. (PISTRAK, 2009, 112)

O MST, em consonância com Pistrak (2009), não propõe uma pedagogia nova de conteúdo, algo como inventar uma nova matemática. Percebe-se em seus documentos educacionais, a intenção de ensinar os conhecimentos de formação da história da humanidade a partir da luta de classes, o que se vincula ao questionamento à história oficial ou, em outras palavras, à história contada segundo a ótica dos vencedores. O que está posto é o movimento concreto da história e suas contradições reais.

Se se partir desse pressuposto, de que os conhecimentos serão, em alguma medida, transmitidos a partir da luta de classes, tem-se, em mesma medida, que a educação seja elaborada coletivamente. Portanto, a concepção coletiva do trabalho é retomada pelo Movimento a partir da compreensão do seu caráter socialmente útil, em íntima consonância entre teoria e prática.

Para Pistrak (2009, p.121), são três os elementos que possibilitam o desenvolvimento da coletividade relacionada à construção de uma nova

realidade: “1) habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; 2) habilidade de abraçar organizada-mente cada tarefa; 3) capacidade para criatividade organizativa”. No MST esta reflexão se expressa por meio das alterações propostas para a escola segundo as exigências advindas das mudanças na organização do trabalho na produção dos assentamentos.

Os objetivos e conteúdos da formação de lutadores e construtores são ao mesmo tempo permanentes e específicos às exigências de cada período. No início da elaboração do MST sobre educação, a partir da escola, discutimos especialmente sobre que objetivos formativos deveriam ser incluídos no nosso projeto educativo, visando contribuir com a implementação da ‘produção associada’, identificada pela estratégia da cooperação agrícola, vista naquele momento como o principal diferencial do projeto de Reforma Agrária do Movimento. Foi a partir dessa reflexão que avançamos em experiências de auto-organização dos estudantes, por exemplo. E começamos a perceber a necessidade de fazer alterações na forma escolar para que se pudesse exercitar nela, com os estudantes, a organização coletiva do trabalho (CALDART, 2013, p. 17-18)

A questão organizativa do e pelo trabalho exige e proporciona o desenvolvimento de vários hábitos organizacionais. Se a escola não se isolar em si e identificar-se com as questões postas pela realidade atual, continuamente vai encontrar-se com uma extraordinária variedade de tarefas. (PISTRAK, 2009, p. 121).

Makarenko (2002, p. 271), outro grande influente na pedagogia do MST, anuncia que uma formação não deve ser meramente profissional, mas, também, voltada a “[...] um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços de personalidade que são necessários. [...] Os objetivos do trabalho educativo só podem ser deduzidos das experiências que a sociedade coloca”.

Como Makarenko (2002), o MST compreende que o indivíduo não se forma espontaneamente, mas que constitui resultado de um ensino direto e intencional. O critério dessa pedagogia é o trabalho vivo em que o resultado é produto de um planejamento consciente, racional, das necessidades sociais sempre em transformação. A grande contribuição de

Makarenko (2002) para a teoria pedagógica que pressupõe a humanização, o desenvolvimento das capacidades superiores dos indivíduos e da personalidade, é a compreensão de que o próprio indivíduo assume suas particularidades, isto é, o autor não compreende o indivíduo como ser genérico, abstrato ou meramente como objeto da educação. O novo objeto da educação é, portanto, o ser coletivo. As salas de aula deixam de compor o centro da educação e o sujeito coletivo, assim como a autogestão da coletividade, passam para a centralidade do processo educativo.

3. CONTEXTO SOCIAL ATUAL E A PROPOSTA DE REFORMA AGRÁRIA POPULAR DO MST

A partir da segunda metade do século XX ocorreram significativos rearranjos sociais e econômicos no Brasil, isso se deveu ao ritmo acelerado de crescimento e diversificação econômica, principalmente no campo. Segundo Carvalho (2014, p. 21), o crescimento da economia agropecuária e florestal consolidou o culto apologético do agronegócio, o que facilitou a “[...] intencionalidade e indiferença social e ambiental na exploração dos trabalhadores rurais e no uso e degradação dos recursos naturais do país”.

Ainda alicerçada no monocultivo, a produção agrícola assumiu caráter altamente agressivo pautado pela utilização sem precedentes de venenos, transgênicos e maquinaria pesada. É neste momento, portanto, que o MST, inserido diretamente nesse contexto, elabora um novo projeto de reforma agrária, denominado de Reforma Agrária Popular. Este projeto não abandona a luta pela distribuição da terra, nem a crítica à concentração fundiária, contudo, levanta o debate sobre um novo modelo de agricultura com um dos seus principais eixos baseados na agroecologia, que intenciona transformar o modo de produzir e distribuir a riqueza no campo.

A palavra ‘popular’ busca identificar a ruptura com a ideia de uma reforma agrária feita nos limites do desenvolvimento capitalista e indica o desafio de um novo patamar de forças produtivas e de relações sociais de produção, necessárias para outro padrão de uso e de posse da terra. Trata-se de uma luta e de uma construção que estão sendo feitas desde já, como resistência ao avanço do modelo de agricultura capitalista e como forma de reinserir a Reforma Agrária na agenda de luta dos trabalhadores do campo e da cidade. (CALDART, 2013, p. 3)

Esse modelo exige, por sua vez, novos parâmetros formativos para o conjunto dos princípios da pedagogia do MST, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização de seus militantes. A matriz científica e tecnológica da agroecologia torna a exigência de conhecimentos científicos sobre a natureza e a produção ainda mais rigorosa. Nesse caso, não se trata de técnicos que detenham conhecimento e indiquem técnicas aos agricultores, mas, sim, que os próprios trabalhadores integrantes do MST assumam-se como pesquisadores permanentes do agroecossistema no qual se inserem.

Tal como está disposto nos princípios educacionais do Movimento, é fundamental ter projetos próprios que se desvinculem da prática hegemônica de se fazer e pensar a educação. Da mesma forma, valoriza-se o ensino e a capacitação angariados na produção de conhecimento socialmente útil, não apenas para o Movimento, como para a humanidade. Para isso, o MST incentiva e desenvolve a pesquisa teórico-prática, como forma de agir na realidade concreta e, principalmente, na realidade que deseja transformar.

Nesse sentido, é possível concatenar a produção científica ao projeto histórico, inserido num projeto de classe, isto é, relativo a um tipo de sociedade que se deseja construir, que no caso do MST está vinculado ao projeto histórico da classe trabalhadora. A Reforma Agrária Popular vem, portanto, materializar, na atualidade, a possibilidade, ou mesmo, uma objetivação do desafio de transformação da sociedade, pois “[...] não temos como avançar, enquanto trabalhadores camponeses, na superação da agricultura capitalista, sem avançar nas formulações teóricas de um projeto de campo e de seu lugar no projeto histórico que assumimos construir” (CALDART, 2014, p. 140).

Da mesma maneira que é preciso entender as formas burguesas de produção como formas históricas, a agricultura industrial entre elas, também as formas de produzir ciência, de fazer pesquisa, as relações sociais instituídas para essa produção na sociedade atual não podem ser tomadas como dadas, como inalteráveis. (CALDART, 2014, p. 141-142)

A atualização do Programa Agrário do MST firmado no VI Congresso Nacional em 2014 (2014, p. 201-202), aponta para um novo paradigma da luta pela terra afirmando que não há mais espaço para uma reforma agrária nos moldes burgueses apoiada pela burguesia industrial. A luta pela reforma agrária é uma luta de classes contra o modelo do capital para o campo, contra os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais.

Caldart (2013) afirma que diante dos novos desafios impostos ao MST e da sensível atualização de seu programa agrário, isto é, da Reforma Agrária Popular, são dois os fios condutores que possibilitam a compreensão das transformações que vêm ocorrendo interna e externamente ao Movimento.

Um dos fios é o que tece discussões e práticas de *formação para o trabalho* vinculada aos desafios de desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária como território de trabalhadores organizados e em luta que buscam fundar uma vida baseada em novas relações sociais. [...] começamos as formulações pelo trabalho associado, (cooperação, organização coletiva do trabalho), incluímos depois questões de matriz produtiva e tecnológica, agroindustrialização e, mais recentemente entramos no debate sobre sistemas produtivos. Em cada movimento ou em cada ciclo novas exigências formativas e a construção de formas de conteúdos para atendê-las. (CALDART, 2013, p.1)

O segundo fio condutor é o do processo de construção da Pedagogia do Movimento, que tem no princípio educativo do trabalho seu alicerce de constituição desde o final da década de 1980 (CALDART, 2013, p.1). Isto significa dizer que a concepção de escola tem como um de seus pilares a relação “*educação e trabalho e trabalho produção*” (CALDART, 2013, p.1) Assim, destaca-se a formação político-ideológica vinculada à formação organizativa e técnica profissional.

O embate proporcionado pelo novo modelo gestado pelo MST, isto é, a Reforma Agrária Popular, modificou sensivelmente suas diretrizes e seu programa político, provocando, igualmente, mudanças em sua proposta

educacional⁴, uma vez que exige novos desafios para a formação, seja nos assentamentos, seja nos quadros da organização. “O novo modelo ou a nova lógica de agricultura que estamos construindo tem mais exigências formativas, inclusive no que se refere à ampliação da escolarização” (CALDART, 2013, p. 20). Sendo assim, o setor de educação do MST tem aprofundado seus estudos teóricos sobre o modelo educacional denominado educação politécnica

Na pedagogia do Movimento, começamos a refletir sobre a importância da educação politécnica (especialmente como politecnismo) como chave fundamental para o salto de qualidade que precisamos dar nas relações entre trabalho, educação e escola. E não apenas para pensar na matriz específica do trabalho (embora com uma incidência especial ali), mas para compreensão do trabalho (no sentido genérico de atividade humana criativa) como método geral de educação que permite instituir a práxis necessária à apropriação e à produção do conhecimento científico, desde a concepção marxista. (CALDART, 2013, p. 22)

A ampliação dos estudos e da aplicação da educação politécnica advém da crítica feita pelo MST aos novos padrões produtivos na agricultura, uma vez que esta prioriza o trabalho alienado. No modelo vigente, mesmo o agricultor possuindo a terra, ainda assim, “[...] passa a ser desapropriado do controle (que inclui conhecimento) dos processos de trabalho”. (CALDART, 2013, p.22)

A chamada ‘revolução verde’ (expressão da segunda revolução agrícola antes mencionada, mas exacerbada pela terceira) expropriou dos agricultores a capacidade de interpretar a relação agricultura e natureza, o domínio do processo de produção, gerando dependência quase total de agentes externos que determinam operações a cumprir. (CALDART, 2013, p.22-23)

A Reforma Agrária Popular exige, portanto, diferentes demandas formativas. A matriz científica e tecnológica da agroecologia impõe novas

⁴ A exemplo do VI Congresso Nacional do MST, em setembro de 2015 ocorreu o II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA), assumindo caráter “[...] *político, formativo, organizativo, mobilizador e celebrativo*” (MST, 2014a, p.8) no intuito de, a partir do novo programa agrário do Movimento, analisar o cenário educacional brasileiro e seus impactos nas áreas de reforma agrária, bem como avançar no projeto educativo interno para a realização da Reforma Agrária Popular fortalecendo a organização e a participação dos estudantes dos assentamentos e acampamentos nessa proposta, etc.

exigências de conhecimentos científicos sobre a natureza e sobre a produção, de forma que o próprio agricultor se assumia como pesquisador da realidade na qual está inserido.

Além do preparo da pesquisa científica, da produção do conhecimento, do vínculo que o trabalho deve ter com a formação humana, outro aspecto primordial da formação dos trabalhadores na perspectiva da construção da agricultura camponesa, pautada na agroecologia, consiste em prepará-los politicamente para compreender: “[...] o embate de modelos de agricultura e as relações em que seu trabalho se insere: do ponto de vista político, compreender o confronto entre capital e trabalho, o embate de classes.” (CALDART, 2013, p. 23)

Passados 18 anos do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (IENERA), em setembro de 2015 ocorreu o II Encontro. Seguindo as diretrizes e a nova plataforma organizativa do Movimento, o II ENERA atualizou seu programa educacional, a saber: a) lutar pela universalização do acesso à escola pública de qualidade; b) produção de formulações político-pedagógicas que materializem a concepção de educação e que sirvam de referência ao conjunto das práticas educativas; c) contribuição pelas práticas de educação das diferentes gerações (MST, 2014a).

Parte da atualização do programa educacional faz referência à atuação do setor de educação do Movimento que perpassam análises nas “[...] áreas de atuação; construção da organicidade; relações com o Estado; e relações com a sociedade (população) em geral”. (MST, 2014a, p. 14). Tais medidas apontam para a revisão não somente das questões pedagógicas, mas, acima de tudo, visam transformar o método de construção do Movimento a partir de análises sobre o que foi aprendido no percurso das lutas engendradas, das conquistas e derrotas e dos objetivos anteriormente traçados (os que foram atingidos e que não foram).

A análise deste último documento, proveniente do ENERA de 2015, mostra que o MST vem passando por um processo de necessária autocrítica e adequação, principalmente em seu projeto político e, conseqüentemente, no educacional. Sem tergiversar, a Reforma Agrária Popular

está tendo repercussão em muitas áreas do Movimento, em especial na educação ampliando suas demandas.

CONCLUSÃO

Lutar e construir contra o capital exige no contexto atual uma capacidade cada vez mais complexa de análise e de intervenção. Mais do que nunca, a apropriação do conhecimento é de fundamental importância como elemento capaz de permitir a apreensão das contradições, tendências, isto é, uma análise de conjuntura que possibilite uma intervenção na realidade rumo a sua transformação.

Quanto à questão agrária no Brasil, verificou-se nas últimas décadas um maior acirramento dos embates que a constituem, o que se expressou no bloqueio à reforma agrária. Neste contexto, o MST foi desafiado a construir uma nova proposta, chamada de Reforma Agrária Popular, que procura pensar a agricultura em bases diferentes das que hoje hegemonomizam a produção, com uma matriz agroecológica, que impõe novos desafios à organização do trabalho e à educação no Movimento.

As bases teóricas que inspiram as reflexões internas ao Movimento são variadas, mas, procuramos neste texto colocar em destaque os teóricos que vivenciaram e produziram propostas em meio à Revolução Russa, como Pistrak e Makarenko, cujas contribuições são utilizadas pelo MST para suas elaborações acerca dos desafios do trabalho e da educação numa sociedade em transformação. Estas teorias e os desafios contemporâneos colocados para o enfrentamento da questão agrária levaram o MST a propor uma nova dinâmica produtiva, que considere como prioridade o trabalho vivenciado não como mercadoria, mas como valor de uso e segundo uma prática coletiva, além de empreender uma relação mais responsável com relação ao meio ambiente e à qualidade do alimento que se produz, tendo como referência as reais necessidades do conjunto da população brasileira.

O grande desafio presente é estender a luta pela reforma agrária e contra o agronegócio para toda a sociedade, tornando essa pauta a centralidade das ações do Movimento. As escolas podem ser espaço privilegiado

para o embate ideológico de forma cada vez mais acirrada. O esforço, nesse sentido, busca o diálogo entre campo e cidade discutindo e se posicionando sobre algumas questões fundamentais que tocam a sociedade como um todo, como, por exemplo: “[...] que tipo de alimento queremos consumir?”; ou mesmo, “[...] qual a principal finalidade da agricultura (produzir alimentos ou commodities)?”; “[...] quem deve controlar a produção agrícola de um país?” (MST, 2014a, p. 14-15).

A formação educativa, sob este último aspecto, exige maiores esforços de produção e apropriação de conhecimento, ou seja, exige o aumento dos níveis de escolaridade e da qualidade do ensino que perpassa a revisão de conteúdos e da formação de profissionais de ensino. Muda-se a diretividade da luta, muda-se, por conseguinte, a diretividade da educação: “[...] o avanço do nosso trabalho específico na educação depende do vínculo orgânico com a estratégia do MST e de avançarmos (massivamente) na compreensão da concepção de educação que construímos nesse vínculo” (MST, 2014a, p. 16), sem perder a identidade política e pedagógica do Movimento.

REFERÊNCIAS

- CALDART, Roseli Salete. Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular. In: *Anais da 36ª Reunião Anual da Anped*, GT trabalho e Educação. Goiânia, 30 de setembro, 2013.
- _____. Reforma Agrária Popular e pesquisa: desafios de conteúdo e forma da produção científica. In. CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs). *MST: universidade e pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 137-172.
- CARVALHO, Horário Martins de. As lutas sociais no campo: modelos de produção em confronto. In. CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs). *MST: universidade e pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 17-38.
- CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). Perspectivas da cooperação agrícola nos assentamentos. *Caderno de Cooperação Agrícola*. São Paulo, n. 4, 1995.
- CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). *Caderno de Formação*. São Paulo, n. 21, 1996a.
- CONFEDERAÇÃO DAS COOPERATIVAS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL (CONCRAB). *CONCRAB: quatro anos organizando a cooperação*. São Paulo, 1996b.

- DAL RI, Neusa Maria. *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.
- IANNI, O. *Origens agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Proposta pedagógica do curso do magistério*. Veranópolis, 1996.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). *Proposta metodológica curso magistério turma VI: etapa preparatória*. Veranópolis, 1997.
- MAKARENKO, Anton. Os objetivos da educação. In. LUEDEMANN, Cecília da S. *Anton Makarenko: vida e obra*. São Paulo: expressão popular, 2002.
- MARTINS, J. S. *O cativo da terra*. São Paulo: LECH, 1981.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 8. ed. v.1., 1982.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Brasília, n. 45, jul. 1985.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*. Porto Alegre, n.8, 1996.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*. Porto Alegre, s. l., n. 9, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *Acompanhamento às escolas*. Boletim de Educação. São Paulo, n.8, jul., 2001.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). *MST – Lutas e conquistas*. 2. ed. São Paulo, jan., 2010.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Programa Agrário do MST. VI Congresso Nacional do MST. Fevereiro de 2014. In. CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs). *MST: universidade e pesquisa*. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 173-226.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA). *Boletim de educação*. São Paulo, n. 12, edição especial, dez., 2014a.
- NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, A. U. A questão agrária no Brasil: não reforma e contrarreforma agrária no governo Lula. In: MAGALHÃES, J. P. A. (org.). *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 – 2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 287-328.

PINASSI, M. O. O protagonismo das mulheres do MST. In: *Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina*. Londrina: UEL, 2010. p. 125 – 137.

PISTRAK, MOISEY M. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PRADO JÚNIOR, R. C. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1968.

_____. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, Publifolha, 2000.

RODRIGUES, Fabiana de C. A questão agrária no Brasil – as contribuições de Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes e Octávio Ianni. In: NOVAES, H.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

RODRIGUES, Fabiana de C. *MST: formação política e reforma agrária nos anos de 1980*. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação. Unicamp, 2013.

SILVA, L. O. *Terras devolutas e latifúndio*. Efeitos da lei de 1850. Campinas: Ed. da Unicamp. 1996.

SILVA, L. O. As leis agrárias e o latifúndio improdutivo. *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 1, n. 2, abr./Jun. 1997.

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 estatais 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

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 produtivo¹ 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.

¹ 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 cooperativa², 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.

² 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 geradores³, 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)

³ 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 Assentamento⁴.

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.

⁴ 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*⁵. 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.

⁵ 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>. 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.

TRABALHO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL IRACI SALETE STROZAK

*Erika Porceli Alaniz
Neusa Maria Dal Ri*

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e o trabalho como princípio educativo são pilares centrais na proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para os diferentes níveis e modalidades de ensino (DAL RI, 2004). O plano de estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013) que orienta a organização pedagógica do Colégio Strozak, elege o trabalho como uma dimensão basilar na formação dos educandos, assim como a gestão democrática constitui-se em um meio necessário para o desenvolvimento da proposta.

Desse modo, este texto objetiva discutir a organização e funcionamento do Colégio Iraci Salete Strozak (CISS) com base nos desafios e avanços obtidos pelos educadores, educandos e comunidade escolar no desenvolvimento da gestão democrática e do trabalho como princípio educativo, com a introdução da organização escolar por meio dos Complexos de Estudo (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013), no ensino fundamental, e em *porções da realidade*, no ensino médio.

Embora o CISS não seja uma escola própria do MST, e sim uma escola pública estadual, o Movimento tem incidência por meio, principalmente, dos educandos, alguns docentes, gestores educacionais e comunidade assentada vinculados a ele que atuam na instituição e lutaram tanto pela existência da escola no campo, como para a implantação do seu Projeto Político e Pedagógico (PPP). Um dos entrevistados¹ salienta que o CISS não é uma escola do MST, mas é uma escola pública de assentamento, portanto, há membros do Movimento que estudam na escola e participam da construção da proposta pedagógica.

Para a realização da pesquisa, inicialmente, procedemos ao levantamento sistemático e análise da literatura especializada na temática, bem como dos documentos do Colégio, tais como: o Projeto Político e Pedagógico (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013); Regimento Escolar; e Plano de Estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013).

Após o levantamento e análise preliminar, realizamos a pesquisa empírica por meio de observação dirigida do ambiente escolar: caracterização da escola (infraestrutura e entorno); e observação em uma assembleia geral do Colégio. Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores, dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e educandos. Os dados foram analisados à luz da literatura selecionada e categorizados conforme o objetivo de explicitar as contradições vivenciadas na organização e funcionamento da escola.

Dividimos este trabalho em três partes: a) apresentação do CISS; b) educação e trabalho no CISS; c) e o desenvolvimento da gestão democrática.

1. COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK (CISS)

O CISS localiza-se no município de Rio Bonito do Iguaçu, estado do Paraná, e situa-se no território dos assentamentos Ireno Alves dos Santos, Marcos Freire e 10 de Maio. Tal como consta no PPP (COLÉGIO

¹ Diretor auxiliar do CISS em entrevista concedida aos pesquisadores em 14 de setembro de 2014.

IRACI SALETE STROZAK, 2013), uma das entrevistadas² salienta que a escola localiza-se na maior área de reforma agrária do país.

O processo de ocupação da fazenda Giacomel iniciou-se em 1996 e aglutinou em torno de 3.000 famílias nos acampamentos (MONTEIRO, 2003). Houve reação violenta à ocupação por parte do fazendeiro proprietário que culminou na morte de duas pessoas. Diante da intensificação do conflito, o Estado interveio e desapropriou 16.800 ha para assentar 900 famílias, as quais deram início ao assentamento Ireno Alves. Em seguida, houve a desapropriação de 10.093 ha onde foram assentadas mais 600 famílias, em assentamento denominado Marcos Freire. (MONTEIRO, 2003). Sendo assim, das 3.000 famílias acampadas foram assentadas apenas metade, ou seja, 1.500 famílias.

No processo de ocupação, em 1996, sobressaiu a necessidade de escolarização das crianças, adolescentes e jovens acampados e, posteriormente, assentados. Tendo em vista evitar que as crianças ficassem sem escola, a comunidade organizou instalações improvisadas para serem ministradas aulas, tais como: os antigos barracões utilizados para guardar máquinas que passaram a servir como sala de aula; interior de ônibus escolares; e embaixo de árvores. Esses arranjos para garantir as escolas para as crianças contaram com o trabalho voluntário dos assentados da localidade, ainda que estes tivessem pouca escolaridade. (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007).

As primeiras escolas situavam-se ainda na fazenda Giacomel, sendo elas: Escola Vanderlei das Neves (1ª a 4ª ano) e José Alves dos Santos (5º ao 8º ano), as quais levaram os nomes das duas pessoas mortas na ocupação. Com a desapropriação da terra pelo Estado e a efetivação dos assentamentos, houve a mudança de localidade, fator que fez com que a escola José Alves dos Santos passasse a funcionar em duas localidades, uma delas a Comunidade de Alta Floresta. A escola na comunidade de Alta Floresta funcionou por dois meses de modo bastante precário e sofria o descaso do poder público que, por não a reconhecer como escola da rede pública, não a formalizava e, portanto, não a subsidiava. (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007, MONTEIRO, 2003).

² Professora J1 em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

Em 1998, já situada na localidade de Vila Velha, a comunidade do assentamento, representada por professores, pais e educandos, mobilizou-se para pressionar o poder público para construir uma escola no assentamento. Nesse processo, a comunidade construiu, de modo improvisado, uma estrutura física para ser reconhecida pelo poder público e, concomitante, com o apoio dos educadores, elaborou a proposta pedagógica necessária para o pedido de autorização de funcionamento da escola. Vale ressaltar que, diferente da maior parte das escolas oficiais estatais em que a proposta pedagógica configura-se em instrumento burocrático, a proposta apresentada para solicitar a autorização e funcionamento do Colégio foi elaborada pelos educadores e comunidade do assentamento. A luta pela efetivação do direito à educação no assentamento, *paripassu* à luta pela terra, projeta os assentados na condição de sujeitos que se organizam coletivamente para planejarem e organizarem o espaço educativo desejado.

O poder público não atendeu a reivindicação da comunidade alegando que a precariedade das instalações era um impeditivo para a autorização. Diante desse fato, a comunidade ocupou a frente do núcleo da Secretaria Estadual de Educação de Laranjeiras do Sul e pressionou a promotoria de justiça a posicionar-se sobre a matéria. (HAMMEL; SILVA; ANDRETTA, 2007). A luta travada entre a comunidade e o poder público fez com que a promotoria obrigasse a Secretaria Estadual de Educação a autorizar o funcionamento do CISS para o ano de 1999, localizado em Vila Velha. Desse modo, o CISS começa como uma extensão da Escola José Alves dos Santos, com localidade que foi alterada devido à proximidade dos assentamentos, e sua criação remete às lutas pelo acesso a terra e pela efetivação do direito à educação.

De acordo com o PPP da escola (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013), no ano de 2004, o Setor de Educação do MST e a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação solicitaram que o CISS se tornasse uma escola de referência e responsável pela documentação das escolas itinerantes do Paraná, autorizadas pela Resolução n. 614/2004 (PARANÁ, 2004). Em 2014, o CISS elaborava a documentação de 12 escolas itinerantes do Paraná e oferecia assessoria pedagógica a elas, uma vez que contava com a parceria de universidades

públicas da região para promover a formação continuada dos docentes e subsidiar a implantação da metodologia de ensino adotada: o complexo de estudo.³

Atualmente, há na escola alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio e curso técnico de formação de professores. No CISS há 10 turmas que variam, em média, no ensino fundamental entre 20 a 30 alunos por sala e, no ensino médio, de 30 a 40 alunos. Frequentam a escola 460 estudantes distribuídos em nove salas de aula. No computo total há 1.400 estudantes vinculados à escola, incluindo os alunos das escolas itinerantes.

2. RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NO COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK

A relação entre educação e trabalho no CISS acontece, principalmente, em dois momentos: na organização do trabalho pedagógico na escola por meio dos complexos; e na organização da própria escola por meio da gestão democrática e auto-organização dos alunos.

Inicialmente, o trabalho pedagógico da escola era organizado por temas geradores, com base na teoria de Paulo Freire. Com o decorrer do tempo, houve a percepção de que essa metodologia de ensino não atendia aos interesses de ensino do Colégio. Foi identificado que, muitas vezes, os conhecimentos científicos não eram devidamente abordados ao se priorizar os temas extraídos da comunidade. Uma das entrevistadas salienta que foi um ganho passar do tema gerador para o complexo “[...] porque o tema gerador, muitas vezes, não conseguia chegar no conteúdo. Quando se complexificou o nível do conhecimento necessário funcionava pouco”⁴.

Os professores e membros da equipe pedagógica foram unânimes ao afirmarem que no Colégio há a adoção da pedagogia socialista. O Colégio passou a buscar o referencial para seu trabalho pedagógico nos educa-

³ Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

⁴ Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014

dores soviéticos, em especial Pistrak (2005), e implantou Plano de Estudos organizado pelos pesquisadores Caldart, Freitas e Sapelli, em 2013, com vista a orientar o trabalho pedagógico na escola. Esse plano traz os princípios e a organização do trabalho pedagógico a ser seguido na escola por meio dos Complexos de Estudo, cuja experiência foi elaborada com base em Pistrak (2002).

Segundo Dal Ri (2017), o Sistema dos Complexos formulado por Pistrak (2005), nos anos iniciais da URSS socialista, era um método para operacionalizar as ligações entre trabalho e ciência, teoria e prática, ensino e educação de forma articulada e orgânica. Pistrak (2005) apontava a necessidade da organização das disciplinas do programa de estudo em complexos objetivando a compreensão da realidade de acordo com o método dialético. O sistema dos complexos não se configurava como uma boa técnica de ensino, mas sim em um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola. Cada complexo proposto aos alunos, com os seus temas de discussão, deveria ser um fenômeno de grande importância e de alto valor científico, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade. O critério de seleção dos temas deveria ser procurado no plano social e não na pedagogia pura, pois deveria ter um valor real. O sistema teria por objetivo treinar a criança na análise da realidade por meio do método dialético, na teoria marxista, e isso ocorreria na medida em que ela assimilasse o método na prática, compreendendo o sentido de seu trabalho (DAL RI, 2017).

Segundo um dos entrevistados, “De fato, a escola que se tem hoje organizada também não nos ajuda. Então, o complexo ajuda com a aproximação da comunidade. Para nós os conteúdos estavam distantes, mas nós não abrimos mão deles”⁵.

Os entrevistados mencionaram que a introdução dos complexos de estudo teve a preocupação em relacionar o conhecimento científico com o modo vida dos educandos e com o trabalho no campo, bem como viabilizar a auto-organização dos alunos e atrelar os conteúdos à realidade social vinculando-o ao trabalho.

⁵ Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

Os estudantes se organizam para dar conta dos complexos, que vem do princípio da auto-organização e formação humana. [...] os complexos dizem que isso [referindo-se ao grupo de teatro] tem que ser organizado e gerenciado pelos alunos. A gente tem teatro na escola, dança na escola, tem música nessa perspectiva.⁶

Uma das entrevistadas, membro da direção regional do Setor de Educação do MST, salienta que o vínculo com a realidade seria um diferencial, pois não ensina apenas coisas do campo, mas tende a preparar para a vida. “Nós dizemos que tem que ir para realidade que é também para romper com umas questões que não enxergam a realidade propriamente dita. O diferencial é o vínculo com a realidade”⁷.

O diretor auxiliar da escola expõe sobre a organização do trabalho pedagógico por complexo de estudo.

O professor de matemática faz da seguinte maneira: primeiro é o conteúdo, que tem nas diretrizes do estado, e tem um inventário da realidade. O que tem na realidade aqui? Tem os indígenas, tem área descampada, poluição. Aí nós pegamos essa realidade e detalhamos ainda mais. Um grupo de professores e educandos fizeram um inventário da realidade, então o professor de matemática vai olhar para o conteúdo dele e fazer o vínculo com algum desses aspectos da realidade e daí, no planejamento, eles combinam com a realidade.⁸

A implantação dos Complexos de Estudo deveu-se à necessidade de aproximar a ciência aos contextos de vida e de trabalho dos camponeses. De acordo com o Plano de Estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013) pretende-se, com essa organização do trabalho escolar, utilizar o conhecimento científico para a explicação das relações de produção, de vida, luta e embates que acontecem no campo, não excluindo a sua integração com a área urbana. No Plano (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013, p.15) está previsto que no cotidiano deve-se contemplar o trabalho como

⁶ Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

⁷ Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

⁸ Diretor auxiliar em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

fundamento da organização escolar de modo que: a) todos trabalhem no ambiente educativo; b) inserção dos estudantes no trabalho socialmente útil; c) organização coletiva do trabalho; d) os alunos tenham experiência agroecológica nos anos finais do ensino fundamental; e) inserção dos estudantes em processos agroindustriais geridos pelos trabalhadores.

Assim, a opção pelo Complexo de Estudo, no ensino fundamental, tem em vista não apenas uma relação mecânica entre trabalho e conteúdos escolares, mas a articulação entre esses elementos, tendo a formação humana integral como objetivo fundamental do trabalho educativo. Sapelli (2015) esclarece que o MST construiu, desde 2005, fundamentado em Vigotsky, Paulo Freire e Pistrak, a proposta de ciclos de formação humana que contempla: a organização das turmas em ciclos; área como princípio metodológico; o conselho participativo; o parecer descritivo e a gestão com a participação ampliada da comunidade.

Vislumbra-se contemplar no Plano de Estudos (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013) o rompimento com o academicismo que caracteriza a educação básica e com as práticas de submissão existentes na vida e no trabalho. O reconhecimento, por parte significativa dos educadores, da função político-ideológica que desempenha a escola burguesa na sociedade dividida em classes sociais e a constituição de uma proposta pedagógica com ações concretas que neguem o pressuposto hierárquico e a exploração nas relações sociais permitem a construção de uma escola comprometida com os anseios da classe trabalhadora, em oposição ao modelo estatal.

Primeiro, eu penso que é a formação humana, totalmente diferente nas escolas clássicas que se tem hoje. A escola Iraci tenta romper com o processo de submissão que tem nas escolas tradicionais. Segundo, a questão da concepção de educação, a gente pensa que precisa estimular todas as dimensões do ser humano, não é só o conhecimento científico. A gente pensa também no trabalho. O trabalho tem ficado nos complexos.⁹

⁹ Professora J em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

A implantação do Plano de Estudo tem requerido formação continuada dos docentes e assessoria de docentes de universidades, entretanto, os dados indicam que há dificuldades na sua operacionalização. Nesse sentido, Sapelli (2015) aponta que as experiências de implantação da metodologia dos Complexos nas escolas itinerantes e no CISS está perpassada de contradição, continuidades e descontinuidades.

Uma das dificuldades refere-se a não adesão por completo à proposta da escola, pois se trata de uma escola pública, cujos professores são contratados pelo Estado. Em torno de quarenta docentes ministram aulas no Colégio, uma parte deles é concursada e a maior parte, em torno de 80%, é contratada por meio de Processo de Seleção Simplificada (PSS). Sendo assim, os docentes, a priori, não pertencem ao MST e a escola não tem como garantir aos professores uma formação anterior em escolas próprias do Movimento ou, ainda, em Universidades conveniadas que ofereçam o curso de graduação em Pedagogia da Terra, embora exista no Colégio professores assentados que cursaram esse curso superior. O fato de os professores não terem, a princípio, identidade e formação política no MST repercute na não adesão à proposta, como indicado por uma das entrevistadas¹⁰. Sapelli (2015) menciona que alguns fatores inviabilizam a introdução da proposta de Complexo de Estudo, sendo eles: o forte individualismo dos docentes; recusa ao trabalho coletivo; e a necessidade de posicionamento político dos docentes, já que muitos deles não se identificam com a luta da classe trabalhadora.

Embora a concepção de trabalho como princípio educativo esteja contida no Plano de Estudos, constituindo-se na matriz formativa basilar da escola (CALDART; FREITAS; SAPELLI, 2013), podemos extrair das entrevistas que sua execução fica dificultosa em grande parte devido: a) a formação política ideológica e acadêmica dos professores; b) a jornada de trabalho e forma de contratação docente predominante na escola; c) ausência de vínculo escola e modo de vida e produção nos assentamentos; d) dificuldades teórico-metodológica sentida pelos docentes na operacionalização da metodologia.

¹⁰ Professora M em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

É difícil para o professor fazer essas conexões, porque dá mais trabalho e depende da formação. O problema é que o professor é horista, então falta permanência dos docentes na escola. Nos docentes novos falta identidade com o projeto da escola. A proposta enquanto concepção é boa, mas a viabilidade é complicada. A escola também não tem dado conta de dialogar com a comunidade o que é essa proposta¹¹.

Outro fator refere-se à dificuldade dos professores para aplicar a metodologia dos Complexos de Estudo na prática.

Eu realmente passo meus conteúdos conforme eu consigo. Aqui eles querem que a gente passe o conteúdo conforme a realidade, eu exemplifico, mas é difícil mostrar na prática, eu não consegui ainda. Já tentei, mas empacou ali e não consegui. Também ligar com outras disciplinas [...] Fomos para Veranópolis e ficamos três dias tentando com professores do Brasil inteiro e não conseguimos fazer o complexo. Na verdade, não falaram nada, queriam que a gente tentasse. A única coisa que saiu de lá foi horta, que ligou ciências e matemática, mas não juntou um conteúdo com outro, para mim isso é insuficiente.¹²

No ensino médio, alguns docentes têm organizado o trabalho pedagógico por meio da denominada *porções da realidade*, ainda que com dificuldade.

[...] fazer a relação dos complexos para ensino fundamental e, no ensino médio, porções da realidade. O complexo é muito complexo. Quando chegamos na escola, era uma escola nova. Ai a gente vai trabalhando. Ai a Marlene Sapelli veio dar um curso. São porções da realidade: a luta pela terra, alimentos, etc. A gente relaciona o conteúdo científico com aquilo. É diferente dos temas geradores, a gente vê os conteúdos e os temas que a gente pode relacionar, por exemplo: a luta pela terra, como eu posso relacionar. Fiz uma com a porção da realidade, que estou querendo pôr em prática, tem aqui a usina hidrelétrica Salto de Santiago, aí o professor de história trabalha a parte histórica e eu trabalho relacionada à física. Como foi construída? Em que auxiliou aqui na região? Como a energia é gerada? A transmissão da eletricidade. O trabalho com a interdisciplinaridade é para não precisar voltar novamente, então o professor de história trabalha junto. [...] a

¹¹ Membro da direção regional do Setor de Educação do MST em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

¹² Professora F1 em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

gente trabalha o conteúdo científico, conceitos, fórmulas. Eu tento o máximo buscar exemplos para o aluno compreender isso. Aproveito para discutir isso, mas às vezes você projeta e não consegue seguir o conteúdo formal.¹³

A organização do trabalho pedagógico em porções da realidade tem em vista abordar a complexidade que envolve a vida e o trabalho no campo, e o vínculo com o trabalho real acontece em alguns momentos do ensino. Mas, a aplicação da metodologia ainda é um desafio para escola, o que pode ser observado pela dificuldade que os educadores têm para atrelar os conteúdos científicos indicados para cada ano de escolaridade ao inventário construído com base na realidade. Apesar disso, o trabalho com a porção da realidade tem possibilitado articulações com o trabalho real ainda que de forma pontual.

No caso específico do CISS, não se pode afirmar que o trabalho seja um princípio educativo ainda, pois “Isso não chega à união entre ensino e trabalho, mas chega na porção de realidade”¹⁴. A dificuldade para a materialização do trabalho como princípio educativo caracterizou muitas experiências educacionais na Rússia revolucionária. Shulgin (2013) aponta que, especificamente em relação à escola média, o problema crucial estava no fato de ser a escola separada da vida e fechada em suas paredes. O autor salienta a necessidade de introduzir o trabalho social em todas as etapas de formação, em oposição às atividades escolares que simulam o trabalho e empobrece o seu sentido.

Outros fatores que dificultam a ligação do ensino e do trabalho na escola é o fato do CISS ser uma escola da rede estadual de educação, de educação básica e não técnica e não ser uma escola própria do MST. Nas escolas de formação técnico-profissional do MST, o vínculo entre a organização da produção (formação técnica) e a luta pela reforma agrária popular (formação do militante) tende a ocorrer de forma mais orgânica, tal como demonstram as pesquisas realizados no Instituto de Educação Josué de Castro (CALDART, 2013; DAL RI; VIEITEZ, 2004) e Escola Milton Santos (SANTOS, 2014), entre outras.

¹³ Professora F em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

¹⁴ Professora M em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

Para nós seria tranquilo usar uma propriedade para ser nosso campo de trabalho, mas isso hoje o estado não permite nem no ensino profissional. Por exemplo, temos um curso de aquicultura (organismos marinhos) a Universidade faz um laboratório próprio. Primeiro, é uma questão estadual, diferente do ITERRA que é uma escola que se organiza pelos princípios do MST.¹⁵

As escolas estatais tendem a configurar-se separadas do trabalho e privilegiar as disciplinas acadêmicas sem relação com o modo de vida e trabalho. Para Pistrak (2005) o trabalho agrícola deve estar contemplado em todos os níveis de ensino, enquanto um espaço que coloca fenômenos a serem compreendidos e explicados racionalmente, com vista a aperfeiçoar os métodos de trabalho agrícola, a economia rural e a vida do camponês, assim como ensinar as crianças e jovens camponeses a pensar e trabalhar racionalmente. Nesse sentido, Pistrak (2005) propõe que haja, na escola de 1º grau no campo, uma área de meio a um hectare destinada ao trabalho racional dos alunos, pois “[...] a escola deverá ser colocada na vanguarda deste trabalho, porque ela é o centro cultural que influencia diretamente a criança desde uma tenra idade e indiretamente toda a população camponesa”. (PISTRAK, 2005, p.69-70)

Implantar o trabalho real próprio da agricultura e torná-lo fundamento do currículo escolar de modo que contemple a complexidade dos conhecimentos é um desafio a ser enfrentado no CISS, pois os dados empíricos coletados indicam uma dificuldade.

A dificuldade em relacionar conhecimento científico e trabalho na agricultura relaciona-se também com a forma como a produção agrícola desenvolveu-se e configurou-se na sociedade capitalista. A divisão social do trabalho capitalista caracteriza a atividade agrícola, em especial a de pequenos proprietários, como uma forma primitiva de produção e com pouco desenvolvimento tecnológico. Além disso, a atividade agrícola é considerada inferior à industrial. Assim, essa atividade é designada à periferia do capitalismo e a agricultura é, em geral, caracterizada como um modo rudimentar e simples de exercer o trabalho. Superar essa característica do trabalho na agricultura implica superar a forma como a divisão social do

¹⁵ Diretor auxiliar em entrevista concedida em 16.09.2014.

trabalho está estruturada no capitalismo e alterar as tecnologias e processos de produção que vigoram no campo que, nesse modelo de produção social, estão voltados para a exaustão da capacidade física humana e para a substituição do trabalho vivo por trabalho morto. Ou seja, a organização coletiva no campo também implica em recriação das formas de cooperação entre os homens e de novos processos de trabalho. É provável que a Agroecologia, enquanto ciência e tecnologia produtiva para o campo, constitua-se em alternativa à forma como a produção agrícola tem se configurado.

Pistrak (2005), ao propor a pedagogia do trabalho no contexto agrário da URSS, teve que enfrentar essa questão, que é atual devido à forma desigual com que o capitalismo opera no reordenamento mundial, produzindo conglomerados econômicos hegemônicos e a periferia do sistema. A divisão social mundial do trabalho combina setores de produção avançados com aqueles nos quais prevalecem o trabalho simples. Essa combinação ocorre em toda a cadeia produtiva e em um mesmo setor de produção. Esse é o caso da produção de transgênicos que requer alta tecnologia e é combinado com a produção agrícola rudimentar.

Os dados empíricos coletados no CISS corroboram a afirmação anterior. Uma das entrevistadas¹⁶ expôs a dificuldade que os assentados têm de continuarem na terra e produzir nela, pois há insuficiência de recursos próprios para aprimorar a infraestrutura de produção e pouco ou nenhum subsídio público. Quando acessam algum recurso pequeno via o Programa de Crédito Rural para a Agricultura Familiar (PRONAF), os assentados têm que comprar venenos, sementes e grãos modificados conforme vêm indexados no programa. Essa indexação reflete o poder das corporações sobre os governos nacionais para viabilizarem o escoamento de seus produtos. Tais condições objetivas vivenciadas nos assentamentos dificultam a produção agroecológica e, conseqüentemente, um tipo de produção no campo que se organize por meio de processos e com materiais diferentes da produção capitalista. Esse fato evidencia limites políticos e financeiros para se desenvolver o processo de trabalho no campo, ainda mais do ponto de vista da agroecologia.

Esse conjunto de fatores articulados corrobora para que o trabalho no campo permaneça caracterizado pelo trabalho simples sem o aporte de

¹⁶ Professora P em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

pesquisas e alta tecnologia, como tradicionalmente foi realizado na periferia do sistema capitalista. Essa forma de conceber o trabalho agrícola colabora com a dificuldade encontrada pela escola em atrelar os conteúdos acadêmicos à realidade do campo.

3. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CISS

Uma característica singular da organização das escolas do MST, em especial naquelas criadas pelo Movimento e nas escolas públicas nas quais tem hegemonia, é a implantação da autogestão ou autogoverno, denominada de gestão democrática, como um pilar fundamental da estrutura organizativa e pedagógica da escola.

No MST, o autogoverno na escola não é alheio ou exterior à tentativa de auto-organização dos trabalhadores interna ao Movimento, ainda que essa prática não seja homogênea na organização do próprio MST. Porém, trata-se de uma diretriz geral do Movimento. No setor da educação, na medida em que o MST alcança maior influência na escola parece haver a tendência de intensificar a prática democrática, sobrepondo-se à forma de organização hierárquica das escolas estatais oficiais que, em geral, limitam-se à introdução de princípios democráticos liberais, limitados à ideia de representação e que pouco avança na democratização real do poder.

Dal Ri e Vieitez (2013, p.256) indicam que as instâncias democráticas criadas nas escolas do MST estão imbricadas com as formas de coletivização da luta e do trabalho e com a organização associada e cooperativa introduzida pelo movimento fora escola.

A AG (assembleia geral) é um órgão de autogoverno. Participando dela o sujeito escolar manifesta-se individualmente, segundo o princípio de uma pessoa, um voto. Entretanto, o sujeito escolar não está na assembleia como um simples indivíduo. Por detrás dele, encontra-se a organização de base com a qual tem compromisso iniludível, que discutiu e se posicionou a respeito dos temas presentes na assembleia. Além da organização de base, o sujeito encontra-se inserto na frente de trabalho, na equipe de trabalho ou outro organismo conexo, os quais estão estruturalmente articulados. (DAL RI; VIEITEZ, 2013, p. 256)

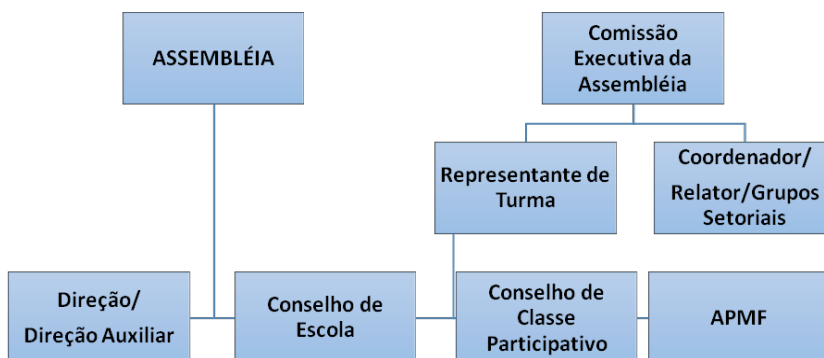
Nas escolas do MST, a assembleia geral é um dos mecanismos pelos quais é exercido o autogoverno dos alunos, pais, professores, equipe pedagógica e funcionários. Essa instância criada para o exercício da democratização do poder, historicamente, esteve presente nas estruturas horizontalizadas de poder criadas pelos trabalhadores na prática da autogestão. Nas escolas estatais contemporâneas, não está prevista a existência dessa instância, as legislações em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 e as legislações específicas em cada federação em âmbito estadual e municipal, regulamentam a obrigatoriedade dos conselhos escolares como mecanismo de efetivação da gestão democrática do ensino, na forma da lei, conforme o art. 6 (BRASIL, 1988).

Os estudos destinados a analisar as experiências de educação no MST, com base em várias pesquisas empíricas realizadas em escolas do Movimento, dentre elas as efetivadas por Caldart (2000) e Caldart *et al* (2013), Dal Ri (2004), Dal Ri e Vieitez (2004, 2008, 2013) e Souza (1999), indicam que a prática da gestão democrática por meio do autogoverno é uma característica fundamental da organização da escola e do trabalho educativo no MST. Contrariam, assim, a tese de Bezerra Neto (1998, p.106) que salienta que a democracia não encontrou efetivação nas escolas do MST, principalmente porque, apesar do discurso do MST insistir na participação das crianças na gestão da escola, elas não têm como assumir muitas das atividades que são da competência do adulto.

Há um sentido próprio conferido à gestão democrática nas escolas do MST ou escola pública na qual o Movimento tem hegemonia, uma vez que articula a luta, a organização da produção e a autogestão na escola com vista a subsidiar a atuação do próprio movimento social. Silva (2014), ao tratar da gestão democrática no MST e em outros movimentos sociais no decorrer da história, indica que a gestão democrática radical ou substantiva não é apenas uma metodologia visando à gestão da escola mais eficiente em termos de aplicação de recursos, desempenho em avaliações e qualidade de ensino. No seu exercício, todos aparecem como sujeitos ativos e em condições de igualdade real nas instâncias decisórias e constitui uma educação teórica e prática que rompe com a dicotomia

polarizada e hierárquico-verticalizada entre quem comanda/concebe e quem executa/obedece.

3.1. ORGANOGRAMA DA ESTRUTURA ORGANIZATIVA E DISTRIBUIÇÃO DO PODER FORMAL NO CISS



Fonte: Organograma elaborado pelas autoras (2017)

De acordo com a distribuição formal de poder na escola, a assembleia geral é o órgão máximo de tomada de decisão. A assembleia é composta por gestores, professores, funcionários, pais e alunos. Não houve precisão em relação à quantidade de ocorrência das assembleias no decorrer do ano, a maior parte dos entrevistados apontou de duas a quatro.

Pelo que pudemos verificar nas entrevistas com docentes, gestores e educandos, ocorrem, além das assembleias gerais, várias assembleias temáticas no decorrer do ano para tratar de assuntos emergentes no cotidiano da escola. Enquanto realizávamos a coleta de dados, pudemos presenciar uma assembleia convocada pelos alunos, cujos temas prioritários foram: saber por que razão a participação dos pais não estava sendo tão frequente na escola; reivindicação dos alunos em relação ao cumprimento dos horários e conteúdos pelos professores; consultar sobre o uso dos uniformes, já decidido pelo coletivo anteriormente; e a liberação da internet para os alunos.

Vinculada à assembleia, há a comissão executiva da assembleia, que é composta pelos representantes de turma, representantes dos núcleos setoriais, professores e equipe pedagógica. Abaixo da assembleia e direção executiva da assembleia, há outras instâncias relacionadas ao processo de tomada de decisão na escola, como indicam o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013) e as entrevistas com docentes e gestores:

- Direção e direção auxiliar: composta pelo diretor e seu auxiliar. Em consonância com a legislação do Estado do Paraná (PARANÁ, 2015), esses diretores são eleitos pela comunidade. A direção atual da escola foi indicada, em assembleia, porque se tratou de substituição de outros dois diretores que saíram da escola. A função da direção é cumprir as decisões da assembleia. A direção é quem conduz o projeto pedagógico e organização administrativa da escola.

- Conselho de escola: composto pelos representantes de pais e de alunos, direção, equipe pedagógica e pode ter participação dos movimentos sociais sem quantidade de representação estipulada pelo coletivo. De acordo com o diretor auxiliar¹⁷, há reuniões do conselho que tem mais educandos do que professores e não tem havido mais de uma chapa disputando o conselho escolar. A existência do conselho escolar é uma exigência legal dos sistemas de ensino, inclusive no estado do Paraná (PARANÁ, 2009).

No CISS, outros órgãos coletivos têm maior relevância no processo de tomada de decisão do que o conselho de escola, como, por exemplo, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Direção, Núcleos Setoriais e Representantes de turma. No Colégio, discutiu-se a possível fusão da APMF com o conselho escolar, pois há praticamente as mesmas pessoas nas duas instâncias e esse órgão também capta recursos. O conselho é acionado quando os assuntos são polêmicos, no entanto, há assuntos que só a assembleia pode decidir, porque requerem a participação de todos da comunidade, tais como os citados anteriormente.

Antes das decisões serem tomadas em assembleia, há várias instâncias de discussão e encaminhamento dos posicionamentos tomados pelo

¹⁷ Diretor auxiliar em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

grupo. Esses grupos deliberativos e de discussão compõem a direção executiva da assembleia, sendo eles:

a) Núcleos setoriais: há nove núcleos setoriais, criados há dois anos, com seus respectivos representantes eleitos pelos alunos. Cada núcleo é responsável por ajudar a organizar uma área na escola, há núcleo setorial de: esporte; produção agrícola; cultura; comunicação; memória; leitura; e saúde. Os núcleos têm autonomia para decidirem sobre o que podem fazer para, por exemplo, embelezar a escola, mas tem que passar pela direção quando envolve recursos. Cada núcleo setorial tem um coordenador e um relator. Os coordenadores e relatores têm acento na comissão executiva da assembleia geral. O coordenador de cada núcleo é eleito pelos pares, membros do núcleo.

b) Representantes de turma: esse órgão é formado por dois professores e dois alunos, um menino e uma menina. Dois desses representantes têm acento permanente na direção executiva da assembleia. Os professores são selecionados com base na carga horária, em seguida cada turma indica três ou quatro professores. A função dos representantes de turma dos professores é se aproximar da turma para verificar a existência de algum problema ou conflito e conferirem a elaboração dos pareceres de avaliação. Os representantes dos alunos têm a tarefa de apresentar as demandas da turma e levar as deliberações à direção executiva da assembleia.

Há, ainda, as instâncias que não têm acento na direção executiva da assembleia, como:

a) Conselho de classe participativo: é composto por todos os alunos de uma turma, professores, pais, equipe pedagógica e representante de turma. O objetivo desse conselho é que todos possam dialogar entre si e avaliarem-se mutuamente, ou seja, os alunos avaliam os professores e os professores avaliam os alunos junto com os pais. Todos podem dialogar sobre a avaliação do aluno. É uma síntese da avaliação, do que já foi avaliado em cada área de conhecimento, porém inclui outros aspectos relacionados ao comportamento, postura no grupo e não apenas desempenho acadêmico. É realizada a avaliação individualizada de cada aluno. Dessa avaliação são

retirados encaminhamentos, tanto dos estudantes como dos professores e, se houver alguma coisa grave, haverá alguma ação prática imediata.

Podemos observar que a forma de organização e a função exercida pelo conselho de classe no Colégio são muito distintas daquelas das escolas estatais, nas quais apenas o professor com seus pares avaliam os alunos. “A direção também é avaliada nos conselhos de classe participativo. Ninguém quer ouvir uma crítica. Principalmente, quando o professor e diretor se colocam num patamar elevado e tem que ficar ali ouvindo crítica de pai e de mãe”.¹⁸

b) Coletivo Pedagógico: Instância de organização do trabalho pedagógico docente destinada a operacionalizar reuniões, discussões pedagógicas, eventos, entre outros temas relacionados ao trabalho educativo da escola. “A gente toma decisões do dia a dia, quando têm cursos e mostras culturais. Quando a gente faz algum trabalho que tem como incluir os setoriais, vendo o que cada grupo pode fazer”¹⁹.

Podemos observar, com base nos relatos das entrevistas, a instauração de significativo processo de participação na tomada de decisões na escola, culminando na criação de vários órgãos destinados a aperfeiçoar ou contemplar amplo debate junto à comunidade educacional.

Aqui nessa escola é essa democracia. Mandar é muito forte, tanto a direção e tem esses coletivos. Trabalhei tanto em escola do assentamento e da comunidade. Na escola do estado é a direção. Nós aqui temos essa democracia, não decidem sozinhos. Eu acho que a própria direção junto com o coletivo. As decisões chegam ao grupo de professores, há reuniões que são feitas com os alunos e têm estudantes que participam do núcleo. Não é decisão sozinha, só da direção.²⁰

A organização da equipe pedagógica, educadores, educandos e assentados em instâncias decisórias e a existência de canal de comunicação, que liga a assembleia aos coletivos destinados à implantação das diretrizes pedagógicas da escola, revelam o aprofundamento da democracia direta, em oposição à democracia representativa.

¹⁸ Diretor auxiliar em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

¹⁹ Professora V em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

²⁰ Professora F em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2014.

Além das instâncias decisórias da política pedagógica da escola, a CISS apresenta vários espaços destinados à atuação dos educadores, alunos e comunidade de pais na definição dos conteúdos, valores, regras e diretrizes político-pedagógicas a serem seguidas pela escola, sendo um desses espaços o conselho de classe participativo. A atuação nesse conselho permite que os alunos questionem os instrumentos e critérios avaliativos e as práticas docentes, além de participarem ativamente da organização do trabalho pedagógico por meio dos núcleos setoriais.

A atuação dos educandos nas instâncias decisórias (assembleia, conselho de escola), nos núcleos setoriais, como representantes de turma e no conselho de classe participativo os inserem como sujeitos do trabalho pedagógico da escola e membros de um coletivo engajado no processo de luta.

[...] eu gosto do colégio porque aqui a gente tem voz e vez. Eu acho que é um colégio diferenciado, acho importante que a gente tenha essa visão do que foi nossa luta. A professora de Português traz isso dentro do português, dentro da matemática. Sobre crítica construtiva o exemplo maior é o conselho de classe, que pode ver o que está errado. Há conflito, pois têm pessoas que não vê a crítica como algo bom.²¹

O trabalho pedagógico realizado na escola também é um dos momentos no qual se vivencia a democratização do poder na escola e pressupõe a auto-organização dos educandos. Os educandos participam ativamente das instâncias decisórias acerca dos rumos da escola, como da assembleia geral, e das instâncias próprias dos alunos destinadas à discussão dos discentes diante das decisões a serem tomadas e operacionalizadas no trabalho pedagógico e gestão da escola, como núcleos setoriais e representantes de turma. Além disso, o organograma da distribuição de poder na escola indica existência de organicidade, pois as várias instâncias organizativas se constituem em espaços de debates, tomada de decisão e execução, e todos/as têm assento na instância de máximo poder, que é a assembleia geral. Tal organicidade assemelha-se à organicidade que estrutura o MST, uma vez que a base dos trabalhadores e militantes deve ligar-se à direção central, assim como o inverso, não havendo uma hierarquia vertical, e sim um processo horizontal de organização e tomada de decisão.

²¹ Educanda F em entrevista concedida aos pesquisadores em 16 de setembro de 2014.

Sapelli (2015, p.137), ao referir-se à experiência dos CISS, também partilha dessa compreensão.

Outro aspecto que tem centralidade diz respeito à mudança da forma da escola, à alteração das relações lá estabelecidas, portanto, à mudança da gestão que passa a exigir a horizontalização das relações, a educação para a autogestão e a ampliação da participação nas decisões sobre o processo pedagógico. Assim, o MST propõe estratégias de auto-organização dos estudantes em várias direções: no que tange à participação mais efetiva no próprio processo de ensino, o que exige a consolidação de metodologias ativas e participativas, organizando-os em Núcleos Setoriais que os insiram no trato de questões importantes em cada local, desde o embelezamento dos espaços até questões políticas, culturais e outras.

Outro aspecto refere-se à forma como a avaliação é realizada no Colégio. Diferente do que ocorre nas escolas oficiais, a avaliação e as escolhas curriculares não decorrem unilateralmente das decisões da equipe pedagógica ou da imposição da Secretaria de Educação, órgão centralizado do sistema de ensino. De acordo com os entrevistados e a documentação, o CISS introduziu uma nova forma de avaliação dos alunos por meio de pareceres, pois compreende que a avaliação constituiu-se, historicamente, em um mecanismo de seleção e exclusão dos alunos da escola e da aprendizagem. A forma considerada punitiva de realizar a avaliação entra em choque com a prioridade de promoção da aprendizagem de todos na escola.

A instituição dos pareceres individualizados por alunos permite que professores e alunos tenham clareza das dificuldades existentes no processo de aprendizagem. A escola eliminou também a repetência e introduziu a sala de apoio ao aluno, com um ano de duração na área de conhecimento em que o aluno não obteve aprendizagem suficiente. “A avaliação focada nos pareceres é melhor que a nota. É mais trabalhoso. Quando a gente vem pra cá que não conhecia, acha que não vai dar conta. E aluno por aluno, anotamos no caderno o que aquele aluno conseguiu fazer, o que não conseguiu”²².

²² Professora F em entrevista concedida aos pesquisadores em 17 de setembro de 2017.

A metodologia de ensino utilizada no CISS prioriza a avaliação como meio de organizar o trabalho pedagógico na escola de modo a redimensionar e aprimorar a ação pedagógica, bem como corrigir equívocos que podem não conduzir aos objetivos esperados na formação. Em oposição à escola estatal oficial, em que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é um procedimento circunscrito ao poder do professor e do desempenho docente exclusivo do Estado com base nos indicadores de desempenho estabelecidos por ele, no CISS a avaliação é um procedimento compartilhado coletivamente entre alunos, professores, educadores e pais.

CONCLUSÃO

A análise dos dados indica que a gestão democrática e o vínculo entre ensino e trabalho encontram-se imbricados na organização do trabalho pedagógico e na administração do CISS, ainda que haja dificuldades em sua operacionalização. Essa imbricação materializa-se por meio das práticas pedagógicas e organizativas implantadas na escola, quais sejam: a metodologia dos complexos de estudo; as instâncias organizativas e de auto-organização dos alunos; as instâncias colegiadas; e a Assembleia Geral como instância de poder máximo deliberativo na escola.

A implantação dos complexos de estudo deveu-se à necessidade de aproximar a ciência dos contextos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo. A comunidade envolvida no trabalho pedagógico no Colégio optou por essa forma de organização, tendo em vista a articulação entre trabalho e conteúdos escolares. Entretanto, por um lado, o desenvolvimento do Plano de Estudos baseado nos Complexos demonstra potencialidades de efetivação do trabalho ao viabilizar à auto-organização dos alunos no planejamento pedagógico e na organização escolar. Por outro lado, o vínculo com o trabalho real, com aporte do conhecimento científico, tem encontrado dificuldades em se efetivar plenamente. Extraímos dos dados empíricos que sua execução fica dificultada, em grande parte, devido à: a) formação político-ideológica e acadêmica dos professores; b) jornada de trabalho e forma precária de contratação docente que predomina no Colégio; c) ausência de vínculo real entre o Colégio e o modo de vida e

produção nos assentamentos; d) dificuldades teórico-metodológicas dos docentes para a operacionalização da metodologia

Do ponto de vista da implantação da gestão democrática, há intenso processo de participação na tomada de decisões por meio das instâncias colegiadas que propiciam o debate, decisão e execução dos assuntos relacionados à organização do trabalho pedagógico e administrativo na escola. Observamos que a organização do trabalho na escola resulta da existência de uma estrutura organizativa que contempla um canal de comunicação que liga as instâncias colegiadas à Assembleia geral, o que revela o aprofundamento da democracia direta, em oposição à democracia representativa.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA NETO, L. *Sem terra aprende e ensina*. Um estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos trabalhadores rurais. 1998. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 14 out. 2017.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Escola é mais do que escola. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 440 p.
- CALDART, R. S. et al. *Escola em Movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 448p.
- CALDART, R. S.; FREITAS, L. C.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). *Plano de Estudos da Escola Itinerante*. Cascavel: Edunioeste, 2013.
- COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK. *Projeto político pedagógico*. Rio Bonito do Iguaçú, Paraná, 2013.
- 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.
- DAL RI, N. M. O processo educacional na revolução russa e a contribuição do educador Pistrak. In: VII Seminário Internacional – Teoria Política do Socialismo. Revolução Russa: 100 dias que abalaram o mundo “A transição como atualidade histórica”. Marília, *Conferência Mesa Arte e Cultura na Revolução*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 04 de out. 2017.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.26, mai./ago., p. 44-57, 2004.

_____. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

_____. Gestão associada e democrática nas escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. Outras Expressões: São Paulo, 2013. v. 2., p. 241-264.

HAMMEL, A.C.; SILVA, N. J. C.; ANDREETTA, R. *Escola em movimento: a conquista dos assentamentos*. Colégio Estadual Iraci Salete Strozak. Rio Bonito do Iguaçu: Progressiva, 2007.

MONTEIRO, G. Colégio Iraci Salete Strozak: conquistando o latifúndio do saber. *Cadernos do ITERRA - Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Veranópolis, Ano III, n. 8, nov. 2003.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAPELLI, M. L. S. Escola itinerante: espaço de disputa e contradição. *Educar em Revista*. Curitiba, n.55, jan./mar., p.129-143, 2015.

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 e aos Cartistas Britânicos*. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SOUZA, M. A. *As formas organizacionais de produção em assentamentos rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST*. 1999, 259 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Resolução nº 3373/2015*. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao_33732015gsseed.pdf Acesso em: 14 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Gestão Escolar. *Subsídios para elaboração do estatuto do conselho escolar*. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2009. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_conselho_escolar_2ed.pdf> Acesso em: 14 out. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. *Resolução nº 614 de 17 de fevereiro de 2004*. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69387&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em: 14 out. 2017.

ENCETANDO A LUTA PELO CONTROLE DA PRODUÇÃO PEDAGÓGICA NAS UNIDADES ESCOLARES

Candido Giraldez Vieitez
Neusa Maria Dal Ri

INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como em vários outros países, os estudantes universitários foram pioneiros em reivindicarem estruturas de gestão mais democráticas nas universidades públicas, o que fizeram por volta de 1960, sobretudo. Por sua parte, os professores estiveram concentrando seu foco na defesa da escola pública e de um ensino entendido como transmissão de conhecimentos compatíveis com os interesses populares. No entanto, no movimento que lutou pela volta do país ao Estado de Direito, nos anos de 1970 e 1980, os professores, em paralelo com a defesa da escola pública e o ensino crítico de qualidade, pleitearam a gestão democrática da educação, supondo que esta pudesse ser uma oposição real ao poder burocrático que dominava o sistema escolar.

Em decorrência dessa reivindicação encampada pelo movimento da educação, a Constituição de 1988 apresentou a *gestão democrática* nas escolas públicas, de maneira que, teoricamente, por força da lei, as unidades escolares públicas contam, ou deveriam contar, com o instituto da

gestão democrática (GD), que tem no conselho escolar deliberativo sua instância central e representativa. Tudo indica que a GD na educação básica é mais formal que real, porém, no ensino superior público se encontra em funções com eficácia variada segundo as instituições (VIEITEZ, 2015).

A concepção consagrada na lei e o aparato institucional responsável pela operacionalização da gestão nas escolas são denominados de democrática. Porém, trata-se de uma concepção liberal, uma vez que suas disposições, tanto para a escolha de representantes, quanto para o exercício do voto são de natureza censitária. De qualquer forma, a *gestão democrática*, onde apresenta eficácia significativa, constitui-se como um mecanismo de participação do trabalhador coletivo na micropolítica escolar.

A técnica política que caracteriza a GD, de *per se* é restritiva à ação política do trabalhador coletivo escolar. Contudo, independentemente dessa característica, temos de ponderar dois outros acontecimentos: a) antes de ser inscrito na Constituição, o pleito pela GD foi pouco orgânico ou mobilizador dos sujeitos educacionais; b) posteriormente à sua conversão em lei seguiu por diapasão análogo.

A GD na escola segue constando das reivindicações sindicais, por exemplo, mas sua vitalidade mobilizadora é pouco expressiva no ensino superior, e no ensino básico o assunto parece ser subestimado por boa parte dos sindicatos de docentes.

O resultado dessa situação é que a GD, onde apresenta certa eficácia, encontra-se amplamente dominada pela ideologia e maquinaria operacional da educação do Estado burguês, ou seja, move-se basicamente nos quadros da burocracia estatal. Consequentemente, a ideia de se produzir uma educação compatível com os interesses populares, que em suas origens é antiburocrática, e para a qual a gestão democrática poderia contribuir, ou foi esquecida ou permanece mais como uma figura declamativa. As organizações dos alunos e os sindicatos de professores e funcionários coordenam e impulsionam importantes lutas, mas essas pouco ou nada se articulam com a questão da GD.

Neste trabalho, entretanto, examinamos uma vertente de ação educacional que se formou há cerca de uma dezena de anos atrás e que deno-

minamos de **pedagogia dos movimentos sociais** (PMS), compreendidos em sentido lato¹. Escolas com influência variável da PMS compõem um universo restritíssimo, porém, encontram-se presentes em diversas regiões do país. Para examinar a PMS vamos tomar como referência empírica duas escolas públicas com hegemonia político-pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A primeira é a Escola Estadual de Ensino Médio Semente da Conquistam (SC), que está situada no Assentamento 25 de maio, o mais antigo do MST, na cidade de Abelardo Luz, Santa Catarina. A segunda é o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak que se encontra no Assentamento Ireño Alves dos Santos e Marcos Freire, um dos maiores do país congregando mil e quinhentas famílias, localizado em Rio Bonito de Iguaçú, no Paraná.

O que há de diferente nestas duas escolas estatais? No que aqui nos interessa, há a ação do trabalhador coletivo (TC) estabelecendo um controle dos trabalhadores e tratando de implantar uma pedagogia alternativa à pedagogia oficial. Portanto, o que buscamos mostrar nestas linhas é que os trabalhadores coletivos dessas escolas, em vez de conformarem-se à inação ou à participação na micropolítica burguesa da escola, introduziram um controle próprio, ou seja, um controle que é portador de uma concepção pedagógica até certo ponto antitética à pedagogia dominante.

Para o desenvolvimento deste estudo, além dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, realizamos observação *in situ* nas referidas escolas e entrevistas semiestruturadas com diretores, professores, alunos, funcionários e pais de alunos dos referidos estabelecimentos. Na Escola Semente da Conquista foram entrevistados o diretor, quatro professores, três alunos e uma mãe de aluna. No Colégio Strozak foram entrevistados a diretora, o diretor auxiliar, quatro professores, cinco alunos, uma funcionária e uma professora membro da direção regional do Setor de Educação do MST da Brigada Ireño Alves.

Como assinalado, a práxis de controle por parte do trabalhador coletivo nas referidas escolas é nosso objeto primário de investigação. Porém, como esse tema é praticamente insólito na área da educação, antes de

¹ Os movimentos sociais entendidos em sentido lato compreendem os movimentos sociais estrito senso e organizações como sindicatos e partidos, dentre outros.

examinarmos as escolas, apresentamos um preâmbulo com as ideias básicas pertinentes ao fenômeno do controle.

1. O CONTROLE

Em meados do século XVI, a burguesia empreendeu a aglutinação de trabalhadores no mesmo local de trabalho, com o que deu início à produção capitalista, ou seja, à exploração do trabalho assalariado.

A produção capitalista tem, histórica e logicamente, seu ponto de partida na reunião de um número relativamente grande de trabalhadores que trabalham ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se preferir, no mesmo campo de trabalho) na fabricação da mesma classe de mercadorias e sob o mando do mesmo capitalista (MARX, 1972, p. 259, grifos do autor).

Nesse ato seminal da acumulação capitalista constituiu-se concomitantemente o moderno processo de cooperação no trabalho, pois, conforme Marx (1972, p. 262, grifos do autor), “*A forma do trabalho de muitos trabalhadores coordenados e reunidos com vistas a um plano no mesmo processo de produção ou em processos de produção distintos, mas enlaçados se chama cooperação*”.

Esse imperativo processo de cooperação faz com que os trabalhadores reunidos pelo capital constituam um organismo produtivo, ou seja, um trabalhador coletivo. O trabalhador coletivo que foi constituído, no início, na manufatura no século XVI, com a revolução industrial, saltou para o sistema de fábrica e deste para outros setores da sociedade, vindo a constituir-se na forma geral de organização do trabalho assalariado sob o regime social burguês.

A cooperação sistêmica entre trabalhadores assalariados constitui uma potência social grandiosa e inusitada. No entanto, paradoxalmente, essa potência social é também um sistema no qual a força de trabalho e sua correspondente cooperação encontram-se alienadas para o capital.

O papel de direção do capitalista não é apenas uma função especial que se depreende da natureza do processo social do trabalho, como algo inerente a ele; é também uma *função de exploração no processo social de trabalho*, função determinada pelo inevitável antagonismo entre o explorador e a matéria prima de sua exploração. Ao crescer o volume dos meios de produção que se enfrentam com o trabalhador assalariado como propriedade alheia, cresce também a necessidade de fiscalizar sua utilização, evitando o mal uso ou o desperdício. A cooperação entre trabalhadores assalariados é, além disso, um simples resultado do capital que os emprega simultaneamente. A coordenação de suas funções e sua unidade como organismo produtivo encontram-se fora deles, no capital, que os reúne e mantém em coesão. Desde um ponto de vista ideal, a coordenação de seus trabalhos aparece aos olhos dos trabalhadores como *plano*: praticamente, como a *autoridade* do capitalista, como o poder de uma vontade alheia que submete sua atividade aos fins perseguidos por aquela vontade (MARX, 1972, p. 267, grifos do autor).

As determinantes fundamentais da alienação do trabalho (MÉSZARÓS, 2006) foram postas já no período manufatureiro. A propriedade privada capitalista dos meios de produção, exploradora do trabalho denominado *livre*, ou seja, assalariado, com o apoio do Estado absolutista, iniciou sua trajetória como um novo tipo de *domínio senhorial* ascendente. A propriedade, situando-se na categoria de *sacrossanta*, constituiu um novo campo de trabalho. Neste novo campo de trabalho, o burguês apresenta-se ao mesmo tempo como sumo pontífice e soberano, enquanto que, no lado oposto, os trabalhadores aparecem como uma massa operosa subalterna, cuja força de trabalho é vendida antes mesmo de consumado o trabalho.

Naquele tempo primevo, em que praticamente não havia nenhuma *lei*, salvo as do próprio mercado de trabalho para *moderar* a relação capital trabalho, o arbítrio do capitalista quanto ao uso que fazia de seus trabalhadores revelava-se como uma tendência à exploração irrestrita.

Com a revolução industrial e a passagem da *manufatura* para fábrica, a situação de massivos setores da classe trabalhadora assalariada piorou, o que, paradoxalmente, ocorreu naqueles ramos com mais amplo uso de máquinas, notadamente o setor têxtil (ENGELS, 2009).

Apesar das terríveis vicissitudes² que têm submetido a maioria da classe trabalhadora através dos tempos, os trabalhadores nunca deixaram de tentar influir sobre as suas condições de trabalho e vida, estabelecendo algum tipo próprio de controle em oposição ao, aparentemente, ilimitado domínio do capital (GORDON; EDWARD; REICH, 1986). Um exemplo foi a luta em torno da jornada de trabalho. Durante séculos a jornada de trabalho beirou o limite da capacidade física do trabalhador. Desse modo, a luta pela jornada de trabalho de 8 horas tornou-se um clássico da ação do movimento operário e popular (MOP). Na época do denominado *Welfare State* (1950-1970) o problema parecia estar resolvido. No entanto, na atual etapa neoliberal, que teve início por volta dos anos de 1970, a burguesia esta novamente empenhada em alargar a jornada de trabalho a patamares compatíveis com o tempo da revolução industrial.

No começo do século XIX, quando o capitalismo encontrava-se em pleno ímpeto, nos setores mais dinâmicos e tecnicamente avançados, como, por exemplo, em Manchester, na Inglaterra, as condições de trabalho dos operários eram draconianas e a vida privada era miserável (ENGELS, 2009). Contra esse quadro dantesco do novel capitalismo industrial, as melhorias nas condições de vida e trabalho dos assalariados foram arrancadas pelos trabalhadores dos capitalistas e do Estado por meio da luta social. Essas lutas resultaram no estabelecimento de certo controle ou limitação na firme propensão da burguesia em preservar *in totum* as condições sociais mais propícias possíveis para a exploração *irrestrita* da força de trabalho.

A limitação ao domínio burguês, ou seja, o controle imposto pelos trabalhadores, materializou-se muito mais tarde nos denominados *direitos sociais* (MARSHAL, 1967) que, como podemos verificar na atualidade, de direitos não tinham nada, mas que tipificaram o *Welfare State* nos países imperialistas, sobretudo entre o fim da Segunda Guerra e os anos de 1970, com reverberações muito variáveis nos países da periferia. No entanto, nem a literatura, e tampouco o MOP, denominam de controle a atividade

² Os tormentos da classe trabalhadora longe estão de restringir-se às condições econômicas e sociais. É preciso contabilizar também os massacres repressivos, como, por exemplo, o ocorrido com a Comuna de Paris em 1971 e os ocorridos na América Latina. Também é necessário considerar as guerras coloniais e, posteriormente, as guerras imperialistas, como a Segunda Guerra Mundial que ceifou milhões de vidas de trabalhadores.

de resistência dos trabalhadores aos ditames do capital. Certamente que o MOP, ou parte dele, conhece a expressão controle operário (CO). Mas, esse termo, em geral, refere-se ao movimento pelo controle operário ocorrido em torno da Revolução Russa de 1917, que teve características muito específicas num contexto de revolução social (BRINTON, 1975). Autores ligados à história do trabalho, por outro lado, entendem que o controle operário não apenas transcende a Revolução Russa, como também, no decorso do tempo, apresentou conteúdos e formas de manifestação distintas daqueles que se verificaram naquele fenômeno social (MONTGOMERY, 1985, MANDEL, 1974, GOODRICH, 1920).

Na trajetória do controle operário, a instauração do taylorismo na indústria, no começo do século XX, funcionou como uma espécie de divisor de águas. O aspecto fundamental é que, com exceção de certos setores precocemente mecanizados, como foi caracteristicamente o têxtil, o controle operário, embora heterogêneo em suas características, estava disseminado. No que consistia o controle operário? Abstrata e sinteticamente podemos indicar o que consistia o controle operário com a seguinte observação. Na segunda metade do século XIX, praticamente tudo que dizia respeito à atividade empresarial estava alienado para o capital, ou seja, encontrava-se sob domínio direto do capital. No entanto, depois de trezentos anos, o capital ainda não conseguia estender cabalmente esse domínio ao processo de produção. Neste terreno o capital dependia da ação relativamente independente dos trabalhadores qualificados ou semiqualificados para colocar o trabalho em marcha. Eis como Montgomery (1985, p. 23) se refere a esses trabalhadores do controle.

Eram esses trabalhadores, os veteranos da vida industrial, os que preocupavam a Taylor. Eles tinham internalizado o sentido industrial do tempo, eram muito disciplinados em sua conduta, tanto individual como coletiva, e consideravam a ampla divisão do trabalho e a produção com máquinas como seu ambiente natural. No entanto, amiúde esses atributos não os fizeram adquirir nem a dócil obediência dos autômatos nem o individualismo do 'arrivista'. Em vez disso adquiriram uma forma de controle dos processos produtivos que era cada vez mais coletiva, deliberada e agressiva.

Na questão do controle dos trabalhadores, ou relativa autonomia que detinham, o conhecimento técnico era certamente fundamental. Mas, o controle não se devia apenas a isso. Articulando-se à questão técnica estava a luta que os trabalhadores travavam cronicamente com os patrões pela preservação ou ampliação do controle.

Ainda, de acordo com Montgomery (1985, p. 23), na segunda metade do século XIX, três dimensões do controle se destacavam: 1) a autonomia funcional dos artesãos industriais; 2) as normas laborais dos sindicatos que serviam de guia à ação dos trabalhadores nas fábricas; 3) o apoio mútuo dos distintos ofícios na imposição de normas e na convocação de greves de solidariedade, que eram uma marca expressiva do controle operário e do sindicalismo da época.

Com a grande reforma que a burguesia foi introduzindo, a partir do final do século XIX, à qual usualmente se atribui como ícone o taylorismo³ ou a denominada *gerência científica*, o quadro descrito foi mudando aos poucos, mas de modo drástico.

A reforma teve como base objetiva o desenvolvimento de novas máquinas- ferramentas dotadas de novas capacidades, e a possibilidade de sua ampla disseminação (GORDON; EDWARD; REICH, 1986). Sobre essa base emergiram novas medidas técnicas, como o estudo de tempos e medidas administrativas, profissionais e sociais.

A reforma envolveu as seguintes medidas que foram sendo adotadas em paralelo: 1) utilização ampliada de novas máquinas-ferramentas; 2) redefinição do trabalho na empresa, com a criação de um segmento para o exercício de funções *intelectuais* e outro para o exercício de funções *manuais*; 3) intensificação da luta dos capitalistas contra o controle operário e os sindicatos de ofícios; 4) ejeção da empresa da educação profissional que se encontrava sob controle dos artesãos industriais; 5) desenvolvimento de uma agência educacional especializada separada da atividade de trabalho, a escola capitalista.

³ É corrente a afirmação de que a etapa do taylorismo se esgotou, e há debates em torno do aparecimento de novas formas de dominação dos trabalhadores, como, por exemplo, o toyotismo. No nosso entendimento, sem pretender negar as modificações ocorridas, essas novas formas não são outra coisa que um novo taylorismo e, inclusive, um super taylorismo.

Podemos ver esse conjunto de medidas como uma variante da antiga política romana de *divide et impera*. Como era inevitável, a fábrica continuou a ser operada por uma maioria constituída por trabalhadores. Mas, agora, em princípio, os que se encontravam do lado do trabalho intelectual tinham uma qualificação profissional baseada em nível de escolarização mais alto fazendo jus a *status* diferenciado, enquanto que os demais passaram a constituir a camada dos operários ou trabalhadores. Em âmbito societário, essa clivagem, por uma parte, impulsionou as denominadas *classes medias*, enquanto que, por outra, delimitou quem eram os trabalhadores propriamente ditos.

Sob essas condições, o tradicional controle operário feneceu. Essa inflexão foi assinalada pela substituição dos sindicatos de ofícios pelos sindicatos de ramo econômico, abertos a todos os trabalhadores indistintamente. Concomitantemente, verificou-se outra inflexão. Seguindo a linha da menor resistência, a maior parte dos sindicatos passou a focar suas lutas em questões pontuais, principalmente, nos assuntos referentes a salários e à jornada de trabalho e, em seguida, nas demais questões que passaram a integrar o denominado *Welfare State* já assinalado.

No entanto, a aspiração do movimento operário ao controle não desapareceu. Na atual quadra histórica, em que o capitalismo está em crise pelo menos desde o ano de 2008 e a qualidade de vida dos trabalhadores submerge, quais são as organizações dos trabalhadores que podemos declinar de memória, que têm como bandeira de luta ou, pelo menos, como uma de suas bandeiras o controle operário ou seu sucedâneo nominativo?

O que parece ter ocorrido após a reforma taylorista é que os tempos históricos e a forma da luta pelo controle mudaram. Até o advento do taylorismo, a luta em torno do controle era usual. Mas, subsequentemente, sua viabilidade e eficácia passaram a estar mais vinculadas, embora não exclusivamente, àquelas épocas em que a voltagem política dispara, o que pode envolver a presença de um movimento social antagonista ou relativamente antagonista ao capital, um ou vários partidos políticos, conflito trabalhista *explosivo*, grave instabilidade política, guerras, rebeliões ou situações revolucionárias⁴. Essa última possibilidade foi a que se materiali-

⁴ Ver MANDEL, E. *Control obrero, consejos obreros, autogestión*. México: Era, 1974.

zou na Revolução Russa de 1917. Por essa época, floresceu na Rússia um movimento pelo controle operário que é frequentemente tomado como a referência, como já indicado.

No caso russo, o controle operário dos empreendimentos econômicos era variado em seu escopo, mas sempre implicava algum tipo de intervenção direta e recorrente do trabalhador coletivo na gestão dos capitalistas. Esta interferência se tornou cada vez mais agressiva à medida que transcorria o processo da revolução, até que chegou o momento em que o controle se transmutou em ocupação ou apropriação da empresa pelo trabalhador coletivo⁵, ou seja, uma espécie de expropriação dos capitalistas concomitante a uma alteração radical das relações de produção.

Esse foi um caso excepcional. Mas, os estudos sobre o controle operário enumeram a existência de muitas outras situações de controle anteriores e posteriores à revolução russa, em diversos países, e até os dias atuais (NESS; AZZELINI, 2011). A questão que se coloca, portanto, é o que realmente distingue o controle operário das demais ações engendradas pelo MOP em defesa própria?

Na revolução russa o controle chegou à expropriação capitalista. Mas, como definir o controle em casos diferentes dessa situação extrema, levando em conta que o tipo de concubinato conflitivo entre os trabalhadores e o capital, que caracterizou o controle antes do taylorismo, não é mais possível?

A *administração científica* está empenhada, desde sempre, em desviar a atenção do trabalhador coletivo de sua práxis transformadora onde ela se apresenta de modo mais vital, nas unidades de trabalho. A mensagem emitida pela organização taylorista do trabalho e pelo discurso ideológico burguês manifesto é a de que não cabe ao trabalhador se preocupar com a organização e o significativo de sua atividade. Reivindicações sobre aspectos isolados das condições de vida e trabalho são até certo ponto toleráveis. Mas, o comando da práxis pela qual se cria a riqueza social deve ser deixado aos *illuminati*, àquela restritíssima camada social que, supostamente, foi

⁵ Não nos deteremos nas peripécias da revolução soviética. Mas, ressaltamos que o movimento pelo controle operário foi um dos impulsores que conduziram à revolução. Com a Revolução de Outubro, a apropriação de fábricas intensificou-se ainda pelo transcorrer de um ano, o que contribuiu para que o Estado nacionalizasse a indústria (AVRICH, 1974).

contemplada com o *dom*, a vocação para o exercício da atividade de direção do trabalhador coletivo.

Não obstante, a contradição existente entre a ação do trabalhador coletivo e sua alienação para o capital continua operante. Em momentos em que essa contradição se exaspera, o que pode ocorrer por razões variadas⁶, não é implausível que o trabalhador coletivo comece a se perceber como o verdadeiro produtor⁷, naturalmente habilitado, portanto, a assumir a direção da própria atividade⁸. Nesse momento, o controle operário poder emergir, ou ao menos um embrião dele⁹. Convém acrescer que o controle operário, mesmo que embrionário, não se confunde com os mecanismos de participação que a burguesia eventualmente disponibiliza em âmbito privado ou estatal. O trabalhador coletivo pode utilizar uma dessas instâncias de participação como ponto de partida ou plataforma de apoio, no entanto, para que emerja o controle é necessário que o vetor das ações do TC seja antitético à alienação do trabalho.

A fronteira que separa as práticas de CO dos genéricos procedimentos de resistência dos trabalhadores é fluida, sobretudo quando se trata de uma situação de controle embrionário. Até porque, um TC que está empenhado em práticas de controle, usualmente está empenhado também em outras ações em seu favor, como lutas salariais da respectiva categoria etc. No entanto, no controle estrito senso deve ser possível detectar a presença das seguintes determinantes: 1) a ação do TC é uma ação da classe trabalhadora, relativamente autônoma frente ao domínio burguês; 2) o objeto do controle é a atividade do próprio TC, o que tende a implicar a totalidade da unidade de trabalho em questão; 3) como o que está em jogo

⁶ A recente onda de ocupações de escolas que ocorreu no Brasil pode ser lida como uma manifestação tópica e pontual dessa contradição. Um segmento do trabalhador coletivo escolar, os estudantes, subitamente teve uma espécie de percepção instintiva, aparentemente isenta de orientação ideológica, de que, afinal, os alunos são a escola, o sujeito estratégico da educação, e que sem eles a escola não existe.

⁷ É ocioso reafirmar a importância da presença de forças políticas organizadas no âmbito do trabalhador coletivo ou, pelo menos, a presença de ativistas de alguma corrente ideológica opositora ao capitalismo. Na empresa Zanon, que adveio *Fábrica Sin Patrón*, na Argentina, a presença de um ativista de prestígio influiu decisivamente nos rumos que levaram o trabalhador coletivo à ocupação e recuperação da fábrica (VIEITEZ; DAL RI, 2006).

⁸ A contradição da ação do trabalhador coletivo, embora esteja imediatamente posta nas unidades de trabalho, longe está de se limitar a estas. Isto porque as relações de produção estão definidas tanto pelo que ocorre nas unidades de trabalho, quanto pelo Direito, o Estado e a ideologia.

⁹ Este fenômeno social aparece muito claramente exposto nas denominadas Empresas Recuperadas ou Empresas de Autogestão, da Argentina e do Brasil, nas quais os trabalhadores acabaram substituindo os capitalistas.

é a práxis do trabalho diretamente nos empreendimentos, seja a atividade material ou simbólica, o TC deflagra a luta pelo resgate das funções de direção, concepção e educação, iniludíveis quando se trata da organização do trabalho, que foram originariamente açambarcadas pelo capital e, posteriormente, consagradas na alienação pela *gerência científica*.

Até este ponto utilizamos a expressão controle operário. A razão é que até o presente, os exemplos clássicos de controle foram de operários e a expressão controle operário também é clássica. Porém, os tempos mudaram. O setor dos serviços expandiu-se sobremaneira. Segmentos sociais, inclusive das *classes médias*, tiveram seu *status* profissional rebaixado e empobreceram. E, embora o assalariamento não tenha exatamente o mesmo significado em todas as atividades, é certamente a forma geral sobre a qual se assenta a exploração da força de trabalho, de modo que, se o operariado diminuiu em termos absolutos e relativos, o número de trabalhadores se ampliou. Desse modo, nas linhas seguintes passamos a referir ao controle como controle dos trabalhadores¹⁰ (CT), como uma categoria em oposição ao domínio burguês nas unidades de trabalho.

2. O TRABALHADOR COLETIVO ESCOLAR E SUAS PECULIARIDADES

A escola capitalista, depois dos experimentos iniciais realizados por volta de meados do século XIX, desenvolveu-se como uma agência educacional especializada com base no trabalhador coletivo assalariado (EBY, 1973, BOWLES; GINTIS, 1976), embora com marcantes especificidades. Alves (2001) corrobora em parte essa assertiva ao estabelecer um paralelismo entre a manufatura e a escola capitalista¹¹, ao menos a que predominou até aproximadamente os anos 1970.

¹⁰ Entendemos genericamente por trabalhadores todos os assalariados que não sejam ostensivamente *funcionários* do capital, como ocorre usualmente com os membros da denominada *classe média* alta. Além disso, consideramos como trabalhadores as várias outras categorias que, mesmo não sendo assalariadas, não vivem da exploração do trabalho alheio, como, por exemplo, os pequenos proprietários de terra pobres.

¹¹ João Amos Comenius publicou a *Didática Magna* em 1657 (COMENIUS, 2011). O Capítulo XIX de sua obra tem como título *Bases para a rapidez do ensino, com economia de tempo e fadiga*. O tempo para os antigos não tinha valor; os romanos o consideravam *res incorporalis*, ou seja, sem preço. Mas, no final do século XVII, a burguesia manufatureira já tinha ciência de que *tempo é dinheiro* e apressava o passo no domínio da produção. Comenius proclamou a necessidade de economizar tempo no terreno educativo, assim como os burgueses o faziam na produção, dentre outras correlações que o autor apresenta entre o ensino e a manufatura. (PONCE, 1985, DAL RI, 1987).

A formação da escola capitalista no Brasil é tardia, remontando à Primeira República. Podemos considerar que a criação dos grupos escolares pela política educacional republicana foi o *momentum* genético da emersão da escola capitalista no Brasil¹².

Estrito senso considerado, o trabalhador coletivo da escola está constituído por professores e funcionários assalariados. O diretor e o vice-diretor são, em princípio, segundo nossa tradição, professores ocupando cargos administrativos.

No entanto, uma das notáveis peculiaridades da escola é que o trabalhador coletivo, quando tomado por suas funções técnicas, de cooperação, divisão do trabalho e interdependência, integra em sua atividade produtiva uma camada de não trabalhadores, os estudantes.

A atividade fim do trabalhador coletivo escolar é a produção pedagógica. Essa atividade consiste em fazer com que, mediante a atividade de ensino, os alunos sofram determinadas alterações intelectuais, psíquicas e físicas. Para que isso ocorra, os alunos têm de ser integrados ao campo de trabalho na escola¹³. Os alunos situam-se nesse campo como objetos, a *matéria natural* da atividade educativa. Contudo, são também, ao mesmo tempo, sujeitos ativos nessa atividade, uma vez que sem gasto de seus *músculos e nervos* não pode haver produto pedagógico algum. Neste sentido, os alunos trabalham, ou seja, são parte constitutiva do trabalhador coletivo, embora social e juridicamente não sejam trabalhadores, mas estudantes. A ligação iniludível, embora mediada, dos alunos com o trabalho se expressa também no fato de que seu *trabalho* enquanto estudantes é um pré-requisito da reprodução da força de trabalho assalariada e, portanto, do capital, pelo que se apresentam na escola na condição de trabalhadores assalariados virtuais¹⁴.

Esta composição heteróclita do trabalhador coletivo escolar encontra-se transfixada pela contradição existente entre trabalhadores reais e trabalhadores virtuais, o que se expressa em percepções e sentimentos ao

¹² Souza (1998) disponibiliza um material empírico que dá suporte a esta interpretação.

¹³ A educação à distância, propiciada pelas novas tecnologias cibernéticas, esmaece o campo de trabalho, mas não o elimina. Além disso, é dubitativo que a educação à distância possa vir a substituir a unidade escolar tradicional.

¹⁴ Os estudantes poderão advir outras categorias sociais, inclusive novos burgueses. Mas, é certo que sob o regime do capital a massa estudantil está destinada ao assalariamento.

mesmo tempo de repulsão e atração entre alunos e professores. A atração decorre do fato de que o objetivo da atividade escolar é a produção pedagógica e, de modo mediado, decorre do fato de que os dois segmentos compartilham a alienação do trabalho/atividade. A repulsão decorre do fato de que os professores apresentam-se como o estrato hierárquico dominante e os alunos como o segmento subordinado.

Essa dicotomia, tão robusta outrora, está sendo minada pela *neotaylorização* do trabalho escolar, mas, ainda assim, segue sendo um dos eixos sobre o qual giram as relações sociais na escola. Ressaltamos, portanto, que dado o lugar estratégico que os professores ocupam no TC escolar, é muito difícil ou simplesmente inviável levar a cabo qualquer projeto pedagógico alternativo sem a adesão dos docentes.

Os pais dos alunos não integram o TC escolar, mas eles podem ter maior ou menor influência na vida escolar. Nos exemplos que aqui tomamos como referência, os pais são insolitamente influentes na micropolítica escolar. Ainda assim, isso só é possível na medida em que a sua participação na escola é incentivada pela política docente.

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL DO TRABALHADOR COLETIVO ESCOLAR

As escolas analisadas neste texto estão situadas no campo, em áreas de assentamentos da reforma agrária, o que é um fator importante na determinação da ação político-pedagógica do trabalhador coletivo.

Depois de mais de três décadas, os assentamentos são povoados por famílias de agricultores que têm ou tiveram laços variáveis com o MST, ou seja, a conquista dos assentamentos resultou da ação de pessoas que se ligaram à proposta de reforma agrária do Movimento e que passaram pelo calvário dos acampamentos. A própria criação dessas escolas pelo Estado, tanto em Santa Catarina como no Paraná, ocorreu em decorrência da forte reivindicação apresentada pelas comunidades assentadas. Em função dessa trajetória, o Movimento continua a ter influência marcante nessas áreas e também nas escolas em questão.

Apenas o fato das escolas estarem em assentamentos não é determinante para o surgimento de uma ação pedagógica alternativa. Prática-

mente ao lado da Escola Semente da Conquista (ESC), há um estabelecimento municipal de ensino fundamental que conta com a presença de pais, alunos e professores com vínculos com o MST. Mas, em contraste com a ESC, nessa não há a implantação do projeto político-pedagógico do Movimento (DAL RI; VIEITEZ, 2015). Claro que estamos nos referindo a uma política de educação estruturada e não a ações individuais deste ou aquele professor, que sempre podem estar presentes.

Não sabemos a razão pela qual o *modelo* da ESC não se reproduziu na Escola de Ensino Fundamental localizada no mesmo assentamento. Mas, sabemos que para a introdução de uma política de produção pedagógica divergente da que caracteriza a escola oficial é necessário que estejam presentes certas condições propiciatórias e que, em última análise, o TC escolar seja capaz de resgatar em algum grau significativo o controle sobre o seu trabalho em contraposição à alienação imposta pelo capital.

4. A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Um elemento que pode precipitar a emersão do controle pelo TC é a presença de um *programa* pedagógico alternativo. Este pode encontrar-se *in fieri*, como fenômeno imanente, ou pode apresentar-se como proposta política explícita. Na ESC e no Colégio Strozak os programas estão explicitados no Projeto Político e Pedagógicos (PPP).

Rudison (2014), diretor auxiliar do Colégio Strozak¹⁵, em entrevista declara o seguinte.

Não dá para dizer que é um projeto do MST, é um projeto da educação do campo, mas o MST não é o único. Aqui a reforma agrária é do MST, então tem a influência. Mas seria muito forte dizer que é do MST. Aqui na região tem [...] o MST, o MPA [Movimento de Pequenos Agricultores] e o APP [Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná]. Ainda tem a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. E dentro deste está a universidade também pensando a educação do campo. Cada um fazia a discussão de forma esparsa. Aí quando começou a fechar a educação do campo começou a aglutinar.

¹⁵ Nas referências dos entrevistados constam nome, escola e função. As entrevistas no Colégio Strozak foram realizadas em 2014, e na Semente da Conquista em 2015.

O que o excerto indica é a vontade política do MST em se articular com outros movimentos sociais. A cooperação com outros movimentos não é algo novo na trajetória do Movimento. Mas, em 2014¹⁶, em seu VI Congresso, o MST modificou oficialmente a concepção de reforma agrária clássica para a reforma agrária popular. Com isso, a questão das alianças e articulações com outras entidades e organizações populares do campo e da cidade parece ter adquirido uma nova dimensão.

Aparentemente, a articulação entre os movimentos é ainda incipiente. Ainda assim, a questão educacional foi objeto de discussões, proposições e deliberações entre as forças assinaladas. Essas foram retomadas pelas assembleias nas escolas a partir das quais se definiram o PPP que vem orientando as ações pedagógicas.

Os entrevistados do Colégio Strozak referem-se a essas orientações como educação do campo ou pedagogia dos movimentos sociais. No entanto, a influência da concepção pedagógica do MST na denominada educação do campo ou na pedagogia dos movimentos sociais é bastante evidente e o motivo também

Não é usual que os movimentos sociais se detenham demasiadamente na questão educacional, e menos ainda naquele tipo de questões que se ligam à ideia de controle estrito senso considerado. Os sindicatos de docentes herdaram a questão da gestão democrática do movimento da educação dos anos de 1980, integrados por eles e outras diversas entidades. Mas, como assinalamos, essa temática de fato não prosperou, sendo reiterada mais como uma espécie de carta de princípio do que uma bandeira de luta, de sorte que no *modus operandi* dos sindicatos, o que tem vingado mesmo são as questões sócio-econômicas. No fim de maio de 2015, quando realizamos as entrevistas na ESC, os professores estavam regressando ao trabalho depois de uma greve da categoria docente. O professor Dilceu¹⁷ (2015), referindo-se à greve afirmou que “Aqui no assentamento e escola

¹⁶ A proposição de reforma agrária popular foi longamente discutida nas instâncias do MST, de modo que essa proposição provavelmente já influía nas ações do Movimento mesmo antes de ter sido oficializada em Congresso.

¹⁷ Professor de filosofia e sociologia da ESC em entrevista realizada em 2015.

o sindicato não tem influência direta. O sindicato tem uma reivindicação puramente salarial. Nós seguimos a greve porque nós decidimos”.

Portanto, a hegemonia do MST na pedagogia desta Escola é bastante clara.

O MST, por meio da prática educacional em suas escolas, elaborou um programa educacional capaz de introduzir no ensino um grau de divergência importante em relação ao ensino oficial. Porém, uma coisa é implantar esse programa em escolas próprias¹⁸, nas quais o ambiente é propício; e outra é aplicá-lo em escolas públicas onde a presença do Estado é forte e a margem de manobra é bem menor. Agregando a esse aspecto, o trabalho conjunto com os movimentos sociais e as necessárias discussões e deliberações nas próprias escolas, o resultado que obtemos em termos de concepção pedagógica é uma espécie de amálgama no qual se destaca a influência do MST.

A percepção que Rudison (2014), diretor auxiliar do Colégio Strozak, tem sobre o tema é de que

A educação não é neutra, não existe educação que seja neutra. Todos temos decisões políticas. Em toda escola vai haver divergência de fazer escola, na forma de avaliar, etc. Aqui na Iraci isso se acentua muito mais. [...] Há uma pedagogia socialista, mas não do MST. Há uma pedagogia do campo. [...] Apesar que aqui é também capitalista. Não estamos na pedagogia socialista totalmente. Mas a gente faz uma crítica à escola tradicional, que reprova [...] A maioria abandona o ensino médio. Uma minoria entra na faculdade.

Vanderley (2015), diretor da ESC, afirma: “A educação do campo é o norte. Foi construída a partir dos movimentos sociais do campo. É

¹⁸ O MST possui inúmeras escolas e cursos próprios da educação infantil ao ensino superior e pós-graduação, em geral desenvolvidos por meio de parcerias com Universidades públicas e por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (*PRONERA*). O PRONERA foi criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, após reivindicações do MST encampadas por várias Universidades. Ressaltamos que o governo ilegítimo de Temer, em agosto de 2017, cortou verbas do PRONERA, passando o valor de 30 para 9 milhões. Após a posse do governo de Bolsonaro, a expectativa é a de que o Programa talvez seja cortado, já que em campanha o candidato afirmou que como solução para “os históricos problemas de acesso à educação”, irá criar “a educação à distância” e “fechar as escolas públicas municipais e estaduais dos assentamentos”. (MST, 2018, p. 1).

voltada para os indígenas, quilombolas, etc.[...]. É o modelo educacional que o MST defende”.

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL E POSIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE DOCENTES, FUNCIONÁRIOS, ALUNOS E PAIS

O trabalhador coletivo *strictu sensu* formado por professores e funcionários é heterogêneo quanto à sua situação profissional e posição pedagógica, e não é possível entendermos como o TC criou espaço para o seu próprio controle sobre a produção pedagógica sem observarmos sua composição.

5.1. OS PROFESSORES

Quando a coleta de dados foi realizada, o Colégio Strozak (2014) contava com 40 professores e a ESC (2015) com 16. Anos atrás, quando as escolas foram criadas, o MST indicava os professores e os diretores que trabalhavam nas escolas, o que era um importante elemento de controle. Mas, essa prerrogativa terminou. Hoje os professores são selecionados pelos Estados. A maior parte tem contrato temporário denominado ACT, ou seja, admissão em caráter temporário, por um ano, de maneira que a cada ano há uma nova seleção. No Colégio Strozak há alguns professores efetivos, mas na ESC apenas contratados em ACT, com exceção do diretor que foi indicado pelo MST. Além disso, uma parte dos professores trabalha em regime de tempo parcial.

Conforme os diretores e professores entrevistados, essa condição prejudica bastante o ensino e dificulta a organização do controle na escola. O tempo parcial prejudica a integração dos docentes à escola. E a isso se soma que a renovação anual do quadro exige dos que permanecem um esforço redobrado para explicar aos novos a natureza do projeto pedagógico e tentar obter a sua adesão.

De acordo com Elisiane (2014), diretora do Colégio Strozak,

Aqui a gente tem uma rotatividade muito grande de professores. O que acontece é que quando os novos chegam levam um tempo até tomarem

conta da proposta. É uma proposta muito diferente das demais escolas. De efetivo nessa escola temos quatro. E professores efetivos que não têm 40 horas aqui. Os demais são contratados. Os funcionários também rodam. [...]. Os professores também pedem remoção por causa da distância.

Em que pese essa situação adversa, as escolas têm sido capazes de reproduzir um núcleo básico de professores variavelmente alinhados com a *educação do campo*, ou, dito de outro modo, com o controle, ainda que parcial, da produção pedagógica.

As escolas estão situadas no campo, longe das cidades e com vias de comunicação terrestres bastante ruins, impraticáveis ou quase com chuva. Quando os professores fazem a escolha das escolas, esses fatos dão uma maior chance para aqueles que têm interesse específico em trabalhar nessas escolas. A escolha em trabalhar nessas escolas se dá, em geral, porque os professores residem nos assentamentos, têm compromisso com o MST e têm interesse no trabalho pedagógico adotado.

A posição político-pedagógica dos coletivos docentes é semelhante nas duas escolas, embora na ESC haja uma hegemonia do MST. Principalmente no Colégio Strozak há professores que não concordam com o projeto educacional e outros que são militantes do MST. Alguns com compromisso mais fortes, como o professor Dilceu¹⁹ (2015) que declarou: “O Movimento me deu a tarefa de me formar para atuar na área da reforma agrária. E como aqui tem essa demanda, aqui estou”. Há também uma porcentagem de docentes que são simpatizantes mais ou menos ativos da pedagogia alternativa, e uma proporção menor de *indiferentes*, mas que não expressam maior objeção ao curso dos acontecimentos.

5.2. OS FUNCIONÁRIOS

Os funcionários representam algo em torno de 12% do total de professores, e a sua situação profissional é semelhante à dos professores. Quanto à questão do controle não parece haver tanta diferenciação, o que

¹⁹ Professor de matemática da ESC em entrevista realizada em 2015.

em parte decorre do tipo de trabalho realizado, que não demanda um cotejamento imediato com o projeto pedagógico. Mas, há vários funcionários que se envolvem em atividades de conotação política promovidas pelas escolas ou pelo MST e, no geral, parecem aceitar bem as políticas das escolas.

5.3. OS ALUNOS E PAIS

Pais e alunos vivem nos assentamentos, que são vários no entorno das escolas. Nem todas as famílias assentadas atualmente estiveram originariamente na luta pela reforma agrária. Uma estimativa realizada por alguns dos entrevistados na Escola ESC apontou que hoje no assentamento 25 de Maio, 20% dos agricultores não têm laços com o MST. Esses agricultores foram, no início de sua chegada, desconfiados ou mesmo hostis para com o MST. Para as escolas, no entanto, isso não se constitui em problema, pois os pais indistintamente aprovam o trabalho escolar realizado. Talvez devido ao fato de que as escolas ofereçam um serviço obsequioso aos assentados indistintamente, além de ostentarem uma boa qualidade de ensino, apesar das condições de trabalho dificultosas²⁰.

Quanto aos pais, a questão que se depreende das entrevistas diz respeito basicamente ao índice de participação na vida das escolas. Os pais certamente estão presentes na escola de uma maneira que não é comum nas escolas tradicionais, participando inclusive das assembleias gerais. E sempre há um coletivo que se faz mais presente, em particular nas associações de pais e professores. Porém, as direções escolares lamentam que o índice de presença não seja ainda mais alto e regular.

Não observamos problemas do corpo discente com as escolas, ao contrário. É sintomático, por exemplo, o fato de que a ESC, que fica numa pequena agrovila, ser totalmente aberta e não murada, e a totalidade dos alunos permaneça na escola sem vigilância. As entrevistas assinalam que, de modo geral, os alunos apreciam as escolas. Aparentemente, a maioria dos estudantes, provenientes de famílias que vieram ou ainda estão nas lutas, seria constituída ou por militantes ou por simpatizantes do MST.

²⁰ Como já apontado, um óbice para o trabalho escolar são as estradas de terra, que quando chove ficam muitas vezes intransitáveis, gerando perda de dias aula.

Apuramos que a participação dos alunos nas várias instâncias extraclasse das escolas é bastante heterogênea, mas significativamente alta em comparação com as escolas tradicionais do Estado, em boa parte devido ao tipo de gestão praticada.

6. A DIREÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

As características até aqui apresentadas constituem-se em uma descrição aproximada e estática da *comunidade* escolar, que nos leva a deduzir que há uma situação favorável ao exercício de um controle pelos trabalhadores, elemento estratégico de uma política pedagógica alternativa. Sem dúvida que o panorama social aparece como amigável para com o controle. Mas, precisamos ponderar que há dificuldades, além do mais, o panorama, antes de ser um ponto de partida, é o resultado de um processo político que se estende no tempo.

A criação dessas escolas em suas origens foi indissociável da luta dos trabalhadores. Os trabalhadores lutaram sob a bandeira do MST, uma organização que tem na reforma agrária seu principal objetivo, mas que apresenta também uma forte preocupação com a educação e que no decurso de suas experiências educativas desenvolveu prática e teoricamente um programa pedagógico (DAL RI; VIEITEZ, 2008).

Esse acontecimento explica, em boa parte, o fato de que no início de suas atividades, o MST pode indicar os professores para essas escolas. Podemos supor que nesse momento, um tanto circunstancial, a conjuntura e a tessitura social da escola fossem mais favoráveis do que são hoje para o exercício do controle. Mas, este controle não adveio automaticamente dessa situação, mas do fato de que nas escolas esteve presente, como está hoje, um contingente de pessoas com laços com o MST ou com o sindicato, portadores de uma vontade política ativa.

Com o decurso do tempo ocorreram muitas mudanças. Os assentados se distanciaram de várias maneiras dos tempos de acampamento, em que imperava a democracia baseada no coletivismo e igualitarismo. Nos assentamentos surgiu uma camada de pequenos agricultores desvinculados

do MST ou das lutas pela reforma agrária. Nas escolas os funcionários e professores passaram a ser selecionados pelo Estado, o que gerou uma maior diversidade social, cultural e ideológica. No conjunto o resultado é que a tessitura social das escolas se tornou mais complexa e heterogênea e as contradições entre o controle dos trabalhadores e o domínio burguês tornaram-se mais vivas. Isso aparece especialmente no Colégio Strozak.

Nosso projeto marca posição. Projeto de classe trabalhadora. Há uns que compreendem isso, mas tem pessoas que têm concepção de elite. 'Oba, não sou trabalhador, sou burguês, sou de elite'. Isso aparece no dia a dia, nas reuniões. Isso gera tensão, gera conflito. Isso gera um falar mal da escola, da forma como a escola se organiza. Há professores que falam mal da prática de pareceres, porque dá mais trabalho. Não dá para quantificar o quanto tem de resistência. Mas, considero que há uma quantidade significativa que rejeitam (RUDISON, 2014).²¹

Há pessoas que são contra. Há os que estão aí por amor ao salário. Infelizmente temos profissionais de todos os naipes. Têm professores que não querem opinar para não sobrar para eles. Acho que mais ou menos uns 30% dos professores são contra (VIVIAN, 2014).²²

O que se apresenta, portanto, são trabalhadores que, como é usual, encontram-se variavelmente divididos internamente entre posições favoráveis ao *status quo* e posições favoráveis ao posicionamento próprio dos trabalhadores. No caso das escolas ESC e Strozak, os setores identificados com a educação do campo conseguiram estabelecer entre os docentes, alunos e pais que frequentam a escola, uma ascendência²³ pedagógica ou, expressando-o em outros termos, uma direção política que é cotidianamente lida em clave pedagógica. Como já indicamos, essa ascendência não decorre automaticamente de determinada situação social, mas sim porque é recorrentemente reproduzida mediante a luta social, o trabalho político e pedagógico.

Assinalamos resumidamente três fatores de impacto sobre o processo de constituição e reprodução da direção política nas escolas.

²¹ Diretor auxiliar do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

²² Professora de Educação Física do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

²³ Esse tipo de fenômeno foi teorizado por Gramsci (1968) sob a designação de hegemonia. Aqui, dado o caráter restrito do assunto examinado, parece-nos mais apropriado utilizar o termo, menos impactante, de ascendência ou influência.

O primeiro diz respeito ao lugar que os professores ocupam no trabalhador coletivo escolar. Já nos referimos a isso, mas convém que o enfatizemos. Pelas funções que os professores têm na escola, sem sua participação seria praticamente impossível exercitar uma pedagogia alternativa, e muito menos criar um espaço de controle. Por isso, no Colégio Strozak e na ESC, a adesão majoritária dos professores é um fator decisivo.

A segunda determinante é a presença de um programa pedagógico inclusivo, ou seja, um programa que seja capaz de modificar a produção pedagógica. A pedagogia dos movimentos sociais do Strozak ou a do MST da ESC de que concretamente tratamos é um programa dessa ordem. Sem este programa, que se coloca como enfrentamento crítico ao programa educacional burguês, seria muito difícil elaborar uma ascendência pedagógica.

Por fim, um elemento de grande importância que é a alteração profissional sofrida pela categoria docente em decorrência da atual etapa do capitalismo, a grave crise econômica e o denominado neoliberalismo.

Desde a formação da escola capitalista até aproximadamente 1970, os professores constituíam um setor variavelmente aquinhado das *classes médias*, que ia desde a situação minimamente *remediada do mestre escola* ao professor universitário melhor contemplado. Os professores situavam-se na escola como uma espécie de *guardiães do templo da sabedoria*, ou seja, uma camada segmentada de intelectuais orgânicos da burguesia (GRAMSCI, 1968), operando segundo uma variante de trabalhador coletivo. Certamente o seu trabalho estava alienado para o Estado ou para a escola-empresa, mas os docentes tinham liberdade de cátedra, o que fazia deles uma sorte de *artesãos* da educação. E, quando comparados com a população em geral gozavam de prestígio social considerável, o que não raro lhes possibilitava articular a atividade de magistério com formas supletivas de captação de recursos.

Porém, com o neoliberalismo a burguesia passou a subtrair os direitos dos trabalhadores, buscando ampliar a exploração, tanto em termos relativos como absolutos. As novas tecnologias cibernéticas possibilitaram à burguesia a elaboração de um *supertaylorismo* e sua disseminação por toda parte. A produção de conhecimentos e materiais pedagógicos foi concen-

trada e centralizada no Estado ou em empresas privadas. Tradicionalmente trabalhadores intelectuais, a maior parte dos professores agora é executora e replicadora de programas instrucionais gerados em centros logísticos. Em decorrência desta renovada divisão do trabalho, a profissão banalizou-se e a situação sócio-econômica da categoria foi muito rebaixada. Em caminho inverso à descendência intelectual, sobressai a dimensão disciplinadora do trabalho do professor, ou seja, a necessidade de agirem como funcionários da disciplina e da ordem escolar.

É difícil de medir os efeitos dessa nova situação da categoria docente. Mas, há um indicador empírico inquestionável. Com o neoliberalismo formaram-se e disseminaram-se os sindicatos de professores, que antes praticamente não existiam. Com a organização sindical *explodem* as greves massivas de professores. Numa palavra, ainda que tardiamente, como testemunho de seu empobrecimento social e profissional, os professores vêm-se obrigados a recorrer às tradicionais técnicas e ferramentas de luta de classes que os operários vêm usando desde a revolução industrial, configurando uma tendência que é internacional (RADIO GRÁFICA ARGENTINA, 2017)

Com essas observações, não deduzimos que a categoria docente é agora uma *classe* em posição de enfrentamento com o capital. Mas, deduzimos que os professores que chegam às escolas pela via da seleção estatal são, provavelmente, menos renitentes em aceitar uma concepção relativamente antagônica à pedagogia oficial, o que seguramente contribui para a reprodução do controle dos trabalhadores.

7. O CONTROLE DO CONTROLE DOS TRABALHADORES

Relembramos que as escolas em apreço são estatais e *públicas*, ou seja, são escolas organizadas segundo critérios do Estado e regidas pelas legislações educacionais.

O trabalho coletivo escolar estrito senso é formado por assalariados do Estado. Da mesma forma, os recursos financeiros para custeio das escolas e pagamento de salários também são do Estado. Os cursos, grades

curriculares, cargas horárias, formas de avaliação, pré-requisitos e certificação são determinados pelo Estado. As escolas enquanto instituições estatais do capital também cumprem a função social primordial para a qual foram concebidas, qual seja, a de habilitadoras da força de trabalho assalariada.

Diante desse quadro, como é possível o controle dos trabalhadores?

O controle é exercido aproveitando-se da relativa liberdade de concepção e organização propiciada pela lei às unidades escolares, pela obtenção de *direitos* arrancados ao poder dominante mediante a luta social e pela utilização dos poros e espaços não preenchidos pela administração oficial.

A escola estatal não é propriamente pública como apregoa a ideologia dominante. Porém, é inegável que nela estão presentes elementos públicos, sociais e democráticos num grau muito superior ao que podemos encontrar na escola-empresa, ou em qualquer outra organização dirigida diretamente pelo capital. O resultado é que, na escola pública, mesmo quando impera a burocracia, o grau de liberdade do TC pode ser apreciavelmente maior do que na escola-empresa. Isto não significa que a estrutura administrativa do Estado não seja eficaz, ao contrário. A administração do Estado com sua pesada mão burocrática encontra-se sempre presente de um modo ou outro.

É o que observamos em relação ao controle nas Escolas estudadas. As autoridades educacionais são conscientes das atividades político-pedagógicas nada ortodoxas desenvolvidas. Decorre daí que certa tensão é permanente e, muitas vezes, há choques que podem comportar represálias. Segundo o diretor auxiliar do Colégio Strozak,

Há conflito com o Núcleo Regional de Educação. O Núcleo é como uma extensão da Secretaria da Educação. Eles têm clareza de não seguimos a cartilha e isso é uma fonte de tensão. A proximidade do MST e outros movimentos sociais é bem forte. Nosso colégio participa da luta. O objetivo nosso é a formação humana, a luta. Então nós participamos da luta e fazemos a luta. O fato de irmos para uma marcha não é muito tranquilo para a Prefeitura. A Prefeitura já tomou repressão quanto a isso. Não vem obra, não vem recursos, ônibus não vem para cá, não vem asfalto. Normalmente, para participar da luta vão professores, educandos e pais. Vai normalmente quem já tem uma caminhada. A assembleia tira a posição. O Conselho de escola

pode tirar. Por exemplo, há uma ação que é exclusiva do colégio, mas quem chama a mobilização é o Conselho e a APMF. É uma atividade que não envolve toda a escola, mas parte dela. Os professores que não vão manifestam-se contra isso às vezes, de forma isolada, às vezes de forma velada, mas não vão. Dizem que estão perdendo aula (RUDISON, 2014).²⁴

A função social da escola é a de habilitar a futura força de trabalho para que possa ser consumida produtivamente nas unidades econômicas e para a cidadania burguesa. Podemos decompor essa habilitação do seguinte modo: a) habilitação linguística, científica, técnica e artística; b) habilitação político-ideológica; c) habilitação psicofísica. Esta é uma subdivisão meramente didática, uma vez que na prática essas três dimensões da atividade de ensino-aprendizagem encontram-se interrelacionadas, atuando umas sobre as outras. O controle incide em graus variáveis sobre elas. De modo sucinto, apresentamos o mais proeminente, uma vez que nosso objetivo aqui é o de indicar os pontos de incidência do controle do TC na vida escolar.

7.1. A HABILITAÇÃO PSICOFÍSICA.

O que denominamos de habilitação psicofísica compreende a produção de estados mentais ou intelectuais, psicológicos e neuromusculares. A habilitação psicofísica é uma das mais importantes funções desempenhadas pela escola no sentido de desenvolver nos alunos um *habitus* em conformidade com as relações de trabalho capitalistas em particular e, em geral, com a sociabilidade burguesa. Embora os *think tanks* da educação burguesa tenham claras as propriedades educativas dessas atividades, as mesmas são mantidas no geral fora de qualquer explicitação reflexiva, na condição de um currículo oculto, como se constituíssem uma atividade *natural* da atividade educativa.

²⁴ Diretor auxiliar do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

7.1.1. O PODER ADMINISTRATIVO: A GESTÃO DEMOCRÁTICA.

A gestão ou administração é considerada pela cultura escolar como uma atividade meio. Portanto, é um currículo oculto ou uma atividade educativa em grande parte não explicitada.

A tomada de decisões na escola tradicional é burocrática, ocorre *de cima para baixo* e está enfeixada nas mãos do diretor, o equivalente do *manager* da escola-empresa. Comparado com o poder do *manager* na escola-empresa, o poder do diretor de uma escola pública é pífio, porque o sistema estatal é bastante centralizado e o que a escola pode gerenciar de moto próprio é muito pouco. Ainda assim, a função de diretor é estratégica, porque ele ordena as relações de trabalho na escola. Em consequência disso, seu papel é poderoso, pois exerce sua autoridade como agente de socialização e ressocialização de estudantes, professores e funcionários. Desse modo, o poder do diretor é incontestado, já que a *gestão democrática* prevista na lei não existe ou é meramente formal. Em escolas nas quais a gestão democrática funciona, o diretor, em sua qualidade de executivo, continua a pontificar, embora virtualmente sujeito a mediações postas pelo conselho de escola (CE). O fato de o executivo seguir sendo o cerne do poder na escola, mesmo na presença funcional do CE, decorre da natureza e técnica políticas inerentes ao próprio conselho, ou seja, é liberal e não democrático, não obstante o termo.

Em contraposição a esse cenário liberal, o TC nas Escolas analisadas introduziu o que eles mesmos também denominam de gestão democrática (GD). A GD é implantada por meio de vários organismos ou instâncias de trabalho político-pedagógico criadas pelo TC para essa finalidade. Apresentamos sucintamente essas instâncias.

A instância com maior poder de decisão na ESC e no Colégio Strozak é a assembleia geral, órgão que não existe na legislação oficial que regulamenta a estrutura e o funcionamento da escola pública. A assembleia geral (AG) tem a propriedade de elaborar a filosofia política que orienta a GD. De modo diverso ao que ocorre no conselho escolar, à AG podem acudir, em condições de igualdade formal, todos os membros da comunidade escolar: professores; alunos; funcionários; e pais.

Segundo a professora de português da ESC, em entrevista,

O coletivo toma as decisões, os professores e a direção. Os alunos e pais também participam. No começo do primeiro bimestre a gente chama pais e alunos para discutir as normas da escola, levantam pontos. É o conselho participativo, uma espécie de assembleia (ALESSANDRA, 2015).

O professor de física da ESC posiciona-se da mesma forma

O conselho participativo, no qual a gente chama os pais, os alunos, é uma assembleia, uma espécie de assembleia. Não é um conselho deliberativo com votações, etc. As coisas são encaminhadas via consensos. Tudo está no conselho participativo que é essa assembleia. É uma espécie de assembleia geral (ROBINSON, 2015).

Ainda, segundo o diretor da ESC: “A assembleia é feita de vários modos. A assembleia faz avaliações com os pais, professores, alunos. Há a assembleia geral que discute e decide o projeto político pedagógico da escola, as normas da escola, a disciplina. Os pais participam bastante” (VANDERLEY, 2015).

De acordo com Jaqueline (2014), professora de português do Colégio Strozak, “A assembleia geral é a instância máxima de tomada de decisões. A gente não toma decisões isoladas. A ideia é fazer sempre umas duas por semestre”.

Ao serem questionados acerca de quem manda na escola, Elisiane (2014), diretora do Strozak afirma: “A assembleia geral. É a questão mais estratégica”, e o diretor auxiliar Rudison (2014), da mesma escola, aponta “Demos à assembleia geral o poder máximo de decisão”.

Em que pesem os excertos anteriores, nem todos os entrevistados aparentavam ter clareza quanto à posição estratégica da AG, nem tampouco souberam nomeá-la corretamente. Essa percepção não muito clara parece decorrer das próprias características atuais da AG, que são as seguintes: é uma instância política informal, pois não está contemplada na legislação; a participação dos sujeitos escolares é livre; a frequência com que se realiza provavelmente é insuficiente; os processos decisórios não se encontram

formalizados; o que é deliberado, embora tenha eficácia política, não tem propriamente força de lei.

Nossa interpretação é que falta à AG uma maior organicidade. Mesmo assim, é perceptível que quando há problemas mais graves a AG é acionada e é também a instância de máxima decisão e de último recurso.

No Strozak o Conselho de Escola encontra-se instituído na condição de organismo político oficial e reconhecido. Quando o TC toma uma decisão que julga importante tornar oficial faz com que a mesma seja referendada pelo Conselho de Escola. Na ESC o Conselho, embora criado, não funciona. As deliberações são tomadas pela AG e outros organismos, e legalmente a aplicação é de responsabilidade do diretor.

Os diretores dessas escolas são amplamente favoráveis à política pedagógica em curso, o que é um fator crucial na montagem do controle.

Na ESC existe a Associação de Pais e Professores (APP) e no Strozak a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), organismos oficiais tradicionais do aparato escolar. Mas, observamos que nas duas escolas as Associações atuam junto com o diretor e têm um peso extraordinário no que diz respeito à alocação dos recursos. Aparentemente, isso ocorre por duas razões. Primeiro, porque a AG, por suas características, e segundo os entrevistados, não lida bem com a questão orçamentária. Segundo, porque são as Associações que captam os recursos suplementares. O fato é que, embora a AG seja informada quanto ao orçamento e, em *ultima ratio*, possa influir sobre sua configuração, o exercício fundamental da alocação de recursos não lhe está destinado²⁵.

Por outro lado, em acorde com a filosofia implicada na GD, observamos um esforço do TC para dar ao processo político uma característica mais molecular que o propiciado pela assembleia. Isso se revela na criação de instâncias circunstanciais ou permanentes que vão além das associações com pais, que são normalmente integrantes do aparelho escolar.

²⁵ Esse procedimento não é um apanágio dessas Escolas. A cultura burguesa usualmente coloca o orçamento como um mistério, apenas acessível aos poderosos. Pesquisando escolas próprias do MST e fábricas recuperadas autogeridas pelos trabalhadores, constatamos que essa visão se mantém, em boa parte, mesmo sob a égide dos trabalhadores, como se fosse uma espécie de tabu difícil de exorcizar.

Os conselhos de classe estão presentes nas duas escolas com funções semelhantes, e como veremos têm papel destacado no processo de avaliação escolar.

Na ESC, com 110 alunos aproximadamente, além do mencionado, os estudantes se organizam em núcleos de base, com feição semelhante aos existentes no Strozak, modo de organização advinda do MST. Esses núcleos representam a auto-organização dos alunos e estão distribuídos por objetos temáticos como saúde, comunicação, cultura, esportes, leitura e etc.. Nos núcleos de base os alunos examinam as várias questões da escola e se preparam para a participação na AG ou em outras instâncias. Na Strozak, com cerca de 450 alunos, foram criadas outras instâncias de trabalho, como, por exemplo, o coletivo pedagógico e a equipe pedagógica, constituídos por professores.

No conjunto, são essas instâncias, basicamente, que materializam ou concretizam a gestão democrática, que é a categoria, um tanto impressionista, que mais presente se encontra nas percepções dos sujeitos escolares.

É uma sequência. Tem responsáveis por cada andamento da escola. A gerência (Secretaria da Educação). Temos que cumprir com as normas dela. A outra parte é do Movimento que a gente tem que seguir. Não que tem, mas procura-se caminhar junto. O coletivo toma as decisões, os professores e a direção. Os alunos e pais também participam (ALESSANDRA, 2015).²⁶

Todos mandam na escola. Os alunos mandam no sentido de que os alunos podem apresentar demandas, etc. O diretor e os professores estudam nossas questões e sempre que é possível acatam. Se algo não é possível sempre há discussão coletiva, esclarecimento. A escola participa muito na comunidade. Os alunos vêm na escola na APP e quando há assembleia (TAILINE; ANDRIELI; DIEMAR, 2015).²⁷

A professora Loreni (2015), da ESC, afirma que “A maioria prevalece. Ajudo também a tomar decisões. Tem a figura do diretor, mas tem as instâncias”.

²⁶ Professora de Português da ESC em entrevista realizada em 2015.

²⁷ Entrevista coletiva realizada com os alunos Tailine, Andrieli e Diemar da Escola Semente da Conquista em 2015.

Temos aqui a gestão democrática. O comando é partilhado entre as pessoas que estão dentro da instituição. Talvez não esteja tão avançada a gestão democrática, mas a gente procura fazer que aconteça. Certas decisões são tomadas pelo diretor quando não precisa o coletivo. Mas decisões maiores são fruto de discussão com todos os sujeitos do processo educativo da escola. Uma grande quantidade de pais também participa. Embora eles não estejam tão inteirados do processo (DILCEU, 2015).²⁸

Viviam (2014), professora de Educação Física do Colégio Strozak, afirma que

Aqui na escola todos têm voz, porque os alunos se não concordam eles dizem. Eu não posso dizer que a direção manda, porque ela não manda. Na maioria dos momentos ela não manda. Mas, existem situações que eu gostaria que a direção tomasse frente. Alguma coisa fica a dever, porque querem que todos tomem uma decisão. Existem assembleias que chamam a comunidade. Os pais ajudam a tomar decisões. A tomada de decisões está distribuída entre os grupos. Existe uma parte, de contas, burocracia, que é a direção que toma as decisões.

“A assembleia geral manda na escola, onde vão fazer parte os pais, direção, educandos, funcionários e professores”²⁹.

A gestão democrática desenvolvida nessas escolas deve nos levar a imaginar uma espécie de *comunidade fraterna*. As diferenciações sociais e funcionais postas pela divisão capitalista do trabalho estão presentes na escola, e embora a GD as atenua, não as suprime. Uma dessas clivagens que naturalmente se mantém é a existente entre professores e alunos, embora estes reconheçam que nessas escolas os estudantes têm *voz e voto*.

A GD constitui o núcleo duro do controle dos trabalhadores nas Escolas. Este controle apresenta dois pontos fundamentais: a) é a premissa da prática da educação dos movimentos sociais como política pedagógica, e não simplesmente ações pontuais ou dispersas; b) institui um germe de contra poder dos trabalhadores nas escolas, ainda que problemático e instável.

²⁸ Professor de Matemática da ESC em entrevista realizada em 2015.

²⁹ Alunas do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

Em suma, o exercício do poder na escola usualmente não tem um discurso ideológico manifesto. Mas, o seu discurso latente, decorrente da prática das relações sociais escolares, é ideologicamente poderoso. A mensagem latente e vivida da gestão burocrática consagra a *soberania* da propriedade privada, no caso em sua forma estatal, ao mesmo tempo em que reverencia a autoridade hierárquica burocrática, que é própria das instituições estatais e da empresa privada.

A GD, por outro verso, altera em parte essa prática justamente pela introdução de um campo de ação no qual o domínio do capital é substituído pelo autocontrole democrático do trabalhador coletivo. A gestão democrática efetiva é, portanto, o controle estabelecido pelo trabalhador coletivo sobre seu campo de trabalho, o que significa, em última análise, o estabelecimento, ainda que relativo, de relações de produção antitéticas às relações de domínio do capital em âmbito endógeno. Naturalmente, isto inclui modificações nas relações de autoridade e subordinação que nor-teiam as relações entre professores e alunos.

7.1.2. PROGRESSÃO PELO MÉRITO.

A ideia de evolução pelo mérito é um dos grandes fetiches da escola. Essa é uma das razões do porque a categoria mérito é tão reverenciada pelo segmento social escolarizado por excelência, a *classe média*. O mérito encontra-se implícito na organização da escola como agência social altamente especializada, que vai da educação básica ao nível superior. Além disso, cada um dos anos letivos é premissa, segundo o mérito, para o subseqüente.

O mérito escolar é um sistema de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão da população estudantil real ou virtual. Destacamos duas determinantes que são notórias em qualquer escola: a retenção e a avaliação por notas. A combinação iniludível destas duas categorias viabiliza a escola como um sistema quase universal de inclusão na base³⁰ e de exclusão à medida que se vai da base para o topo da pirâmide.

³⁰ Como princípio, a burguesia admite o ensino universal na base. Outra coisa, naturalmente, é a realização prática desse princípio.

A retenção ou exclusão é um resultado líquido em algum ponto da trajetória escolar da classe trabalhadora. A educação oficial trata de atenuar ou mascarar a retenção mediante a denominada progressão continuada. Esta é usualmente uma fórmula falaciosa com duas possibilidades: ou o aluno não pode dar continuidade aos estudos em algum momento; ou dá prosseguimento aos estudos preservando a forma operativa, mas esvaziada de conteúdo educativo válido.

Nas Escolas estudadas, o TC, opondo-se à abordagem oficial, procura lidar com esse problema reeditando a progressão continuada segundo uma versão que denominamos responsável.

A nota não dá conta de entender o que o aluno entendeu em cada disciplina. Tentamos romper com a nota como punição. Reprovação não tem, mas o aluno pode ser retido no ciclo e pode fazer a classe intermediária. O aluno vai para o ano seguinte, mas faz a classe intermediária. Funciona. Tem aluno que não quer participar. Tem bastante falta na classe intermediária. Uma turma de classe intermediária não pode ter mais de 10 alunos. 5% dos alunos em média têm de fazer a classe intermediária. (JAQUELINE, 2014).³¹

Uma vez que os recursos destinados pelo Estado são insuficientes para a realização dessa versão responsável, ela é realizada por meio do trabalho voluntário não remunerado por parte dos professores, algo tão simples quanto difícil de realizar, se levarmos em conta que o trabalho docente contratado encontra-se precarizado. Não obstante os evidentes óbices para levar avante esse trabalho, as indicações empíricas sugerem que as escolas são relativamente bem sucedidas nessa empreitada.

A avaliação mediante nota é outra ferramenta estratégica do modo de operar da escola. A nota é usualmente justificada como um instrumento imprescindível tanto para verificar se o aluno alcançou o grau de proficiência previsto, quanto para orientar os seus estudos. De fato, a nota é o modo que a burguesia encontrou para *reificar* e quantificar a produção pedagógica, um processo quantitativo/qualitativo complexo. Os efeitos que se depreendem de sua prática no próprio âmbito escolar vão muito

³¹ Professora de Português do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

além do declarado. E como no caso da retenção, esses efeitos transcendem amplamente o âmbito escolar.

Críticos da avaliação por notas, por considerá-la ferramenta pouco útil para realmente colaborar com os alunos em seu progresso escolar, as Escolas instituíram a avaliação por pareceres. Este tipo de avaliação implica a manutenção detalhada de um histórico do processo de aprendizagem do aluno. É evidente que, como no caso da progressão responsável, esta técnica é muito mais trabalhosa, o que significa trabalho extra para os professores, e com a dificuldade de que a sua utilização não é propriamente uma unanimidade nas escolas. Ainda com uma agravante, ao final do processo é necessário transformar a avaliação qualitativa em notas, uma vez que isto é uma exigência do Estado. Porém, abstraindo a questão do trabalho extra, parece haver um consenso entre os professores quanto ao fato de que a avaliação por pareceres é efetivamente um meio mais adequado para o objetivo proposto que é o de propiciar aos alunos uma boa formação acadêmica, além de ser considerado um método mais *humano*.

No quesito avaliação, as escolas adotam ainda outra metodologia, que consiste na avaliação realizada nos conselhos de classe nos quais participam alunos, pais e professores, e todos são avaliados. No caso da ESC, a assembleia geral também realiza a avaliação. De fato ocorre uma auto-avaliação aberta, não oficial, que tem por finalidade obter subsídios válidos para melhorar o trabalho de ensino-aprendizagem via a democratização das relações de trabalho.

7.1.3. DISCIPLINA MORAL E NEUROMUSCULAR

A introjeção de uma determinada disciplina, que inclui certo auto-controle do próprio corpo, é uma importante habilitação propiciada pela escola oficial, embora pouco ventilada pelos educadores.

Como estamos sustentando nestas linhas, a escola está erigida sobre a cooperação do TC. E uma característica do TC, abstraindo aqui determinações concretas mais específicas, é operar como uma espécie de organismo no qual tudo está concatenado. Esta característica básica gera a necessidade

de que os sujeitos adquiram e cultivem uma disciplina que compreende ações tais como: submeter-se à autoridade coordenadora do organismo trabalhador; observar horários pré-estabelecidos; adaptar-se a um regime de trabalho que demanda a permanência em sala de aula por quatro ou mais horas; adquirir uma capacidade de estudo pessoal, que pode demandar muitas horas por semana; viajar para chegar ao local de estudo e várias outras habilidades que, embora possam parecer naturais, são históricas ou adquiridas. Essas habilidades são necessárias para o funcionamento do TC escolar, e são preparatórias para aquilo que os estudantes irão encontrar no mundo do trabalho.

Na escola regida pelo poder burocrático, a produção dessa disciplina está presidida pela autoridade hierárquica do Estado capitalista e seus prepostos e visa conformar o aluno à autoridade burguesa, na escola, nos futuros locais de trabalho e na sociedade em geral. Frequentemente, esse disciplinamento assume uma forma exasperada de *ordem pela ordem*, como, por exemplo, a prática pueril de formar filas, o *encerramento* de adolescentes na escola, punições disciplinares recorrentes, etc.

As Escolas estudadas estão de acordo que há necessidade de disciplina. Porém, tanto quanto o permite a organização escolar, busca fazer com que essa disciplina se produza como uma autodisciplina resultante da prática democrática do TC. Isto não tem o dom de fazer com que a pressão inerente ao processo disciplinador desapareça, porém, gera apreciável distensão nesse processo, que é uma das razões pela qual o ambiente escolar nessas escolas se apresente mais tranquilo, o que permite à ESC, como indicado anteriormente, não ter muros ou portões. Comparando a ESC com a escola vizinha em que não está presente a pedagogia do MST, o professor Dilceu (2015) afirma: “Lá é muito preso. Portão fechado. Eles vêm aqui e acham que vão ter uma libertinagem, mas não é nada disso. O que os alunos fazem aqui sempre tem um objetivo”.

7.2. HABILITAÇÃO LINGUÍSTICA, CIENTÍFICA, TÉCNICA E ARTÍSTICA

As disciplinas que compõem a grade curricular são portadoras de pontos de vista ideológicos de classe, juntamente com um núcleo de co-

nhcimentos que podemos denominar de operativos. É esse núcleo que possibilita o domínio da língua, apreciar uma obra de arte ou realizar cálculos matemáticos. Mas, mesmo essa parte operativa não é totalmente isenta, podendo ser relativamente arranjada para atender desígnios de classe. Isto pode ser feito tanto na composição da grade curricular quanto nas ementas das disciplinas curriculares. Um bom exemplo disso é a recente reforma do ensino médio, que foi elaborada segundo um vetor que tende a limitar a oferta de conhecimentos ao mínimo imprescindível para a queima da força de trabalho nas unidades econômicas (ZIBECHI, 2016, INTERSINDICAL, 2016).

As Escolas estão empenhadas em organizar essa parte operativa das disciplinas acadêmicas tendo em vista o que consideram os interesses educacionais dos alunos. Expomos sucintamente três tipos de ações que vão nessa direção.

7.2.1. COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Contraopondo-se à tendência burguesa atual de procurar reduzir a formação dos trabalhadores ao universo alfanumérico e mais alguma especialização quando necessário, as Escolas buscam oferecer aos alunos uma formação ilustrada, pluridisciplinar e crítica.

O foco principal não é a quantidade do conteúdo, mas a formação humana. [...] a questão dos cidadãos críticos, ativos, que vão agir sobre as comunidades [...] no sentido de transformar a vida deles no campo. A escola convencional privilegia o conteúdo das disciplinas, que privilegia o número. Para nós é a formação omnilateral, a partir dos russos, que tem a realidade como fio condutor, que vai além do mercado de trabalho. Uma formação completa. Não é tão fácil. Temos tido retrocessos. E temos sempre que repensar. Mas sempre por aí (ROBISON, 2015).³²

A educação ilustrada foi, no passado, uma prática nas escolas públicas, embora mecanismos sibilinos, inclusive endógenos, fossem capazes de promover um tipo de educação para os que estavam *destinados*

³² Professor da ESC em entrevista realizada em 2015.

ao trabalho intelectual e outro para aqueles destinados ao trabalho manual (BAUDELLOT; ESTABLET, 1975). Esse tipo de educação segue presente nas escolas burguesas ou para a alta *classe média* que a consideram seu apanágio. Porém, na atual quadra histórica, a burguesia parece estar convencida de que, em se tratando da educação dos trabalhadores, essa modalidade de ensino, mesmo em sua versão rarefeita, é um desperdício e um luxo impertinente.

Mas, como afirmou o professor Robison (2015) da ESC, levar esse ensino à prática nas escolas do Estado *não é tão fácil*. Destacamos dois óbices. Primeiro, a falta de recursos e, segundo, o fato de que nem todos os professores estão empenhados nessa tarefa.

Por último, uma observação sobre a denominada *educação crítica*. Há um abuso na literatura educacional envolvendo essa expressão. Com demasiada frequência a ideia de crítica remete para a capacidade de o sujeito pensar por conta própria, o que não é muito mais que um truísmo. Esse modo de conceber a *crítica* também está presente nas Escolas. Porém, pelo menos para os docentes mais engajados, *crítica* significa: em particular crítica da estrutura agrária brasileira - a questão da reforma agrária – e, em geral, crítica à sociedade burguesa, ao capitalismo.

7.2.2. DISCIPLINAS CURRICULARES E REALIDADE EXTRA-ESCOLAR

Embora o objetivo precípua da escola capitalista seja a reprodução da força de trabalho assalariada, o desenvolvimento dos estudos ocorre de modo praticamente endógeno. A escola capitalista é uma agência social ultra-especializada cuja interação com a sociedade, no que diz respeito ao processo de produção pedagógica é remota.

Atuando no contrafluxo dessa característica, as Escolas estudadas buscam fazer com que a subministração das disciplinas acadêmicas ocorra, tanto quanto possível, em interação imediata com a realidade. Em primeiro lugar, com as realidades dos assentamentos, o que se encontra nas prescrições da denominada *educação do campo*. E, de um modo mais geral, com a própria sociedade. No que diz respeito à realidade dos assentamen-

tos há, também, subsidiariamente, a intencionalidade de articular os conhecimentos ministrados nas escolas com as necessidades econômicas dos assentados, ou seja, estabelecer o vínculo entre o ensino e o trabalho real. Dizemos intencionalidade, porque os depoentes reconhecem que essa é uma dimensão extraordinariamente difícil. Por um lado, pela própria estruturação acadêmica das disciplinas e, por outro, pelo fato de que a produção com base na pequena propriedade familiar é pouco propícia para esse tipo de interação.

O modo como se tenta levar essa proposição à prática na Escola Strozak é por meio da seleção de *porções de realidade* e a aplicação dos complexos de estudo. Seguem alguns fragmentos dos depoimentos.

Os temas geradores não atendiam o que nós precisávamos, faltavam conteúdos, então se voltaram para o complexo de estudos. O referencial teórico dos complexos de estudo é Pistrak, que tem como pressuposto a construção de outra sociedade. De fato, a escola que se tem hoje organizada também não ajuda. Então, o complexo ajuda com a aproximação da comunidade. O complexo coloca os sujeitos nas questões da atualidade, responsabiliza por ações, etc. A gente faz planejamento semestral. As noções da História não são as mesmas da Física, da produção de alimentos. Daí a gente teve que fazer ligações do conteúdo com a realidade. Para discutir eletricidade trabalhou com o solo, a conservação do solo. É difícil para o professor fazer essas conexões, porque dá mais trabalho e depende da formação. O problema é que o professor é horista, então falta permanência dos docentes na escola. Nos docentes novos falta identidade com o projeto da escola. A proposta enquanto concepção é boa, mas a viabilidade é complicada (ANA CRISTINA, 2014).³³

Eu procuro formar pessoas críticas, sempre tentando conciliar o conteúdo com o dia a dia. Eles querem alunos que tomem decisões, que não fiquem reduzidos a ser mandados. Pelo menos é o que os alunos passam para a gente. [...] Aqui eles querem que a gente passe o conteúdo conforme a realidade. Eu exemplifico, mas é difícil mostrar na prática, eu não consegui. Já tentei, mas empacou e não consegui. Também ligar com outras disciplinas. Nos juntamos no dia da formação do primeiro e segundo ano para discutir e tentar juntar as disciplinas, mas não conseguimos. Porque exemplificar é uma coisa [...] mas eles querem que você comece lá do pasto que o boi come e fica

³³ Ex-diretora do Colégio Strozak, assessora nos estudos para a implantação dos *Complexos* no Colégio, Membro da Direção Regional do Setor de Educação do MST, Brigada Ireno Alves em entrevista em 2014.

complicado, pelo tanto de tempo que eles têm, pelo tanto de aulas que a gente tem. (FRANCIELE, 2014).³⁴

A gente pensa que precisa estimular todas as dimensões do ser humano, não é só o conhecimento científico. A gente pensa também no trabalho. O trabalho tem ficado nos complexos. Nas disciplinas a gente tem dificuldade de vincular os conteúdos com o trabalho. É muito difícil vincular o conhecimento com a realidade. Na totalidade estamos engatinhando com isso. Fazemos alguns exercícios de trabalho, mas não é o trabalho plenamente. Por exemplo, limpar a escola, alguns alunos fazem isso. Principalmente chegar na família, na vida deles. Interferir, por exemplo, na aplicação de venenos no assentamento. O professor de química poderia fazer isso. Eu ainda não consegui vínculo com meu assentamento. Esbarra em várias coisas, o professor que não quer ir, o ônibus, o pai que acha que é matar aula. Na verdade a concepção tradicional da escola interfere (JAQUELINE, 2014).³⁵

O professor de matemática da ESC afirma o seguinte acerca do tema:

Tem um trabalho de auto-organização pessoal. Isso tem resolvido muitos problemas. Mas trabalho produtivo e escola não dá. É muito difícil fazer essa união entre trabalho e escola dentro dessa escola, e dentro desta sociedade. Tem alguns trabalhos úteis que realizamos como a festa dos 30 anos. A limpeza da comunidade. Um dia depois da festa nem parecia que teve festa. Esse é um trabalho produtivo e socialmente útil. Nem sempre a gente faz. Fariamos se tivéssemos conseguido fazer avançar os complexos. Os núcleos de base cuidam de algumas coisas, como jardim, campo de vôlei, etc. Os conteúdos da disciplina são aqueles que acreditamos que sejam o que os alunos mais vão utilizar. Por exemplo, números complexos. Dou uma ênfase bem menor que porcentagem e estatística porque estas estão no cotidiano deles (DILCEU, 2015).³⁶

Em suma, as escolas em apreço buscam oferecer aos alunos um ensino pluridisciplinar, ilustrado ou erudito. Ao mesmo tempo, procuram estabelecer uma conexão entre as disciplinas acadêmicas e a realidade dos assentamentos, com alguma incursão esporádica no universo do trabalho. Seguindo essa mesma política pedagógica há complementarmente um es-

³⁴ Professora de Matemática do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014.

³⁵ Professora de Português do Colégio Strozak em entrevista realizada em 2014

³⁶ Professor de Matemática da ESC em entrevista realizada em 2015.

forço para que os alunos possam tomar contato com manifestações culturais nas próprias escolas ou para além dos limites escolares. De acordo com as entrevistas, viagens são organizadas para acudir a atividades científicas e culturais nas cidades e estimula-se a formação de grupos de baile, teatro, dentre outros. Essas atividades são comuns nas escolas das denominadas *elites*. Porém, o Estado não oferece recursos para o seu desenvolvimento nas escolas públicas. Portanto, qualquer atividade desse tipo demanda organização e sacrifícios por parte das escolas e dos assentados, uma vez que estes não dispõem mais do que módicos recursos pecuniários.

7.3. HABILITAÇÃO IDEOLÓGICA.

Esta dimensão do ensino visa obter a adesão dos estudantes, futuros trabalhadores, às relações sociais burguesas no trabalho e na sociedade. Ela é produzida no plano simbólico, como ideologia em simbiose com os conhecimentos instrumentais, e no plano prático das relações sociais escolares. As relações sociais escolares não são menos eficientes do que as simbólicas, pois atuam como um currículo oculto e têm o seu núcleo primordial na micropolítica escolar, no poder escolar.

Portanto, na escola convencional, todas as atividades escolares, das mais importantes e salientes, às mais singelas e pouco visíveis, levam à reafirmação da concepção burguesa de mundo. Isso pode ocorrer tanto na preleção do diretor no dia da pátria, quanto na aula do professor de matemática, que julga ministrar uma disciplina rigorosamente científica e livre das quizílias ideológicas ou políticas. Influxos deste tipo disseminados no sistema escolar, e nas mais diversas atividades por toda sociedade, possibilitam a concreção do fenômeno social que Gramsci (1968) denominou hegemonia, ou seja, a hegemonia da classe burguesa.

Podemos resumir a ação do TC nas Escolas, como um movimento de luta anti-hegemônica que tem por base o controle e por superestrutura as ações educativas desenvolvidas nos diversos planos de ensino. O que se configura em uma inflexão ideológica ou uma concepção de mundo que procura situar-se numa direção política e pedagógica, não apenas distinta, mas também em conflito com a concepção dominante.

Nisso se inclui o que não mencionamos até agora, o direito dos professores a expressarem na escola seus pontos de vista divergentes, o que pode se manifestar tanto na expressão oral, quanto no uso de literatura nas salas de aulas e em outros espaços. Podemos tomar como exemplo conspícuo o tratamento do tema da reforma agrária e do MST em clave elogiosa, temas que os professores podem ter dificuldades para trabalhar em uma escola tradicional. Não observamos o tratamento sistemático recorrente desses assuntos nas Escolas estudadas. Mas, o importante a ser ressaltado é que qualquer assunto que implique os movimentos sociais e suas organizações pode ser trabalhado sem qualquer restrição, o que não é uma característica da escola oficial na qual os conhecimentos repassados devem ser supostamente *imparciais* ou *neutros*.

Como assinalamos anteriormente, embora o discurso na escola pública oficial seja a de transmissão de conhecimentos neutros, na verdade a habilitação ideológica ou a contra-ideologia trespassa todas as atividades escolares, estando presente com maior ou menor grau em determinadas unidades escolares.

As Escolas objetos deste estudo apóiam também ações que apresentam uma conotação política mais precisa e ostensiva³⁷. As ações não são obrigatórias e, em geral, envolvem pessoas que têm uma tradição de ativismo. Muitas vezes estão conectadas às ações de mobilização e luta do MST, mas não apenas. Ainda, apuramos que os alunos das Escolas participaram de congressos dos **Sem Terrinha**³⁸, e professores e funcionários estiveram presentes em conclaves do MST na região ou para além dela.

CONCLUSÃO

Neste trabalho o foco esteve assentado sobre o fenômeno do controle dos trabalhadores, proposição que permeou nossa hipótese original de investigação. E, concomitantemente, levantamos a questão: *o que (ou*

³⁷ Na pesquisa empírica observamos uma reunião de pais com a direção do Colégio Srtrozak. Os pais declararam que se as reivindicações de transporte não fossem atendidas pela Prefeitura organizariam manifestações reivindicativas públicas. Convém lembrar que as Escolas foram resultado de lutas reiteradas de acampados e assentados.

³⁸ Sem Terrinha é a organização política das crianças do MST.

quem) controla o controle dos trabalhadores na Escola Semente da Conquista e no Colégio Strozak?

Os trabalhadores coletivos das Escolas, contando com a energia catalisadora de ativistas ligados a movimentos sociais, em especial ao MST, compreendendo, sobretudo, professores, mas também pais e alunos, munidos de um projeto educacional próprio, conseguiram concretizar nessas Unidades Escolares uma ascendência político-pedagógica sobre a qual se assenta o controle.

O controle, assim estabelecido, apresenta duas dimensões já mencionadas, teoricamente reconhecíveis, mas na prática inseparáveis. Uma dimensão cujo significado é uma limitação à soberania decisória da propriedade capitalista, no caso, sob a forma estatal, e que usualmente se apresenta como poder administrativo. Paralelamente, observamos a prática de uma política educacional em divergência com o estabelecido ou indicado pela política educacional oficial.

Observamos que, segundo nossas ilações, os atores dessa trama têm uma percepção do controle muito mais como pedagogia alternativa do que como controle no sentido de poder administrativo. Supomos que há duas razões para que assim seja: a) a luta pelo controle estrito senso não tem se colocado, ou tem estado em situação muito excêntrica nos movimentos sociais lato senso; b) mesmo em se tratando do MST, que é a força política influente nas escolas, a concepção de controle estrito senso, como categoria que pode medrar no interior das unidades organizadas segundo o princípio do trabalhador coletivo, não aparece com esse sentido. Isto se deve ao fato de que o controle dos trabalhadores no Programa do MST, ou seja, a negação do assalariamento e do trabalho alienado se dá pela reforma agrária, pelo estabelecimento da pequena produção agrária sob controle da família trabalhadora, embora sob a égide geral do capital. É certo que a passagem do MST da reforma agrária clássica para a reforma agrária popular, ao propor a dissolução do latifúndio e a instituição de empreendimentos agrários de trabalho associado, indica um potencial de enfrentamento direto com o agronegócio em oposição à exploração do trabalho assalariado. No entanto, dado seu noviciado e sua complexidade, a eficácia do novo programa aprovado em 2014 ainda está sendo testada pela prática da luta social.

Porque nos determos nessa diferenciação? Temos dois motivos.

Nas Escolas o *hard core* do controle está posto pela gestão democrática, o poder administrativo, que coincidentemente também é um poderoso agente educador. Sem a existência desse poder administrativo seria praticamente inviável que as escolas pudessem implantar a política pedagógica em curso. Esta é uma dedução que podemos generalizar. A prática de uma pedagogia alternativa é, antes de tudo, uma luta pelo poder administrativo.

O segundo ponto é que a luta pelo poder administrativo, pelo controle estrito senso, embora inevitavelmente combinado com a luta pelo controle em geral, apresenta um potencial de contestação da soberania da propriedade capitalista que não está presente nas lutas pontuais por salários e melhores condições de trabalho, dentre outras.

É certo, como já o afirmamos, que a luta pelo controle, um tema clássico do movimento operário, há muito tempo está *fora de moda* nos movimentos sociais estrito ou lato senso considerados. Porém, também é certo, como se observa por toda parte, que os efeitos estupefacientes gerados pelo *Welfare State* estão se dissipando. A grande crise econômica é real. E, aparentemente, a sabedoria da classe dominante está concentrada em destruir as conquistas trabalhistas e democráticas dos trabalhadores e fazer reviver as condições de vida *manchesterianas*. Paradoxalmente, o caráter revolucionário e progressista da burguesia há muito se perdeu nas brumas da história. Nos dias atuais, sua atividade meramente espoliativa (HARVEY, 2004), cresce em detrimento do que foi no passado sua glória, a atividade produtiva.

Por outro lado, os trabalhadores da educação, bem como os trabalhadores em geral, não precisam da classe burguesa. Isto já tinha sido observado por Marx (1972) no século XIX, em *O Capital*. Mas, nos dias de hoje, os trabalhadores seguem reiterando esse fato na prática, em todo o mundo, por meio dos empreendimentos de trabalho associado e de fábricas recuperadas ou autogovernadas das mais diversas ordens (VIEITEZ; DAL RI, 2009, ZIBECHI, 2017).

Em suma, ainda que carente de impostação política mais claramente definida, o controle dos trabalhadores está posto nas escolas Semente da Conquista e Strozak. Em nossa pesquisa apuramos que outras escolas, em

especial as do MST, em diversos pontos do Brasil, implantam pedagogias aparentemente análogas às que encontramos nestas Unidades, o que nos permite supor que também nessas escolas discorre o fenômeno do controle.

Os movimentos sociais lato senso, especialmente os vinculados à educação, deveriam tomar essas experiências como objeto de reflexão. O controle, sob a hegemonia do capital, não pode ser outra coisa que um fenômeno instável, um fenômeno de luta social recorrente, porque a burguesia não pode tolerar a partilha do poder com os trabalhadores justamente onde se encontra o âmago do seu poder e riqueza, a exploração do trabalho assalariado. No entanto, os gravames na vida dos trabalhadores, que na era atual não cessam de se somar, estão indicando que as lutas pelo controle lato senso não são mais suficientes, embora imprescindíveis, e que é imperativo combiná-las com a retomada das lutas históricas pelo controle estrito senso, pois estas apresentam um potencial mais imediato e direto de questionamento da hegemonia e soberania da propriedade capitalista.

Em última análise, a pedagogia dos movimentos sociais parece alimentar a esperança de poder contribuir para um movimento social de transformação da sociedade capitalista em socialismo. Para que isso possa ocorrer é necessário que, dentre outros muitos fatores, o questionamento da propriedade burguesa tenha adquirido o caráter de um *preconceito popular*, ao menos no âmbito dos movimentos sociais, e para isto a preconização do controle pode ser estratégica, uma vez que o impulso para o controle em oposição ao domínio do capital é imanente ao trabalhador coletivo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea*. São Paulo: Autores Associados, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2001.
- AVRICH, P. *Los anarquistas rusos*. Madrid: Alianza, 1974.
- BAUDELLOT, C. H.; ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España, 1975.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- BRINTON, M. *Os bolcheviques e o controle operário*. Porto: Afrontamento, 1975.
- COMENIUS, J. A. *Didática magna*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- DAL RI, N. M. *Educação, capital e trabalho: fundamentos da educação popular*. 1987. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- DAL RI, N. M.; 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.
- DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. *A escola Semente da Conquista*. São Paulo. 2015. Disponível em: <http://vieitez-dalri-trabalhoassociado.blogspot.com.br/2015/07/a-escola-semente-da-conquista-e_27.html>
- EBY, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- ENGELS, F. *The condition of the working class in England in 1844*. New York: Echo-library, 2009.
- GOODRICH, C. L. *The frontier of control*. New York: Harcourt, Brace and Howe, 1920.
- GORDON, D. M.; EDWARDS, R.; REICH, M. *Trabajo segmentado, trabajadores divididos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- HARVEY, D. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- INSTRUMENTO DE LUTA E ORGANIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA (INTERSINDICAL). *Reforma do Ensino Médio: a “novidade” do Capital e seu Estado para rebaixar a formação das e dos trabalhadores em formação*. São Paulo. 12 out. 2016. Disponível em: <http://www.intersindical.org.br/mobilizacao/noticias2/item/1273-reforma-do-ensino-medio-a-novidade-do-capital-e-seu-estado-para-rebaixar-a-formacao-das-e-dos-trabalhadores-em-formacao>. Acesso em: 12 out. 2016.
- MANDEL, E. *Control obrero, consejos obreros, autogestión*. México: Era, 1974.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, C. *El capital*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- MÉSZARÓS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MONTGOMERY, D. *El control obrero en Estados Unidos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1985.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *FONEC repudia declaração de Bolsonaro sobre a Educação do Campo*. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/10/24/fonec-repudia-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-a-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 20 dez. 2018.

NESS, I.; AZZELINI, D. (Org.). *Ours to master and to own - Workers' control from the commune to the present*. Chicago: Haymarket Books, 2011.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

RÁDIO GRÁFICA ARGENTINA. *Argentina: Primera jornada del paro nacional de maestros tuvo acatamiento del 95%* Aporrea.org. Caracas. 7 mar. 2017. Disponível em: <https://www.aporrea.org/educacion/n305066.html>. Acesso em: 7 mar. 2017.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

VIEITEZ, C. G. A democracia nas unidades escolares públicas in: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (Org.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 13-35.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. A fábrica recuperada Zanón – Cooperativa FaSimPat. *ORG&DEMO*. Marília, v. 7, n. ½, jan./jun./jul./dez., p. 183-194, 2006.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. *Mudança social na América Latina, trabalho associado e educação*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

ZIBECHI, R. El proyecto educativo de la nueva derecha. *La Jornada*. México. 29 set. 2016. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/29/opinion/019a1pol>. Acesso em: 30 set. 2016.

ZIBECHI, R. La transición florece, aunque no la veamos. *La Jornada*. México. 03 mar. 2017. Disponível em: <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/03/opinion/020a1pol#texto>. Acesso em: 04 mar. 2017.

AS ESCOLAS DE AGROECOLOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA¹

*Henrique Taban Novaes
Laís Santos*

INTRODUÇÃO

A agroecologia começa a ganhar força no cenário latino-americano a partir da década de 1980. Desde então, vários pesquisadores, extensionistas, membros de ONGs e intelectuais de movimentos sociais vêm teorizando sobre suas práticas e princípios. A agroecologia vem sendo assumida como alternativa para fazer o enfrentamento às condições destrutivas que a financeirização da agricultura gerou para diversos trabalhadores e trabalhadoras que se produzem e reproduzem no campo.

Para Stephen Gliessman (2002), Francisco Caporal e José Costabeber (2004), Eduardo Sevilla Guzmán (2011) e Miguel Altieri (2012) a agroecologia não se constitui num discurso unilinear, mas na interação articulada entre o saber codificado por pesquisadores e cientistas em diálogo com os saberes tácitos das comunidades rurais e tradicionais (NOVAES; PIRES, 2016).

¹ Agradecemos as sugestões de João Henrique Pires.

A agroecologia não é um conceito estático e mecânico, visto que ela se constitui na diversidade dos chamados movimentos sociais do campo e das florestas, nas ações práticas e formulações teóricas que estão em constante processo de transformação decorrentes da diversidade das características políticas, sociais e culturais de cada comunidade². Do ponto de vista do capital, significa uma espécie de ecocapitalismo, com algumas pitadas de proteção à natureza e com mercados lucrativos em função do apelo à saúde.

A complexa diversidade que compõe as populações da América Latina, bem como a história de resistência e de luta contra a espoliação imposta por um capitalismo dependente e uma *modernização* consentida no campo, tem possibilitado um rico debate sobre a agroecologia. Dezenas de organizações, particularmente as constituídas por trabalhadores rurais, comunidades originárias e das florestas, ampliaram o debate e reforçaram alternativas de agricultura rumo à transição agroecológica³.

Entre essas organizações está o MST que, a partir do ano 2000, assume a agroecologia como matriz produtiva estratégica para as áreas de assentamento e acampamentos sob sua influência. Esta posição é reforçada em 2001, quando o Movimento lança a cartilha *Construindo o caminho* na qual estabelece a necessidade de que “[...] os assentados e assentadas se qualifiquem e dominem os princípios e as práticas agroecológicas, buscando construir um novo modelo de produção, que nos ajude na edificação de um novo ser social” (MST, 2001, p. 90).

Este texto pretende abordar a entrada da agroecologia na agenda do MST e a importância das suas Escolas de Agroecologia, especialmente as do Paraná. Para isso, na primeira seção abordamos os antecedentes históricos da Agroecologia. Em seguida abordamos a entrada da agroecologia na agenda do MST, para então analisarmos as suas escolas de agroecologia.

² Ver, por exemplo, Tardin (2012).

³ Destaca-se a Via Campesina, um movimento internacional composto por cerca de 164 organizações de 73 países da África, Ásia, Europa e América. Essa organização representa cerca de 200 milhões de pessoas entre camponeses/as, pequenos e médios produtores, povos sem-terra, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural sem filiação política ou econômica de qualquer tipo.

A AGROECOLOGIA NA AGENDA DO MST

Apesar de o ano 2000 representar o marco referencial da inserção da agroecologia no MST, desde a década de 1980⁴, já existia um debate entre os seus militantes sobre a necessidade de uma matriz alternativa de organização sócio-produtiva para os Sem Terra.

Segundo Ricardo Borsatto e Maristela Carmo (2014, p. 658), as concepções teóricas que norteavam o MST

[...] baseavam-se nas interpretações ortodoxas dos escritos de Marx, Kautsky e Lênin, bem como nas experiências soviéticas e cubanas de coletivização da agricultura, que em sua maioria não se mostraram satisfatórias na realidade dos assentamentos brasileiros. Isso, em conjunto com outros fatores, abriu espaços políticos para a emergência de um novo discurso, no qual o saber camponês e a questão ambiental ganharam relevo, emergindo como consequência um discurso em bases agroecológicas⁵.

Em meio a esse quadro, Dominique Guhur (2010), uma das coordenadoras pedagógicas da Escola Milton Santos e defensora da agroecologia, aponta que o MST é um movimento *de seu tempo*, pois se depa-rou com novas demandas e lutas que cresceram nos últimos anos, como a questão ambiental, enfrentando abertamente os limites e contradições das alternativas que propõem para superar os desafios.

É neste enfrentamento que o IV Congresso Nacional do MST deliberou a agroecologia como bandeira de luta, em torno do que ficou conhecido como *Projeto Popular*.

No texto *Linhas políticas reafirmadas no IV Congresso Nacional do MST* (MST, 2000, p. 5), o modelo de agricultura hegemônico baseado na “[...] transferência tecnológica, na utilização de sementes transgênicas, no uso de agrotóxicos, na exportação de *commodities* e no monopólio do uso da

⁴ A agroecologia foi assumida enquanto matriz produtiva no MST em seu IV Congresso Nacional realizado no ano de 2000. Contudo, Pires (2016) destaca que no Caderno de Formação nº 10 de 1986 há um capítulo intitulado *O uso de tecnologias alternativas* abordando o domínio das corporações multinacionais sobre o pacote tecnológico da *Revolução Verde* e a necessidade de construir alternativas ao dependente e degradante modelo hegemônico.

⁵ Para a visão *ecológica* de Marx, ver Foster (2010).

terra por cooperações multinacionais” é apresentado como uma prática que deve ser combatida. Mesmo que tardiamente, o MST percebeu que os *frutos* da revolução verde não poderiam ser colhidos pelos movimentos sociais.

No IV Congresso também foi apresentado o documento *Nossos compromissos com a terra e com a vida*, composto de dez pontos, dentre os quais destacamos: “evitar a monocultura e o uso de agrotóxicos” (MORISAWA, 2001, p. 238).

Dominique Guhur (2010) ressalta que tal posicionamento exigiu uma reformulação na proposta produtiva e, também, na própria organização do Movimento. Após um período de crise, deflagrado pelos próprios limites internos do MST e pelas ações do governo federal que o afetaram, o Sistema Cooperativista dos Assentados (SCA) acabou sendo extinto e em seu lugar foi criado o Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente (SPCMA).

A questão ambiental passou a ser fundamental nos debates do Movimento e a agroecologia começou a ser uma alternativa produtiva estratégica na proposta de um *projeto popular*.

Borsatto e Carmo (2014) descrevem que em 1995, na Proposta de Reforma Agrária do MST (2005), é possível identificar a elaboração de propostas para a construção de um novo modelo produtivo para os assentados.

A obra de Chayanov contribuiu de forma fundamental para a conformação do arcabouço teórico da Agroecologia (CAPORAL e COSTABEBER, 2004). Da concepção chayanoviana são retirados conceitos sobre os quais se assentam as propostas metodológicas da Agroecologia, tais como o agricultor, visto não mais como um mero objeto de análise, mas como um sujeito criando sua própria existência; a noção de economia moral camponesa; a abordagem de baixo para cima para a elaboração de propostas de desenvolvimento; o uso de análises multidisciplinares da agronomia social; a lógica econômica não capitalista dos camponeses; a compreensão do balanço trabalho-consumo; o conceito de grau de autoexploração; o subjetivismo dos camponeses nas tomadas de decisões e o conceito de ótimos diferenciais (BORSATTO; CARMO, 2014, p. 658).

A reorientação do MST se deu, dentre outros, pelos seguintes fatores: a) a reforma neoliberal do Estado brasileiro que pôs fim às políticas setoriais, de preços mínimos e abriu os mercados; b) o fim do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA); c) a formação da Via Campesina.

Para Picolotto e Piccin (2008 *apud* BORSATTO; CARMO, 2014, p. 656), “Os dois primeiros fatores dificultaram a continuidade das estratégias produtivas até então desenvolvidas pelo Movimento, enquanto o terceiro ampliou o leque de relações institucionais do MST”.

Nessa reorientação, o trabalhador e a trabalhadora do campo deixam de ser um mero objeto de mobilização em uma massa revolucionária e passam a *sujeitos históricos*, com conhecimento e valores morais considerados essenciais para a construção de uma *sociedade mais justa, sustentável e melhor*. Por este motivo, as metodologias de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) passam a valorizar o saber camponês que é agregado aos processos de formação do Movimento (GUHUR; TONÁ, 2012, BORSATTO; CARMO, 2014).

A agroecologia do MST, além de fazer referência a uma matriz produtiva de menor degradação ambiental e de reconhecimento dos saberes tradicionais, envolve um intenso questionamento e enfrentamento das políticas e técnicas agrícolas adotadas pelo agronegócio, fortemente mecanizada, com utilização de sementes transgênicas voltada para a exportação, acumulação de capital e dependente de complexos agroindustriais oligopolizados, não contribuindo com o avanço da luta pela reforma agrária (BORSATTO; CARMO, 2014).

Segundo Pires (2016), o MST considera que a agroecologia é um dos caminhos para combater as novas configurações do capitalismo no campo delineadas pelo agronegócio. Isso pode ser visto nos ataques frontais às grandes corporações. No ato de encerramento da II Jornada Paranaense de Agroecologia, em 2003, o MST promoveu um protesto contra o centro de pesquisa e produção de sementes de soja e milho transgênicos da transnacional Monsanto, localizada na área rural do município de Ponta Grossa. Segundo Guhur (2010, p. 145),

A área foi então ocupada por famílias Sem Terra de acampamentos da região, e convertida no Centro Chico Mendes de Agroecologia, pelo período de 18 meses (prazo ao final do qual as famílias foram despejadas), com diversas atividades de experimentação, produção de semente e formação em agroecologia. De acordo com Gonçalves (2008), esse fato abalou as relações entre as entidades promotoras das Jornadas, causando a retirada de algumas delas, por não apoiarem o caráter de luta contra o capital que o evento havia assumido, e também por se sentirem desprestigiadas na organização. Tratava-se de um momento político importante, uma vez que, embora os cultivos transgênicos estivessem se expandindo no país, de maneira clandestina, não havia ainda uma decisão definitiva do Governo Federal a respeito. A ocupação da multinacional Syngenta Seeds, também no Paraná, e do viveiro de mudas da Aracruz Celulose, no Rio Grande do Sul, em 2006, seguiram nessa mesma linha.

As observações de Dominique Guhur (2010) nos ajudam a esclarecer que as ações do MST no campo da agroecologia não podem ser consideradas como meramente ambientais, do tipo *protejamos a natureza*. Há nessas ações um confronto direto com as corporações, visto que estas são produtoras ou consumidoras de transgênicos, acumuladoras de capital, estrangeiras, espoliadoras de terra e exploradoras do povo (NOVAES; PIRES, 2016).

Na nova conformação da exploração da terra no Brasil, o agronegócio é hegemônico, preservando elementos fundamentais do latifúndio (palavra cada vez mais em desuso no novo dicionário do capital) e consolidando uma aliança internacional entre fundos de pensão, bancos, e empresas industriais transnacionais que controlam os insumos, os preços, o comércio das mercadorias, a mídia burguesa e o aparato de Estado⁶.

Nos anos de 2013 e 2014, o MST cunha o termo *Reforma Agrária Popular*⁷. Para ele:

Essa proposta de reforma agrária reflete parte dos anseios da classe trabalhadora brasileira para construir uma nova sociedade igualitária, solidária, humanista e ecologicamente sustentável. Desta forma, as

⁶ Ver Ziegler (2012), Campos (2016) e Harvey (2004).

⁷ Roseli Caldart (2013) faz uma instigante relação entre reforma agrária popular, agroecologia, cooperação e educação.

propostas de medidas necessárias devem fazer parte de um amplo processo de mudança na sociedade e, fundamentalmente, da alteração da atual estrutura de organização da produção e da relação do ser humano com a natureza, de modo que todo o processo de organização e desenvolvimento da produção no campo aponte para a superação da exploração, da dominação política, da alienação ideológica e da destruição da natureza. Isso significa valorizar e garantir trabalho as pessoas como condição à emancipação humana e a construção da dignidade e da igualdade entre todos e no estabelecimento de relações harmônicas do ser humano com a natureza (MST, 2013, p. 149).

Para a proposta da *Reforma Agrária Popular* a agroecologia é a matriz tecnológica assumida como alternativa para a organização sócio-produtiva das famílias assentadas e acampadas, porque representa um meio de aumentar a produtividade do trabalho e das áreas em equilíbrio com a natureza, com possibilidades de enfrentar e combater o agronegócio e a propriedade privada e intelectual decorrente do registro das patentes de sementes, animais, recursos naturais e biodiversidade (MST, 2013).

Para Gonçalves (2008), o que mobiliza o MST é a negação do padrão de desenvolvimento agrícola existente no país, colocando em evidência a necessidade da preservação e reconstrução da agricultura camponesa pela via da reforma agrária, além de propor formas de gestão e participação do campesinato em sistemas cooperativados e agroecológicos de produção.

Dominique Guhur e Nilciney Toná (2012) observam que se encontra em gestação uma concepção mais recente e ampliada de agroecologia, que tem como pilar político os movimentos sociais populares do campo⁸. Essa vertente não vê a agroecologia como uma solução meramente tecnológica e ambiental para as crises estruturais e conjunturais do modelo econômico e agrícola. A agroecologia, como observado pela Via Campesina e pelo MST, é entendida como parte da estratégia de luta e de enfrentamento ao agronegócio, à exploração dos trabalhadores e à degradação da natureza. Nessa concepção, a agroecologia inclui o cuidado e a defesa da vida, a produção de alimentos, a consciência política e organizacional (GUHUR; TONÁ 2012, p. 66).

⁸ Nilciney Toná é formado em Agronomia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), um dos coordenadores da Escola Milton Santos do MST/PR e um dos intelectuais do MST que defende a agroecologia.

O MST considera que a mudança na racionalidade social, ecológica e, sobretudo, política e técnica das famílias ajuda a superar a nova dinâmica do capitalismo no campo, baseado em relações de dominação extremamente severas, como a presença das sementes transgênicas e as articulações entre os capitais transnacionais agrocomerciais (químico, alimentar e financeiro) (GONÇALVES, 2008).

Apesar da ênfase que o programa *Reforma Agrária Popular* dá à agroecologia, Luzzi (2010) descreve que a incorporação desta matriz produtiva:

[...] pelos assentados não é uma questão simples, envolve vários fatores e as mudanças nem sempre têm a rapidez desejada. A apropriação do tema pelas lideranças do MST ocorre de forma muito mais acelerada do que vem ocorrendo nos assentamentos, na prática dos assentados. Embora o MST esteja investindo fortemente em formação e capacitação em agroecologia, a mudança ainda é bastante lenta. A ideologia modernizadora continua exercendo forte poder de influência entre os assentados e, por que não dizer, em várias lideranças (LUZZI, 2010, p. 130).

Entretanto, mesmo não tendo força suficiente para fazer a transição radical para a agroecologia, o MST demonstra força para fazer a luta contra o agronegócio, em especial, realizando campanhas permanentes contra o uso de agrotóxicos e defendendo que as sementes, ao invés de monopólio de poucas corporações⁹, sejam patrimônio dos povos a serviço da humanidade (DREMINSKI, 2016).

A campanha permanente contra o uso de agrotóxicos, para além de questionar as mazelas do uso dos defensivos químicos, seja para a saúde humana (com inúmeros casos registrados de contaminação, tanto de trabalhadores como de consumidores), seja pela poluição e depravação dos recursos naturais, exige a adequação do sistema produtivo sobre bases mais limpas, ligadas aos princípios da agroecologia¹⁰.

⁹ Luiz Carlos Machado e Luiz Carlos Machado Filho (2014) descreveram que a biotecnologia e a transgenia, tal qual vêm sendo utilizadas na produção agrícola, se desenvolvem sobre bases técnicas reducionistas que promovem monoculturas e produzem severa erosão genética e laminar.

¹⁰ Os documentários *O Veneno Está na Mesa 1 e 2* de Silvio Tendler nos apresentam uma crítica à revolução verde. Tendler observa, dentre outras coisas, que a revolução verde coloca na mesa de cada brasileiro 5,4 litros de agrotóxicos por ano. O segundo documentário apresenta as experiências de produção agroecológica como alternativa ao modelo contaminante e, ainda, alguns avanços em relação às políticas públicas. Contudo, chamam a atenção os desafios impostos pelas corporações que vêm monopolizando a cadeia produtiva dos alimentos.

Nessa empreitada em busca da democratização e não mercantilização das sementes, como também da luta contra o uso de agrotóxicos, destacamos as ações exercidas pelas mulheres que compõem a Via Campesina.

O protagonismo que as mulheres vêm assumindo na reorientação da organização sócio-produtiva para a agroecologia é tão importante quanto as ações de enfrentamento ao patriarcalismo nas estruturas internas das organizações da classe trabalhadora. Segundo Maria Orlanda Pinassi e Kelli Mafort (2012, p. 155): “Essas mulheres impõem, enfim que pensemos urgentemente numa alternativa radical ao sistema, uma alternativa que se constitua no reino da liberdade e da igualdade substantiva”.

Podemos levantar a hipótese de que a luta pela agroecologia relaciona-se ao que Mészáros (2002, p. 928) chama de “igualdade substantiva” e “produção destrutiva”. Se o capital promove a igualdade formal, os movimentos sociais anticapital podem estar lutando pela construção da igualdade substantiva de gênero, etnia, geração e, principalmente, pela superação da exploração de classe. Não é por mero acaso que as mulheres do MST organizam lutas pela independência econômica, não subordinação ao marido, envolvendo-se, ao mesmo tempo, com questões de classe, de gênero e ambientais, numa interessante imbricação (PINASSI; MAFORT, 2012)¹¹.

Assim, observamos que a atuação da mulher no MST contribui para o avanço do debate sobre a agroecologia, somando-se à ação dos demais produtores, técnicos extensionistas e mesmo de consumidores, que juntos compõem uma parcela significativa de cidadãos que se articula em defesa da produção agroecológica, a exemplo da Articulação Nacional para Agroecologia (ANA) e a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA).

No campo de ação de luta no âmbito das ações simbólicas (e de caráter marginal) do Estado capitalista brasileiro devemos destacar a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) - que nos limites do Estado é controlado pelo agronegócio - vêm reconhecendo a necessidade do desenvolvimento de práticas orgânicas

¹¹ Algumas vertentes do marxismo ainda separam o trabalho *produtivo* do trabalho *improdutivo* e doméstico. Neste caso, todo o trabalho doméstico/reprodutivo, majoritariamente feminino, é ocultado. Para este debate, ver Vasconcellos (2015).

e agroecológicas. Não custa reforçar que a criação destas ações se, por um lado, impulsionou a vida de muitos assentamentos, por outro, significa uma não política de reforma agrária, à medida que o *lulismo* bloqueou qualquer possibilidade de reforma agrária e de criação das condições gerais de produção e reprodução dos assentamentos rurais (NOVAES; PIRES; SILVA, 2016)¹².

Porém, em meio à complexidade e disputa pela matriz agroecológica, não podemos ignorar que existem várias organizações que seguem a cartilha ecodesenvolvimentista de organizações internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, ligando-se à área de forma oportunista e/ou reformista, com a finalidade de desenvolver *mercados verdes*, com discurso de sustentabilidade e valoração do produto. Tal fato é ilustrativo de que existem, pelo menos, duas vertentes ligadas à agroecologia, uma relacionada aos *mercados verdes*, orientados pela lógica capitalista e, outra, mais à esquerda da vertente ecocapitalista, relacionada às bandeiras do MST que, em alguma medida, não dissocia as bases estruturais da produção de uma reflexão sobre as questões sociais, tais como: juventude campesina; gênero; luta de classes; dentre outras.

Para Guhur e Toná (2012, p. 63), adeptos da segunda vertente:

[...] a agroecologia não se restringe ao desenvolvimento de experiências de agricultores de base ecológica, ressaltando processos de organização social que se orientam pela luta política e transformação social, indo além da luta econômica imediata e corporativa e das ações localizadas, e por vezes assistencialistas, junto aos agricultores. De fato, a agroecologia possui uma especificidade que referencia a construção de outro projeto de campo. Entretanto, tal projeto de campo é incompatível com o sistema capitalista e depende, em última instância, de sua superação.

Guterres (2006) explica que a agroecologia no Brasil desenvolve-se de forma restrita, ou mesmo não se desenvolve, porque a maioria das instituições de ensino aborda a questão agroecológica sem levar em consideração outras dimensões que não a ecológica. O autor também salienta que não existe assistência técnica suficiente para acompanhar todos os sujeitos que iniciam o processo de transição agroecológica.

¹² Ver especialmente Sampaio Júnior (2013).

AS ESCOLAS DE AGROECOLOGIA DO PARANÁ¹³

No final do século XX e início do século XXI, os cursos de agroecologia começaram a surgir formalmente no cenário nacional. Até o final de 2013, identificávamos 136 cursos em funcionamento, sendo 108 de nível técnico, 24 de nível superior e 04 de pós-graduação strictu sensu, e a maioria (44) desses cursos estavam localizados na região nordeste do país. (BALLA et al., 2014).

O Paraná se destaca por ser o Estado que mais possui Centros e Escolas de formação do MST, com 05 no total, sendo eles: Escola Iraci Salete Strozak e Escola Ireneo Alves dos Santos localizadas em Rio Bonito do Iguçu, ambas interligadas ao Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (Ceagro); Escola Milton Santos (EMS), em Maringá; Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) no assentamento Contestado, localizado no Companheiro Tavares, em São Miguel do Iguçu (SANTOS, 2015; PIRES, 2016).

Os Centros/Escolas de Formação do MST não integram a rede oficial de ensino, atuam como Centros de Formação em Educação do Campo, tendo cursos oficialmente reconhecidos por meio das parcerias com as Universidades e Institutos Técnicos Federais, dentre outras.

Nos Centros/Escolas também são realizados cursos não formais oferecidos aos membros e simpatizantes do Movimento que englobam temas amplos relacionados à formação da sociedade, reforma agrária, política, cooperativismo¹⁴, agroecologia, educação, trabalho, luta de classes, encontros e seminários do MST.

Com base no documento do MST – PR (2004) citado por Aparecida Lima (2011, p. 87) os principais objetivos dos Centros/Escolas de Formação do Movimento no Estado do Paraná são:

- Ser um espaço de formação para as organizações da classe trabalhadora;
- Ser um espaço para os encontros do Movimento Sem Terra e outras organizações, que buscam os mesmos objetivos de transformação social;

¹³ Os dados trabalhados neste item advêm de Santos (2015).

¹⁴ Para o debate da cooperação e cooperativismo, ver Dal Ri e Vieitez (2008) e Novaes, Pires e Silva (2016).

- Ser uma referência no desenvolvimento de experiências na área de produção agroecológica, apresentando resultados concretos para os agricultores/as;
- Ser um espaço de desenvolvimento de valores humanistas socialistas, desenvolvidos através da vida coletiva;
- Aperfeiçoar o método de formação técnica e política e escolarização desde o ensino fundamental, como também no ensino médio e superior;
- Ser espaços de desenvolvimento de experiências científicas e tecnológicas, voltados à realidade camponesa;
- Ser um espaço de incentivo e vivência da cultura popular, resgatando especialmente cultura camponesa;
- Ser um espaço onde as pessoas possam conviver, educando – se, trabalhando, divertindo-se e construindo perspectivas de futuro.

Lima et. al. (2012, p. 194) argumentam que os Centros/Escolas do Movimento

[...] representam: a) um espaço importante, em construção, na formação de quadro militante; b) a socialização do conhecimento histórico e científico produzido pela humanidade; c) a aproximação dos trabalhadores do campo e da cidade, apoiando a construção de ações coletivas de comum interesse.

Guhur (2010) afirma que o MST ao discutir a agroecologia na verdade está discutindo um projeto de sociedade e não simplesmente uma matriz tecnológica, por isso, a preocupação com a organização do cotidiano, das atividades e o cuidado com a alimentação são assuntos que estão embutidos nos cursos de agroecologia.

A agroecologia tem sido entendida no âmbito da formação técnica profissional do MST como uma ciência que modifica as relações sociais, na medida em que convida os sujeitos a pensarem suas práticas em relação ao meio ambiente e à sociedade, que apresenta uma alternativa e possibilita um projeto de sociedade que vislumbre relações sociais mais igualitárias e conscientes (SANTOS, 2015).

Para Guhur (2010), o objetivo é construir a *escola diferente*, tendo como referência as práticas educativas construídas pelo próprio Movimento.

Compreendemos que certa uniformidade apresentada nos cursos se baseia no princípio da intencionalidade pedagógica apontado como um dos objetivos da educação do MST, tendo alguns elementos básicos formadores característicos sendo eles: a alternância; os tempos educativos; o trabalho; a gestão democrática; e a pesquisa.

Nas páginas a seguir apresentamos um breve histórico geral dos Centros/Escolas do MST.

O Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) foi o primeiro centro de formação constituído pelos assentados de Reforma Agrária no estado do Paraná, entre os anos de 1988 e 1999, sendo composto por duas unidades. Uma está localizada no Assentamento Jarau, no município de Cantagalo, e outra, denominada de unidade Vila Velha, localizada no Assentamento Ireño Alves, no município de Rio Bonito do Iguçu (GUHUR, 2010).

A partir de 1993, quando o território foi formalmente destinado à reforma agrária, o Movimento dedicou um espaço para a construção de um Centro/Escola de Formação. No início, foram construídas infraestruturas de barracos com lona preta, com o objetivo de desenvolver atividades de formação e cursos que contemplassem os princípios do MST na região (LIMA, 2011).

No CEAGRO foram realizados diversos cursos de formação para militantes do MST, mas também para militantes de outros movimentos sociais e organizações populares, entre os quais destacamos: Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); Movimentos dos Atingidos por Barragem (MAB); Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA).

Com os encaminhamentos advindos do IV Congresso Nacional do MST, em 2003, uma das principais atividades formativas do CEAGRO foram os cursos de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, que inicialmente foram desenvolvidos em parceria com a Escola Técnica

da Universidade Federal do Paraná (ET/UFPR) e com o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

No CEAGRO até o momento foram realizadas seis turmas do curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, com um total de 211 formandos. Estavam em andamento, no momento em que obtivemos as informações, o início da 7ª turma do curso de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, com 60 educandos; uma turma de 34 educandos do curso de Técnico em Meio Ambiente; e uma turma de 54 educandos do curso de Especialização de Produção em Leite Agroecológico.

A Escola Milton Santos (EMS) é o único Centro/Escola de Agroecologia do MST no Paraná que não está localizada em uma área de assentamento ou de reforma agrária. Ela funciona desde julho 2002 em uma antiga área abandonada do município de Maringá cedida ao MST pela prefeitura. Cabe destacar que a conquista da área se deu após quase 10 anos de luta dos trabalhadores e trabalhadoras pelo espaço para a construção da escola.

A concessão do uso do bem público a título gratuito com o direito de uso do terreno para a construção da escola foi dada ao Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA), o qual se manteve como representante legal da EMS até o ano de 2007. Desde então, através de uma reorganização dos trabalhadores e trabalhadoras da EMS e do MST, formalizou-se a Associação de Trabalhadores na Educação e Produção em Agroecologia Milton Santos (ATEMIS), fundada em 10 de janeiro de 2007.

Constatamos que a concessão de uso da área dada ao ITEPA recebe constantes incursões por parte da administração pedindo a sua revogação. A última informação que levantamos foi que “[...] diante da infundada insistência da Prefeitura Municipal em pedir a reintegração de posse, o juiz federal extinguiu o processo, dando ganho de causa à EMS e condenando o ente municipal a ressarcir o ITEPA em R\$ 5.000,00, devido às despesas judiciais” (EMS, 2015, p. 1).

Contudo, a luta para manter a EMS é diária, já que “[...] estão em jogo interesses comerciais e imobiliários, pois no entorno da Escola há um conjunto de projetos para a construção de parques industriais e a previsão,

inclusive, de um contorno rodoviário, que valoriza ainda mais o terreno” (EMS, 2015, p.3).

Atualmente, a escola conta com ampla infraestrutura, dispõe de sala de aula, auditório, biblioteca, laboratório físico-biológico, telecentro, alojamento, refeitório, lavanderia e casas destinadas aos educadores e às famílias de trabalhadores que residem na escola. E ainda conta com a permanência de aproximadamente 30 trabalhadores residentes no local, que contribuem em diversos setores da escola.

Para o *lazer* a escola oferece um campo de futebol gramado, uma quadra de vôlei de areia e um parque infantil.

Na EMS, desde sua inauguração, moram pessoas ligadas ao Movimento integrantes de suas diversas instâncias, tais como, acampamento, assentamento, cooperativa e voluntários. Os moradores permanentes constituem um Núcleo de Base da escola denominado de NB Milton Santos. Esse NB tem quatro setores de atuação, quais sejam: administrativo; pedagógico; infraestrutura; e produção. Cada setor tem suas equipes de trabalho para o desenvolvimento das tarefas, como, por exemplo, o setor administrativo que desenvolve as tarefas relativas à secretaria, finanças etc.

O objetivo da EMS é estimular o desenvolvimento agrícola, a agroecologia, o desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento comunitário e cultural. Conforme salienta Toná em entrevista, a EMS surge “[...] para ser um espaço de atividades da classe trabalhadora”. Atua com atividades de educação, capacitação e pesquisa sobre a questão agrária e a agroecologia. Constitui-se como um Centro de Educação do Campo com vistas de elevar o nível de formação política e cultural, educação e capacitação de jovens e adultos do campo (GUHUR, 2010).

Desde a sua fundação, a EMS vem realizando cursos de formação na área técnica, visando atingir seus objetivos enquanto um centro de difusão dos princípios da agroecologia. Desse modo, desde 2003 a escola oferece em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), as seguintes modalidades do Curso Técnico em Agroecologia: a) Pós-médio (subsequente ao ensino médio), com duração de 02 anos; b) Integrado ao

ensino médio, com duração de 3 anos e meio; e c) Integrado ao ensino médio/Educação de Jovens e Adultos (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA), com duração de 02 anos.

Dentre os cursos oferecidos na escola, destacamos a realização de quatro turmas do Curso Técnico em Agroecologia, com a formação de 80 técnicos até o ano de 2011. Atualmente, a escola está realizando a 5ª turma do Curso Técnico de Agroecologia com previsão de finalizar em 2018. Em parceria com a UEM está realizando o Curso de Pedagogia em Educação do Campo, com previsão de conclusão em 2017, e também o Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que será finalizado em 2016. Guhur (2010, p.152) salienta que os cursos técnicos em agroecologia da EMS “[...] visam atender, prioritariamente, às regiões Norte, Centro-Oeste e Noroeste do Estado do Paraná (embora em suas turmas estivessem educandos de quase todas as regiões do estado)”.

Além dos cursos técnicos e do Curso de Pedagogia, atualmente existente na escola, são regularmente oferecidos cursos não formais em diversas áreas (agroecologia, saúde, formação política e cultural), como também encontros, seminários e eventos similares promovidos por movimentos sociais populares, partidos políticos de esquerda e outras organizações.

Segundo documentos da Escola Milton Santos (2003), assim como os demais cursos e escolas do MST, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMS foi construído tendo em vista a Teoria da Organização, as Normas Gerais do MST e o Método Pedagógico sistematizado pelo Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC).

[...] na concepção que orienta esse projeto, a formação deve ser constituída como um processo que visa ajudar a preparar militantes, estudantes e dirigentes para a ação e transformação, para o trabalho, o estudo, o cuidado com o ser humano e a natureza, para a pesquisa e a cooperação. Nesse sentido devemos ver a formação como um processo permanente de transformação humana para a prática de novos valores e de caráter humanista e socialista (ESCOLA MILTON SANTOS apud GUHUR; TONÁ, 2012, p.5).

Lima (2011) afirma que são quatro os eixos fundamentais que organizam o PPP da escola, sendo eles: o estudo; o trabalho produtivo; a organicidade (estrutura organizativa); e a convivência. A autora afirma que, a partir deles, a proposta pedagógica da EMS se orienta pelos seguintes elementos metodológicos: a) Regime de alternância; b) Trabalho como elemento pedagógico fundamental; c) Formação integrada ao processo de produção; d) Organização dos tempos educativos; e) Organização de coletivos; f) Relação escola e comunidade como elemento estratégico; g) Qualificação aliada à escolarização e h) à formação política¹⁵.

Alguns elementos caracterizam a Escola Milton Santos, e podem ser observados através do quadro explicativo sistematizado por Lima (2011, p.208):

QUADRO 1 – QUADRO EXPLICATIVO

Organização curricular do Curso Técnico em Agroecologia, estruturado no Regime de Alternância (TE-TC) por módulos – etapas;

- Organização da Escola em torno dos Cursos Técnicos (Agroecologia) e outras práticas educativas ligadas à educação popular (não formal);
- Escola de tempo integral;
- Escola organizada através de diferentes tempos (espaços) educativos;
- Escola de jovens e adultos, mas organiza e garante o trabalho com a educação infantil e com adolescentes (filhos dos educandos/educadores/trabalhadores/militantes);
- Trabalho e gestão da escola são assumidos coletivamente por diversas pessoas/ sujeitos (educadores-educandos);
- Base curricular (oficial) do Curso Técnico em Agroecologia por área de conhecimento, organizada em unidades didáticas (disciplinas) desenvolvidas no TE, em períodos intensivos no Tempo Aula em cada etapa e, se necessário, são orientadas trabalho para o TC:

a) Educação Técnica Profissional;

b) Educação Básica de nível Médio e Técnico Profissional (Ensino Médio Integrado e Proeja);

- Educadores com níveis diferenciados de participação na Escola (Professores Itinerantes, Professores no MST, IFPR e outras Instituições de Ensino Públicas – voluntário-simpatizantes do MST e da luta pela Reforma Agrária);
- Níveis de Gestão: Escola e MST; Escola e Parcerias; Escolas e Turmas, e Escola – Educandos/ Educadores. A inserção dos educandos e educadores numa estrutura orgânica que garante o funcionamento da Escola

Fonte: Lima (2011)

¹⁵ Também percebemos a existência desses eixos na pesquisa que fizemos na Escola Itinerante Cidinha – escola de educação infantil até ensino médio do MST- localizada no Assentamento *Eli Vive*, Distrito de Lerrovile, Londrina, Paraná. Esta é uma das escolas que tem implementado os princípios da agroecologia e da *metodologia* dos Complexos Temáticos desenvolvidos por Moisey Pistrak. Ver Sapelli, Freitas e Caldart (2013).

A Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA) não está restrita ao âmbito do MST, articulando-se com outros movimentos sociais ligados à Via Campesina e constitui-se como um importante centro de práticas e discussões a respeito da agroecologia e da questão agrária na América Latina.

A ELAA surgiu como uma articulação dos movimentos sociais do campo, em especial os da Via Campesina, com a necessidade de formar técnicos de nível superior com vistas ao projeto estratégico de soberania alimentar dos povos da América Latina. Nessa perspectiva, durante o V Fórum Social Mundial realizado em 2005, na cidade de Porto Alegre, foi estabelecido um protocolo de intenções entre a Via Campesina Internacional, Via Campesina Brasil, Governo da República Bolivariana da Venezuela, Governo do Paraná e a Universidade Federal do Paraná, que previa a criação de cursos técnicos e profissionais voltados à realidade das populações camponesas integrantes dos movimentos sociais (VALADÃO, 2011).

Em março de 2005, no território do Assentamento Contestado no município da Lapa, iniciaram-se as atividades da ELAA, com reflexões para construção das bases operacionais de um Centro/Escola de Agroecologia internacional. Destacamos que, além da ELAA, foram criados na mesma perspectiva, vinculados à Via Campesina, os Institutos de Agroecologia Latino Americano (IALA) na Venezuela e no Paraguai. Nos últimos anos, o Equador também está iniciando a proposta de criação de um instituto com o mesmo objetivo (REZENDE, 2014).

Segundo entrevista realizada com um membro da CPP da ELAA, em 2014, até aquele momento já tinham sido formadas duas turmas de Tecnólogo em Agroecologia e estava em andamento a 3ª turma do curso, além da 1ª turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com foco em ciência da natureza.

Os cursos da ELAA, assim como nos demais Centros/Escolas do Movimento no Estado, começam a ser desenvolvidos via PRONERA e em parceria com a Escola Técnica da UFPR. Porém, com a criação dos Institutos Federais, a parceria acadêmica dos cursos de tecnólogo passou

a ser realizado pelo IFPR¹⁶. Até o momento foram formados mais de 110 Tecnólogos em Agroecologia na ELAA.

A Escola José Gomes da Silva (EJGS) é o Centro/Escola de Agroecologia onde se formou a turma de técnico em agroecologia integrado ao ensino médio, Turma Revolucionários da Terra (PIRES, 2016). A EJGS está localizada no Assentamento Antônio Companheiro Tavares (AACT)¹⁷ às margens da BR 277 (Rodovia Federal que corta o estado do Paraná de leste a oeste), mais especificamente na altura do KM 703 no município de São Miguel do Iguaçu, a 25 Km de Foz do Iguaçu extremo oeste do estado e fronteira com a Argentina e Paraguai (PIRES, 2016).

Antes do AACT ser uma conquista da reforma agrária, a área, denominada de Fazenda Mitacoré, pertencia ao extinto Grupo Bamerindus, presidido por José Eduardo Andrade Vieira, ministro da agricultura durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e senador pelo estado do Paraná entre 1991 e 1999.

Segundos relatos de famílias assentadas, em 1997 surgiram denúncias de corrupção contra o ex-senador e informações do endividamento no Banco Bamerindus. Essas denúncias abriram possibilidade para o MST mobilizar as famílias que compõem a sua base e estabeleceram acampamento nas proximidades do km 705, às margens da BR 277, e ali ficaram acampadas como forma de pressionar o governo para desapropriar a área e destiná-la à reforma agrária.

Isso foi em 6 de agosto de 1997, de madrugada. Eu não participei no dia, eu vim à tarde. Sabia, mas aí tava chovendo muito e fiquei um pouco pra trás, eu cheguei logo depois do meio-dia, mas o pessoal de madrugada já tinha organizado, mas era na beira da BR, ninguém falava em Mitacoré, 'Deus o livre invadir Mitacoré'. Então o pessoal foi se reunindo, mas tudo já mobilizado e tinha bastante apoio das

¹⁶ Através do PRONERA são desenvolvidos cursos formais que vão desde a educação infantil, passando pela alfabetização de jovens e adultos chegando ao ensino superior. Guhur (2010, p. 104) salienta que a expansão de atendimento do programa tem sido insuficiente pela escassez e descontinuidade de recursos financeiros disponibilizados pelo governo federal e por ainda não ter conquistado um status de política prioritária.

¹⁷ O nome do assentamento faz homenagem a Antônio Tavares, trabalhador Sem Terra morto no dia 02 de maio de 2000, por uma ação truculenta da polícia na BR 277 próxima de Curitiba. Os Sem Terra se dirigiam à capital do estado para uma manifestação popular em referência ao dia do trabalhador e também pelo fornecimento de crédito subsidiado para as famílias assentadas. Sob às ordens do então governador Jaime Lerner, a polícia reprimiu os trabalhadores e trabalhadoras e Tavares foi morto.

entidades que ajudava a trazer o povo. E o povo se reunindo de caminhão e tudo o que é jeito, aí foram se acampando na beira da BR lá embaixo, onde tem aquela pontezinha no Rio Bonito, onde tinha uma área assim que era um colônião. Se dizia que era beira da estrada, mas já tava dentro da área aqui, mas nunca se...’ Não, Mitacoré não vai sair de jeito nenhum!’ Mas depois foi se criando várias dificuldades no acampamento: imagina em dia de chuva e foi chegando gente. No início foi em torno de 100 famílias no 1º dia e aí foi chegando gente de Medianeira, São Miguel, Santa Helena, Capanema, Missal, Santa Terezinha, até umas 350 famílias ali (MST, 2011, p. 12).

A gênese para a construção do Centro/Escola José Gomes da Silva deu-se durante o encontro estadual do MST realizado entre os dias 20 e 22 de dezembro de 1999, na sede da antiga Fazenda Mitacoré, ainda quando acampamento. Neste encontro, tomou-se a definição política de construir ali um centro de formação educacional, política e técnica, já com início no próximo ano. Para tanto, foi criado o Instituto Técnico de Educação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITEPA) com o objetivo de promover a formação dos trabalhadores e trabalhadoras, jovens e adultos para o trabalho e a vida no campo. Posterior à constituição do ITEPA, o Centro/Escola foi nomeado de José Gomes da Silva pela coordenação do Movimento, como uma homenagem ao fundador da Associação Brasileira da Reforma Agrária (ABRA) (PIRES, 2016)¹⁸.

Enfim, a Escola José Gomes da Silva é “[...] uma conquista do MST e deve aplicar os princípios do Movimento, fazendo parte de sua estrutura orgânica e colocando a sua disposição todas suas instalações e espaço” (REGIMENTO INTERNO, 2007, p. 04 *apud* PIRES, 2016, p. 89). Além do MST, a Escola também estabelece vínculo com outros movimentos sociais, e entre os seus objetivos apresenta “[...] ser um espaço de encontros, articulação e intercâmbio com os movimentos populares, *Via Campesina* e Coordenadora Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC)” (REGIMENTO INTERNO, 2007, p. 04 *apud* PIRES, 2016, p. 89).

¹⁸ O nome da escola é uma homenagem ao agrônomo José Gomes da Silva fundador da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Secretário de Agricultura e Abastecimento do estado de São Paulo durante o governo de Franco Montoro (1983-1987). Foi um dos principais membros da equipe que elaborou o 1º Plano Nacional de Reforma Agrária. Falecido em 1996, deixou importantes contribuições sobre a temática da reforma agrária.

Analisando os princípios pedagógicos da Escola é perceptível a intencionalidade em desenvolver um trabalho específico de educação e formação de seus sujeitos, conforme apresentamos no quadro 1.

QUADRO 2 - PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA EJGS.

Princípios	Descrição
Direção coletiva	Todas as instâncias serão formadas por comissões de trabalhadores/as com igual direito e poder. As decisões serão tomadas, prioritariamente, por consenso político.
Divisão de tarefas	Estimular e aplicar a divisão de tarefas e funções entre os sujeitos dos coletivos valorizando a participação de todos e evitando a centralização e o personalismo.
Profissionalismo	Todos os membros dos setores e coletivos devem encarar com profissionalismo suas funções. Considerando profissionalismo sob dois aspectos: a) transformar a luta pela terra e a organização do Movimento como sua profissão militante. Ter amor e dedicar-se de corpo e alma por ela; b) Ser um especialista, procurando aperfeiçoar-se cada vez mais, naquelas funções e tarefas que lhe forem designadas, tendo em vista o conjunto da organicidade do Movimento.
Disciplina	Aplicar o princípio de que a disciplina é o respeito às decisões do coletivo, desde o cumprimento de horários, mas, sobretudo de tarefas e missões.
Planejamento	Aplicar o princípio de que nada acontece por acaso, mas tudo deve ser avaliado, definido e planejado a partir da realidade e das condições objetivas da organização.
Estudo	Estimular e dedicar-se aos estudos de todos os aspectos que dizem respeito às atividades do Movimento. A organização que não formar seus próprios quadros políticos não terá autonomia para conduzir as lutas.
Vinculação com as Massas	A vinculação permanente com as massas de trabalhadores/as é a garantia do avanço das lutas e da aplicação de uma linha política correta. Das massas devemos aprender as aspirações, anseios e a partir de sua experiência, corrigir nossas propostas e encaminhamentos.
Crítica e autocrítica	Aplicar sempre o princípio da avaliação crítica de nossos atos e, sobretudo, ter a humildade e grandeza de fazer a autocrítica, procurando corrigir os erros e encaminhar soluções.

Fonte: Pires (2016), com base no PPP/EJGS (2007).

Por meio destes princípios, segundo Pires (2016), a EJGS busca desenvolver um trabalho pedagógico no qual se exercita a tomada de decisões

democrática, o trabalho e o aprendizado em uma dimensão coletiva e participativa, que tenham vínculos com a classe trabalhadora e sejam críticos, buscando avançar com a organicidade¹⁹ e demandas do MST.

Para aplicar esses princípios, todas/os trabalhadoras/es que contribuem com a Escola se organizam em: a) Núcleos de Base (NB)²⁰; b) Setores: Pedagógico, Administrativo, Moradia, Infraestrutura e Produção. A EJGS não possui um orçamento fixo para executar suas atividades, seu sustento se dá através da sua produção que os trabalhadores, incluindo educadores e educadoras, desenvolvem na Escola. A escola também não possui uma equipe contratada para desenvolver as atividades pedagógicas, de autosserviços e de produção. Os trabalhadores são voluntários e militantes do Movimento, que contribuem para construir e manter os espaços da EJGS.

Essa lógica impõe limites para a qualificação funcional da Escola, em nível de formação e de autossustento. Por não possuir uma equipe exclusiva, os trabalhadores e trabalhadoras são deslocados para outros espaços do MST ou fora dele. Os motivos desses deslocamentos são diversos, tais como serem assentados, não se adequarem aos princípios organizativos da Escola, problemas familiares, saúde, entre outros.

Contudo, mesmo enfrentando seus limites e dificuldades, constatamos que desde a sua fundação vários cursos de formação foram desenvolvidos na Escola. Entre os anos de 2000 a 2003 ocorreram quatro Cursos Prolongados em Agroecologia em parceria com a ONG Desenvolvimento e Paz do Canadá. Cada curso durou em média 75 dias, e mesmo não sendo formais contaram com a participação de aproximadamente 100 pessoas por curso.

¹⁹ O termo organicidade é bastante usado nos debates internos do MST. Seu significado e conteúdo pretendem: ampliar a participação; elevar o nível de consciência das famílias; formar militantes e quadros; ter o controle político do espaço geográfico; implantar os círculos orgânicos; manter-se permanentemente vigilante; afastar os inimigos; e acumular forças. Tudo isso ajudará na elaboração da estratégia na luta política pela reforma agrária, dando condições de fazer a disputa política na sociedade brasileira. Para maiores informações sobre a organicidade do MST ler: MST: Método de Trabalho e Organização Popular. Setor Nacional de Formação (2005).

²⁰ Os NBs são compostos por 10 famílias e representam a base da organização do MST. Cada NB escolhe dois coordenadores, um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Esses coordenadores exercem essa função durante um tempo pré-estabelecido, após esse tempo, o NB escolhe outros dois coordenadores (PIRES, 2016).

Em convênio com o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério de Meio Ambiente (MMA) e Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) foi desenvolvido pela Escola nos assentamentos, pela Brigada José Martí, composta por famílias dos assentamentos Antônio Companheiro Tavares, 16 de Maio, Santa Izabel, Ander Rodolfo Henrique e Nova União, o projeto intitulado de *Centro de Irradiação e Manejo da Agrobiodiversidade (CIMA)*, com perspectiva de resgate, valorização e disseminação de práticas agroecológicas nos assentamentos da reforma agrária.

Também foram realizados pequenos cursos e oficinas, tais como: reconhecimento e cultivo de plantas medicinais; preparo de produtos de limpeza; compostos orgânicos para horticultura ecológica; transformação do leite em derivados (queijos variados, manteiga, doce); derivado de cana-de-açúcar (melado, açúcar mascavo, etc); oficinas e cursos de geoprocessamento de *Global Position System* () e Teodolito Estação Total.

Via PRONERA realizaram-se dois cursos técnicos, o Técnico em Agroecologia, no qual se formaram 46 educandos/as em parceria com ET/UFPR, e o Curso de Saúde Comunitária, que formou 21 educandos/as filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras acampados e assentados da reforma agrária, em parceria com o IFPR.

Os cursos formais foram trabalhados seguindo a *Pedagogia do Movimento* e no regime de alternância, sendo divididos em tempo escola (70%) e tempo comunidade (30%).

CONCLUSÃO

O debate sobre a agroecologia, surgido no seio dos movimentos sociais, se diferencia do ecocapitalismo e das soluções elitizadas criadas pelas corporações *verdes* ou por camadas intermediárias da sociedade. As soluções capitalistas para os problemas socioambientais tendem a piorar os problemas sociais.

As escolas de agroecologia do MST trazem questões essenciais para o debate da educação para além do capital. O exercício da gestão demo-

crática no cotidiano das escolas, a alteração dos conteúdos, em geral de denúncia dos princípios científicos da revolução verde, bem como a difusão de teorias e práticas científicas agroecológicas nas escolas do MST, nos mostram que é possível e necessário modificar radicalmente a educação.

As escolas de agroecologia mostram também que os movimentos sociais podem organizar suas escolas, sua produção e, em termos mais amplos, sua vida, sem o comando dos tecnocratas do Estado e empresários capitalistas. Também por isso, o debate sobre as experiências de escolas dos movimentos sociais e de agroecologia do MST é tão importante.

REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BALLA, João Vitor Quintas et. al. Panorama dos cursos de agroecologia no Brasil. *Revista Brasileira de Agroecologia*. Rio de Janeiro, n. 9, v. 2, p.3-14, 2014.
- BORSATTO, Ricardo Serra; CARMO, Maristela Simões. A construção do discurso agroecológico no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. *Revista de Economia e Sociologia Rural*. Piracicaba, v 51, n. 4, p. 645-660, out./dez 2013/2014.
- CALDART, Roseli Salete. *Desafios do vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da reforma agrária popular*. Trabalho encomendado e apresentado na 36ª Reunião Anual da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 30 de Setembro 2013.
- CAMPOS, Fabio. Imperialismo e colapso da formação econômica brasileira. In: MAZIN, A. D.; NOVAES, H. T.; PIRES, J. H.; LOPES, J. A. (Org.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Outras Expressões, 2016, v. 2, p. 41-60.
- CAPORAL, Francisco. COSTABEBER, José Antônio. *Agroecologia e extensão rural*. Contribuições para o desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- DAL RI, Neusa M.; VIEITEZ, Candido G. *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008. 346p.
- DREMINSKI, João. Sementes crioulas. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Outras Expressões, 2016, v. 2, p. 300-321.
- ESCOLA MILTON SANTOS. *A Escola Milton Santos*. Maringá, 2003. Mimeo.
- ESCOLA MILTON SANTOS. *A Escola Milton Santos nos dias de hoje*. Maringá, 2015. Mimeo.

- FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- GLIESSMAN, Stephen R. *Agroecologia: procesos ecológicos en agricultura sostenible*. Turrialba: Catie, 2002.
- GONÇALVES, Sérgio. *Campesinato, resistência e emancipação: o modelo agroecológico adotado pelo MST no Estado do Paraná*. 2008. 220f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- GUHUR, Dominique Michèle Periotto. *Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em Agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular*. 2010. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.59-67.
- GUTERRES, Ivani (org). *Agroecologia militante: contribuições de Enio Guterres*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- GUZMÁN, Eduardo S. *Sobre los orígenes de la agroecología en el pensamiento marxista y libertario*. La Paz: Plural, 2011.
- HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- LIMA, Aparecida C. *Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana*. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- LIMA, A. C. et al. Reflexão sobre a educação profissional em agroecologia no MST: desafios nos cursos técnicos do Paraná. In: RODRIGUES, F.C; NOVAES, H.T; BATISTA, E. L. (orgs.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital*. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 55-79.
- LUZZI, Nilsa. *O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais*. 2010, 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; MACHADO FILHO, Luiz Carlos Pinheiro. *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem venenos*. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Reforma agrária: por um Brasil sem latifúndio! Textos para debate do 4º. Congresso Nacional do MST.* São Paulo: MST, 2000.

_____. *Construindo o Caminho.* São Paulo: MST, 2001.

_____. *Método de trabalho e organização popular.* São Paulo: Setor de Formação do MST, 2005.

_____. *Cartografia social dos trabalhadores rurais sem terra do Assentamento Antônio Companheiro Tavares.* São Miguel do Iguaçu: MST, 2011.

_____. Proposta de Reforma Agrária Popular do MST. In: STEDILE, João Pedro (org.) *A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectiva da reforma agrária na década de 2000.* São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINASSI, Maria Orlanda; MAFORT, Kelli. Os agrotóxicos e a reprodução do capital na perspectiva feminista da Via Campesina In: RODRIGUES, F. C.; NOVAES, H. T.; BATISTA, E. L. (orgs.) *Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital.* São Paulo: Outras expressões, 2012, p. 81-99.

PIRES, João Henrique de Souza. *Uma análise da proposta de formação técnica para o processo de transição agroecológica na Escola “José Gomes da Silva”, MST-PR.* 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

NOVAES, Henrique Tahan.; PIRES, João Henrique.; SILVA, Douglas Rodrigues. Cooperação e cooperativismo do MST de São Paulo: uma análise das ações do Estado capitalista que bloqueiam o potencial educativo do trabalho associado. In: MAZIN, A. D.; NOVAES, H. T.; PIRES, J. H.; LOPES, J. A. (Org.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia.* São Paulo: Outras Expressões, 2016, v. 2, p.99-134.

REZENDE, Simone. *Entrevista.* Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA). [01 out 2014]. Entrevistadoras: BRABO, T. S. A. M. SABIA, C. P. P., 2014.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STEDILE, J. P. (org.) *Debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000.* São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 189-240.

SANTOS, Laís. *Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação emancipatória.* 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz; CALDART, Roseli. *Plano de estudos.* Cascavel: Unioeste, 2013.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs) *Dicionário da*

Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.180-188.

TENDLER, Silvio. *O veneno está na mesa*. Rio de Janeiro: Caliban, 2009. v.1

TENDLER, Silvio. *O veneno está na mesa II*. Rio de Janeiro: Caliban, 2012. v.2

TONÁ, Nilciney. *Entrevista*. [set. 2013]. Entrevistadora: Lais Santos. Maringá, 2013.

VALADÃO, Adriano da Costa. Educação do Campo e Ensino Superior Tecnológico: a experiência da Escola Latino Americana de Agroecologia. In: SOUZA, Maria Antonia (org.). *Prática educativas do/no campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011. v. 1, p. 41-66

VASCONCELLOS, Bruna. Mulheres rurais, trabalho associado e agroecologia. In: NOVAES, H. T.; MAZIN, A. D.; SANTOS, L. (Orgs.). *Questão agrária, cooperação e agroecologia*. São Paulo: Outras Expressões, 2015, v. 1, p. 341-370.

ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa*. Geopolítica da fome. São Paulo: Cortez, 2012.

MULHERES E GÊNERO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

*Claudia Pereira de Pádua Sabia
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo*

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é entendido como um dos movimentos sociais de maior expressão na História do Brasil. Seja nos períodos de acampamento e assentamento, ou de ocupação e desapropriação da área, inicia-se a formação da identidade *Sem Terra*, na qual os sujeitos inauguram novas formas de sociabilidades em torno das suas lutas. Estas se dão não somente com relação à terra, mas por educação, saúde, igualdade de gênero e vida digna em todas as dimensões. Em todos os assentamentos, assim como no Assentamento Contestado, objeto de nosso estudo, a presença feminina foi de fundamental importância, não apenas nos estágios iniciais do acampamento, mas também na área desapropriada. As demandas por escola, espaços de lazer, pela organização da comunidade/agrovila teve a presença e a pressão constante das mulheres.

A presença de mulheres no MST é encontrada desde a criação do Movimento, no início da década de 1980. Como em outros âmbitos da sociedade, estas mulheres apresentam identidades subordinadas à ordem

patriarcal e a modelos impostos pela cultura universalizada que é concebida como *natural*. Como há o predomínio da categoria *classe social*, as práticas das mulheres, num primeiro momento, não eram reconhecidas nas instâncias sociais, econômicas, políticas e organizativas do Movimento. Conforme complementa Esmeraldo (2007), isto ocorria, pela homogeneização dos sujeitos Sem Terra no interior do Movimento, fossem homens ou mulheres. Ao longo da caminhada de luta pela terra, as mulheres foram desenvolvendo estratégias de luta na perspectiva da igualdade de gênero. Conforme Silva (2004, p. 266),

[...] a participação em Comissões, a criação de um Coletivo de Gênero, a participação nos espaços de formação do Movimento, a reivindicação de inscrição do debate de gênero em todos os processos formativos, a inclusão de reivindicações de interesse da mulher nas pautas de negociação, a criação de uma política de cotas para a ocupação com equidade de homens e de mulheres nas instâncias de direção, para afirmarem uma identidade outra para si.

Desse modo, na visão dos autores citados, ao adentrar ao MST, os sujeitos não encontram espaços para sua identidade de gênero e sexo, mas com o passar do tempo, foram desenvolvendo estratégias de luta que reivindicavam os interesses das mulheres e o debate do gênero nos processos de formação. Esmeraldo (2007, p.1) nos explica porque isso ocorre.

O MST é um movimento social que defende e trabalha para a formação de sujeitos coletivos com uma identidade política e social de Trabalhadores Sem Terra. É um Movimento que instiga uma vontade e uma consciência voltada para uma ação política coletiva, pautada na matriz teórica leninista/marxista. Esta se move para construir e alicerçar a unidade entre os trabalhadores e para forjar a luta de classes.

Seguindo o pensamento da autora, historicamente os movimentos sociais que adotam “[...] a hegemonia da divisão social de classe no bojo central de suas lutas, não incorporam outras dimensões políticas como de gênero, de raça, de etnia, de geração”, para não deslocarem o foco principal de suas ações que estão focalizadas na classe social. (ESMERALDO, 2007, p. 2).

Entretanto, pelo que identificamos no MST, aos poucos o Movimento foi percebendo a necessidade de engajar as mulheres na luta, contando com sua maior participação em várias instâncias organizativas e deliberativas. Assim, tem início, em 1985, o Coletivo Nacional de Mulheres até chegar aos anos 2000 com o Coletivo Nacional de Gênero.

Neste estudo, a metodologia utiliza as pesquisas bibliográfica e documental, e a coleta de dados empíricos. A coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas com três coordenadoras de escolas localizadas no Assentamento Contestado, no município de Lapa, Paraná, e entrevista com uma ex-dirigente do Setor Nacional de Gênero do MST.

Para evidenciar este percurso, iniciamos refletindo sobre a categoria gênero e sobre a contribuição da teoria feminista para os estudos acerca das mulheres. Na sequência, apresentamos o caminhar do MST nas questões de gênero e finalizamos com a análise dos dados coletados no Assentamento Contestado (PR).

Conforme se constata na literatura a respeito do tema, na década de 1980 os movimentos das mulheres rurais contribuíram significativamente para a construção de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades de gênero na agricultura, principalmente no sul e no nordeste brasileiro. Esta foi uma das constatações que motivaram nosso estudo. Ainda, verificamos se ocorria esta mobilização das mulheres e suas ações estavam contribuindo para a superação da estrutura patriarcal em todos os âmbitos da organização social naquele Assentamento, para a igualdade de gênero. Este foi o objetivo da pesquisa. Alguns dos resultados são apresentados e discutidos neste texto.

CATEGORIA GÊNERO

Como observa Teresita de Barbieri (1992, p. 114),

[...] os sistemas de sexo/gênero são os conjuntos de práticas, símbolos, representações, normas e valores sociais que as sociedades elaboram a partir da diferença sexual anátomo-fisiológica e que dão sentido à satisfação dos impulsos sexuais, à reprodução da espécie humana e em geral ao relacionamento entre as pessoas.

Outra autora de referência, María Jesús Izquierdo (2006), adota também o conceito de *gênero* como categoria analítica para compreender as desigualdades sociais. Esta autora considera que a desigualdade fundamental entre homens e mulheres reside nas formas como os seres humanos se relacionam na produção de sua existência, ou seja:

[...] a sociedade se acha estruturada em dois gêneros, o que produz e reproduz a vida humana, e o que produz e administra riquezas mediante a utilização da força vital dos seres humanos. Vemos que o setor produtivo da vida humana se organiza em condições de dependência com relação ao setor dedicado à produção da riqueza e à administração (IZQUIERDO, 2006, p. 48).

As experiências reprodutivas e o cuidado para com os filhos são atividades relacionadas à produção e à reprodução da existência humana e, portanto, do gênero feminino, sendo, além disso, desenvolvidas basicamente por mulheres. Conforme expõe Badinter (1985 apud MEDRADO; LYRA, 2008, p.816), durante séculos, seja no espaço da intimidade, seja no espaço da expressão pública, “[...] essa associação entre gênero feminino e vida reprodutiva foi naturalizada: a maternidade e o amor à criança pequena seriam da natureza dos instintos nas mulheres”. Uma das explicações plausíveis fornecidas por Costa (1995) para a atual oposição binária entre os corpos masculino e feminino é que essa diferenciação, embora aparentemente natural, teria um fundamento político, localizado nos interesses da sociedade burguesa:

[...] os ideais igualitários da revolução democrático-burguesa tinham que justificar a desigualdade entre homens e mulheres, com fundamento numa desigualdade natural [...]. Para que as mulheres, assim como os negros e os povos colonizados, não pudessem ter os mesmos direitos de cidadãos homens, brancos e metropolitanos, foi necessário começar a inventar algo que, na natureza, justificasse racionalmente as desigualdades exigidas pela política e pela economia da ordem burguesa dominante (COSTA, 1995, p.7).

Assim, o primeiro componente para nossa análise é *gênero*. Consideramos também um segundo componente: a dimensão relacional. Conforme Medrado e Lyra (2008, p.817), “[...] o gênero não pode ser pensado

como entidade em si, mas como construção interdependente” com outras categorias como classe, etnia, geração e outras. Ressaltamos, além disso, de acordo com os autores, que relacional não implica complementaridade, mas assimetria de poder.

Segundo Medrado e Lyra (2008, p.817), é preciso reconhecer que as análises baseadas na dimensão “[...] relacional do conceito de ‘gênero’ permitem compreender ou interpretar uma dinâmica social que hierarquiza as relações entre o masculino e o feminino e não apenas entre homens e mulheres, mas nos homens e nas mulheres”. Para tanto, conforme os autores, e como indica Saffioti (1997), para fugir das lógicas binárias e polarizadas das relações de gênero entre masculino e feminino, é preciso fazer a intersecção da categoria gênero com outros marcadores sociais, as categorias de raça/etnia, idade, sexualidade, classe e condição socioeconômica, dentre outras.

Os autores argumentam, ainda, lembrando Rosemberg (1996), que é preciso considerar que não há um olhar estático sobre gênero, raça e idade, tanto do ponto de vista da história social, como do ponto de vista do ciclo de vida, da trajetória pessoal, temos que complexificar esse olhar (MEDRADO; LYRA, 2008). Isto mostra a complexidade exigida ao adotarmos a dimensão relacional de gênero que, em uma perspectiva feminista, tem o *poder* como dimensão central de análise, terceiro componente do nosso marco referencial.

Esta perspectiva que tem inspirado os estudos de gênero na contemporaneidade foi inaugurada por Joan Scott (1995, p.82) que propõe uma definição de gênero a partir da conexão integral entre duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Ou, ainda, “[...] o gênero é um campo primeiro no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

Após apresentarmos brevemente as contribuições de vários autores para o entendimento da categoria gênero, que exacerbam a distribuição desigual do poder entre homens e mulheres como construído cultural-

mente, refletiremos sobre as contribuições do feminismo marxista para o desvelamento do gênero no campo social que é onde se dá de fato as relações desiguais entre os sujeitos e que tem contribuído para as reflexões feministas empreendidas pelas mulheres do MST.

FEMINISMO MARXISTA

O surgimento dos movimentos feministas brasileiros acontece no âmago da ditadura militar de 1964, concomitantemente às lutas democráticas contra a ditadura. Na década de 1970, os primeiros movimentos de mulheres reivindicavam a sua inclusão nas oportunidades surgidas no país naquele período, ocorridas com a modernização do sistema educacional e a expansão do mercado de trabalho (SARTI, 2001).

Conforme expõe Moraes (2000, p. 89), o marxismo é considerado uma das maiores revoluções teóricas que provocou profundas e irreversíveis mudanças no campo das ideias e no campo das práticas sociais. Afirma ainda que:

[...] a grande obra teórica do marxismo persiste sendo *O Capital*. A análise da dinâmica da luta de classes e a especificidade de funcionamento do modo de produção capitalista – a contradição entre o crescente desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção – permanecem válidas em todos os seus pressupostos e desdobramentos. A tendência avassaladora do capitalismo; o impulso ao aperfeiçoamento técnico; o inexorável crescimento da magnitude do capital e sua centralização nas mãos de um número menor de bilionários estão entre as leis definitivamente estabelecidas por Marx. (MORAES, 2000, p. 89).

Conforme a autora, no tocante à questão da mulher, a perspectiva marxista assume uma dimensão de crítica radical ao pensamento conservador. Em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (ENGELS, 1984), a condição social da mulher ganha um relevo especial, pois a instauração da propriedade privada e a subordinação das mulheres aos homens são dois fatos simultâneos, marco inicial das lutas de classes. Nesse sentido, o marxismo abriu as portas para o tema da opressão específica, que seria

retomado e retrabalhado pelas feministas marxistas nos anos de 1960 a 1970. Moraes (2000, p. 89) expõe também que na obra

[...] *Ideologia alemã*, de 1846, a instituição da família aparece como um dos momentos de passagem para a sociedade de classes. Esta hierarquização processa-se no interior do próprio processo de trabalho pois, como assinalam, Marx e Engels: a divisão do trabalho repousa sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a separação da sociedade em famílias isoladas e opostas umas as outras, – e esta divisão do trabalho implica ao mesmo tempo na repartição do trabalho e de seus produtos; distribuição desigual, na verdade, tanto em quantidade como em qualidade; ela implica pois na propriedade; assim, a primeira forma, o germe reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. A escravidão, ainda latente e muito rudimentar na família, é a primeira propriedade

A autora busca, em outra obra, apoio para sua análise, destacando que:

[...] no *Manifesto Comunista*, de 1848, Marx e Engels reafirmam a mesma identidade entre a opressão da mulher, família e propriedade privada, preconizando a abolição da família como meta dos comunistas. Assim, a ênfase na historicidade das instituições humanas permitiu a compreensão da família como fenômeno social em que a divisão social do trabalho é também uma divisão sexual entre funções femininas e masculinas. Mais do que isso: abriu espaço para novos tipos de projetos e relações entre os sexos. Com Engels e Marx, as feministas da esquerda europeia, nos anos 1960-70, puderam construir uma ‘teoria da opressão’ e partir para a luta. (MORAES, 2000, p.90)

Ressaltamos, ademais, na linha do que afirma Moraes (2000) e a literatura feminista quanto aos estudos de gênero, que a utilização desta categoria de análise permite a reflexão sobre o modo de *ser/viver* masculino e feminino, sobre o processo de produção social do ser homem e ser mulher em cada período histórico. A abordagem de gênero pressupõe o questionamento de padrões de comportamento, de ideias, de relações sociais, de papéis sociais, que a sociedade estabelece como naturais. Neste sentido, Louro (1997, p. 21-22) afirma que:

[...] ao dirigir o foco para o caráter ‘fundamentalmente social’, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente, [...] a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] Pretende-se, desta forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Desse modo, o conceito de gênero desmitifica e desnaturaliza o masculino e o feminino, tornando-se um importante instrumento de análise das relações sociais, tornando-se uma ferramenta de luta contra as desigualdades, na medida em que evidencia a assimetria de poder entre homens e mulheres.

Para os movimentos engajados na luta contra as desigualdades, o conceito de gênero mostra que é possível transformar essa realidade. Na medida em que explicita que as relações de gênero são uma construção social, e não uma consequência natural de diferenças biológicas, evidencia que estas relações podem ser mudadas, que se podem construir novas relações.

Assim, a expressão *relações de gênero*, tal como vem sido utilizada no campo das Ciências Sociais, designa, primordialmente, a perspectiva culturalista em que as categorias diferenciais de sexo não implicam no reconhecimento de uma essência masculina ou feminina, de caráter abstrato e universal, mas, diferentemente, apontam para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens. Em outras palavras, o que chamamos de homem e mulher não é o produto da sexualidade biológica, mas de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder.

De acordo com Scott (1995), enquanto afirmação de que o sexo biológico é sobredeterminado pelos valores e atributos que a cultura lhe confere, a categoria gênero se presta tanto ao uso das feministas marxistas como a de qualquer pesquisador(a) interessado(a) nas consequências

sociais da assimetria sexual. Já a perspectiva feminista ressalta a dimensão da opressão universal sobre as mulheres, guardadas as diferenças regionais e culturais e busca nas estruturas objetivas as marcas da desigualdade: as mulheres ganham menos e trabalham mais, no conjunto da população mundial, por exemplo. O marxismo, por sua vez, é a teoria que nos ajuda a entender a natureza íntima do capitalismo, a lógica de seu desenvolvimento, revolucionando permanentemente as condições de produção, especialmente através do aumento da produtividade o que, por sua vez, determina a proletarização da maior parte da humanidade. De acordo com a literatura e com o que temos constatado, na sociedade em geral, e inclusive no MST, conforme relatado nas entrevistas, ainda persiste uma questão das mulheres: os homens ainda concentram o poder econômico e político na maior parte do mundo e as mulheres persistem sendo as grandes responsáveis pela família e pelo *cuidar* dos filhos, da casa e das finanças da família.

Apesar da constatação da distribuição desigual do poder entre homens e mulheres na sociedade, vamos destacar no próximo tópico a luta que as mulheres do MST vêm desenvolvendo na busca de novas relações sociais, reivindicando 50% de participação política em todas as instâncias de decisão do Movimento e também nas atividades de formação (cursos e capacitações), conforme ressaltou Mafort (2014). Além disso, reivindicam “[...] liberação do trabalho doméstico pela organização de refeitórios coletivos, lavanderias comunitárias e Ciranda Infantil nas atividades do Movimento, dentre outros aspectos de natureza econômica.” (MAFORT, 2014).

O CAMINHAR DO MST NAS QUESTÕES DE GÊNERO

Conforme Silva (2004), as questões de gênero são incorporadas às discussões do Movimento nos anos 2000. Nas duas décadas anteriores prevaleceram as discussões relativas às mulheres, mas, mesmo assim, na perspectiva da transformação da sociedade através de novas relações entre os sujeitos, pois as preocupações em torno das mulheres ou das desigualdades de gênero não faziam parte das pautas específicas do MST. De acordo com a autora, o MST foi influenciado:

[...] pelos discursos de orientação marxista e ou socialista que circulavam também nesse período davam sinais de que a ‘desigualdade’ entre homens e mulheres, de alguma maneira, necessitava ser contemplada como uma das etapas da revolução. Para Marx, em proximidade com o pensamento de Fourier a ‘evolução de uma época histórica é determinada pela relação entre o progresso da mulher e da liberdade, [...] o grau da emancipação feminina determina diretamente a emancipação geral’ (SILVA, 2004, p.88).

Portanto, os escritos do MST sobre transformação da sociedade podem ser pensados também no interior das críticas ao socialismo. Isso porque nesses discursos observam-se não apenas investimentos numa perspectiva do econômico, classe etc., mas sim outros entendimentos sobre os indivíduos, suas relações. Desse modo, não só o político ou o econômico fazem parte do projeto de sociedade, mas, sobretudo, uma outra valorização do indivíduo, comportamentos, atitudes, afetividades.

Segundo Mafort (2013), desde a criação do MST, em 1984, existe a discussão sobre como envolver os diferentes sujeitos da luta no processo organizativo: homens, mulheres, jovens, idosos, crianças. Conforme a autora:

Durante esse debate, a participação das mulheres se colocou como desafio para o MST. A organização de coletivos específicos de mulheres e a discussão sobre sua situação de opressão de classe e de gênero foi ao longo do tempo envolvendo o conjunto do Movimento, e foram na verdade as condições para o debate de gênero. (MAFORT, 2013, p. 99)

É possível acompanhar a preocupação em promover a participação das mulheres em todas as instâncias, setores e atividades do MST, ao longo de sua história, um trabalho que, mesmo com recuos e rupturas, permaneceu insistindo numa mudança acerca do lugar do feminino na luta. De acordo com Silva (2004), os assentamentos e acampamentos passaram a ter inclusive a incumbência de constituir grupo de mulheres que discutam questões específicas relacionadas à situação da “mulher no campo”.

Silva (2004) enfatiza que era possível acompanhar, em documentos e relatórios das reuniões acontecidas no início da década de 1980, as

discussões que o MST vinha realizando, como um meio de organizar o trabalho com as mulheres do Movimento. A autora afirma que:

[...] nos Cadernos de Formação, a partir do 5º número, passaram também a imprimir em suas páginas a preocupação em ‘inserir as mulheres na luta’. Isso se observa nas figuras que ilustravam suas publicações oficiais, onde a representação do feminino começa a ser frequente, mesmo que no meio de 20 homens tenha apenas duas mulheres. (SILVA, 2004, p. 86)

Para Mafort (2013), foi no I Congresso Nacional do MST, realizado em 1985, que foram aprovadas, dentre as normas gerais, a organização de comissões de mulheres do MST, para discutir problemas específicos, particularmente:

[...] o estímulo à participação das mulheres em todos os níveis de atuação, instâncias de poder e representatividade, assim como combater toda a forma de discriminação das mulheres, a luta contra o machismo, e todas as manifestações que impedissem igualdade de direitos e condições das mulheres trabalhadoras. (MAFORT, 2013, p. 100-101)

A preocupação do MST em avançar nas discussões sobre a questão da mulher é corroborada por Silva (2004), ao apresentar as determinações presentes, no capítulo VIII das *Normas Gerais* do MST, publicadas em 1989. Estas normas informam a preocupação de estabelecer e organizar regras gerais que disciplinem a construção do *novo* (novo sujeito social), em uma perspectiva de mudanças em suas relações. De acordo com a autora, esse capítulo possui cinco artigos que versam sobre a *articulação das mulheres*. Dentre eles, ela destaca:

51 – O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra deve estimular a participação das mulheres em todos os níveis de atuação, em todas as instâncias de poder, e de representatividade.

52 – Devemos combater todo e qualquer tipo de discriminação às mulheres, em todas as atividades do Movimento, e lutar contra o machismo em todas as manifestações que impeçam a igualdade de direitos e condições das mulheres trabalhadoras.

53 – Deve-se estimular a organização de comissões de mulheres dentro do Movimento dos sem-terra, nos assentamentos e nos acampamentos, para discussão dos seus problemas específicos. (SILVA, 2004, p. 87)

No trabalho de Silva (2004), a autora vai descrevendo as publicações, os eventos que foram sendo realizados, ao longo dos anos, discutindo as questões relacionadas *às companheiras* até chegar à constituição do Coletivo Nacional de Mulheres do MST, na segunda metade da década de 1990. Conforme a autora, a organização desse grupo oportunizou um maior número de materiais produzidos, além das discussões que buscavam fazer uma reflexão mais teórica sobre a questão das mulheres. Malfort (2013, p. 100) considera que o debate sobre o desafio de construir novas relações de gênero e a necessária vinculação com o componente de classe contido no objetivo estratégico da Via Campesina e do MST levou essas organizações ao encontro do legado feminista. Somente em fase posterior a esse processo reflexivo O Coletivo Nacional de Mulheres do MST *procurou* incorporar em seu discurso a palavra gênero.

Corroborando com a análise de Silva (2004), Malfort (2013, p.101), afirma que:

[...] por meio da organização destas comissões e coletivos de mulheres do/no MST, as lideranças femininas começaram a estudar e debater o conceito de gênero a partir de meados dos anos 1990. A necessidade de envolver o todo da organização neste debate deságua na criação do setor de Gênero no Encontro Nacional do MST em 2000. Este teria a tarefa de estimular o debate de gênero instâncias e espaços de formação da organização, de produzir materiais, propor atividades, ações e lutas que contribuíssem para a construção de condições objetivas para participação igualitária de homens e mulheres e assim fortalecendo o próprio MST.

É importante ressaltar que em 2003 foi publicada a cartilha *Construindo novas relações de gênero – desafiando relações de poder*, coletânea de textos sobre gênero, organizada pelo Setor Nacional de Gênero do MST, que destaca na apresentação:

Dentro do MST a luta de gênero tem contribuído para ampliar a participação feminina na luta de classes, porque as mulheres e homens vão aprendendo que junto com a luta contra o capitalismo temos que ir lutando contra o machismo, o racismo, ... porque se não rompermos também estas cercas não podemos construir uma sociedade realmente socialista (MST, 2005, p.7-8).

O Setor de Gênero informa também na apresentação que o interesse pela temática foi tanto que faltaram cartilhas e precisaram fazer a segunda edição em 2005. A cartilha apresenta em linguagem acessível o conceito de gênero, o feminismo e a luta dos trabalhadores, alguns números das desigualdades de gênero, situação da mulher brasileira e as linhas políticas de gênero do MST.

Mafort (2013) esclarece que as linhas políticas de gênero do Movimento foram estabelecidas a partir do Encontro Nacional do MST. O Setor de Gênero definiu as linhas políticas de gênero a serem implantadas nos diversos espaços de atuação, dando ênfase tanto aos aspectos da luta de gênero quanto da luta de classes e a transformação da sociedade. Destacamos as linhas políticas de gênero do MST (2005, p.31):

1. Garantir que o cadastro e o documento de concessão de uso da terra sejam em nome do homem e da mulher;
2. Assegurar que os recursos e projetos da organização sejam discutidos por toda a família (homem, mulher e filhos que trabalham), e que os documentos sejam assinados e a execução e controle também sejam realizados pelo conjunto da família.
3. Incentivar a efetiva participação das mulheres no planejamento das linhas de produção na execução do trabalho produtivo, na administração das atividades e no controle dos resultados.
4. Em todas as atividades de formação e capacitação, assegurar que haja 50% de participação de homens e mulheres;
5. Garantir que em todos os núcleos de acampamentos e assentamentos tenha um coordenador e uma coordenadora;
6. Garantir que em todas as atividades do MST tenha Ciranda Infantil;
7. Assegurar a realização de atividades sobre o tema gênero e classe em todos os setores e instâncias do MST;

8. Garantir a participação das mulheres na Frente de massa e no Sistema Cooperativista dos Assentados para incentivar as mulheres a ir para o acampamento, participar das atividades no processo de luta, e ser ativa nos assentamentos;
9. Realizar a discussão da cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberem a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, incentivando a organização de refeitórios, lavanderias comunitárias etc.;
10. Garantir que as mulheres sócias de cooperativas e associações com igualdade na remuneração das horas trabalhadas, na administração, planejamento e na discussão política e econômica;
11. Combater todas as formas de violência, particularmente contra as mulheres e crianças que são as maiores vítimas da violência no capitalismo.

De acordo com Mafort (2013, p. 101), com a definição destas linhas políticas:

[...] as mesmas passaram a fazer parte da vida das famílias sem-terra. Ainda persistem muitos desafios na prática, mas a definição das linhas fortalece e estabelece metas que o conjunto do Movimento deve atingir. Isso possibilita um novo significado à luta pela terra, onde todos e todas se sentem sujeitos participantes de um processo de mudança.

Nas linhas políticas de gênero apresentadas, consideramos de suma importância a garantia do nome do homem e da mulher no cadastro do documento de concessão de uso da terra. O MST propõe também a participação de 50% das mulheres nas instâncias de decisão e cursos de formação e capacitação. O documento propõe ainda que se discuta a cooperação de forma ampla, procurando estimular mecanismos que liberem a família de penosos trabalhos domésticos cotidianos, incentivando a organização de refeitórios, lavanderias comunitárias, a necessidade das cirandas infantis em todas as atividades do Movimento e o combate à violência, entre outros aspectos. No tópico a seguir vamos buscar desvelar como as relações de gênero vêm sendo vivenciadas a partir da coleta de dados no Assentamento Contestado.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO TRABALHO, NA FAMÍLIA, NA EDUCAÇÃO E NAS INSTÂNCIAS POLÍTICAS DO MST

Em todos os assentamentos, assim como no Assentamento Contestado, objeto de nosso estudo, a presença feminina foi de fundamental importância, não apenas nos estágios iniciais do acampamento, mas também na área desapropriada. As demandas por escola, espaços de lazer, pela organização da comunidade/agrovila teve a presença e a pressão constante das mulheres.

O Assentamento Contestado está localizado na Lapa, região metropolitana de Curitiba, a leste do Estado do Paraná, cerca de 70 km da capital. Seu território foi conquistado através da luta do MST no ano de 1999, após denúncias feitas ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) contra a antiga empresa responsável pela propriedade, a INCEPA, a qual mantinha muitas dívidas, principalmente com o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e não desenvolvia atividades relacionadas à agricultura e pecuária. A empresa explorava essas terras para reflorestamento de espécies exóticas, como pinus e eucalipto, que eram usadas para produzir carvão, destinado à geração de energia para sua fábrica de cerâmica. (VALADÃO, 2012 apud FERNANDES; FACCO; 2015)

O assentamento é referência para o Movimento, pois naquela região há uma história de luta dos camponeses que foram injustiçados quando, com o apoio dos *coronéis* da região, uma empresa norte-americana construiu a estrada de ferro entre São Paulo e Rio Grande do Sul, o que levou à denominada Guerra do Contestado.

Rezende (2014) informa que a Guerra do Contestado foi um conflito armado que ocorreu naquela região, entre outubro de 1912 e agosto de 1916. O conflito envolveu cerca de 20 mil camponeses que enfrentaram forças militares dos poderes federal e estadual. Ganhou o nome de Guerra do Contestado, pois os conflitos ocorreram numa área de disputa territorial entre os estados do Paraná e Santa Catarina. A estrada de ferro entre São Paulo e Rio Grande do Sul estava sendo construída por uma empresa norte-americana, com apoio dos *coronéis* (grandes proprietários rurais com força política) da região e do governo. Para a construção da estrada de

ferro, milhares de família de camponeses perderam suas terras. Este fato gerou muito desemprego entre os camponeses da região. Outro motivo da revolta foi a compra de uma grande área da região por um grupo de pessoas ligadas à empresa construtora da estrada de ferro. Esta propriedade foi adquirida para o estabelecimento de uma grande empresa madeireira, voltada para a exportação e, com isso, muitas famílias foram expulsas de suas terras. Quando a estrada de ferro ficou pronta, houve maior revolta ainda, pois muitos trabalhadores que atuaram em sua construção, que tinham sido trazidos de diversas partes do Brasil, ficaram desempregados. Eles permaneceram na região sem qualquer apoio por parte da empresa norte-americana ou do governo.

Após esta breve retrospectiva histórica do Assentamento Contestado, apresentamos a descrição do mesmo. Conforme entrevista realizada com Rezende (2014), o Assentamento Contestado atualmente possui aproximadamente 150 famílias (teve início com 108 famílias que são as oficialmente assentadas) e aproximadamente 600 pessoas. As famílias residem em 150 casas que foram construídas. A entrevistada explica que foram construídas casas a mais do que as 108 famílias assentadas para os filhos que se casaram e para outras pessoas que lá trabalhavam, mas não são assentadas. A metragem da casa era de 42 m² e hoje estão com 60 m² em média. As mesmas foram ampliadas com verba do governo federal, no início de R\$ 2.500,00 em 2003, e em 2012 de R\$ 8.000,00.

A entrevistada descreve também que o Assentamento foi dividido em 11 mandalas/núcleos e a área total é de 3200 hectares. Os lotes são individuais e há uma agrovila. As casas são próximas, pois se preocuparam com a segurança e com o apoio dos vizinhos.

Conforme Rezende (2014), o assentamento tem uma cooperativa para comercialização de produtos, como hortaliças, legumes e frutas agroecológicos e orgânicos. A cooperativa teve início com uma associação e aos poucos foi migrando para a cooperativa com oitenta famílias assentadas no seu início. Atualmente são 280 sócios, pois, além dos assentados, a cooperativa possui a participação de sócios das comunidades dos municípios vizinhos. Tem-se buscado a certificação do grupo em nível federal, pelo órgão ECOVIDA. Na cooperativa há sete Núcleos de Agroecologia, que

fazem reuniões mensais, e cada uma ocorre em uma casa para acompanhar os procedimentos exigidos pela certificação. Nem todos estão certificados, alguns estão em fase de transição, pois o processo é longo para atender a todas as exigências. Atualmente, a cooperativa tem 191 projetos de entrega dos produtos no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), atendendo mais de 50 escolas com alimento orgânico e também projetos com o *Programa de Aquisição de Alimento* (PAA). Consideramos importantes estes programas, pois garantem uma renda fixa anual para as famílias.

De acordo com Rezende (2014), a agroindústria está em fase final de acabamento, o prédio que foi construído com recursos dos cooperados que conseguiram as máquinas com financiamento conseguido através de um apoio disponibilizado em uma emenda parlamentar federal. Hoje a entrega é praticamente *in natura*, e com a agroindústria pretendem lavar, cortar e embalar os produtos. Com as frutas como, por exemplo, o morango que já cultivam, pretendem fazer doces e compotas. Os assentados consideram que com este procedimento haverá maior interesse, pois as escolas preferem os alimentos limpos e cortados, além de gerar maior valor.

Segundo Maier (2014), no Assentamento Contestado existe a Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), cujo foco é a formação profissional e que oferece cursos de ensino superior, como o curso de Tecnólogo em Agroecologia e, também, o curso de Pedagogia da Terra, além de cursos de formação política. Tem também no assentamento a Escola Municipal do Campo Contestado que oferece o 1º ciclo do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA) e o Colégio Estadual do Campo Contestado que oferece o 2º Ciclo do Fundamental, Ensino Médio e EJA para o 2º Ciclo e o ensino médio.

Sob o aspecto das relações de gênero na família do Movimento, conforme argumentou Rezende (2014), ainda permanecem relações baseadas na estrutura patriarcal. Ela afirma que embora existam ações na perspectiva de reflexões sobre as relações sociais de gênero, permanece a organização tradicional de família com papéis diferenciados para homens e mulheres. Conforme a entrevistada, no Assentamento Contestado: “[...] as relações tendem a ser mais igualitárias nas famílias mais jovens. Nas famílias mais idosas, a relação é mais tradicional, encontra-se

mais dificuldade na participação do homem nas atividades domésticas”. (REZENDE, 2014).

Portanto, conforme a entrevistada permanece no trabalho doméstico os papéis diferenciados entre homens e mulheres, com alguns indícios de mudanças nas famílias mais jovens.

Entretanto, podemos destacar o esforço que o Movimento vem fazendo no sentido de colocar em prática que não existe trabalho de homem e trabalho de mulher nas atividades desenvolvidas na escola. De acordo com Rezende (2014), ao se referir sobre a organização e manutenção da ELAA:

[...] nessa escola nós estamos vivenciando de companheiros que tem que lavar roupas e que nunca precisaram fazer, pois a mãe fazia, tem companheiros que aprendem e vão fazendo. Estamos organizando para podermos discutir as questões de gênero, mais existe muita resistência e aqui no assentamento não existe trabalho para mulher e para homem, aqui todos fazem. Na escola toda dedicam uma hora do dia para manter a organização e o funcionamento da escola. Um dos companheiros em sua avaliação nos confidenciou que em vinte e quatro anos nunca havia lavado um banheiro, as atividades são coletiva e no coletivo vão se discutindo e quebrando tabus.

Portanto, identificamos um esforço para construir novas relações entre homens e mulheres nas atividades domésticas. Ainda, sob o aspecto das relações de gênero no trabalho, as atividades desenvolvidas no lote e na cooperativa são realizadas por mulheres, homens e crianças, embora a proporção de participação das mulheres seja bem menor. Mafort (2014) informa a predominância do trabalho das mulheres nos setores de educação e saúde.

Então existe a intencionalidade, mas o setor de produção, comercialização, agroindústria ainda são predominantemente masculinos e os setores de educação e saúde como maioria das mulheres. [...] Entretanto, em geral, a produção dos quintais, das hortas, dos pequenos animais, que ocupa as mulheres, tem muito valor econômico, porque a família esta deixando de comprar, é o que vai garantir a soberania alimentar para aquela família.

Após estas considerações sobre as relações de gênero no trabalho, destacamos as formas de lazer no Assentamento Contestado que são o campo de futebol, quadra de vôlei, festas pontuais (aniversário do assentamento, festas juninas, noites culturais dos cursos da ELAA com grupos de teatro e coral); a cada conquista fazem uma grande festa, como quando conseguiram comprar o caminhão da cooperativa. Existem algumas iniciativas, como os cursos de dança e de teatro. Conforme Rezende (2014), os assentados têm consciência de que precisam melhorar o lazer, ter espaço, querem fazer uma quadra coberta e estão reformando o campo de futebol e tentando conseguir verbas para reforma do Casarão¹ que ficará como espaço cultural com exibição de filmes, teatro e também como um Museu da Luta dos Camponeses pela terra.

Sob o aspecto das relações de gênero na educação, reiteramos que o Assentamento possui a ELAA e a Escola Municipal do Campo Contestado, o Colégio Estadual do Campo Contestado e a Ciranda Infantil Curumim. Não existe escola de Educação Infantil no assentamento, permanece a luta por esta etapa e a Ciranda funciona como provisória para as mães trabalharem.

Antes de debruçarmos especificamente sobre as relações de gênero na educação, queremos destacar como o Movimento entende o processo educacional. Conforme Rezende (2014):

[...] o Movimento Sem Terra desde sua origem preza pela educação, talvez por ter consciência de uma educação pela necessidade, teve que pensar em uma educação diferenciada para as crianças sem-terra. [...] O respeito às famílias assentadas, o respeito às crianças e com isso o MST viu a necessidade de avançar e aprofundar-se teoricamente na educação transformadora. Nós trabalhamos na linha de Paulo Freire e da pedagogia socialista que hoje são a base fundamentadora do Movimento. Conhecer que foi oprimido pela classe, que luta pela classe, que precisa ser formado para poder agir no acampamento e lutar pela transformação social e pela reforma agrária. A transformação social pela educação é uma cerca tão poderosa, quanto a cerca da terra, os princípios são esses a auto-organização, precisamos entender qual é a importância de se organizar. O MST vem de um processo de luta e isso na escola não pode se perder. A escola trabalha esse processo importante de luta com as crianças e elas participam dos núcleos na escola, tem o de agronomia, agropecuária, de memórias, de relações humanas, comunicação cultura e finanças.

¹ A reforma do Casarão já foi efetuada.

As entrevistadas deixaram evidenciada a importância da auto-organização e de exercitar a autonomia das crianças desde cedo, objetivando construir um trabalho para a emancipação humana.

Conforme relato de Stanula (2014), há relação entre a cooperativa e a escola, os (as) alunos(as) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ajudam no trabalho do lote de cada família e também na escola.

Informaram ainda que são três eixos de formação: as relações humanas; as relações afetivas; e reconstruir o gênero, mesmo que seja um desafio imenso, para toda a sociedade.

E que para os camponeses ... tem a questão do machismo que é muito forte, tá muito ligado à concepção religiosa e construir isso nas relações de educação é um desafio permanente e intenso e diário. Reconstruir a participação da mulher com a relação de trabalho, a escola parte disso com a pedagogia socialista de Paulo Freire (MAIER, 2014)

Quando perguntamos a Rezende, Maier e Stanula (2014) se conteúdos a respeito da igualdade de gênero são trabalhados na escola, elas argumentaram dizendo que “Não há atividade específica, trabalham no dia 8 de março”.

Mafort (2014), durante sua entrevista, também aponta que

[...] além da nossa luta cotidiana, temos dois momentos no ano em que organizamos ações de enfrentamento ao capital, por Reforma Agrária e contra toda forma de violência contra as mulheres: é no 8 de Março – Dia Internacional das Mulheres e no dia 25 de novembro – Dia Mundial de Combate à Violência Contra a Mulher.

Portanto, pelo que identificamos, a questão de gênero não é trabalhada como conteúdo específico na escola, mas de modo pontual no dia internacional da mulher e no dia do combate à violência contra a mulher. Entretanto, identificamos a questão de gênero perpassando os modos como são organizadas as atividades do Movimento.

Segundo Araujo (2011), a Pedagogia do MST, em suas formulações, trata das questões de gênero refletindo as relações e seu vínculo entre

processos educativos mais amplos de organização da sociedade em suas relações e estruturas organizativas. Neste sentido, a autora afirma “[...] que para a o MST as relações sociais são conteúdos e a educação é mais que processo de ensino, é mais que escola. Ela corresponde a todas as práticas formais e não formais que vêm sendo construídas na luta do MST”. (ARAÚJO, 2011, p.90)

Na concepção pedagógica do MST, a educação deve ser integrada e articulada ao debate político e às problemáticas do campo onde se colocam a questão da opressão e exploração da mulher, entre estas, as trabalhadoras rurais.

Após estas considerações sobre as questões de gênero na educação e, como destacamos anteriormente, as mesmas são trabalhadas no dia de violência contra à mulher, queremos evidenciar o relato da entrevistada.

[...] do ponto de vista da violência, no acampamento, tem o regimento interno discutido pelos acampados que não é permitido qualquer tipo de violência, contra ninguém, homem, mulher e criança. A mulher se sente muito protegida no acampamento. Não são poucos os casos de companheiras que relatam que está participando da reunião, mas que tem um problema em casa, que é agredida pelo companheiro. Mas, no acampamento se ele agredir a mulher, ele vai embora, ele perde o direito à terra. Isso ajuda a pensar mediações. Ela se sente protegida pelo coletivo. Elas próprias começam a pensar outras formas de relação com os filhos que não a violência. A gente ouviu as crianças dizer que a mãe batia direto e que aqui (no acampamento), se ela relar a mão em mim, ela perde a terra. Isso vai forçando a construção de outras relações (MAFORT, 2014).

Ainda sobre a questão da violência no Assentamento Contestado, Rezende (2014) informou que:

[...] dentro da escola ou diretamente ligado à escola nunca teve nenhum caso de agressão física, nem verbal, nesses quatro anos, violência doméstica no assentamento quando acontece o pessoal encaminha com processos de conscientização. Aqui no assentamento já se chegou a reunir um coletivo de companheiras para expulsar um companheiro que batia nela. Hoje a companheira está aí, tocando o lote e cria os filhos, feliz da vida.

Pelo que pudemos apreender pela fala das entrevistadas, as mulheres se sentem seguras no acampamento onde a dimensão coletiva é vivenciada em todo momento e as regras são *impostas e cumpridas*. No Assentamento, a dimensão coletiva vai sendo minimizada, os lotes acabam distanciando as famílias e as mulheres ficam mais expostas e vulneráveis à violência doméstica. Entretanto, o processo educacional vem buscando conscientizar os sujeitos militantes contra qualquer forma de violência nas famílias.

Sob o aspecto das relações de gênero, nas instâncias políticas do Movimento, destacamos a importância dos processos de formação para que as mulheres possam assumir posições de liderança no MST.

Outra entrevistada, liderança feminina do Movimento e que foi ex-dirigente do Coletivo Nacional de Gênero, afirma que no final da década de 1990 “[...] contávamos com uma ativa participação das mulheres na base do Movimento, mas nos espaços de decisão política era muito masculinizado”. (MAFORT, 2014)

Mafort (2014) relatou a dificuldade e a luta pelo processo de formação das mulheres no Movimento.

[...] em relação aos cursos de formação, os primeiros cursos tinham muitos homens, pois os cursos são estendidos, prolongados, em torno de 30 dias. Como na nossa sociedade a mulher deixaria a casa e filhos por esse período? Em uma sociedade que o trabalho doméstico e as crianças são atribuídos às mulheres. Neste momento, isso ainda na década de 1990, foi discutido as condições necessárias para a mulher poder atuar no Movimento. (MAFORT, 2014)

Ainda que identifiquemos todo um esforço do Movimento, desde a década de 1980 neste sentido, destacamos a dificuldade de participação das mulheres em eventos e várias atividades do MST, pois as mães não têm onde deixar as crianças. Foi criada a Ciranda e, aos poucos, a mesma foi se constituindo como um tipo de escola itinerante em tempo integral organizada pelo MST durante suas atividades de mobilização para assegurar as condições da participação das mães, sendo um espaço educativo destinado aos Sem Terrinha, que junto com a família participam das atividades, eventos e mobilizações dos Sem Terra.

Em relação às cirandas infantis, segundo Mafort (2014)

[...] ainda na década de 1990, foi discutido as condições necessárias para a mulher poder atuar no Movimento. A partir desta discussão foram criadas as cirandas infantis e outras iniciativas visando a liberação da mulher de seu trabalho com casa e filhos para atuação/formação para o Movimento. Como exemplo, cito como exemplo do que acontecia na Fazenda Reunidas, em Promissão/SP. Tivemos experiência de cozinha coletiva que servia as refeições no almoço e a tentativa incipiente de lavanderia coletiva e a cooperativa. As mulheres eram sócias da cooperativa e teve uma discussão que horas de trabalho das mulheres deveriam ser reconhecidas como a dos homens.

Portanto, as medidas concretas avançam à medida que os problemas são identificados, e as propostas e tentativas para solução buscam ser viabilizadas. Do mesmo modo que as cirandas, a demanda por educação infantil no MST teve origem a partir da necessidade das mães participarem das atividades, capacitações e trabalho nas cooperativas do Movimento.

Diante das dificuldades, dos acertos e erros, das idas e vindas, o MST foi entendendo a necessidade de avançar para a organização das cirandas permanentes nas áreas de assentamento e acampamentos para uma maior participação das mulheres. O Setor de Educação abraçou a luta pela Educação Infantil, envolvendo outros aspectos como o tipo de educação necessária à formação da infância.

Portanto, as cirandas infantis foram fundamentais para que o processo de formação das mulheres fosse viabilizado. De acordo com Mafort (2014):

[...] tivemos que trabalhar um processo de formação das mulheres, projeção de liderança, fala pública, para que as mulheres pudessem estar nesta posição. Este processo foi desenvolvido antes do ano de 2006 e então tivemos um coletivo de mulheres muito preparadas para esta posição na Direção Nacional do Movimento.

De acordo com Mafort (2014), a participação feminina foi aumentando, particularmente após a definição das linhas políticas de gênero definidas pelo MST em 2005 e já citadas anteriormente. Atualmente:

[...] o Movimento define as políticas de gênero, entre elas que em cada Núcleo de Base tenha um homem e uma mulher. Mas, na Direção Política do Movimento isto só ocorreu a partir de 2006. Foi definida a composição de 02 pessoas por Estado onde o MST está organizado, sendo um homem e uma mulher. Só a partir deste ano, 2014, conseguimos em nível nacional a participação das mulheres, pois a Direção nacional tinha em sua trajetória de direção que os melhores eram homens.

Portanto, pelos relatos obtidos nas entrevistas, identificamos que o esforço depreendido pelas mulheres para ocuparem seus espaços na direção política do movimento foi imenso.

CONCLUSÃO

As constatações da pesquisa de campo levam-nos a afirmar que a busca pela igualdade de gênero é um projeto em construção no Assentamento estudado. Como vimos, as mulheres reivindicam 50% de participação política em todas as instâncias de decisão do Movimento e também nas atividades de formação (cursos e capacitações). Para que esta participação seja possível, também propõem organização de refeitórios coletivos e lavanderias comunitárias, além da Ciranda Infantil nas diversas atividades do Movimento.

Pudemos constatar que já houve mudanças no sentido da igualdade de gênero nestas questões, inclusive, durante os cursos de formação e em outras atividades desenvolvidas coletivamente, todo o trabalho é compartilhado por homens e mulheres, na cozinha, na limpeza de banheiros e em outras atividades. Isto foi observado tanto em um curso de formação política para jovens da América Latina, quanto nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, nas quais, por exemplo, há também os Núcleos de Base, com envolvimento de todos os alunos e alunas, de todas as idades, que têm um papel ativo em todos os processos educacional e funcional da escola. Isto demonstra avanços conseguidos a partir da luta das mulheres do Movimento, no sentido de serem reconhecidas como lutadoras pela

terra, iguais aos homens, incluindo a perspectiva de gênero no projeto político do Movimento, inclusive na educação.

A educação no Assentamento Contestado foi e continua sendo uma das lutas das mulheres. Pelo depoimento da atual diretora da escola de Ensino Fundamental (2014), que atuou por dez anos gratuitamente como docente, desde a fundação da escola, sem um espaço específico para as aulas, pudemos constatar que a luta persiste até o momento. Conforme afirmou, há sempre a ameaça, por exemplo, de fechamento da escola pelo fato de não ter um número grande de estudantes.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo MST para o desenvolvimento das questões de gênero em seu interior, no cotidiano de homens e mulheres de *carne e osso*, cabe destacar o avanço obtido com a titulação conjunta da terra para lotes de assentamentos, instituído com a Portaria n. 981/2003 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Essa garantia permitiu à mulher usufruir da renda e dos benefícios sociais e econômicos e se colocar em condições de igualdade para gerir os créditos e projetos agrícolas. (ARAÚJO, 2011, p.139)

Como constatamos, o MST vem incorporando as questões de *gênero* em sua política e em seus discursos. Assim, tem procurado avançar no sentido da igualdade de gênero, não importa se no interior de estratégias políticas ou econômicas. Entretanto, as antigas e sedimentadas estruturas de poder, que se constituem em cultura, portanto, entendidas como *naturais*, impõem ainda, como na sociedade mais ampla, a necessidade do Movimento repensar e, sobretudo, transpor os limites em que as relações entre homens e mulheres estão colocadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Djacira Maria de Oliveira. *A pedagogia do movimento sem terra e as relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BARBIERI, Teresita. Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. In: RODRÍGUES, Regina. (Ed.). *Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio*. Santiago: Isis Internacional, 1992. (Ediciones de las Mujeres, 17). p. 111-128.

COSTA, Jurandir F. A construção cultural da diferença dos sexos. *Sexualidade, Gênero e Sociedade*. Presidente Prudente, n. 3, p. 1-6, 1995.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESMERALDO, Gema Galgani S. L. Re-significações do feminismo e da política em práticas de mulheres assentadas. In: VALE, Alexandre Fleming C.; PAIVA, Antonio Cristian S. (Orgs.). *Estilísticas da sexualidade*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFC; Campinas: Pontes, 2007. p. 95-113.

FERNANDES, Gabriela de Menezes; FACCO, Vinicius Antonio Banzato. Agroecologia e MST no Leste paranaense: as experiências do Assentamento Contestado (Lapa-PR) e do Acampamento José Lutzenberger (Antonina, PR). *Revista Pegada*. Presidente Prudente, v. 16, n. especial, p. 89-102, mai., 2015.

IZQUIERDO, María Jesús. Los costos ocultos de la masculinidad. La Manzana. *Revista Internacional de Estudios sobre Masculinidades*. México, v. I, n. 2, p. 809-840, 2006. Disponível em: <www.estudiosmasculinidades.buap.mx>. Acesso em: 16 mar. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAFORT, Kelli Cristine de Oliveira. *A hegemonia do agronegócio e o sentido da reforma agrária para as mulheres da Via Campesina*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

_____. Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento. *Site do MST*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/15654>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 3, 809-840, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. *Crítica Marxista*. São Paulo, v. 1, n. 11, p. 89-97, 2000.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. *Normas Gerais do MST*. São Paulo: MST, 1989.

_____. *Construindo novas relações de gênero – desafiando relações de poder*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e do Emprego, 2005. 110p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-Posições*. Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23. 1996.

SAFFIOTI, Heleieth Iara B. Violência de gênero – lugar da práxis na construção da subjetividade. *Lutas Sociais*. São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SARTI, Cinthia A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 16, p. 31-48, 2001.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*. Campinas, v. 20, n. 2, p. 71-99. 1995.

SILVA, Cristiani Bereta. *Homens e mulheres em movimento* – Relações de gênero e subjetividades no MST. Florianópolis: Momento Atual, 2004.

ENTREVISTAS:

MAIER, Sandra Mara. *Sandra Mara Maier*: depoimento [out.2014]. Entrevistadoras: Claudia de Pádua Sabia e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Assentamento Contestado, Lapa, PR: 3 arquivo mp3 (1:30). Entrevista concedida ao Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

STANULA, Noemir Vanderlindo Leineker. *Noemir Vanderlindo Leineker*: depoimento [out. 2014] . Entrevistadoras: Claudia de Pádua Sabia e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Assentamento Contestado, Lapa, PR: 2 arquivo mp3 (1:30). Entrevista concedida ao Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

REZENDE, Simone Aparecida. *Simone Aparecida Rezende*: depoimento [out., 2014]. Entrevistadoras: Claudia de Pádua Sabia e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Assentamento Contestado, Lapa, PR: 3 arquivo mp3 (1:30). Entrevista concedida ao Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

MAFORT, Kelli Cristine de Oliveira. *Kelli Cristine de Oliveira Mafort*: depoimento [Nov.2014]. Entrevistadoras: Claudia de Pádua Sabia e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. FFC/UNESP, Campus de Marília:4 arquivo mp3(2:00). Entrevista concedida ao Projeto Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO INTERIOR DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Julio Cesar Torres
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

INTRODUÇÃO

O tema Educação do Campo tem se constituído em objeto de investigação em dissertações, teses, projetos de pesquisa realizados no âmbito de universidades e no interior dos movimentos sociais. Desde os anos 1990, devido às manifestações dos movimentos sociais e às tentativas de cunhar o termo *educação do campo* em oposição à concepção de educação rural prevalecente no país desde os anos 1940, inúmeras pesquisas foram realizadas com o intuito, muitas vezes, de apresentar experiências e práticas pedagógicas, analisar casos específicos de educação do campo realizados por movimentos sociais do campo e pequenos agricultores. Outras pesquisas, de cunho mais geral, procuravam analisar os fundamentos pedagógicos, as políticas educativas e de financiamento da educação do campo. Algumas pesquisas dedicaram-se a analisar especificamente a educação do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e as experiências realizadas em escolas do campo e escolas itinerantes, nos assentamentos e acampamentos organizados pelo MST. Poucas pesquisas tiveram por objetivo analisar a formação de educadores do MST.

A educação para os trabalhadores do campo é uma das bandeiras de luta do MST, desde a sua constituição como movimento social. A conquista da terra é a principal frente de atuação do Movimento, mas faz parte de um projeto de transformação social que pensa o acesso à educação, porém, não a educação elitista, mas, sim, a educação que leva em consideração as necessidades e especificidades dos trabalhadores do/no campo. A conquista da Educação do Campo e da Terra para o trabalho, portanto, faz parte de um mesmo processo, que orienta as práticas do Movimento.

Ao reivindicar uma educação popular, não voltada às elites e que atenda às necessidades dos trabalhadores do campo, o MST promoveu a criação de escolas e cursos de formação próprios, cursos em parcerias com universidades, e escolas do campo em parcerias com governos estaduais e municipais. Em geral, as escolas de educação básica consideradas do MST são escolas municipais ou estaduais que contam com a gestão e atuação docente de profissionais que integram e/ou são formados pelo Movimento, compartilham e simpatizam com os ideais do Movimento¹. Os cursos de formação de nível técnico ou superior são realizados em parceria com universidades, e ocorrem em escolas do Movimento ou nas universidades.

Uma das estratégias do MST para contar com educadores e gestores integrados aos ideais do Movimento foi a realização de cursos de formação inicial, de nível técnico e superior. Um desses espaços formativos é o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), situado no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul, criado em 1995 e reconhecido legalmente pelo Conselho Estadual de Educação em 1997. Os documentos e publicações do IEJC apresentam-no como resultado de uma “[...] disposição coletiva de construir uma escola dos trabalhado-

¹ Conforme entrevista concedida aos pesquisadores em dezembro de 2014 por Diana Darós, então Diretora do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). A entrevista foi realizada na sede do próprio Instituto, no município de Veranópolis (RS).

res, com um projeto formativo fincado em suas lutas e forjado por seus protagonistas”. (CALDART, 2013, p. 20)

Neste texto, o objetivo é apresentar uma trajetória da formação de educadores pelo MST, a partir da análise da atuação do IEJC. Apresentam-se os resultados da investigação realizada sobre a formação de educadores do MST, como parte do projeto de pesquisa mais amplo.

No âmbito do eixo de Formação de Educadores², definiu-se por objetivo entender de que maneira ocorre e é formulada a política de formação dos educadores no interior do Movimento, descrever os princípios pedagógicos do MST e investigar as políticas que subsidiam a formação de educadores no/pelo Movimento.

A investigação foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas com gestores e educadores do IEJC e do MST. Realizou-se, inicialmente, amplo levantamento bibliográfico a respeito do tema formação de professores no MST. O levantamento bibliográfico inicial nos levou a reconsiderar as palavras de busca para a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que a maior parte dos artigos e livros que tratam da temática pesquisada, bem como os documentos oficiais de Educação do Campo utilizam o termo *educador* e não *professor*. Definiu-se, desse modo, que adotariamos na pesquisa o uso da expressão *formação de educadores*, pois entendemos que essa denominação traz, em si, parte dos princípios educativos do Movimento. Entender a formação de educadores na concepção do MST e suas experiências formativas passou a ser a nossa preocupação central de pesquisa. Neste texto, limitamo-nos a contextualizar historicamente a origem do tema para o Movimento, evidenciar a diferença entre a concepção de formação de professores e de formação de educadores no interior da proposta de educação do MST, e descrever algumas das experiências de formação de educadores pelo MST, a partir das ações do IEJC.

A pesquisa bibliográfica, realizada a partir dos termos *educação do campo*, *formação de educadores*, *formação de educadores do campo* em periódicos qualificados na área de Educação, considerou, também, a trajetória

² Integrava o eixo, além dos autores deste texto, a discente Luciana da Silva Rocha, do curso de Ciências Sociais da FFC/Unesp, bolsista de Iniciação Científica CNPq.

de pesquisadores vinculados ao MST, como, por exemplo, Roseli Salete Caldart (1997, 2013), João Pedro Stédile (2001) e Bernardo Mançano Fernandes (2000, 2007), além de dissertações e teses sobre o tema.

O levantamento bibliográfico de teses e dissertações foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), organizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Buscamos os termos *formação de educadores*, *educação do campo* (1 registro), *formação de educadores do campo* (16 registros), *formação de educadores* (217 registros, dos quais apenas 21 abordavam a formação de educadores do campo), *educação do campo* (325 registros). É importante mencionar que as teses e dissertações que versam sobre Educação do Campo, em grande número, não tratavam da educação do MST, nossa temática de investigação. Desse levantamento inicial, selecionamos 11 dissertações e teses para análise, pois se aproximavam da nossa temática de pesquisa, as quais foram incorporadas à produção deste texto.

A pesquisa documental percorreu a análise de documentos específicos da Educação do Campo e dos cadernos e documentos do MST. Foram analisados os seguintes documentos: Caderno de Educação n° 8 (MST, 1996); Caderno de educação n° 9 (MST, 1999); Boletim de Educação n° 8 (MST, 2001); Cadernos do ITERRA n. 1 (ITERRA, 2001a), n. 2 (ITERRA, 2001b), n. 10 (ITERRA, 2004b), n. 11 e 13 (ITERRA, 2007); Proposta metodológica do curso de magistério turma VI do IEJC, turma de 1997 (ITERRA, 2002).

Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com dirigentes do MST e pesquisadores que investigam o MST e a Educação do Campo. As entrevistas realizadas com a diretora do IEJC, Diana Darós, e com o Coordenador do Setor Nacional de Produção do MST, Daniel Pereira³, foram de fundamental importância para as análises. No âmbito do projeto de pesquisa como um todo foram realizadas, também, entrevistas com Bernardo Mançano Fernandes (2014), Alexandre Santos (2013), Maria Orlanda Pinassi (2013) e outros pesquisadores e lideranças do MST.

³ As entrevistas e a pesquisa documental foram realizadas na sede do IEJC, no mês de dezembro de 2014.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO MST

A proposta educacional do MST faz parte das reflexões do Movimento desde as primeiras ocupações e assentamentos, pois crianças e adultos precisavam de escolas, mesmo nas condições de escassez de recursos materiais nos acampamentos. Além disso, os integrantes do movimento social tinham clareza de que as escolas oferecidas pelo Estado nas áreas urbanas não atendiam às necessidades dos trabalhadores do/no campo.

O documento do ITERRA nº 1, com o título *Memória Cronológica do ITERRA* (ITERRA, 2001a), apresenta que, em 1988, o Movimento iniciou os debates para a criação de uma escola dos movimentos populares do campo no Rio Grande do Sul, o que se efetivou com a criação do Centro de Tecnologias Alternativas Populares (CETAP), em Sarandi (RS), e a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP), cujo Departamento de Educação Rural (DER), com sede em Braga (RS), propôs a realização de seminários temáticos e de Curso de Magistério, de nível médio, iniciado em 1990. No mesmo ano, o Coletivo Nacional do Setor de Educação reuniu-se para desencadear o processo de elaboração da proposta de Educação do MST e, em 1991, foi publicado o documento Caderno de Formação nº 18, com o título “O que queremos com as escolas dos assentamentos”. (ITERRA, 2001a, p. 7-17).

Foi neste ambiente que o MST formulou um projeto educacional cujos objetivos mais relevantes são: educar as pessoas para o trabalho coletivo; estimular a permanência dos jovens no campo; e possibilitar uma formação política e ideológica aos assentados. (DAL RI, 2004, p. 27)

Com base nas experiências das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), relatadas nos seminários realizados pela FUNDEP, o MST organizou cursos de magistério nos municípios de Braga e Três Passos, tendo como um dos princípios organizadores a alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Esses cursos são considerados as primeiras experiências do Movimento em formação de educadores, e destinavam-se a educadores que atuavam nas escolas do campo e à formação de adultos.

Na concepção do MST, a Pedagogia da Alternância é um princípio pedagógico e de organização das escolas do campo, que possibilita a formação integral do educando, pois articula teoria e prática, numa concepção que ressalta o trabalho como princípio educativo e formativo.

Vale ressaltar, contudo, que, nos documentos iniciais do MST, a denominação Educação do Campo não está presente. Os documentos se referem à educação popular para o meio rural (ITERRA, 2001a, p. 29), escolas do meio rural (ITERRA, 2001b, p. 10), educação para os povos do campo. A expressão Educação do Campo, como sinônimo da identidade e modelo de educação reivindicada pelos movimentos sociais, passou a ser cunhada no final dos anos 1990, com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Em 2004, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reafirmando a expressão.

Fruto da organização dos movimentos camponeses, essas conferências são um marco na definição de uma agenda política para a Educação do Campo. Nota-se que, nessas primeiras conferências, a luta ainda estava centrada na Educação Básica do Campo, o que mudou no início dos anos 2000, com a instituição do Programa Nacional da Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), que financia a realização de cursos de formação em nível superior, além de cursos de nível médio integrado ao profissionalizante.

A promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), e das Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (BRASIL, 2008) é resultado da organização e do debate político promovido por esses sujeitos sociais coletivos. Nesse sentido, “[...] as Diretrizes Operacionais têm o significado de construção democrática na forma de ampliação do Estado como espaço, por excelência, da política.” (MUNARIN, 2006, p. 19).

Vendramini (2007, p. 123) alerta, contudo, que:

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

Caldart (1997) ilustra a preocupação com a educação em quatro períodos. No primeiro período, de 1979 a 1984, as preocupações eram com a educação em acampamentos, já que crianças acampadas necessitavam de escolas, porém, não uma escola comum, mas uma escola que atendesse às necessidades de valorização dos trabalhadores do campo.

Um fato que certamente contribuiu para que a preocupação coletiva aumentasse foi o de que em algumas escolas de assentamentos começaram a trabalhar professoras/es de fora que desconsideravam toda a história daquelas famílias, muitas vezes tentando fazer com as crianças um trabalho ideológico contra a Reforma Agrária. Talvez tenha sido este conflito uma das origens da discussão sobre o que seria chamado depois de uma *escola diferente*. (CALDART, 1997, p. 31 grifo da autora).

O segundo foi o período de 1985 a 1988/89, com a criação do Setor de Educação e início da articulação nacional. Em 1987, um Encontro ocorrido no Espírito Santo, com a participação de representantes de sete estados, levantou duas questões para a elaboração pedagógica: “O que queremos com as escolas de assentamentos? e como fazer a escola que queremos? Ou seja, uma dupla combinada preocupação: com as diretrizes políticas de nossa luta no campo, e com a ação cotidiana nas escolas existentes”. (CALDART, 1997, p. 32) Também foi nesse período que o Setor de Educação organizou a luta pela escola pública de 1ª a 4ª séries nos assentamentos, além de unir professores e representantes das comunidades para discutir a concepção de *escola diferente*.

O terceiro período compreendeu os anos de 1989 a 1994, no qual ocorreu, segundo Caldart (1997), um avanço organizativo e de elaboração pedagógica. Acontecimentos como a constituição de um Coletivo Nacional de Educação, o início da primeira turma do Curso de Magistério em 1990, o início do registro da proposta de educação para assentamentos, por meio dos Cadernos de Formação, e a abertura de frentes de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil são marcantes nesse período.

O quarto período iniciou-se em 1995, e ainda está em curso. Esse período é marcado pela “[...] *consolidação das novas frentes de trabalho e de novas*

formas de organicidade e de relações externas para viabilizá-las". (CALDART, 1997, p. 37, grifos da autora) Em 1996, foram conquistados convênios e parcerias nacionais e estaduais. Assim, é possível dizer que a luta e a ideologia do MST contribuíram para a *escola diferente*, uma vez que o Movimento almejava uma educação que promovesse a formação crítica e a emancipação dos trabalhadores do/no campo, alinhada aos seus propósitos.

A sistematização desses propósitos aparece no Caderno de Educação n. 8, denominado *Princípios da educação no MST*. Esses princípios são divididos entre filosóficos e pedagógicos. O primeiro diz respeito à visão de mundo, à concepção de pessoa humana, à sociedade e ao entendimento do que é a educação pelo Movimento. Remete aos objetivos estratégicos do trabalho educativo no MST. O segundo se refere ao modo de pensar e fazer a educação com a finalidade de se concretizarem os princípios filosóficos. (MST, 1996, p. 4)

Dentre os diversos princípios defendidos no citado documento, destacamos para a nossa discussão o princípio da *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores*. Nesse princípio, é ressaltada a importância da reunião dos educadores em coletivos pedagógicos para discutirem práticas de educação a fim de melhorá-las, além de reuniões de educadoras e educadores para estudo, planejamento e avaliação de suas aulas. "Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo". (MST, 1996, p. 21)

De acordo com Fernandes (2014), em entrevista concedida aos pesquisadores do Projeto, em grande medida, as escolas do MST são controladas pelo Estado. E, na maioria das vezes, as autoridades não aceitam que a comunidade proponha como deve ser. Apenas 10% das escolas, no máximo, têm hegemonia do MST: "[...] no Pontal, temos 20 escolas. O MST controla 1 ou 2. A comunidade só se interessa quando o professor é forte, bem organizado".

[...] o MST, e por consequência sua concepção de Educação do Campo, busca na proposta e na prática da Pedagogia Socialista Soviética elementos como atualidade, auto-organização e coletividade que têm se firmado nos principais diferenciais de seu fazer pedagógico. Conforme D'Agostini (2009, p. 117), 'Tanto

nos documentos como em alguns cursos formais de formação de professores é clara a influência da experiência do leste europeu com os pedagogos socialistas (Krupskaia, Pistrak, Makarenko, sob orientação de Lênin)'. (VERDÉRIO, 2013, p. 52).

Desse modo, a escola é entendida como um lugar de estudo e de trabalho. Além do trabalho na gestão da escola, o MST também organiza trabalhos ligados à terra, como cuidar do pomar, de uma horta, a criação de animais, e em agroindústrias. A prática dessas atividades levaria a criança a ter noção da importância social do trabalho (MST, 1999). Na concepção de Verdério (2013), a Pedagogia do Movimento é influenciada pela Pedagogia Socialista e pela Educação Popular:

Duas experiências históricas da luta da classe trabalhadora que têm orientado a luta e o fazer da Educação do Campo no Brasil, são as experiências da *Pedagogia Socialista* e da *Educação Popular*. Também, tem sido referência para a luta por uma Educação do Campo a *Pedagogia do Movimento*. No âmbito da *Pedagogia Socialista*, a luta por uma Educação do Campo tem buscado elementos como atualidade, auto-organização e coletividade. No âmbito da *Educação Popular*, a Educação do Campo firma-se na leitura da realidade e na atuação política sobre ela. No âmbito da *Pedagogia do Movimento*, o próprio Movimento Social é tido como o sujeito educativo por excelência. (VERDÉRIO, 2013, p. 42)

Partindo desse pressuposto, da realidade do trabalhador rural, a Pedagogia do Movimento é considerada revolucionária por assumir o desafio de proporcionar escolarização para que o camponês se desenvolva política e socialmente, para militar em prol de seus interesses como assentado ou acampado.

A proporção de educadores leigos no campo atuando no ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, declinou acentuadamente no período de 2002 a 2005. De fato, esse grupo diminuiu de 8,3% para 3,4% do total de educadores em exercício nas escolas do campo. No entanto, devemos considerar, ainda, como leigos, aqueles educadores que, apesar de terem formação em nível médio, não são portadores de diploma de ensino médio normal ou superior: “[...] embora a formação superior formal não garanta por si as condições

necessárias para a docência, proporciona um maior nível de compreensão, principalmente de conceitos complexos, que compõem os próprios materiais editados pelo MST”. (MARTINS, 2004, p. 103).

É grande a preocupação do MST em ter educadores preparados para contribuir com o “[...] acompanhamento político e organizativo, e acompanhamento pedagógico para garantir que as escolas não percam o vínculo com o Movimento e realizem um projeto educativo coerente com a realidade dos Sem Terra e com os valores construídos em sua organização”. (MST, 2001, p. 5) Tendo em vista que o Movimento entende que a ação faz parte da dimensão educativa, o MST forma seus educadores por meio da coletividade e da auto-organização, além de considerar a importância de cultivar em si e nos educandos a “sensibilidade humana, os valores humanos” (MST, 1999, p. 11). Para ser educador(a) em uma escola do MST, é preciso ser:

[...] conhecedora da realidade do campo e sensível aos seus problemas; a favor da reforma agrária, lutadora do povo e amiga ou militante do MST. É preciso se desafiar a compreender a história do MST e a conhecer as marcas deste Movimento, que é político e pedagógico ao mesmo tempo. Isto implica em procurar entender a cada dia os traços do MST que em seu movimento constrói a sua identidade: o ser Sem Terra. Isto exige: sensibilidade humana e abertura para reeducar nas relações os seus valores; disposição de participar de um processo construído coletivamente pelas educadoras nele inseridas, com a participação ativa dos educandos e de toda a comunidade; capacidade de trabalho cooperado, de ser um coletivo educador; romper com a visão de repasse de conteúdos e se desafiar a trabalhar saberes e a tratar pedagogicamente a luta, o trabalho, a vida como um todo. (MST, 1999, p. 16-17)

Visando à formação de educadores, o MST sugere que “[...] todas as educadoras precisam de uma formação diferenciada e permanente em vista de compreender seu papel no processo educativo, por isto devem participar pelo menos do coletivo das educadoras”. (MST, 1999, p. 17). A participação nesses coletivos seria impraticável para professores urbanos e sem vínculo com o Movimento, pois, devido aos seus contratos com o Estado, não seriam liberados para exercer tal atividade. Sobre o cultivo desses

valores que reafirmam e valorizam a identidade sem-terra, Beltrame (2002, p. 20-21) assevera que “[...] o MST, porém, aposta numa escola que contribua para a afirmação desse mundo, na medida em que promove a cultura camponesa, trazendo para as práticas escolares seus saberes e riquezas”.

Nesse sentido, reiterando os desafios da formação de educadores, em entrevista, Alessandro Santos (2013) afirma que, devido à rotatividade de educadores, é preciso retomar a formação todo ano.

Retomar a proposta pedagógica, questionar o Estado para a fixação de professores, luta por concursos públicos próprios para educação do campo, na tentativa de que tenham mais tempo, um contrato específico [temporário], mas que possa permanecer mais na escola.

Além disso, afirma que a “[...] escola também tem dificuldades, professores do quadro que não compartilham das mesmas perspectivas que temos de formação etc” (SANTOS, 2013). Embora haja desafios, problemas de infraestrutura na Educação do Campo, Santos (2013) revela que o MST tem escolas com bom desempenho, como é o caso das escolas itinerantes, porque têm o controle total do MST, além de possuir educadores formados pelo Movimento. Apesar de dificuldades materiais, com relação ao pedagógico, afirma que as escolas do Movimento são mais avançadas do que as escolas ligadas aos sistemas municipais ou estaduais.

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO

O Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado no município de Veranópolis (RS), completou 24 anos de funcionamento em janeiro de 2019. É uma escola de formação do Movimento e possui cursos de Ensino Médio Profissionalizante, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnicos e o Curso Normal de nível médio que preparava educadores para atuarem na educação infantil, no ensino fundamental e no EJA. A partir de 2001, iniciou cursos de educação superior por meio de parcerias com universidades públicas, com o início da primeira turma do Curso de Pedagogia da Terra.

O Instituto surgiu da preocupação em formar técnicos, educadores e militantes ligados aos assentamentos, aos acampamentos e à causa do Movimento. A escola está sob a hegemonia do MST e o seu funcionamento ocorre por meio da gestão democrática, na qual todos os membros da escola são chamados a participar da condução real da vida escolar e “[...] de um jeito que pudesse garantir, ao mesmo tempo, o aprofundamento teórico, a capacitação, a qualificação no engajamento social e a reprodução da sua existência”. (CALDART, 2013, p. 171)

O ITERRA foi uma associação educacional de pesquisa vinculada ao projeto político-pedagógico do MST, e foi mantenedora do IEJC. A partir de julho de 2008, a nova mantenedora passou a ser o Instituto de Pesquisa e Educação do Campo (IPE - Campo).

Em 2006 ocorreu um novo ajuste no processo de gestão da escola, motivado pela decisão da mantenedora de centralizar a administração financeira de suas diferentes unidades, o que tirou parte da autonomia econômica do IEJC. Essa medida integrava um cenário que foi acirrado ao longo desse ano, em função de ajustes a novas exigências legais de prestação de contas dos projetos de financiamento da mantenedora e de problemas com o Tribunal de Contas da União (TCU). A partir de 2007, foi necessário terceirizar os serviços de alimentação, hospedagem e manutenção da estrutura física da escola, o que impôs uma mutação na forma organizativa do instituto que não era compatível aos objetivos e ao processo pedagógico instalado. Desde aí se fazem sistemáticos ajustes no processo de organização do trabalho e da gestão, readequando-o às circunstâncias atuais sem deixar de considerar seus objetivos formativos. (CALDART, 2013, p. 63-64)

Nesse centro de formação, educadores e educandos são chamados a participar do processo de gestão. Uma nova práxis é cobrada dos agentes históricos não só no aspecto organizativo, mas também na condução da vida social, atribuindo às pessoas as suas responsabilidades e, também, garantindo seus direitos. É preciso utilizar todos os recursos acumulados pela cultura no desenvolvimento de uma educação emancipatória. O IEJC funda seus princípios primeiramente em Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido, e aprofunda o sentido de superação da opressão com os conceitos de República do Trabalho de Marx, o trabalho como princípio edu-

cativo da Escola do Trabalho de Pistrak, a escola como coletividade de Makarenko, o ambiente educativo de Vigotsky, o trabalho como atividade educadora de Leontiev e o politecnismo de Shulgin. (CALDART, 2013)

Embora o IEJC seja uma escola nacional, a maioria de seus estudantes é da região Centro-Sul, muito provavelmente pela proximidade geográfica. (CALDART, 2013). O nome foi escolhido como uma homenagem a Josué de Castro. A indicação foi “[...] sugestão das instâncias nacionais do MST e aprovado pelos grupos de estudantes e educadores presentes na escola no período dessa definição”. (CALDART, 2013, p. 40) “O termo instituto foi utilizado para que legalmente a escola pudesse abrigar o curso Normal, que aconteceu até 2010, quando foi realizada a formatura da 12ª turma. [...] Depois disso, não houve demanda à escola para novas turmas desse curso” (CALDART, 2013, p. 56-57), provavelmente, pela exigência em lei de curso superior para a formação.

A experiência de pedagogos socialistas, como Makarenko e Pistrak, e a educação popular, servem de referência para a educação proposta no IEJC. A educação popular tem como objetivo a justiça social, a transformação da sociedade, o seu sujeito é o oprimido/marginalizado, o seu método é o do diálogo, da participação em espaços não formais. No IEJC, “[...] o *movimento* é assumido como matriz formativa por ser a chave da interpretação dialética da história, a chave de leitura do processo educativo e a base para que possamos nos perceber como partes do Movimento e em movimento”. (CALDART, 2013, p. 24, grifo nosso)

“Os cursos do IEJC estão organizados em etapas, cada uma constituída de dois grandes Tempos, o Tempo Escola [TE] e o Tempo Comunidade [TC]”. (ITERRA, 2007, p. 21). Esse regime de alternância está na escola desde a sua fundação, em 1995, e tem como objetivo não desenraizar o educando do trabalho de origem e da dinâmica dos movimentos sociais. É um meio de afirmar a escola como espaço de formação conectado com a comunidade. O TE consiste na realização de atividades no próprio IEJC. Em regime de internato, “[...] este tempo é organizado através de tempos educativos menores conforme a estratégia pedagógica definida em cada momento. É um tempo que varia de um a três meses, dependendo das características de cada curso e da agenda geral de atividades do IEJC”

(ITERRA, 2007, p. 21). O TC é o período em que o estudante realiza atividades delegadas pelo IEJC, de aplicação prática em seu acampamento/assentamento de origem: “[...] é um tempo que varia entre dois e quatro meses [...]” (ITERRA, 2007, p. 21-22).

A alternância auxilia na organização da escola, pois, enquanto uma turma está no TC, a outra está no TE. É uma configuração diferente do período escolar convencional, porque, ao contrário deste, que tem férias duas vezes ao ano, na metade e no final do ano, os Tempos mudam a cada três meses, e os educandos são liberados dias antes das festas de fim de ano e retornam em janeiro. O IEJC comporta, no máximo, três turmas concomitantemente.

Os tempos educativos são para potencializar o processo pedagógico para além da sala de aula, e ampliar as tarefas educativa e social da escola. Os cursos para formação de educadores do campo, organizados sob o regime de alternância, “[...] têm permitido intencionalizar, desde o início do curso, o vínculo imprescindível entre teoria e prática”. (VERDÉRIO, 2013, p.46)

Os participantes dos cursos do IEJC são provenientes dos acampamentos ou assentamentos de Reforma Agrária de todo o Brasil, e dos movimentos articulados à Via Campesina. O aluno deve ter concluído o ensino fundamental, ser maior de 18 anos, “[...] estar exercendo alguma atividade de formação e ser indicado pelo Setor de Educação do MST” (MST, 1997, p. 3). A indicação dos participantes é feita pelas comunidades, assentamentos ou acampamentos.

Outro aspecto do IEJC é a formação integral, ou seja, a educação omnilateral⁴, a qual relaciona formação cultural, político-ideológica e técnico-profissional. A formação omnilateral realiza-se, para o MST, no trabalho.

Santos (2013) afirmou em entrevista que, como há gestão democrática nas escolas e auto-organização, o MST vai além e entra na dimensão do currículo, discutindo, na totalidade, a perspectiva da gestão participativa desde os núcleos setoriais, as várias áreas da escola, horta, pomar,

⁴ Para uma discussão desse problema, ver Machado (2003).

de ajuda à comunidade, da comunicação e outras tarefas como limpeza, merenda e estética da escola.

Não é meramente trabalho pelo trabalho, planejar e pensar as tarefas. Não temos nas escolas, servidores suficientes para fazer isso. Ampliar o aspecto formativo, de responsabilidade, não queremos formar um mamífero de luxo, a gestão está muito colada ao trabalho na escola. (SANTOS, 2013)

A escola oficial está muito mais para reprodutora dos laços sociais estabelecidos, dos interesses dos grupos dominantes, do que para a emancipação e a autonomia dos indivíduos: “[...] o IEJC é uma escola que dialoga com outras experiências de escola, como também o risco de reproduzir aquilo que sempre quisemos superar, ou seja, a forma escolar tradicional e os objetivos a que serve em uma sociedade capitalista”. (CALDART, 2013, p. 58)

O IEJC, caso fosse colocado em uma escala de graus de controle do Movimento sobre a metodologia de ensino, estaria no grau máximo de controle. O curso de Magistério considera os princípios da educação do MST e as propostas pedagógicas do ITERRA, bem como da Escola de Ensino Supletivo Josué de Castro.

O objetivo geral do curso de Magistério (atualmente chamado de Normal Médio) do IEJC são: formar quadros para o MST; formar e titular educadores para as áreas de Reforma Agrária; prosseguir na construção da proposta pedagógica para as escolas do meio rural, vinculadas aos desafios da luta pela Reforma Agrária em nosso país (MST, 1997, p. 2).

O IEJC, a partir de março de 2002, teve como experiência acolher cursos de nível superior em parcerias entre o ITERRA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no curso de Pedagogia da Terra da Via Campesina, formando duas turmas entre 2002 e 2007. Entre os anos de 2007 e 2011, uma parceria com a Universidade de Brasília (UnB) formou uma turma no curso de Licenciatura da Educação do Campo. No período de janeiro de 2010 e dezembro de 2011, aconteceram no Instituto duas etapas do TE do curso de Especialização no Ensino de Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo. Essa foi uma parceria entre o

ITERRA e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em 2012, foi construído um projeto para a realização do curso de Licenciatura em História em parceria com a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), Câmpus Erechim, no Rio Grande do Sul.

As parcerias entre universidades e MST ampliaram a oferta de formação em cursos com formatos semelhantes aos que existem no IEJC. Em decorrência disso, tem sido encontradas dificuldades para atrair estudantes ao Instituto e mantê-lo funcionando, de acordo com o apontado na entrevista pela então Diretora Diana Darós (2014). A etapa preparatória tem registrado aumento no índice de abstenção, e tudo indica que o motivo principal seja a soma entre parcerias com universidades e perfil do estudante. A elevada desistência ao longo das etapas levou à suspensão de uma turma do Curso em Saúde Comunitária, em junho de 2012, considerando que ele não se sustentaria, pois o curso contava com apenas 19 estudantes. Para se ter uma ideia de comparação, as primeiras turmas da escola chegaram a ter mais de 60 participantes.

Em entrevista, quando o tema girava em torno das escolas do Movimento, como a Escola Milton Santos e o IEJC, que propõem o cooperativismo como forma de organizar a produção, Fernandes (2014) disse que não acredita em desistências na forma de organização dessas escolas do MST. Quando perguntado se não seria uma contradição formar os alunos no coletivismo na escola, quando estes irão trabalhar em uma realidade de pequena exploração familiar, o professor respondeu que:

Não vi nenhum aluno que participou desse processo de aprendizado dizer que isso o atrapalhou quando foi trabalhar numa propriedade familiar. Na dimensão econômica não tem dado certo. Mas na social e cultural tem dado certo. Porque na escola comum a desistência é muito alta. E nas escolas do MST isso não ocorre. E a organização coletiva tem muito a ver com isso.

Talvez a insistência do Movimento no trabalho cooperado e coletivo seja o de mostrar a sua relevância social para a formação de quadros técnicos capazes de gerirem empreendimentos associativos que vinham sendo construídos nos assentamentos nas décadas de 1980 e 1990. “O desafio era

sinalizar à sociedade a viabilidade da reforma agrária, tendo cooperativas exemplares, com produção excedente e avançando nas relações sociais para além do lote individual, familiar” (CHRISTÓFFOLI, 2007, p. 73 apud CALDART, 2013, p. 89). Segundo Caldart (2013, p. 111), atualmente, quanto maior a inserção em uma coletividade, maior o potencial educativo, “[...] pois há um esforço de construir relações sociais orientadas por valores humanistas a fim de construir cada detalhe de forma coerente com os princípios da organização coletiva, e é isso que forja o ambiente educativo”. Nesse sentido, o fato de se ter um coletivo forte de educadores, com unidade de ação, facilita o avanço de auto-organização dos estudantes.

Desde os anos 2000, o novo perfil do estudante do IEJC configura-se do seguinte modo: entre 18 e 25 anos, recém-saído do ensino fundamental de escola urbana, sem vivência de acampamento, sem inserção na militância ou trabalho no Movimento. O desafio de capacitar jovem com esse perfil tem sido cada vez maior. Isso acarretou um conflito entre os objetivos da escola, seu método pedagógico e o perfil do estudante. Houve momentos em que a escola teve pressão dos pais para que não fosse tão rígida (CALDART, 2013).

Nesse sentido, há perspectivas de mudanças para o IEJC, como a mudança do espaço físico para uma área de assentamento, ajustes no formato dos cursos e do TE, atender estudantes adultos acima de 18 anos que já tenham inserção de militância, com foco em formação profissional, e comportar cursos de nível médio e superior. Essas mudanças são uma tentativa de manter o propósito de existência do IEJC:

[...] formação profissional [...] é compreendida aqui na relação com a educação básica (ou superior) e sempre combinada a uma formação política e organizativa conforme o projeto político em que nos inserimos (preparação de um ‘profissional militante’) [...] o que é realmente necessário é formar sujeitos capazes de ler criticamente a sua realidade e intervir nela: pelo trabalho, sim, mas também pela luta social, pela organização coletiva, pela cultura. (IEJC, 2008b, p. 2 apud CALDART, 2013, p. 67)

Ao encontro dessas novas perspectivas de mudanças, em 2010, o IEJC iniciou uma turma de EJA Médio, combinada com curso Técnico

em Contabilidade para quem já atua nessa área. Também foram iniciadas discussões, em 2012, para uma terceira turma de EJA Médio combinada com qualificação profissional na agroindústria, visando atender à demanda que passou a ter força no debate do Movimento: a reforma agrária popular. Essa é uma forma de o IEJC reafirmar o seu desafio de formar militantes com capacidade técnica e política para atuar no Movimento.

Quanto à preocupação de o IEJC fazer mudanças no formato dos cursos e na sede da escola para uma área de assentamentos, citamos a tese de José Claudinei Lombardi (2011) que, baseado no marxismo, aponta que a educação não se discute solta ou por si mesma, mas é preciso inseri-la no contexto em que ela se realiza. É a partir desse contexto, pensar o seu processo de transformação.

Como apontamos, destarte, o IEJC é uma escola que faz um esforço para capacitar conforme os princípios pedagógicos do Movimento, articulando teoria e prática por meio dos tempos educativos. É uma escola que, devido às mudanças na base social do Movimento, constituída agora muito mais por pequenos proprietários do que por acampados, precisa resgatar a importância de se capacitar quadros para o MST, tendo em vista que o Instituto é uma escola com hegemonia total do MST. A sua experiência educacional é dialética, pois sua tese, antítese e síntese vão ao encontro dos estágios da luta de classes, no campo especialmente, para se (re) construir a identidade dos sem-terras.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A formação de educadores no MST considera o trabalho como princípio formativo e, como expressão desse princípio, valorizar o conhecimento que os acampados, assentados e educadores possuem passa a ser uma condição para o desenvolvimento dos cursos oferecidos.

Na discussão da Reforma Agrária Popular (RAP), o MST tem feito esforços para adaptar os seus instrumentos às exigências da luta de classes no campo, motivado por dificuldades imediatas na sua realidade ampla, como a não realização da reforma agrária, o crescimento do agronegócio, a

utilização de sementes transgênicas, a mudança do perfil da base social do Movimento e a dificuldade da organização cooperativa nos assentamentos.

A formação de educadores, tanto nas parcerias com as universidades como no IEJC, ocorre por meio da pedagogia da alternância, com Tempo Escola e Tempo Comunidade. Ademais, a auto-organização e a gestão democrática da escola fazem parte da formação. Os professores das universidades parceiras, ao que tudo indica, não estão preparados para receber estudantes oriundos de movimentos sociais, que são pessoas questionadoras.

Tivemos, por objetivos específicos, descrever os princípios pedagógicos do MST, além de vislumbrar que os professores do MST aplicam os princípios pedagógicos do Movimento.

Nosso intuito foi o de acrescentar uma modesta contribuição de atualização ao estudo da educação do MST. Ainda, trouxemos elucidações sobre o Instituto de Educação Josué de Castro, pelos escritos mais recentes de Caldart (2013), que focam a questão da educação no IEJC, além de questões que foram conhecidas ou aprofundadas durante a visita dos pesquisadores ao Instituto em dezembro de 2014.

O Instituto também está sentindo a necessidade de novas perspectivas para continuar existindo e atendendo ao desafio que assumiu, qual seja, o de formar quadros técnico-políticos para o MST. Uma delas é a mudança da sede para uma área de assentamento, visando a atender apenas adultos já inseridos na militância do Movimento.

Pensando nos desafios e na realidade em que vive o MST, pensamos que, por mais notável que o movimento social seja, ainda é pequeno, em termos de forças políticas, para empreender as mudanças que pretende. Enquanto a sociedade não mudar a ordem econômica, o Movimento viverá de pequenas revoluções. Entendemos e acreditamos que o modo de vida e de produção que o MST propõe poderia entrar em vigência, caso tivesse amplo apoio da sociedade.

O Movimento sabe da importância de se fazer conhecer para conseguir legitimidade social e apoio para viabilizar a reforma agrária. Mas a conjuntura é adversa, e a mídia burguesa veicula notícias distorcidas sobre

os militantes e suas lutas. Se a conjuntura fosse outra, poderíamos estar mais próximos de uma sociedade de valores humanistas e socialistas, sem concentração de renda e terra. O mesmo raciocínio vale para a educação do MST. O número de educadores e o total de escolas estão aquém do que realmente é necessário para educar e reproduzir a militância, escolarizar os assentados e acampados. Constitui-se em árduo trabalho, e as mudanças talvez só ocorram em outra sociedade que não esta capitalista.

REFERÊNCIAS

- BELTRAME, S. A. B. Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, jul./dez., p. 129-145, 2002.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2015.
- CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S. *Escola em movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- DAL RI, Neusa Maria. *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.
- FERNANDES, B. M. *A formação do MST no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 318 p.
- FERNANDES, B. M. *Josué de castro: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Memória Cronológica. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis, ano I, n. 1, fev. 2001(a).
- INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Instituto de Educação Josué de Castro: Projeto Pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis, ano I, n. 2, 2. ed., mai. 2001(b).

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Instituto de Educação Josué de Castro: Reflexões sobre a prática. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis, ano II, n. 5, 2. ed., out. 2002.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). O método pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis, ano IV, n. 9, dez., 2004(a).

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Curso normal: projeto pedagógico. *Cadernos do ITERRA*. Veranópolis, ano IV, n. 10, dez., 2004(b).

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio: Sistematização da experiência da turma Olga Benário do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária. *Cadernos Iterra*. Veranópolis, ano VII, n. 12, jun. 2007 (a)

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA (ITERRA). O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. *Cadernos Iterra*. Veranópolis, ano VII, no 13, dez. 2007 (b)

LOMBARDI, J. C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Alínea, 2011.

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

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Lutas e conquistas*. 2. ed. São Paulo, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *MST recebe prêmio em Guernica pela luta da Reforma Agrária*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/MST-recebe-premio-em-Guernica-pela-luta-da-Reforma-Agraria>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *MST recebe prêmio nos EUA pelo incentivo a produção agroecológica*. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/MST-recebe-premio-nos-EUA-pelo-incentivo-a-producao-agroecologica>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Princípios da educação no MST*. Porto Alegre: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*. São Paulo, n. 9, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*. Porto Alegre, n. 8, jun., 2001

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Caderno de Formação n. 18*. O que queremos com as escolas dos assentamentos. 3. ed. Março, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Proposta metodológica curso de magistério turma VI – etapa preparatória*. MST: Veranópolis, 1997.

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In:

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília, DF: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006.

SANTOS, J. R. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Aracajú, 2010.

STÉDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, mai./ago. 2007.

VERDÉRIO, A. A formação de educadores do campo no Paraná no âmbito do PRONERA e da luta pelo direito à educação. *Revista Tamoios*. São Gonçalo, Ano 09, n. 2, p. 38-55, jul./dez. 2013.

INSTRUMENTOS DE MANUTENÇÃO DA COLETIVIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL CAMPONESA CHICO MENDES: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA PARTICIPANTE

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

INTRODUÇÃO

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):

[...] é um movimento social que se organizou a partir da necessidade objetiva de lutar pela democratização da terra como estratégia de sobrevivência e manutenção dos trabalhadores rurais sem-terra no campo. Com o passar do tempo, essa luta começou a ganhar outras dimensões, sendo uma 'luta por terra, reforma agrária e mudança na sociedade, ou melhor, mudança de sociedade' (STÉDILE; FREI SÉRGIO, 1993 apud ARENHART, 2007, p. 19-20).

O MST se caracteriza como uma organização coletiva com objetivos sociais que influenciam a percepção, os conhecimentos e a consciência que seus membros têm do mundo. Dessa forma, para que ele se mantenha, é preciso que se retroalimente com seus valores, princípios construídos e

consolidados ao longo de sua história de luta. É nesse contexto que a escola torna-se um lugar de formação do Movimento, uma formação que exige muito empenho e luta.

O MST é uma organização coletiva de massas que luta por alcançar determinados objetivos sociais. Em função destes objetivos ele promove inúmeras ações. Estas podem ter por alvo preferencial a vida interna da própria organização ou algumas das esferas da vida social, e podem ser de tipo predominantemente prático ou reflexivo.

Muitas dessas ações, na medida em que incidem sobre os integrantes do Movimento, alteram a percepção, os conhecimentos e, em geral, a consciência que eles têm de mundo. Deste modo, e segundo uma idéia desenvolvida por Gramsci (1976), o MST atua também como um educador coletivo (DAL RI, 2004, p. 174).

Na ótica dos movimentos sociais, a atividade educativa deve conjugar a formação acadêmica e a formação política para a construção da consciência de classe. O Movimento tem desenvolvido estratégias de formação que transitam entre modalidades informais e formais para ampliar a formação de seus quadros, fortalecendo o enfrentamento com as forças opressoras e conquistando novos espaços e modos de fazer educação no campo.

[...] juntamente com a luta pela terra está articulada uma proposta de educação de classe, mesmo que num primeiro momento em sentido aberto e informal, como a formação política dos militantes. Essa educação de classe, principalmente dos anos 1990 em diante, tornou uma dimensão que vai desde as questões educativas informais, como as marchas, ocupações, organizações etc, até a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a elevação de escolarização, a educação profissionalizante, a graduação e a pós-graduação.

Foi a partir das iniciativas e das lutas políticas do MST por educação que se conquistaram importantes projetos e programas governamentais para a educação dos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) em 1998 e o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que desde 2002 obteve reconhecimento em lei das necessidades e especificidades da educação no e do campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002; e o Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010) (D'AGOSTINI, 2011, p. 162).

Apesar das conquistas citadas, a permanência da escola no campo é uma batalha que precisa ser travada cotidianamente diante do atual cenário neoliberal, que prega valores opostos aos do Movimento. Caldart e Schwaab (2005) discutem as lutas e as razões do MST por uma educação pautadas nos valores da terra que exigem um *lôcus* de educação que deve estar vinculada à terra; por isso, a escola tem que estar no campo.

Dado o pano de fundo de nossa discussão, este trabalho visa apresentar e discutir duas ações construídas e desenvolvidas na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes que contribuem para o fortalecimento do coletivo dos educadores e do vínculo da escola com a família; são elas: a formação continuada; e a pesquisa participante. O conteúdo discutido neste texto reflete uma parte dos dados coletados e discutidos na pesquisa intitulada *Concepções teórico-práticas de educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*.

O trabalho foi desenvolvido inicialmente por meio de uma pesquisa teórica sobre os temas da infância no MST, a educação escolar do MST, o movimento dos Sem Terrinha e a luta pela educação formal do Movimento. Na segunda etapa da pesquisa, foi realizada uma visita à Escola Municipal Camponesa Chico Mendes, localizada na cidade de Querência do Norte, no Paraná, que será apresentada em tópico específico. De posse das informações, realizamos a análise e a discussão dos dados coletados e da experiência vivida durante o período de permanência na comunidade.

As duas estratégias focadas neste trabalho não são isoladas, mas compõem um conjunto maior de ações que está presente nas práticas dos educadores da mencionada escola. Por questões de limitação temporal e espacial do texto, vamos nos deter às estratégias mencionadas.

Diante do exposto, seguem a análise e a discussão da formação continuada e da pesquisa participante na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes como instrumentos de manutenção da coletividade.

CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os dados apresentados e discutidos neste trabalho foram coletados na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes, situada no Assentamento Pontal do Tigre, na cidade de Querência do Norte, no estado do Paraná, por meio de observação, realização de entrevistas e coleta de documentação.

O Assentamento tem área de oito mil hectares, com 338 famílias. Foi em 1988 a ocupação da área. A imissão de posse da área para as primeiras famílias aconteceu em 1995. Cada família tem uma área de 24 hectares de terra e, desde 1998, existe, no Assentamento, a Cooperativa de Comercialização da Reforma Agrária Avante Ltda. (**Coana**). O Assentamento Pontal do Tigre é organizado em 09 núcleos. Cada núcleo tem um espaço comunitário, onde acontecem as reuniões do Movimento e os eventos sociais, culturais e religiosos. Os núcleos estão organizados conforme referido na tabela 1.

Tabela 1: Relação dos Acampamentos e Assentamentos Rurais, Área e Número de Famílias de 1988 a 2012.

Acampamentos	Assentamentos	Área	Nº de Famílias
Fazenda Atalla	P.A. Pontal do tigre	8.096,10	338
Fazenda Porangaba 1	P.A. Chico Mendes	2.296,50	79
Fazenda Jabur	P.A. Che Guevara	453,24	68
Fazenda Monte Azul	P.A. Margarida Alves	556,60	20
Fazenda São Pedro	P.A. Luiz Carlos Prestes	1.256,00	50
Fazenda Piedade	P.A. Zumbi dos Palmares	801,80	22
Fazenda Santana	P.A. Santana	556,60	21
Fazenda Santa Terezinha	P.A. Antonio Tavares Pereira	1.000,50	41
Fazenda Porangaba 2	P.A. Irmã Dorothy	2.165,90	75

Fonte: EMATER-Paraná (2011)

HISTÓRICO DA ESCOLA

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes fica na área de uso comunitário do Projeto de Assentamento (PA)¹ Pontal do Tigre. A referida Escola conseguiu o primeiro lugar na média municipal do IDEB, com a nota 6,2 em 2011.

¹ EMATER, Paraná. Disponível em: < <http://www.emater.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3881>>. Acesso em 10 jun 2015.

A criação da Escola Chico Mendes deu-se por volta de 1988, quando surgiram os primeiros acampamentos que deram origem ao PA Pontal do Tigre. No início, os alunos tinham aulas em salas de madeira, mas, com a grande quantidade de alunos, foi preciso construir uma escola de alvenaria. A Escola tem uma Associação de Pais e Mestres formada pelos assentados. O objetivo é administrar os recursos repassados pelos governos federal e estadual e dar assistência ao aluno e à sua família.

A Escola é de educação básica nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, funciona em prédio próprio no mesmo terreno da Escola Estadual Centrão, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Fica ao lado do posto de saúde da comunidade. A estrutura física é simples, mas adequada ao desenvolvimento das atividades. Em 2012, contava com 256 alunos com idade entre 03 e 11 anos, distribuídos em 12 turmas, segundo dados do Censo Escolar (2012).

O GRUPO PESQUISADO

As entrevistas foram realizadas em 28 e 29 de abril de 2014, na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes. Foram entrevistadas nove pessoas que atuam na escola: duas que ocupam cargos de direção, mas não concomitantes; duas pessoas que, em um turno, são professoras e, no contra turno, são coordenadoras pedagógicas da escola; uma que começou trabalhando na cozinha, estudou e hoje é professora. Todas as pessoas que atuam na escola têm vínculo com o MST e foram acampadas ou assentadas. Duas professoras, hoje, moram na cidade. As especificidades do grupo pesquisado são apresentadas na tabela 2.

Tabela 2: Caracterização dos informantes

Denominação na pesquisa	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de trabalho	Atuação hoje
EDUCADOR	Pedagogia	Não mencionou.	Na escola desde 2000, . 2 anos como professor. Começou como estagiário.	Diretor

EDUCADORA A	Magistério Normal Superior Pedagogia	Especialização: Educação do Campo, Educação Popular e EJA. Especialização em Psicopedagogia	3 anos no EJA. Na escola desde 2001.	Pré III (5 anos)
EDUCADORA B	Pedagogia	Não mencionou.	40 anos de trabalho – 21 anos na escola.	2º ano Coordenadora da Ensino Fund.
EDUCADORA C	Pedagogia	Especialização em Educação do Campo, Educação Popular e EJA.	21 anos na escola.	Pré II (4 anos) –tarde Manhã: PAA e Literatura infantil
EDUCADORA D	Letras	Não mencionou.	14 anos na escola e trabalha também na escola Centrão.	3º ano
EDUCADORA E	Pedagogia		10 anos na escola.	4º ano
EDUCADORA F	Pedagogia	Especialização em Educação do Campo.	8 anos na escola, começou como estagiária.	5º Ano Coordenadora da Ed. Infantil.
EDUCADORA G	Pedagogia	Especialização em Educação do Campo.	14 anos na escola.	Pré I – (3 anos)
EDUCADORA I	Normal Superior	Especialização em Educação do Campo. Especialização em Psicopedagogia	25 anos – 9 anos na escola.	1º ano

Fonte: Elaboração própria (2016)

A REALIDADE EM DISCUSSÃO

Um primeiro ponto importante para mencionar nesta discussão é a opção pela expressão *Escola Camponesa* em detrimento da denominação *Escola Rural*. Os educadores relataram que foi uma luta política e ideológica para que a Escola fosse reconhecida como escola do campo, sem a conotação pejorativa que o coletivo de educadores do Movimento identificava na expressão *Escola Rural*.

Com o rural no início havia muito isso [...] aqueles ‘sem terra’, ‘aqueles caipiras’, ‘aquele povo que não sabe conversar’, ‘aqueles caipiras que não se veste direito’, então nós sempre tínhamos essa preocupação do rural na escola, porque o rural vem disso, daquela pessoa jeca tatu que não sabe de nada. Então foi daí que veio nossa preocupação. Foi a primeira escola que conseguiu mudar a nomenclatura. Montou processo, inclusive o processo tá aqui, mandou para núcleo e aí conseguiu. Mas então, [...] a escola conseguiu mudar, depois aí que ela conseguiu mudar o nome, a nomenclatura aí veio as outras, veio o colégio, escolas estaduais de outros lugares, de outros municípios [...] (DIRETOR).

O coletivo de educadores acreditava que mudar o nome da Escola era o primeiro passo para que a sociedade e os órgãos oficiais da educação respeitassem a escola do Movimento como uma proposta educacional que, além das preocupações pedagógicas, tem uma luta ideológica de superação do preconceito vivenciado pelas pessoas que vivem no campo e dele tiram seu sustento.

Porque durante toda história, o Brasil considerou o campo de lugar de atrasado, lugar de analfabeto, lugar de pessoas que andam com tudo rasgado, com dente tudo quebrado ... Não é? Olha mesmo a festa junina. Gente é assustador ver o traje da festa junina. Eles pintam o dente de preto. O ano passado, você viu? A mídia faz isso de carteirinha. A Eliana, o programa da Eliana, tava passando, olhei e assustei. E o meu marido falou assim ‘ Oh Maria, corre aqui! Olha lá a Eliana de dente quebrado’. Ela é louca, uma apresentadora com o dente quebrado. Me chamou a atenção e eu voltei. E eu falei ‘Não é um dente quebrado, ela pintou’. Ele falou aquilo lá é uma janela. Eu falei não é uma janela, ela pintou. E ele riu que se acabou e falou assim, ‘Mas, Maria, hoje o povo não é mais deste jeito!’ (EDUCADORA H).

A visão de atraso existente no campo não representa mais a realidade, pois o campo também se modernizou. Os educadores que compõem a equipe da Escola Municipal Camponesa *Chico Mendes* percebem seu papel social na contemporaneidade, primeiro, na conscientização da sua condição de construtores de uma nova cultura do/no campo e, segundo, na importância da construção e manutenção da identidade camponesa entre as novas gerações. O grupo de educadores salienta que muitos alunos

de hoje não viveram as lutas que seus pais travaram para conquistar um pedaço de chão, “[...] eles não passaram o acampamento, eles não foram acampados, então eles nem sabem o que é um barraco, o que que é isso!” (EDUCADORA F). Muitos já nasceram na condição de assentados; assim, a escola tem um papel importante na manutenção da identidade, para que as crianças não desejem se mudar para os centros urbanos. “Nós estamos sempre dando valorização à permanência no campo. Sempre trabalhamos pra que eles permaneçam no campo, muitos deles vão até, mas eles voltam. Eles vão, mas voltam!” (EDUCADORA D). Existe, nessas falas, uma proposta muito clara da necessidade da formação de uma identidade do campo, que as forças hegemônicas, por meio de um discurso ideológico propagado pela grande mídia, tenta enfraquecer e destruir.

Enquanto a equipe da escola incentiva as crianças para que fiquem no campo, há um conflito acentuado com a gestão municipal que, em todo início de ano, realiza ações com uma clara intenção de enfraquecer a Escola e levá-la para a cidade, isto é, levar as crianças e os professores da escola camponesa para escolas situadas no perímetro urbano. Desse modo, há uma luta quase cotidiana para manter a escola no campo. E essa luta vem vencendo, porque a equipe pedagógica tem garantido a qualidade da educação e isso contribui para fortalecer as ações de manutenção da escola no campo.

A Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, em 2012, foi classificada em primeiro lugar na média municipal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do município de Querência do Norte, média apresentada acima da meta estabelecida pelo MEC (COMILO, 2013, p. 178).

A boa classificação da Escola *Chico Mendes* nas avaliações oficiais contribui para que o coletivo da escola se fortaleça e possa argumentar em favor da permanência da escola no campo. Todavia, nem tudo são conquistas. No ano em que foi realizada a pesquisa (2014), a prefeitura retirou a permissão para contratação do professor de cultura camponesa, como relata a Educadora A.

É esse ano devido à economia da prefeitura, nós ficamos sem a cultura. [...] A prefeitura não disponibilizou esse professor, não pagou no contra turno pra se fazer esse trabalho, pra dar continuidade nesse trabalho. [...] Era um professor concursado, aí dava um suplementar, mas esse ano ficamos sem, devido à economia do município. Era um trabalho interessante, porque, quando tinha alguma coisa fora, igual teve os jogos, que teve no município, aí esse grupo ia apresentava danças, músicas, poesia. Já era um grupo que estava preparado.

A cultura camponesa era equivalente a uma disciplina, na qual a cultura do campo era explorada por meio de músicas, poemas, textos, danças e outras linguagens expressivas. Por meio dessas linguagens, as crianças se apropriavam dos valores e dos princípios da vida no campo. A cultura camponesa também era um espaço para produzir relações com a comunidade externa e com as famílias. Essa disciplina contemplava o que está previsto na legislação educacional como a parte diversificada, com um currículo que dá identidade à escola.

Um dos motivos para a manutenção da escola no campo é a equipe de profissionais, que é bastante coesa e consciente de seu papel social naquela comunidade. Segundo os educadores, essa coesão foi construída porque a equipe é constante, sem rotatividade. Da equipe de profissionais da escola, a pessoa que tem menos tempo na escola tem oito anos, e todo ano tem concurso de remoção, mas as pessoas permanecem.

Não que o professor não possa mais sair daqui. Se chegar o momento que ele precise, de repente ele precisa mudar, alguma coisa aconteça, ele tem toda liberdade. Todo ano tem o teste de remoção. No final do ano, quem pretende ir pra outra escola, aí tem o teste de remoção. Só que daí, esse grupo ninguém assina o teste de remoção, preenche. Eles preferem ficar aqui (EDUCADORA A).

Como conta a coordenadora pedagógica: “[...] todo ano tem o teste de remoção e os professores que estão aqui preferiram ficar aqui, então, tem, desde 2003, esse quadro de professores” (EDUCADORA F). Outra educadora relata que “[...] a única que saiu daqui foi em 2005, mas porque ela teve bebê, e aí, por ela trabalhar um período na escola lá em Querência, ela preferiu ficar lá, mas por causa do bebê” (EDUCADORA

G). Essa constância não é percebida na Escola Estadual que fica no mesmo terreno. As educadoras relatam que, na outra escola, existe muito rodízio de professores. “[...] é bem diferente a Estadual. Todo ano, ali é um professor diferente que vem, quando acha uma vaguinha mais perto...” (EDUCADORA F).

Há uma educadora que trabalha nas duas escolas, a municipal e a estadual. Avaliando os dois ambientes de trabalho, ela relata que:

Eu trabalho nas duas escolas, ali, do outro lado, no Centrão, e aqui. E a forma da gente trabalhar, queira ou não, é diferente! Porque aqui nós seguimos linhas de pensadores, trabalhamos com projetos, né? E a nossa formação ela veio muito a calhar, assim, pra nosso trabalho em sala de aula, na prática. [...] Não é que é diferente [...] é pela causa da rotatividade, o que que acontece? Pra gente que trabalha aqui, que nós já trabalhamos em grupo, que nós trabalhamos através de temas geradores, que que acontece? Nós trabalhamos em equipe, aí lá, [...] pela coletividade ser distanciada, o trabalho é dificultado, né? Eu não. Já começo daqui, porque eu tenho uma realidade daqui, quando vou pra lá, eu já conhecendo os alunos que vão daqui (EDUCADORA D).

A formação mencionada pela professora, e que ela aponta como diferencial do trabalho realizado na escola Chico Mendes, é outro elemento que fortalece a comunidade escolar. Essa formação permite que os professores fundamentem suas práticas pedagógicas apropriando-se do processo ensino aprendizagem com autonomia; isso contribui para que os professores se sintam identificados com a proposta da escola.

Que mais de diferente que tem aqui? [...] a formação. A nossa escola tem a formação continuada que começou em 2003, que acho que a C² já deve ter falado. É um projeto que continua, que todo o grupo, que toda a escola, ninguém quer que acabe esse projeto. Esse é um diferencial (EDUCADORA A).

A proposta pedagógica para a formação foi construída pelo próprio grupo e com base nos referenciais teóricos do Movimento, mantendo uma coerência teórica entre as teorias do MST, do setor de educação do Movi-

² O nome da coordenadora da escola foi suprimido.

mento e da Escola. Uma educadora relata como acontece esse processo de formação:

Nós temos o projeto de formação continuada. Partindo deste projeto de formação continuada, a gente tem uns autores que a gente estuda, Paulo Freire, Snyders e Pistrak. Partindo destes autores, a gente fez e faz estudos de práticas, então cada grupo, a escola é organizada em grupo, então cada grupo ficou com um autor. E aí, de cada autor, a gente tirou um tema para ser desenvolvido na escola. O Paulo Freire, os temas geradores. O Pistrak, a auto-organização deles mesmo, dos educandos. E Snyders, a alegria na escola, que é a música, as atividades, [...] que aqui tinha a cultura camponesa, tinha dança, teatro, mística, então isso entra tudo nesse tema da alegria na escola (EDUCADORA F).

Os professores da escola são unânimes sobre a formação, todos acham que é uma ótima oportunidade para manter vivo o espírito de luta necessário para vencer as dificuldades cotidianas. A formação continuada é descrita também por outra professora:

[...] a gente traz para formação continuada, aí na formação continuada nós temos três grupos de estudo, cada grupo estuda um autor. Aí, de acordo com a pesquisa, a gente traz, debate e depois a gente tem que voltar pra sala de aula e devolver, levar esse conhecimento também para as crianças. São três grupos, nós estudamos Snyders, que é a alegria na escola, não sei se a C já falou. Paulo Freire, que é o tema gerador e o Pistrak, que é a auto-organização. (EDUCADORA A).

Ela complementa, dizendo:

Eu estou no Snyders, que é alegria na escola. É trabalhar as cantigas. A gente conversa com todos os educadores pra tá trabalhando essa alegria pra criança gostar de ficar na escola. [...]. A auto-organização, aí, tem a assembleia dos educandos, aí cada turma tem um coordenador, uma coordenadora, aquele grupo tem que mobilizar toda a escola (EDUCADORA A).

A formação tem por base três autores e temas de referência, que são: Pistrak, com a auto-organização dos alunos; Paulo Freire, com a proposta dos temas geradores como unidade de trabalho; e Snyders, que

propõe a alegria na escola. Os grupos responsáveis por cada tema/autor devem promover aprofundamentos e alimentar os outros grupos sobre seus temas para que todos continuem motivados para desenvolver a prática educativa com base nessas teorias. A escolha desses três teóricos se deve ao conteúdo de suas teorias, que dá suporte ao projeto político pedagógico do Movimento.

Pistrak (2005, p. 13) defendia que a auto-organização pautava-se na “[...] participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão da escola”. O autor propunha que a auto-organização fosse tratada com seriedade e com verdade, não como uma situação de ficção, pois os coletivos infantis e juvenis deveriam realizar:

[...] ações práticas, que podem começar com a preocupação de garantir a higiene da escola, e chegar à participação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar os planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa (PISTRAK, 2005, p. 13).

Esse teórico ainda defende que o ensino deve ser desenvolvido de forma coerente com a realidade da vida e, para sustentar essa coerência, os professores da Escola Camponesa Chico Mendes buscam a teoria de Paulo Freire.

Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 1987, p. 59).

A metodologia freiriana propõe o trabalho pedagógico a partir dos temas geradores, como uma prática educativa que liberta e contribui para a formação do indivíduo, não só academicamente, mas do ponto de vista político também. Além de Pistrak e Paulo Freire, a equipe da escola busca o pensamento de Synders, que contribui com a concepção da importância da alegria no processo educativo.

Estas alegrias nos jovens são mais pronunciadas ainda: o desejo de progredir, a satisfação de se sentir capaz de progredir fazem parte integrante de sua situação: satisfação de tomar iniciativas, e assim sair da dependência infantil. O que não se separa da alegria de crescer: antes, quando ele era pequeno, não conhecia, não compreendia bem, não sabia fazê-lo; agora ele adquire poderes, ele se iniciou nos segredos dos adultos, ele vai lhes roubar parcelas de sua força (SYNDERS, 1988, p. 207).

É com base nesses teóricos e em suas teorias que os professores da escola alicerçam suas práticas. Assim, o grupo que se aprofunda na teoria de Pistrak tem a missão de estimular e desenvolver as ações de auto-organização com as crianças. O grupo que aborda os temas geradores de Paulo Freire fomenta práticas pedagógicas a partir dos escritos do autor para toda a comunidade da escola. E o grupo que se fundamenta em Synders tem a tarefa de animar o coletivo da escola, por meio da mística do Movimento, que mantém viva a memória e os valores que sustentam a vida coletiva no interior da militância. A mística garante que as novas gerações não percam a identidade do MST; por isso, a prática celebrativa da mística mostra aos pequenos os caminhos que já foram percorridos e o preço que foi pago pelas conquistas atuais. Vários educadores demonstraram a preocupação de que as crianças que já nasceram no Assentamento, em casas, com a terra, esqueçam a luta travada por anos por seus familiares; assim, a mística é fundamental.

Embora essa proposta de formação continuada seja interessante e aconteça há alguns anos, não foi uma decisão tranquila. Foi necessário tomar a decisão coletiva de rejeitar a formação oferecida pela diretoria municipal de educação, o que gerou conflitos entre o grupo e a gestão municipal.

Para os movimentos sociais, a formação de educadores é vista como uma prática emancipatória, por considerar suas experiências e transformá-las em fonte de saber. Reconhecem a necessidade de um projeto permanente de formação continuada, que rompa com a formação profissional de mão única, ou seja, voltada para o mercado de trabalho. Esta perspectiva vincula-se a um projeto democrático emancipado, mas uma democracia ainda em construção, comprometida com o ser humano, porque está inserida no processo de consolidação das lutas por garantia de direitos (COMILO, 2013, p. 172).

A formação continuada na Escola Camponesa Chico Mendes é compreendida por um conjunto de ações.

Os cursos de formação continuada são realizados na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, e acontecem por meio do Programa de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu), perante o projeto de formação de professores do Colégio Estadual Centrão em parceria com a Universidade Estadual do Centro - Oeste (UNICENTRO) e do projeto de Especialização em Educação do Campo, em parceria entre Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR- Campus de Paranavaí) e o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sendo que o professor Dr. José Martins tem contribuído na Formação Continuada de educadores, a partir de seu conhecimento teórico/prático das escolas do campo. A formação continuada dos educadores é uma iniciativa do MST, no entanto a prefeitura Municipal de Querência do Norte contribui com recursos financeiros (GHELLERE; COMILO, 2012, p. 8).

Essa proposta de formação continuada apresenta uma concepção de educação que respeita a identidade camponesa e, ao mesmo tempo, a recusa dos educadores do Movimento em receber passivamente os conceitos e as concepções que vêm dos órgãos centrais que, muitas vezes, trazem preconceitos e ideologias que denigrem ou desvalorizam a luta pela terra e, principalmente, a permanência no campo das futuras gerações. É comum encontrar, nos livros didáticos e apostilas, conteúdos que desvalorizam a vida no campo e valorizam a vida urbana, como se viver no campo fosse sinal de atraso e de precariedade.

Para garantir que a Escola trabalhe de forma a atender às aspirações da comunidade na qual está presente, os educadores realizam a pesquisa participante, que acontece no início do ano.

Todo ano, no início do ano, no meio do ano também, a gente vai até as famílias pra fazer essa pesquisa. Pra conversar sobre a escola. O que eles veem de negativo, sugestões para melhorar, sugestão do que trabalhar, também este é um diferencial. [...] Tudo o que a gente trazer da pesquisa, tudo que ouve, aí tem toda uma discussão, aí é tirado o tema gerador para trabalhar na sala de aula (EDUCADORA A).

A educadora continua explicando como acontece a pesquisa participante.

Ela acontece sempre no começo e no meio do ano também, o assentamento assim é grande, bastante família, então cada ano a gente prioriza um grupo no assentamento. Aí os educadores vão até as famílias para ter um contato direto, para conhecer a realidade, as dificuldades da família do assentamento, e é bem positiva, porque eles gostam, acolhem bem. O questionário e nós que preenchemos, leva o questionário, sempre a gente vai em duas, né, uma vai perguntando, a outra vai fazendo as anotações, vai perguntando eles vão respondendo. Depois eles começam a contar a história de vida, a história de luta, nossa, é muito legal. E ajuda bastante porque têm pessoas, quem é do assentamento conhece, mas quem não é do assentamento não conhece nem a localidade, aí vai ver as dificuldades, a distância, a história de cada um, e a gente traz para a formação continuada, na formação continuada. Nós temos três grupos de estudos, cada grupo estuda um autor, aí, de acordo com a pesquisa, a gente traz e debate, depois a gente tem que voltar para a sala de aula e devolver, levar esse conhecimento também para as crianças (EDUCADORA A).

Os membros da equipe da escola verbalizam, em vários momentos, o quanto consideram importante a pesquisa com as famílias, pois acreditam que, por meio desse contato com as famílias, a comunidade participe do planejamento da educação e, ainda, contribua na construção do sentimento de pertença entre todos os envolvidos.

A pesquisa participante é estruturada da seguinte forma:

- a) identificação da pessoa entrevistada,
- b) endereço da família,
- c) quadro com nome, data de nascimento, RG/CPF, escolaridade e grau de parentesco com o entrevistado,
- d) 09 questões sobre a relação da família com o MST,
- e) 08 questões sobre a relação da família com a escola.

As entrevistas com as famílias acontecem no início do ano, porém, devido à quantidade de alunos, a cada ano, é entrevistado um grupo de famílias, e ocorre um rodízio dos grupos de famílias anualmente. As professoras vão em dupla, para que uma converse e a outra registre e, assim, possam conhecer e se vincular às famílias.

Na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, do assentamento Pontal do Tigre, a pesquisa participante desponta como uma alternativa para reforçar a relação entre a escola e a comunidade, construindo (reforçando) o sentimento de pertença e contribuindo tanto na formação continuada dos educadores e trabalhadores da educação quanto nas instâncias organizativas da escola. Nesse caso, também se abrem possibilidades emancipatórias, que são potencializadas pela relação entre a escola, comunidades e os movimentos sociais (COMILO, 2013, p. 183-184).

A pesquisa participante é um meio de promoção da participação na escola, mas, na Escola Chico Mendes, há outros mecanismos de participação, que podemos discutir em outro momento devido aos limites editoriais deste texto.

A educação popular praticada na Escola Chico Mendes está pautada na realidade da comunidade e em valores pedagógicos, pois:

[...] é entendida como uma pedagogia que conceitua a educação como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a superação das negatividades de todas e quaisquer culturas e para a afirmação e impulso de suas positivities. A pedagogia é aqui compreendida como resultado de uma reflexão diagnóstica, judicativa, teleológica e rigorosa sobre os problemas socioeducacionais de uma

determinada sociedade na perspectiva dos interesses de grupos culturais subordinados. Trata-se, portanto, de uma Teoria Geral da Educação, de uma proposta pedagógica, de uma forma de condução da pesquisa e de uma compreensão da práxis pedagógica (SOUZA, 2010, p. 124).

A Escola Municipal Camponesa Chico Mendes tem lutado para se manter no campo e realizar um trabalho de qualidade que esteja pautado nos princípios e nos valores ideológicos, políticos, econômicos e sociais do Movimento. Além disso, trabalha para formar quadros para o desenvolvimento das ações do MST que garantam que todas as famílias que ainda não estão assentadas sejam assentadas e tenham seus direitos garantidos e, ainda, para que as famílias já assentadas possam, a partir de ações coletivas, fortalecerem-se para superar os desafios e se manterem competitivas diante do mercado que é movido pelo agronegócio. Os princípios produtivos da agroecologia precisam ser atualizados e desenvolvidos com respeito à natureza e com o uso de recursos tecnológicos. Para tanto, é preciso que os trabalhadores tenham formação suficiente que lhes garanta as condições para compreender e aprimorar essas práticas. Assim, a escola é um espaço de retroalimentação do Movimento, um coletivo social capaz de promover a própria subsistência, a garantia dos seus direitos e a qualidade de vida de todos os seus membros, superando a visão ideológica e preconceituosa de que o campo é lugar de atraso.

CONCLUSÃO

A Escola Municipal Camponesa Chico Mendes é uma experiência já consolidada do ponto de vista das práticas e das propostas pedagógicas, mas que vive a tensão cotidiana da possibilidade de deslocamento do campo. Os representantes governamentais estão priorizando a escola no ambiente urbano e não no campo, e empreendem muitos esforços nesse sentido. Desse modo, somente os coletivos coesos e convictos de seu papel social é que conseguem resistir a essa tendência, como faz o coletivo da Escola Chico Mendes.

O principal resultado do trabalho foi a compreensão de que os educadores da escola têm muita identidade com o processo educativo construído e que se desenvolve na escola. Eles demonstram um sentimento de pertencimento muito forte e uma disposição em continuar a luta por seus ideais pedagógicos e políticos.

Algumas conquistas da comunidade escolar merecem destaque: a formação continuada voltada para a prática na educação camponesa, que alimenta o processo pedagógico e a mística do Movimento; a pesquisa participante, que coloca a família como parceira do processo educacional promovido na escola; a mudança do nome da escola para Escola Camponesa, que representa uma superação da visão preconceituosa que existe para com a escola rural.

A formação continuada pauta-se em teóricos que apresentam abordagens que fundamentam a prática educativa do Movimento. A implantação dessa proposta foi uma conquista, que exigiu que o grupo tivesse clareza de sua intencionalidade e coragem para negar a formação oferecida pela diretoria municipal de educação. Essa decisão necessitou de muita habilidade e argumentação para que o coletivo dos educadores conseguisse concretizar seu projeto de uma formação continuada que atendesse a suas necessidades formativas.

A pesquisa participante é outro elemento importante para a manutenção da escola, pois é por meio dela que a participação das famílias se sistematiza. Os dados coletados pelos professores viabilizam a participação das famílias na elaboração do currículo e torna a escola mais próxima das famílias, além de mostrar para as famílias que a escola se interessa por seus filhos.

Todas as conquistas mencionadas aconteceram com muita luta e tensão. Tudo que a Escola Municipal Camponesa Chico Mendes construiu ao longo de sua história, assim como o MST, está alicerçado em muita luta. Por isso, essa Escola se configura como uma referência no Movimento.

REFERÊNCIAS

- ARENHART, D. *Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos, 2007.
- CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: MST. Dossiê MST Escola: documentos e estudos 1990-2001. *Caderno de Educação*. Veranópolis, n.13, 2005.
- COMILO, M. E. S. *Políticas de educação do campo no Paraná: a práxis na educação do campo no assentamento Pontal do Tigre*. 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de pós-graduação em educação, Maringá.
- DAL RI, N. M. *Educação democrática e trabalho associado no contexto político-econômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 315 fs. (Tese de Livre Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.) *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 161-182
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHELLERE, F. de C.; COMILO, M. E. S. Formação continuada dos educadores do campo: a partir das experiências da Escola Camponesa Municipal Chico Mendes. In: VIII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI. Marília, 2012. *Anais ...* Marília, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: < http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/formacao_continuada.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015
- INSTITUTO PARANAENSE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (EMATER). *Diagnóstico Municipal*. Querência do Norte: EMATER, Paraná 1989 a 2003.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SOUZA, J. F. de. Educação Popular enquanto uma Pedagogia, Movimentos Sociais Populares lócus educativo. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 123-153
- SYNDRES, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOBRE OS AUTORES

CANDIDO GIRALDEZ VIEITEZ

Mestre e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Foi Diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências (1992-1996) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Faculdade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da FFC, Campus de Marília. Desenvolve pesquisas principalmente sobre as seguintes temáticas: educação e trabalho; autogestão; cooperativas de trabalhadores; e universidade.

CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Campus de Presidente Prudente. Líder do Grupo de Pesquisa Primeira Infância da FCT, UNESP, Campus de Presidente Prudente e membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da FFC, UNESP, Campus de Marília. Desenvolve pesquisas em especial sobre as seguintes temáticas: política educacional; educação infantil; formação de professores; e desenvolvimento infantil.

CLÁUDIA PEREIRA DE PÁDUA SABIA

Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Assistente Doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da FFC, UNESP, Campus de Marília. Desenvolve pesquisas principalmente sobre as temáticas: políticas públicas e educacionais; gestão escolar; avaliação; e gênero.

CLÁUDIO RODRIGUES DA SILVA

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da FFC, UNESP. Desenvolve pesquisa sobre educação de movimentos sociais, em especial sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil, e o Movimento Zapatista do México.

ÉRIKA PORCELI ALANIZ

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi docente da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Atualmente é docente da Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMS) e do Mestrado em Educação Profissional da mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Desenvolve pesquisas, em especial sobre as temáticas: política educacional; educação e trabalho; qualificação profissional; movimentos sociais; e autogestão.

FABIANA DE CÁSSIA RODRIGUES

Mestre e Doutora em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Faculdade. Desenvolve pesquisas, com ênfase nas temáticas: política educacional; movimentos sociais; e pensamento social e educacional.

HENRIQUE TAHAN NOVAES

Mestre e Doutor em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Assistente Doutor do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Faculdade. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Desenvolve pesquisas principalmente sobre as temáticas: trabalho associado; educação, universidade e movimentos sociais; agroecologia.

JULIO CÉSAR TORRES

Mestre e Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBELCE) da UNESP, Campus de São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, UNESP, Campus de Marília. Atualmente é Diretor do IBILCE. Líder do Grupo de Pesquisa História e Política Educacional Brasileira e membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Desenvolve pesquisas, com ênfase nas temáticas: políticas públicas e educacionais; formação de professores; educação do campo.

LAÍS SANTOS

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da FFC, UNESP. Pesquisa principalmente a temática educação agroecológica no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

LALO WATANABE MINTO

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UNICAMP. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação e Crítica Social. Desenvolve pesquisas em especial sobre as temáticas: política educacional; educação superior; história da educação.

MELINA CASARI PALUDETO

Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Professora da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Desenvolve pesquisas, em especial sobre as seguintes temáticas: política educacional; educação, trabalho e movimentos sociais; sociologia no ensino médio.

NEUSA MARIA DAL RI

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Livre-Doctência na UNESP, Pós-Doutorado na Universidade do Minho, Portugal (2008), e na UFSCar (2018). Professora Livre-Docente III do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Faculdade, do qual foi Coordenadora (2013-2017). Líder do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da FFC, Bolsista PQ nível 1D do CNPq e editora do periódico ORG&DEMO. Desenvolve pesquisas com destaque para os seguintes temas: política educacional; gestão democrática; educação, trabalho e movimentos sociais; precarização do trabalho docente.

SILVIA APARECIDA DE SOUSA FERNANDES

Mestre em Geografia e Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Assistente Doutora do Departamento de Ciências Políticas, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da UNESP. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos da Localidade e do Centro de Estudos e Pesquisas Agrárias e Ambientais. Pesquisa principalmente os seguintes temas: políticas públicas; ensino de geografia; educação do campo; educação ambiental.

TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal, e na Universitat de València, Espanha. Professora Assistente Doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP, Campus de Marília. Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e do Grupo de Estudos e Pesquisas Direitos Humanos, Gênero e Cidadania. Membro do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia. Desenvolve pesquisas, principalmente sobre os temas: direitos humanos; gênero, cidadania e educação; gestão democrática.

SOBRE O LIVRO

Catologação

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

Normalização

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292
Elizabete Cristina de Souza de Aguiar Monteiro
CRB - 8/7963

Capa e diagramação

Gláucio Rogério de Moraes

Produção gráfica

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16X23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

200

Impressão e acabamento

Editora Lutas anticapital

www.lutasanticapital.com.br

Marília –SP

2019

Para os iniciantes sobre os temas deste livro, vale destacar que não se trata apenas de uma pesquisa, mas também de um ensaio teórico–metodológico sobre a pesquisa. E este processo é realizado a partir de vários exemplos concretos das escolas do MST. Estamos muito acostumados a ver escolas geridas por governos e empresas, mas o que são as escolas geridas por movimentos socioterritoriais? Aqui você tem oportunidade de saber através de uma pesquisa qualificada. Vai compreender como uma classe social cria um projeto completo de educação, teoria e política, escola e professores, conhecimento e transformação.

Bernardo Mançano Fernandes
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Campus de Presidente Prudente



ISBN 978-85-7249-060-3



9 788572 490603