

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE BAHNIUK

EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA:
UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO
MST

FLORIANÓPOLIS
2008

CAROLINE BAHNIUK

**EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA:
UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO
MST**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação como requisito final para a obtenção do título de mestre em educação, na linha Trabalho e Educação.

Orientadora: Dr^a Célia Regina Vendramini

**FLORIANÓPOLIS
2008**

CAROLINE BAHNIUK

EDUCAÇÃO, TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA:
UM ESTUDO SOBRE AS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO
MST

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, na linha Trabalho e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Dissertação defendida em 16 de maio de 2008

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr^a. Célia Regina Vendramini – UFSC

Examinador: Dr. Luiz Carlos de Freitas – UNICAMP

Examinadora: Dr^a. Eneida Oto Shiroma – UFSC

Suplente: Dr^a Sônia Aparecida Branco Beltrame – UFSC

DEDICATÓRIA

*Aos trabalhadores
que resistem a lógica destrutiva do capital
e que lutam diariamente
na direção da emancipação humana*

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Linda e meu pai Honório pelo apoio amoroso e sincero em todos os momentos. Obrigada por tudo! Por sempre!

A minha querida avó Anna por sua presença cheia de vitalidade e cuidado durante sua longa vida que se findou em março desse ano.

Aos Trabalhadores Rurais Sem Terra por sua luta cotidiana contra a lógica destrutiva do capital, de forma particular aos Sem Terra acampados que resistem arduamente na luta pela terra e para além dela. Destes destacamos os trabalhadores do Acampamento Chico Mendes (Matelândia - Paraná) que me acolheram e contribuíram diretamente para que esta pesquisa se realizasse. Em especial, a Adriana por ter dividido comigo seu barraco e por mediar contatos com o acampamento e a escola; a Dona Malvina e sua família por compartilharem comigo suas refeições; a Dione por me acompanhar pelas andanças pelo acampamento; a Lucir pelas conversas e explicações sobre o acampamento; a Dona Cristina e Seu Cláudio pelas conversas, lanches, caronas; e aos educadores da Escola Itinerante Sementes do Amanhã: Andréia, Daniela, Evandro, Evanildo, Francieli, João, Joison, Leonor, Luciano, Marcelo, Marizete, Márcia, Néia, Nikson, Rose, Tatiane, Tércio, pela confiança estabelecida.

A Célia minha orientadora por resistir às relações embrutecidas no meio acadêmico e forjar novas relações marcadas pela solidariedade e pelo afeto. Fazendo isso sem abrir mão do rigor científico e do compromisso político. Muito obrigada!

A Isabela Camini por ter tido a oportunidade de conhecê-la (parte de sua bonita história de vida e militância). Compartilhando comigo, de forma bastante generosa, suas questões de pesquisas, textos, materiais, reflexões. E por se dispor em participar da minha banca de defesa.

Ao Professor Luiz Carlos de Freitas por gentilmente aceitar em compor minha banca de defesa, por suas valorosas sugestões a este trabalho como para além dele.

Aos professores do Programa de Pós Graduação da UFSC que se dedicam para que apreendamos a realidade em seus nexos causais: Paulo Tumolo, Nise Jinkings e Eneida Shiroma. A última, agradeço também pela leitura atenta e pela avaliação do meu texto.

As professoras Bernadete Aued e Edna Maciel Fiod que estiveram presentes na minha banca de qualificação por suas aferições, indicações, empréstimo de materiais.

Aos companheiros/as: Alessandro Mariano, Izabel Grein, Marcos Gherke (Setor de Educação do MST), Ritamar Andreetta (Diretora Colégio Estadual Iraci Salete Strozak) e Marciane Mendes (Coordenação do Campo-SEED), por gentilmente terem respondido minhas solicitações de materiais e dúvidas.

As colegas de orientação que se tornaram amigas: Sandra Dalmagro, Marisa Hartwig e Maria Vieira. E aos demais colegas do grupo de estudos do TMT- UFSC pelos debates e reflexões.

Aos companheiros/as de turma, em especial: Lea, Cynthia e Vilma. Pelas trocas vivenciadas nas disciplinas e além delas.

Aos meus irmãos Juliana e Paulo pela compreensão e por cederem aos meus pedidos de ajuda para configurar mapas, transcrever entrevistas, entre outros.

Aos reencontros e encontros, intelectuais, festivos, militantes, afetivos, poéticos, culinários, praieiros, etc., em Floripa com: Ademir Lazarini, Adri D'Agostini, Amália Catarina, Astrid Ávila, Bartira Telles, Benedito Libório, Bruno Emanuel, Carol Cubas, Chris Abes, David Romão, Débora Michelotti, Edgar Matiello, Elenira Vilela, Érika Suruagy, Herrmann Muller; Mauro Tilton, Melissa Michelotti, Nadejne Pepler; Rosângela Mello, Rafael Saldanha, Sandra Davanço Tina Paraíso. Em especial as pessoas com quem divide a mesma casa: Fernando Cândido e Fátima Garcia (pelas trocas e constantes contribuições ao trabalho), ao pequeno Leon (por sua alegria) e a Tina Franchi (parceira de todas as horas e por ter feito uma leitura gramaticalmente cuidadosa da dissertação). A ilha ficou certamente mais especial com a companhia de vocês !!

Agradeço a todas as pessoas que dividem comigo os valores da amizade, cito aqui apenas algumas delas, que tiveram uma contribuição mais direta nessa etapa de minha vida, Adri Negrello, Adri Balbinoti, Aninha Alves (e suas lindas filhas: Malu e Candela. Esta última que chegou ao mundo neste ano e que seus pais confiaram a mim ser sua madrinha), Michaela Camargo e Kátia Costa. E à todos meus amigos queridos, que mais do que constar numa página de agradecimentos estão presentes em meu coração.

Aos companheiros/as dos espaços de militância que participei e continuo participando. Pela valorosa contribuição desses coletivos em minha formação.

*Que a dor não me apague a raiva
Que a alegria não desanime meu amor
Que os assassinos do povo engulam
seus molares caninos e incisivos
E se mordam sensatamente o fígado
Que as grades das celas
Se tornem de açúcar ou se curem de piedade
E meus irmãos possam fazer
De novo o amor e a revolução
(Mario Benedetti)*

*Ontem um menino que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã...*

*Para não ter medo que este tempo vai passar...
Não se desespere não, nem pare de sonhar*

*Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida, Fé no homem, Fé no que virá!*

*Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.
(Semente do Amanhã – Gonzaguinha)*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a experiência da Escola Itinerante que se desenvolve nos acampamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, considerando o contexto de constituição histórica da escola pública, gratuita e universal e o projeto sócio-político-educacional do MST de emancipação social. As problemáticas centrais da pesquisa são: Partindo da materialidade atual, situada num contexto de crise marcadamente contra-revolucionário, como a educação, em especial a escola, pode se encaminhar na direção de um projeto de emancipação humana? O que há de contestador na proposta da Escola Itinerante? Como ela se contrapõe à escola do capital? Quais suas contradições ao buscar reconhecimento do Estado e, ao mesmo tempo, instituir espaços e formas alternativas de escolarização? Quais são os principais limites para que sua proposta se materialize? A proposição escolar do MST representa um embrião, uma referência de escola para a classe trabalhadora? Buscamos conhecer o MST e suas práticas educativas tendo como referência, principalmente, as obras de Marx e Mézáros, para a compreensão da materialidade atual que tem se caracterizado pelo acirramento da lógica destrutiva do capital e pela necessidade histórica da emancipação humana como única alternativa viável frente à destruição da humanidade. Também nos referenciamos nos pressupostos teóricos da Pedagogia Socialista e da Teoria Marxista para desenvolver nossas análises. Em termos metodológicos, realizamos a pesquisa na Escola Itinerante Sementes do Amanhã no Acampamento Chico Mendes, que se localiza no município de Matelândia - PR; realizamos entrevistas, aplicamos questionários e participamos de diferentes encontros do MST. Para analisar as contradições e as potencialidades do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas no MST na direção da emancipação humana, partimos das seguintes categorias: a relação entre a escola e a vida; a realidade como ponto de partida e chegada da escola; a relação entre trabalho e escola; a auto-organização dos estudantes; a participação dos acampados na escola; os ciclos como forma de resistência da escola; a Escola Itinerante e a relação com o Estado, a escola em movimento e na luta social. Concluímos que esta Escola Itinerante precisa incorporar de forma coletiva e consciente as discussões e ações tendo como eixos centrais a mudança, a história, a luta e o trabalho. Enfim, uma escola que contribua com a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, o que inclui a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, ainda que limitada numa sociedade de classes, auxiliando assim, no acúmulo de forças para a construção do projeto de emancipação humana.

Palavras chaves: Escola Itinerante; Acampamento; MST; Trabalho; Emancipação Humana.

ABSTRACT

This research has for objective, to analyze the experience of the Itinerant School, which has been developed in the camp of the Landless Rural Workers Movement, considering the context of the historical constitution of the public school, free and universal and the social-political-educational project of the MST of social emancipation. The central problematic of the research are: From the present materiality, situated in a context of crisis markedly anti-revolutionary, how the education, in special the school, can head itself in the direction of a human emancipation project? What are the contrasts in the proposal of the Itinerant School? How does it oppose to the school of the capital? Which are its conditions when seeking recognition of the State and, at the same time, institute spaces and alternative forms of education? Which are the main limits for that proposal to materialize? Does the MST scholar proposition represent an embryo, a reference of school to a workers class? We look for to know the MST and its educational practices, having as reference, mainly, the works of Marx and Mészáros, for the comprehension of the present materiality has been characterized by the raising of the destructive logic of the capital and by historical need of the human emancipation as the only viable alternative facing the destruction of the humanity. We also referred in the theoretical presumptions of the Socialist Education and of the Marxists Theory to develop our analyses. In methodological terms, we realized the research in the Escola Itinerante Sementes do Amanhã in the Acampamento Chico Mendes, which is located in the town of Matelândia - PR; we developed interviews, applied questioners and attended different meetings of the MST. To analyze the contradictions and the potentials of the pedagogical work developed in the schools in the MST heading the human emancipation, we started from the following categories: the relation between the school and the life; Reality as starting and arrival point of the school; the relation between work and school; self-organization of the students; the participation of the campers in the school; the cycles as way of resistance of the school; the Itinerant School and the relation with the State, the school as a movement and in the social fight. We conclude that this Itinerant School needs to incorporate a collective and conscious way of discussions and actions having change, the history, the fight and the worker as central axis. Finally, a school that, even when limited to a class society, contributes with the elevation of the cultural standard of the workers class, which includes the socialization of the historically produced knowledge, which help towards the gathering of forces for the construction of a human emancipation project.

Key words: Itinerant School; Encampments; MST; Human Emancipation

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MOVIMENTO SEM TERRA DO PARANÁ	19
1.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: seus desafios e limites na atualidade	19
1.2 A luta pela terra no Paraná: história de resistência, repressão e violência	23
1.3 A ocupação e o acampamento: lutas educativas no MST	30
1.4 A resistência organizada: o acampamento Chico Mendes	34
1.4.1 História e Constituição do Acampamento Chico Mendes e da Escola Sementes do Amanhã.....	34
1.4.2 Os sem-terra acampados.....	39
1.5 As Escolas Itinerantes: escolas dos acampamentos do MST	41
1.5.1 A Escola Itinerante no Estado do Paraná.....	43
1.6 A Escola Itinerante Sementes do Amanhã no Acampamento Chico Mendes – Paraná....	47
1.6.1 Os educadores da Escola Itinerante	48
1.6.2 A infância no Acampamento	50
1.7 As pesquisas sobre as Escolas Itinerantes	51
1.7.1 Aproximações e distanciamentos das pesquisas analisadas	61
1.8 Fotos: Escola Itinerante Sementes do Amanhã – Acampamento Chico Mendes.....	69
A NECESSIDADE HISTÓRICA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO NA CONTRAPOSIÇÃO AO CAPITAL.....	72
2.1 A necessidade histórica da emancipação humana frente à lógica destrutiva do capital....	72
2.1.2 A tendência destrutiva e autodestrutiva do capital	75
2.2 As mediações necessárias para a transcendência positiva da auto-alienação do trabalho.	78
2.2.1 A transcendência positiva da auto-alienação do trabalho.....	84
2.2.2 Emancipação Humana: para além da emancipação política.....	86
2.3 Educação e escola: para a emancipação ou para a alienação ?.....	89
2.3.1 Escola: o que produz e o que reproduz.....	94
2.4 A perspectiva marxista e socialista da educação	96

AS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MST: NA DIREÇÃO DA EMANCIPAÇÃO.....	100
3.1 A origem e o sentido da educação e da escola para o MST	100
3.2 A relação entre escola e a vida	106
3.2.1 A realidade como ponto de partida e chegada da escola	110
3.2.2 A relação trabalho - escola	114
3.2.3 A auto-organização dos estudantes	118
3.2.4 A participação dos acampados na escola.....	121
3.2.5 Os ciclos como forma de resistência no interior da escola.....	131
3.2.6 As Escolas Itinerantes e a relação com o Estado.....	136
3.2.7 A escola em movimento e na luta social	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos, as lutas sociais no Brasil têm contado com a presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); um movimento que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a com a luta por uma sociedade justa e igualitária. O MST caracteriza-se por ser um movimento de massa que agrega um número expressivo de pessoas, causando reações diversas, tanto na opinião pública, como nos distintos setores sociais. Isso também o torna um instigante fenômeno de estudo no âmbito acadêmico¹, sendo explicado sobre diferentes interpretações e concepções.

Em nossa análise, partimos da compreensão de que este movimento social é uma resposta coletiva e de enfrentamento à lógica destrutiva do capital. Ao constituir-se, o MST defronta-se com diversos dilemas que permeiam a questão da terra, assim como a extrapolam. Dentre as preocupações que emergem na luta pela terra, localizamos a educação, que está presente desde as primeiras ocupações realizadas por esse Movimento. Com o passar do tempo esta reflexão amplia-se e conduz à criação de um setor responsável pelas questões educacionais – o Coletivo de Educação –, que atualmente atua em diferentes frentes, contribuindo com a escolarização dos trabalhadores sem-terra, recriando experiências pedagógicas tanto no âmbito formal como informal, com objetivo de promover a formação humana destes trabalhadores, baliza de sua proposta educativa.

São diversas as experiências sistematizadas pelo Movimento que vêm sendo construídas como espaços alternativos de educação e formação, as quais combinam formação técnica, escolar e política, tais como: o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), as Escolas Itinerantes, entre outras.

O Instituto Josué de Castro, segundo MST (2004) tem como sua entidade mantenedora o ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária), e se constitui como uma escola de educação média e profissional que abarca cursos formais de nível médio, de educação profissional e de formação de professores (dentre eles, as graduações em

¹ Há várias teses e dissertações em diversas áreas do conhecimento que focalizam seus estudos no MST, sendo mais recorrentes os estudos nas Ciências Humanas (Antropologia, Geografia, Sociologia, Serviço Social, História, Educação, Psicologia) e nas Ciências Agrárias. Temos o conhecimento de dois projetos de pesquisas que se configuram em uma análise da produção acadêmica (teses e dissertações) sobre a educação no MST, as quais são: VENDRAMINI, Célia (2008). *Movimento educativo emancipatório: uma revisão das pesquisas sobre o MST no campo educacional*. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina; e SOUZA, Maria Antônia (2008), denominado: *Educação e movimentos sociais do campo: análise do conteúdo das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (PPGED)*. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo), todos voltados para a escolarização de militantes e de técnicos para atuação no MST. Iniciou suas atividades pedagógicas em 1995 e localiza-se no município de Veranópolis, no Rio Grande do Sul ².

A Escola Nacional Florestan Fernandes é um centro de formação técnica e política, que MST arquitetou em Guararema no Estado de São Paulo. Os espaços dessa escola foram construídos em regime de mutirão, através do trabalho voluntário de militantes do MST de todo país. Segundo o MST este centro tem por objetivo ser um espaço de formação superior nas diversas áreas do conhecimento para militantes dos movimentos sociais ³.

Essas duas escolas são exemplos de espaços educativos que agregam formação técnico-profissional à militância, são autogestadas pelo MST e primam por materializar a proposta educativa do Movimento. Os cursos oferecidos nesses locais desenvolvem um trabalho político organizativo em que todos os sujeitos envolvidos participam e tornam-se co-responsabilizáveis pela formulação, execução, manutenção e avaliação desses espaços educativos.

As Escolas Itinerantes⁴, foco de nosso estudo, localizam-se em acampamentos⁵ levantados sob terras ocupadas, apresentando, em sua gênese, estruturas que muitas vezes não condizem com as formas tradicionais de escola. Assim, as aulas dessas escolas podem ocorrer em diferentes tempos e espaços, como embaixo de lonas pretas, durante uma marcha e/ou manifestação organizada por estes trabalhadores. Os professores, em sua maioria militantes do Movimento que vivem na condição de acampados, procuram considerar em suas ações pedagógicas a organização social e política do MST. Esta escola, contestadora do modelo tradicional, tem por objetivo acompanhar a dinâmica do movimento social e das pessoas que o

². Existe uma coleção de cadernos produzidos pelo ITERRA com o objetivo de sistematizar e socializar as práticas educativas desenvolvidas nesta escola. Além disso, algumas pesquisas tratam dessa especificidade, dentre elas estão: NETO, Antonio Julio de Menezes. *Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado em Educação); ANDREATTA, Marcelo de Faria. *Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a Escola Diferente*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação).

³. Sobre Escola Nacional Florestan Fernandes ver as pesquisas de: MEDEIROS, Evandro Costa de. *A dimensão educativa da mística sem terra: a experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação); SILVA, Roberta Maria Lobo da. *A dialética do trabalho no MST: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005. (Tese de Doutorado em Educação); FLORESTA, Leila. *Escolas dos Acampamentos/Assentamentos do MST: uma pedagogia para a revolução?* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

⁴ Denominam-se de Itinerantes porque acompanham o itinerário – o movimento – dos trabalhadores que vivem em acampamentos.

⁵ Acampamento compreende uma área ocupada e que não se encontra legalizada judicialmente. É uma forma característica de pressão exercida pelo MST, com vistas a garantir a desapropriação de terras e, conseqüentemente, o assentamento de diversas famílias.

compõem, garantindo a escolarização e a certificação dos acampados, constituindo-se num desafio diante da escolarização formal das redes estaduais de ensino, as quais integram.

Estas escolas têm presença mais expressiva nos três Estados do Sul do Brasil: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Segundo Camini (2006, p. 39), nestes três Estados “Já temos em torno de 35 escolas em pleno funcionamento em acampamentos. São 350 educadores dando aula em salas que funcionam debaixo de lonas pretas. São em torno de 3.000 crianças Sem Terra tendo seu direito à educação garantido”.

O fato de um movimento da classe trabalhadora ter um projeto sócio-político-educacional de emancipação social foi um dos principais motivos que nos instigou a buscar conhecê-lo, desvelando seu movimento, suas contradições, seus nexos causais em sua essência e totalidade, a fim de fortalecer, ampliar e consolidar estas experiências de resistência à lógica do capital.

Assim, reconhecemos que as escolas do MST, em particular as Escolas Itinerantes, possuem potencialidades maiores em questionar o modelo escolar vigente, pois se encontram num espaço de contestação da ordem legal e hegemônica – que são os acampamentos. E, além disso, pautam-se em uma proposta educacional questionadora, tendendo a nos trazer maiores elementos para refletirmos sobre as possibilidades concretas de a escola direcionar-se à perspectiva de emancipação social.

Através dessas hipóteses, formulamos as **problemáticas centrais** da nossa investigação, que são: **Partindo da materialidade atual, situada num contexto de crise marcadamente contra-revolucionário⁶, como a educação, em especial a escola, pode se encaminhar na direção de um projeto de emancipação humana? O que há de contestador na proposta da Escola Itinerante? Como ela se contrapõe à escola do capital? Quais suas contradições ao buscar reconhecimento do Estado e, ao mesmo tempo, instituir espaços e formas alternativas de escolarização? Quais são os principais limites para que sua proposta se materialize? A proposição escolar do MST representa um embrião, uma referência de escola para a classe trabalhadora?**

Neste sentido, nosso esforço está voltado para compreender as mediações entre educação, escola e emancipação humana. Emancipação humana que significa, a partir da concepção marxiana, a inauguração de um patamar mais elevado da sociabilidade humana, na qual os indivíduos associados tenham se apropriado da totalidade das forças produtivas, se reconhecem como humanos e podem se desenvolver em sua plenitude. Nessa nova

⁶ Período em que há um descenso das lutas dos trabalhadores e a correlação de forças, no plano imediato, é mais favorável ao capital. No decorrer deste trabalho tentaremos caracterizar melhor o seu significado.

sociabilidade o indivíduo social não se encontra mais subjugado pelo tripé que sustenta as relações capitalistas: capital, trabalho alienado e Estado. Frente à lógica destrutiva do capital, a emancipação humana é uma *necessidade histórica* e uma *possibilidade real*. Enquanto necessidade histórica, entendida de acordo com Mészáros (2006a), essa é uma alternativa capaz de superar as forças destrutivas do capital, denominada pelo autor de *alternativa radicalmente socialista*, a qual se articula com a materialidade atual e pressupõe a alteração qualitativa da sociedade. Sua possibilidade real demarca que a emancipação humana não se constrói a partir de idéias, mas sim a partir de condições dadas na realidade. Desta forma, também assinalamos que esta não significa uma sociedade perfeita, nem um ideal não realizável⁷.

A educação, sendo a mediação fundamental do processo de tornar-se humano, existe em qualquer forma social. Porém, no bojo das relações capitalistas, ela está a serviço da manutenção da reprodução ampliada do capital e, por meio do processo de internalização de valores característicos dessa sociabilidade, contribui significativamente para manter a alienação do trabalho e do trabalhador. Partimos da compreensão de educação que se direciona na perspectiva de emancipação humana e colide frontalmente com a educação hegemônica e alienadora, realizando uma crítica à educação capitalista e seus fins. Esta concepção apóia-se na transitoriedade desta forma social e sua possibilidade de transformá-la. Reconhecemos que os autores que se baseiam na teoria marxista para interpretar os fenômenos educativos incorporam essas reflexões e nos ajudam a compreender a educação e a escola nessa direção.

Convém assinalarmos que a educação e a escola não transformam por si só a realidade e que tal situação pressupõe uma reconfiguração radical nos processos produtivos, particularmente no trabalho. Ou, nas palavras de Mészáros (2005, p.45), “Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical”.

⁷ A complexidade desta reflexão sobre a emancipação humana nos remete a outras questões que são o pano de fundo nesta discussão: Qual o radical significado da emancipação humana? De que, essencialmente, precisa a humanidade emancipar-se? É possível sua concretização no atual estágio de desenvolvimento das relações humanas? Que condições concretas prescindem a emancipação humana? Nesta direção TONET (2005, p.149) coloca as seguintes interrogações: “É possível a emancipação humana? Esta primeira pergunta desdobra-se em três. A primeira, de caráter essencialmente filosófico, é a seguinte: pode o homem transformar radicalmente a realidade social? Não será isso uma utopia, uma aspiração sem base real? A segunda, de cunho mais científico, é a seguinte: quais as condições gerais de possibilidade – histórico-estruturais – necessárias para que este objetivo possa ser alcançado? A terceira, também de caráter científico, é esta: Quais as mediações (condições específicas, ações concretas, estratégias, táticas, etc.) para realizá-la?”.

Enfim, procuramos conhecer a escola imersa nas contradições sociais, na relação dialética entre o velho e o novo, entendendo o novo não no sentido restrito de inovação, mas sim como uma possibilidade de superação do atual estado das coisas – a emancipação humana – que nasce das entranhas do velho.

Aspectos teóricos metodológicos da pesquisa⁸

Minha aproximação com o MST aconteceu anteriormente à realização desta pesquisa, iniciando no período em que cursava a graduação na Universidade Federal do Paraná, onde, a partir do ano de 2002, comecei a participar de um projeto denominado *Educação e Movimentos Sociais: uma intervenção da Educação Física*. Esse projeto desenvolvia suas práticas pedagógicas na escola de um assentamento e, posteriormente, de um acampamento ligado ao MST no Estado do Paraná. Por meio do contato com escolas nesses contextos, vários questionamentos me surgiram e minhas primeiras aproximações com a pesquisa constituíram-se numa tentativa incipiente de compreender a educação e a escola no MST. Assim, minhas monografias de conclusão de curso, tanto na graduação como na especialização em organização do trabalho pedagógico, versam sobre essa temática⁹. Com o passar do tempo, maiores aproximações constituíram-se entre eu e o MST, momento em que participei de diversas atividades e espaços construídos por esse Movimento, aumentando minha interlocução com a proposta pedagógica do MST e instigando minha intenção de buscar entender o movimento educativo desencadeado no interior do Movimento e para além dele. De forma particular nesse estudo, as Escolas Itinerantes, que no Estado do Paraná tiveram sua legalização em dezembro de 2003 e pouco tempo depois tomaram uma grande dimensão, tanto no número de pessoas envolvidas, como nas preocupações e ações do Setor de Educação do MST do referido Estado.

Para concretização desta incursão investigativa, realizei um levantamento bibliográfico referente às discussões presentes nessa pesquisa, a partir das categorias que expressam seu conteúdo central, que são: Emancipação Humana, Trabalho e Escola. Analisei as produções acadêmicas referentes à escola no MST, em especial as que focalizam a Escola Itinerante; investiguei os documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST (Cadernos e Boletins

⁸ Nessa parte optei por escrever o texto na primeira pessoa do singular, diferente do restante, pois trato da minha trajetória de vida e de pesquisadora e de como desenvolvi este estudo.

⁹ A primeira, “*Educação Física/ Cultura Corporal inserida na organização escolar do MST: limites e possibilidades*”, realizada no ano de 2003, e a segunda, “*Formação de Educadores da Escola Itinerante do MST e a perspectiva de formação omnilateral: contradições e possibilidades*”, concluída no ano de 2006.

de Educação), enfatizando o significado da escola nesse espaço; e, por fim, relacionei esses materiais teóricos com uma pesquisa de campo realizada na *Escola Itinerante Sementes do Amanhã*, localizada no Acampamento Chico Mendes, no município de Matelândia – Paraná.

A fase inicial da pesquisa compreendeu um primeiro momento de caráter exploratório: o levantamento do material referente à escola no MST, a apresentação da proposta de pesquisa ao Setor de Educação do MST-PR, com o qual também realizei conversas iniciais que possibilitou a definição da escola pesquisada. Também participei do cotidiano do acampamento Chico Mendes no período de 19 a 23 de maio de 2007, no intuito de reconhecer preliminarmente a constituição da escola, do acampamento em questão e de realizar a apresentação do projeto de pesquisa à comunidade acampada. Para tal, utilizei um roteiro de observação do acampamento e da escola (anexo I), e realizei uma entrevista com um dos Dirigentes do Acampamento, enfocando a história deste acampamento e sua organização, além de conversas informais com os moradores e registro das questões que observei tanto no acampamento como na escola em um diário de campo.

O segundo momento de ida à campo compreendeu o período entre os dias 18 a 26 de outubro de 2007. Nessa ocasião procurei aprofundar minhas análises sobre o acampamento e a escola no intuito de visualizar o conjunto das problematizações na materialidade dessa escola. Para tal, acompanhei as atividades desenvolvidas em sala de aula, porém, priorizei na observação as atividades fora da sala de aula, tentando captar o movimento dos sujeitos da escola e o próprio movimento do acampamento. Desta forma, participei de reuniões da escola (com os educadores, com os pais, com a coordenação da escola) e de reuniões das instâncias organizativas do acampamento, estabeleci diálogos com adolescentes, jovens e com as crianças do acampamento, participei das noites culturais e acompanhei outras atividades cotidianas das pessoas acampadas. Nesse período entreguei um questionário a ser preenchido pelos acampados, sendo um exemplar por família (anexo II). Recebi 118 questionários respondidos (de um total de aproximadamente 150 famílias), dos quais extraí informações que me permitiram contextualizar, de forma geral, quem são os acampados. Outro questionário específico foi entregue aos educadores (anexo III).

Ainda nesse momento realizei entrevistas com dois representantes da direção desse acampamento, oito educadores, incluindo a coordenadora da escola, e mais seis acampados. Os critérios de escolha utilizados para efetuar as entrevistas com os educadores e com os acampados foram orientados pela tentativa de abarcar diferentes opiniões sobre a educação, a Escola Itinerante e o acampamento, como também contemplar a diversidade dos entrevistados. Realizei em momentos posteriores, entrevistas com duas pessoas que

participam do Setor de Educação do MST no Paraná e também com a diretora e uma pedagoga do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak¹⁰.

No sentido de conhecer o movimento da escola para além dela, estive presente, no decorrer da elaboração desta pesquisa em diversos encontros do MST, sendo que alguns destes também compõem fontes de nosso estudo: o I Encontro de Avaliação das Escolas Itinerantes do Paraná¹¹, Encontro de Formação dos Educadores das Escolas Itinerantes do Paraná¹², a Escola Itinerante Paulo Freire, que integrou as atividades do V Congresso Nacional do MST, O VII Encontro Estadual dos Sem Terrinha no Paraná¹³.

Considerarei também como um instrumento desta pesquisa, a intenção de retornar esse estudo para os sujeitos envolvidos, em algum momento a ser decidido coletivamente. Esse retorno tem o intuito de socializar nossas investigações e conclusões e estabelecer um diálogo a fim de contribuir com o Movimento e com a educação na direção da emancipação.

Com base no processo de pesquisa acima especificado, apresento a síntese desta dissertação, organizada em três capítulos. No primeiro capítulo “*O contexto sócio-histórico das Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST no Paraná*”, buscamos contextualizar o espaço social em que estão inseridas as Escolas Itinerantes, em especial o Movimento que as articula, considerando-o como uma força social imersa em uma totalidade histórica, que tem apresentado limites e desafios na atualidade. A luta por terra no Paraná, ressaltando em sua história as resistências, a repressão e a violência, constitui outra questão que foi desenvolvida nesse capítulo. Tratamos também da ocupação e do acampamento como formas de lutas educativas no MST. Caracterizamos, na seqüência, o Acampamento Chico Mendes, sua história e base social, as questões gerais da Escola Itinerante do MST e a Escola Itinerante Sementes do Amanhã. Por último, analisamos as pesquisas que tomam como fenômeno as Escolas Itinerantes.

O segundo capítulo “*A necessidade histórica da emancipação humana e a educação na contraposição ao capital*”, discutimos a necessidade histórica da emancipação como única alternativa viável à lógica destrutiva do capital, bem como as mediações necessárias presentes

¹⁰ Esta é uma das Escolas Bases das Itinerantes no Estado do Paraná. Ela tem por responsabilidade responder institucionalmente pelas Escolas Itinerantes.

¹¹ Este encontro aconteceu na cidade de Curitiba, entre os dias 6 e 8 de maio de 2007, contando com a participação de aproximadamente 60 pessoas, em sua maioria educadores das Escolas Itinerantes do Paraná, membros do Setor de Educação do MST- PR e representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

¹² Processo de formação continuada aos educadores das Escolas Itinerantes do Paraná, formalizados pela SEED (Secretaria de Estado da educação do Paraná) e que são construídos em parceria com o Setor de Educação do MST- PR. Este encontro, em particular, aconteceu entre os dias 17 a 19 de maio, na cidade Matelândia- PR.

¹³ A respeito dos dois últimos tratarei de forma mais específica no terceiro capítulo desta dissertação.

na materialidade para a emancipação humana. Enfocamos também a transcendência da emancipação do trabalho e a emancipação humana como algo além da emancipação política. Por fim, discutimos a educação e a escola na perspectiva do capital e a possibilidade de superá-las, trazendo para o debate a perspectiva socialista e marxista de educação.

No último capítulo “*As Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST: na direção da emancipação*”, priorizamos os dados coletados na escola e nos espaços do MST que participamos, no diálogo com os materiais elaborados pelo MST (especialmente os produzidos pelo Setor de Educação do Movimento), respaldados nos pressupostos teóricos aos quais nos referenciamos anteriormente. Desta forma, buscamos relacionar algumas categorias e suas contradições que emergiram na escola pesquisada, evidenciando os elementos contraditórios presentes nessa especificidade.

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MOVIMENTO SEM TERRA DO PARANÁ

1.1 O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: seus desafios e limites na atualidade

“ (...) os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diariamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1986, p.17).

Tomamos como ponto de partida esta síntese de Marx para analisar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pois ela nos auxilia a conhecer o MST nas relações sociais que o formam e o conformam. O movimento agrega muitas pessoas que lutam para mudar o rumo de suas vidas, para alterar sua condição de extrema exploração, expropriação e subsunção ao trabalho assalariado e alienado, na tentativa de se tornarem agentes políticos atuantes na direção da transformação radical desta sociedade, como expressam os princípios do MST. Porém, assim como nos adverte Marx, as pessoas não fazem sua história como querem, fazem engendradas nas relações sociais que as cercam, atualmente nas relações capitalistas, que são permeadas pela dinamicidade da luta entre classes antagônicas, que atravessam diferentes conjunturas, existindo dessa forma, momentos de avanços e recuos no interior desta luta.

O que nos leva a reconhecer o MST como sendo a expressão desta luta de classes, imerso numa totalidade mais ampla, complexa e contraditória, considerando também que as ações realizadas pelo MST são permeadas por contradições, assim como é contraditória a sociedade em que ele está imerso.

A gênese do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁴ inicia-se no fim da década de 1970 e início da de 1980, num contexto de intensificação da modernização da agricultura e da proletarização dos trabalhadores rurais no Brasil. Este momento coincide com os anos finais da Ditadura Militar e da ascensão das lutas sociais em diferentes espaços, que foram sufocadas pela repressão do regime autoritário. A constituição deste Movimento foi ganhando forma por meio das primeiras ocupações de terra, datadas deste período, em especial, nos três Estados do Sul do Brasil. Em sua gestação, o MST encontrava-se muito ligado às alas progressistas da Igreja Católica e Luterana, inspiradas pelos preceitos da Teologia da Libertação, que auxiliavam na organização e na resistência dos trabalhadores da terra, principalmente através da intervenção da Comissão Pastoral da Terra (CPT) que foi criada em 1975. Esta forte ligação também era presente entre o MST e alguns sindicatos rurais combativos. Estas organizações muito contribuíram na criação de condições necessárias para que este movimento emergisse.

É a partir destas ações que o Movimento vai ampliando seus horizontes, chegando no ano de 1984, na realização do seu primeiro Encontro Nacional, na cidade de Cascavel - Paraná, no qual é fundado o Movimento. A partir deste momento, o MST opta por ser um movimento autônomo da Igreja, dos partidos políticos, dos sindicatos e dos governos, o que não significa dizer que não se relaciona e receba apoio destas e de outras organizações.

O Movimento recupera a tradição organizativa de diversas lutas dos trabalhadores e se considera herdeiro e prosseguidor das lutas históricas¹⁵ de acesso à terra no Brasil, porém se defronta com um contexto distinto, marcado por outras circunstâncias econômicas das relações capitalistas.

Atualmente o MST é um movimento organizado em vinte e quatro estados do Brasil¹⁶, que tem como uma de suas principais bandeiras a luta por terra e pela Reforma Agrária,

¹⁴ O histórico do Movimento está presente de forma descritiva em muitas das pesquisas que versam sobre o MST, por esse motivo entendemos não ser necessário esse relato em nosso texto, o que não nos desautoriza desconsiderar as origens históricas e os diferentes momentos em que o MST vivenciou ao longo de seus 23 anos de existência. Há obras significativas que tratam dessa temática, sendo algumas delas: BOGO, Ademar. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999; MORRISAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001; FERNANDES, Bernardo Mançano, *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000 e SUE, Branford & ROCHA, Jan. *Rompendo a Cerca: a História do MST*. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

¹⁵ Desde as lutas do Brasil colonial: indígenas e negros escravos em seus quilombos; as revoltas populares na regência (Cabanagem, Sabinada e Balaiada); as rebeliões da República Velha: as Lutas Messiânicas (Canudos e Guerra do Contestado); as lutas radicais localizadas: os posseiros da rodovia Rio-Bahia, Grileiros e o governo contra os posseiros, Trombas e Formoso: território livre, entre outras; as lutas organizadas: os camponeses como classe - as Ligas camponesas (Morrisawa, 2001). Sobre as lutas empreendidas pelas Ligas Camponesas e seu ressurgimento na forma MST, ver: AUED, Bernadete *et al. Retratos do MST*. Ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.

¹⁶ Amazonas, Acre e Amapá são os estados brasileiros em que o MST não se encontra organizado.

articuladas a um projeto de defesa da classe trabalhadora e de superação das relações capitalistas. É um movimento nacional de caráter popular e massivo, compreendendo, segundo dados do MST (2007), no ano de 2005, 124.240 famílias acampadas, e contando com a constituição até o ano de 2004, de 1.649 assentamentos, englobando 105.466 famílias.

Essa organização social formulou, ao longo de sua história, princípios organizativos que balizam as ações desenvolvidas pelo MST. Martins, A.F.G (2004) referenciado nas obras de Caldart (2000), Stedile (1999) e Petras (2002), resume estes princípios em: direção coletiva, divisão de tarefas, profissionalismo na execução das tarefas delegadas, disciplina, planejamento, estudo, vinculação dos dirigentes com a base e crítica e autocrítica permanente.

Vendramini (2000) sintetiza as características de originalidade do MST em: organização nacional, combatividade permanente, protagonismo autotransformador, práticas politizadoras, radicalidade. E a partir das singularidades presentes na prática política do Movimento, a autora, o diferencia de outras organizações e/ou movimentos que focam suas ações somente em questões específicas:

Em contraposição aos movimentos sociais que enfocam apenas problemas específicos quando os problemas são globais e acabam reivindicando uma política setorial que não trará mudanças de fato na sua situação social, o Movimento dos Sem-Terra constrói, por trás das suas lutas características, um movimento político que alcança as raízes do sistema de poder, ao agrupar populações cujo o conflito incide nos alicerces de um sistema – o direito de propriedade. (VENDRAMINI, 2000, p.51).

Num contexto de crise em que é ecoada pelos quatro cantos do mundo a idéia de que não temos outra alternativa, a não ser vivermos nesta formação sócio-histórica, gerida pelo lucro e pela exploração de uma classe por outra, reforçado pela complacência do pensamento pós-moderno. Pensamento este que divulga diversos fins, tais como: das classes, da luta de classes, da história, da possibilidade da emancipação humana. O MST, em sua originalidade, vem mostrando a capacidade organizativa permanente da classe trabalhadora, conseguindo, não sem dificuldades, dar respostas no plano imediato, garantindo a sobrevivência de milhares de famílias, oferecendo a elas uma oportunidade de produzir à vida, de terem acesso à terra, à educação, à cultura e à saúde, entre outros. E o Movimento faz isso apostando numa saída coletiva, contrapondo-se ao individualismo exacerbado propagado por esta sociedade, questionando, por meio de suas ações, a eternização do tempo presente e demonstrando a transitoriedade do sistema capitalista e a possibilidade de construir uma alternativa superadora desta forma social.

Mészáros (2007) discute o desafio e o fardo de nosso tempo histórico, tempo este que demanda de intervenções urgentes frente à destrutividade da lógica do capital de nossos dias.

Entretanto, o tempo dos oprimidos e explorados, com sua dimensão vital do futuro, não pode ser obliterado. Tem sua própria lógica de desdobramento, com o tempo histórico irreprimível de nossa época de tudo ou nada. Somente a destruição total da humanidade pode pôr-lhe um fim. Esse tempo potencialmente emancipatório é inseparável da ação social capaz de asseverar por meio de sua luta o “otimismo da vontade” de Gramsci, a despeito de toda adversidade (MÉSZÁROS 2007, p.24).

Analogamente às questões trazidas por Mészáros (2007), podemos dizer que o MST carrega também em si o fardo e o desafio do nosso tempo histórico. O fardo pode ser traduzido nas inúmeras dificuldades diárias presentes nesta organização, dentre as quais podemos citar: o enfrentamento da criminalização e da violência, formas estas encontradas pelos representantes da burguesia para reprimi-los; a permanência durante anos na vida precária dos acampamentos; a dificuldade em responder às questões imediatas, como por exemplo, o assentamento de famílias e a concretização da Reforma Agrária; os limites na organização cooperada na produção da vida; os obstáculos na constituição de uma escola articulada à luta. As resoluções destas questões, cada vez mais, vão se mostrando incompatíveis à lógica do imperialismo global. Ao enfrentar o fardo do seu tempo, o MST defronta-se também com o desafio colocado à toda humanidade, que é o da construção da alternativa socialista, de base internacionalista, como única forma de breçar a autodestruição da humanidade. Esse desafio traduz-se na construção de ações diárias do MST em seus diversos campos: da produção, da educação, da cultura, entre outros, que se contraponham à lógica dominante e apontem na direção da emancipação humana. O desafio também está presente nas necessárias alianças construídas pelo MST, tanto em âmbito nacional como internacional, com outros movimentos e representantes do trabalho que apontem na perspectiva de superação da lógica do capital.

A avaliação de Stedile, membro da Direção Nacional do MST¹⁷, a respeito das ações do Movimento do ano de 2007, de certa forma, coincide com nossas análises:

O MST e todos os movimentos da Via Campesina do Brasil, fizeram grandes mobilizações durante o ano de 2007. Mas essa nossa mobilização teve apenas vitórias políticas, de conscientizar a população e alertar para esse perigo da desnacionalização da nossa agricultura. Infelizmente, nós não conseguimos

¹⁷ Informações retiradas da entrevista concedida a Juliano Domingues da Radiogência NP, datada de 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4734>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

avançar na resolução dos problemas concretos da classe trabalhadora. No balanço terminamos o ano em negativo. Embora isso não signifique que não valha a pena lutar (STEDILE, 2007).

Convém ressaltar que, num momento em que as formas tradicionais (sindicatos e partidos) construídas pela classe trabalhadora têm tido muitas dificuldades em mobilizar, organizar e empreender lutas na direção da superação das relações capitalistas, o MST, não sem limitações, vem conseguindo organizar parte da classe trabalhadora, dentre a qual se encontram pessoas em situação de miséria, que são a expressão de um povo que perambula pelo mundo na expectativa de manter-se vivo e de ter um lugar para morar. Essas pessoas, de forma geral, não se encontram diretamente na produção de mercadorias que geram valor, questão central ao capitalismo e também para sua superação, porém, localizam-se no centro da disputa entre capital e trabalho. Pois suas lutas concretas têm se direcionado ao enfrentamento de seu antagonismo, o capital.

Isso não significa, entretanto, que esses setores passam a ter a possibilidade de apresentar, a partir de seus interesses particulares, uma alternativa universal de superação da ordem capitalista.

(...) Se conseguirmos olhar além dessa espessa cortina de fumaça ideológica repleta de “interessantíssimas” questões acadêmicas, talvez voltemos a nos dedicar a questões um pouco mais prosaicas e urgentes: organizar as condições subjetivas de nossa classe na perspectiva de uma revolução socialista, gerando as condições para que a ação forme “proletariado enquanto proletariado” (IASI, 2007 p.120).

Na seqüência desse trabalho vamos dedicar nossa atenção ao lócus de nossa pesquisa: a luta pela terra e a constituição do MST no Estado do Paraná, pois neste estado localiza-se o acampamento e a escola por nós estudada – o acampamento Chico Mendes e a Escola Itinerante Sementes do Amanhã.

1.2 A luta pela terra no Paraná: história de resistência, repressão e violência

O acampamento e a escola por nós estudados situam-se no Estado do Paraná, mais especificamente em sua região oeste¹⁸. Conforme ilustra o mapa a seguir:

¹⁸ A cidade de Matelândia pertence a mesoregião geográfica da Região Oeste e a microregião de Foz do Iguaçu, segundo a Relação dos municípios por microrregiões e mesorregiões geográficas do Paraná, organizadas pelo

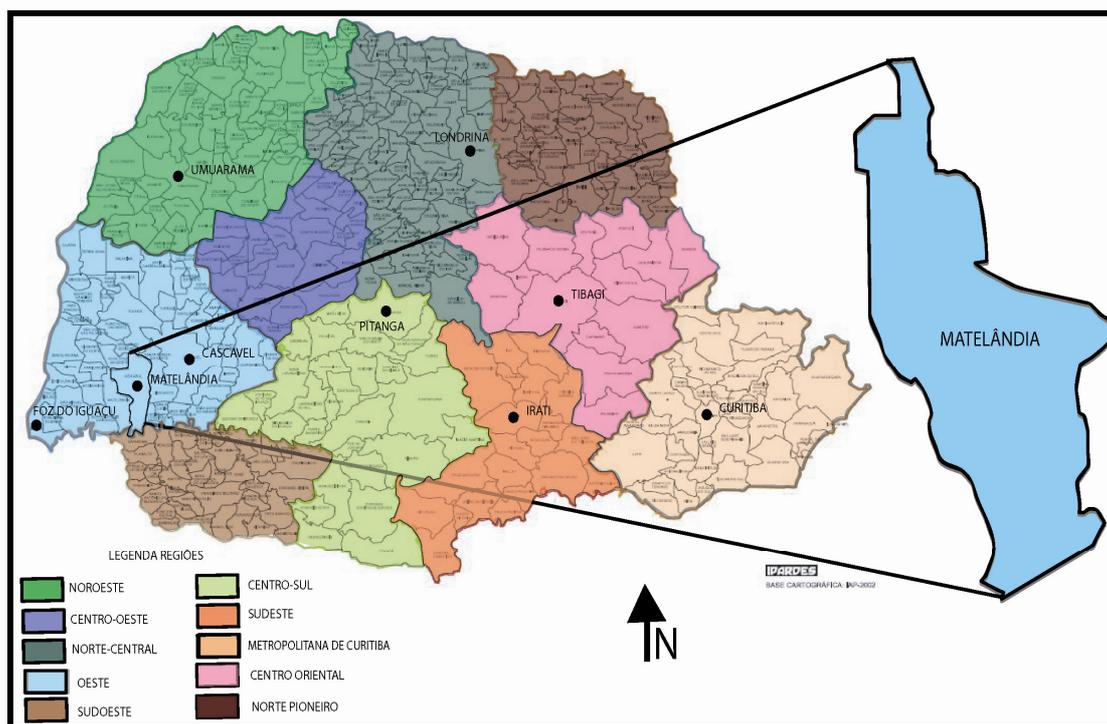


FIGURA 01 – Divisão político-administrativa do estado do Paraná. Detalhe para a cidade onde se localiza o acampamento Chico Mendes. Modificado de IPARDES 2002.

Nesse momento vamos nos deter em contextualizar historicamente essa região, situando de forma breve algumas lutas e organizações anteriores ao MST, a constituição do MST no Estado e também o uso da violência e da repressão presentes no trato com o Movimento na história recente do Paraná.

As especificidades da luta por terra no Paraná, de certa forma, também refletem as lutas contra a expropriação e expulsão de terras que atravessam a história do Brasil. No entanto, no limite deste texto nos deteremos em descrever a luta por terra nas singularidades do Paraná a partir prioritariamente do século XX, pois, segundo Ferreira (1987), é no início deste século que os conflitos pela posse da terra se agravaram devido à tomada de terras devolutas por parte do Estado e posteriormente sua entrega para fins de colonização, assim como pelas concessões destas terras para empresas particulares. Essas políticas estatais agravaram a concentração fundiária e forçaram milhares de pessoas residentes no campo a migrarem para as cidades em busca de garantir sua sobrevivência.

No entanto, estes episódios de concessões de terras para empresas particulares que atendiam interesses privados de pessoas que compunham o governo, não se realizaram sem

conflitos¹⁹. A revolta dos posseiros é um caso exemplar desta resistência no Sudoeste do Paraná. Segundo Wachowicz (2001), o levante dos posseiros, ocorrido em 1957, foi uma reação dos colonos posseiros que se situavam na gleba das missões²⁰ frente à coerção da companhia CITLA (Clevelândia Industrial e Territorial Limitada), a qual tinha conseguido essas terras de forma irregular por intervenção do governador da época, Moisés Lupion.

Os colonos pioneiros que anteriormente ocuparam e compraram essas terras estavam sendo considerados posseiros por esta empresa que exigia que estes as comprassem novamente, assinando promissórias, sob o risco de serem despejados. Enfim, os trabalhadores estavam sendo obrigados a submeter-se aos desmandos desta Companhia, que resultou em choques violentos entre os dois grupos. A resolução deste conflito ocorreu somente em 1962, com a interferência do governo federal, “quando o governo Goulart determinou a entrega de títulos definitivos aos colonos” (MORRISAWA, 2001, p. 90).

No final da década posterior, em um contexto distinto, novos conflitos emergem em solo paranaense:

Foi a partir de 1977 que, pela incidência de problemas específicos, como as desapropriações para a construção de barragens e pela conjuntura de início do processo de redemocratização do País, os movimentos sociais no meio rural paranaense se intensificaram outra vez, muito frequentemente precedendo uma atuação mais decisiva das lideranças institucionais dos trabalhadores (FERREIRA, 1987, p.13).

Essa década é marcada por intenso processo de industrialização e modernização do país, inclusive do campo brasileiro, sendo conseqüência da “extrema concentração de renda no meio rural e da propriedade da terra, acompanhada por uma alteração nas relações de trabalho que passaram a ser marcadas pelo assalariamento crescente do pessoal ocupado na agricultura” (Idem, Ibidem, p.13).

Como parte dessa política de industrialização, ocorreram as construções de grandes hidrelétricas, as quais inundaram parte do território paranaense e desalojaram muitas pessoas, como no caso da Hidrelétrica Itaipu Binacional²¹, “que levou a desapropriação de mais de 12 mil famílias de oito municípios do extremo oeste do Estado” (MORISSAWA, 2001, p.121).

¹⁹ Uma das causas da Guerra do Contestado refere-se à concessão de terras estatais à empresa Brazil Railway Company, para construção de uma ferrovia. Tal situação expulsou milhares de pessoas de suas terras.

²⁰ Segundo Morissawa (2001), o conflito estava espalhado pelas regiões de Pato Branco, Francisco Beltrão, Capanema e Santo Antônio.

²¹ A Usina de Itaipu comprometeu, para sua construção, cerca de 111.332 ha do território paranaense, abrangendo parte dos municípios de Guairá, Terra Roxa, Marechal Cândido Rondon, Santa Helena, Matelândia, Medianeira, Medianeira e São Miguel do Iguçu – todos componentes da microrregião Extremo Oeste do Paraná (FERREIRA, 1987, p.18).

Anos depois, muitos dos trabalhadores, principalmente posseiros e pequenos proprietários que tiveram suas terras inundadas e que ainda não haviam recebido as indenizações prometidas, iniciaram uma mobilização contra esta situação, pois as propostas destas indenizações estavam muito abaixo do preço real das terras ou era sugerido aos trabalhadores que as trocassem por terras nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, aderindo o projeto de colonização do Governo Federal. Essas condições não resolviam a situação desses trabalhadores, os quais tinham em comum a perda de suas terras, desencadeando o movimento “Justiça e Paz”, que conseguiu posteriormente algumas conquistas como o assentamento de algumas famílias no Estado do Paraná.

Porém, o impasse não avançava para uma resolução e “em meados de 1981, já no findar do movimento de Itaipu, constatou-se que cerca de 500 famílias de agricultores, arrendatários, posseiros e trabalhadores avulsos da área desapropriada ficaram sem terra e sem ocupação” (FERREIRA, 1987, p. 23). Estes trabalhadores e outros despossuídos da terra da região organizaram-se contando com o apoio da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e da ASSESSOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural) e criaram as condições para a constituição do MASTRO - Movimento dos Agricultores Sem Terra no Oeste do Paraná. Esse movimento tinha segundo Ferreira (1987), as seguintes reivindicações: terra para quem nela vive e trabalha; assentamentos das famílias sem terras no Paraná ou em terras da mesma qualidade; revisão do módulo mínimo e fixação de um módulo máximo; oposição aos planos de colonização do Mato Grosso e no Norte do País. Essa organização inicial gerou a constituição de outros movimentos que se articulavam entre si²². Esses Movimentos, no início da década de 1980, foram organizando algumas ocupações que resultaram em: despejos, novas ocupações e uma desapropriação; “criou-se, assim, o Assentamento Vitória da União. Essas lutas se constituíram num marco da história do MST e contribuíram efetivamente para a formação do MST no estado do Paraná” (FERNANDES, 2000 p.56).

A partir das linhas políticas formuladas no I Congresso do MST em 1985, o Movimento intensifica suas ações no Estado, ampliando sua abrangência, organização e número de pessoas envolvidas. Neste momento os movimentos derivados do MASTRO já constituem o MST. Consolida-se assim, no Estado do Paraná, um Movimento atuante.

²² Suas próprias experiências, somadas às do MASTRO, foram repassadas às demais regiões do Estado nos anos subsequentes a 1982, impulsionando a formação de movimentos regionais (MASTEL – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Litoral do Paraná; MASTEN – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Norte do Paraná; MASTRECO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro-Oeste do Paraná), além da criação de uma coordenação e um secretariado centrais para todo o Estado (FERREIRA, 1987, p.30).

As conquistas nesse Estado ocorreram e continuam efetivando-se através de muitas lutas, geralmente permeadas pela repressão por parte dos proprietários rurais, do Governo e da polícia. Infelizmente essa história é marcada por diversos episódios de terror e violência no atual contexto paranaense, como por exemplo: inúmeros despejos no município de Querência do Norte e região (1999); a interceptação na BR- 277 de diversos ônibus que transportavam trabalhadores Sem Terra a uma manifestação em Curitiba (2000), entre outros.

A reportagem especial da Revista Caros Amigos, nominada de *Terror no Paraná*, escrita pelo jornalista José Arbex Jr. (1999), relata o clima vivido no Paraná nas ações realizadas no noroeste do Estado no ano de 1999.

Está acontecendo uma operação de guerra no Paraná, movida pelo aparelho do Estado contra os sem-terra. Localidades cercadas pela Polícia Militar, helicópteros, carros, cães treinados, homens encapuzados armados de escopetas, fuzis, bombas de gás, 41 sem-terra presos no momento em que fechávamos esta edição (26 de maio último). No governo atual, de Jaime Lerner, já foram presos mais de duzentos deles, seis foram torturados, quinze foram mortos, houve trinta atentados e 41 ameaças de morte (ARBEX, 1999, p.10).

Essas intervenções fizeram parte de uma atuação coordenada da Secretaria de Segurança Pública do Estado, apoiada pelo poder judiciário e pelo movimento de produtores rurais, em especial a UDR (União Democrática Ruralista). De uma só vez, durante o mês de maio de 1999, foram desalojados trabalhadores de três acampamentos²³ na região de Querência do Norte. Nessas madrugadas foram adotadas práticas arbitrárias, inclusive de torturas, mortes e prisões de lideranças²⁴.

Em 2000, a reincidência de outro episódio marcado pela violência²⁵ envolveu ações contra 50 ônibus que estavam a caminho de Curitiba, os quais traziam em torno de 1.500 trabalhadores Sem Terra para participação de uma manifestação nessa cidade. Porém, na BR-277, a cinqüenta quilômetros da entrada de Curitiba, a polícia impediu que os trabalhadores continuassem sua viagem, obrigando-os a descerem dos ônibus. Em seguida foram coagidos por meio de bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha e de chumbo. Nessa repressão houve muitos trabalhadores feridos e a morte do Sem-Terra Antônio Tavares²⁶.

²³ Belo I, II e II: 70 famílias; Porangaba II: 20 famílias, Cobrinco Monte Castelo: 68 famílias.

²⁴ Estas foram precedidas por outras desapropriações violentas na região: duas semanas antes 200 famílias foram desapropriadas; no ano anterior, outras 350 famílias já sofreram com as mesmas práticas.

²⁵ O documentário: *O Bem e o Mal* produzido pelo Andes-SN (Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior) e Sindocefet-PR (Seção Sindical dos Docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná) retrata este fato.

²⁶ No local desse triste episódio existe um monumento em memória a este fato, assinado pelo arquiteto Oscar Niemayer a pedido do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Tais ações compunham uma estratégia de criminalização e destruição do Movimento no Estado, como conta Darci Frigo²⁷ (1999) em entrevista concedida a Marcos Frenette, publicada na Revista Caros Amigos, edição de junho do mesmo ano.

É uma relação que consideramos de perseguição e de objetivar o desmantelamento da organização que luta pela reforma agrária no Estado do Paraná, principalmente do MST. As estratégias utilizadas são de criminalização, de caça às lideranças e o uso de terror nos despejos. E a contrapartida é a garantia da impunidade quando latifundiários e suas organizações praticam as violências contra os trabalhadores. Os latifundiários, hoje aqui no Paraná, têm a tranquilidade de que não vão ser alcançados pela segurança pública. Os inquéritos são realizados de forma precária, ou, como acontecem comumente, apenas bóias-frias da pistolagem são presos quando acontece um crime contra trabalhadores e os mandantes e os executores principais permanecem impunes (FRIGO, p. 18, 1999).

Esses fatos de extrema violência²⁸ foram veiculados na mídia e criaram uma comoção e mobilização da sociedade, resultando no *Tribunal Internacional dos Crimes do Latifúndio e da Política Governamental de Violação dos Direitos Humanos no Paraná*, realizado em maio de 2001, no qual foram julgados, de forma simbólica, os atos cometidos contra trabalhadores nos anos anteriores no Estado. Esse tribunal considerou o Governo do Estado culpado por ação e omissão. Entretanto, até hoje pouca coisa foi apurada e os responsáveis não sofreram punição.

Como podemos perceber, o Estado do Paraná é historicamente um local de permanentes conflitos, o que também se expressa pela presença de diversas organizações de trabalhadores que reagem frente à expropriação, à expulsão de suas terras e também à criminalização de suas organizações. Essas situações transcorreram nas diferentes regiões do Estado, assim como na região Oeste, local onde se localiza o acampamento Chico Mendes.

Atualmente perduram as histórias de violência e de perseguição dos Movimentos Sociais no Paraná. No dia 21 de outubro de 2007, na reocupação pelo MST/Via Campesina²⁹

²⁷ Advogado da CPT (Comissão Pastoral da Terra) e do MST.

²⁸ Certamente foram também esses episódios que fizeram SUE & ROCHA (2004) considerar o Paraná, juntamente com o estado do Pará, como os Estados brasileiros em que houve mais violência no trato das questões fundiárias (até o ano de 2001).

²⁹ A Via Campesina é um movimento de caráter internacional, que agrega organizações de camponeses de 56 países de diferentes continentes. Este movimento foi criado em 1993 e tem por objetivo desenvolver a solidariedade, a unidade e a diversidade entre as organizações e membros, a fim de promover relações econômicas de igualdade, paridade de gênero, de justiça social, preservação e a conquista da terra, da água, das sementes e de outros recursos naturais, a soberania alimentar, a produção agrícola sustentável e uma igualdade baseada na produção de pequena e média escala. As organizações brasileiras que participam da Via Campesina são: Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Pequenos Agricultores (informações retiradas no site: www.viacampesina.org). Acesso em 12 de dezembro de 2007.

da área da empresa *Syngenta*, na cidade de Santa Teresa do Oeste, ocorreu repressão armada que resultou na morte de Valmir Mota de Oliveira, mais conhecido como Keno, liderança do MST/Via Campesina. Além dele, outros cinco trabalhadores sem terra saíram feridos nesse confronto.

Essa área da empresa suíça corresponde a um campo de experimentos com organismos geneticamente modificados. No ano de 2006, a empresa foi multada em um milhão de reais pelo IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis), por crime contra biossegurança, pelo cultivo ilegal de sementes transgênicas na área de amortecimento do Parque Nacional do Iguaçu. Segundo Engelmann (2007), esta área foi desapropriada em novembro de 2006 pelo Governador do Paraná Roberto Requião, porém alguns meses depois o Tribunal de Justiça do Paraná considerou o mandato de segurança impetrado pela Syngenta e suspendeu os efeitos do decreto de desapropriação.

Esta área está sendo pleiteada pelos membros da Via Campesina/MST para tornar-se posteriormente um Centro de Agroecologia, resistindo ao agronegócio internacional e à burguesia regional representada pela Sociedade Rural do Oeste do Paraná. A última reocupação ocorreu de forma pacífica, porém horas mais tarde, os Sem Terra foram surpreendidos pelo retorno de aproximadamente quarenta seguranças armados que dispararam contra os acampados. Nesse ato, duas pessoas morreram, sendo uma liderança da Via Campesina/MST e um segurança da empresa, além de outras pessoas que saíram feridas. Os membros desse movimento social apontam que existem ligações desse fato com a organização da Sociedade Rural do Oeste, com a formação de milícias armadas para enfrentar trabalhadores. Segundo Carraro (2007), no dia 10 de dezembro de 2007, o Ministério Público (MP) indiciou dezenove pessoas, entre elas, oito membros da Via Campesina. Também foi emitida ordem de prisão preventiva de dois dirigentes da Via Campesina, e do proprietário da NF segurança e contra outros seguranças que se encontram presos. O MP não fez nenhuma acusação à empresa Syngenta, nem à Sociedade Rural do Oeste (ligada ao Movimento dos Produtores Rurais).

Na seqüência discutiremos a ocupação e o acampamento como formas de luta e resistência do MST, fazendo, sempre que possível, a relação com o acampamento Chico Mendes.

1.3 A ocupação e o acampamento: lutas educativas no MST

A ocupação de terras é uma marca característica do MST na luta pela terra presente desde suas primeiras ações. A ocupação cria um fato político e vem se mostrando uma forma de pressão característica na luta pelo acesso à terra no Brasil, em nossos dias.

Para Medeiros (2007), a ocupação no Brasil, principalmente nas últimas décadas, tornou-se a forma por excelência da luta pela terra, expressando a continuidade da questão fundiária no país e a consolidação em nível nacional, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: “Ao longo das últimas décadas, constitui-se quase um consenso entre os pesquisadores da questão agrária brasileira de que ocupações e acampamentos têm sido o principal impulsionador da realização de desapropriações e assentamentos” (Medeiros, p.580).

Além da ocupação de terras improdutivas e/ou que possam vir a ser desapropriadas, o MST utiliza a ocupação de rodovias, prédios públicos, entre outros, também como forma de pressão, visibilidade e mobilização.

A ocupação de terra é uma criação histórica. É um acontecimento resultado de um conjunto de causas, que contém a necessidade, o interesse e a resistência dos camponeses. É portanto um fato criado pelas pessoas e suas causas. E a principal causa é a defesa da vida (FERNANDES, 2000, p. 56).

Fernandes (2000) classifica as ocupações de terra da seguinte forma: **1) Quanto à propriedade da terra:** a) públicas, b) capitalistas, c) de organizações não-governamentais. **2) Quanto à organização das famílias:** a) movimentos isolados, b) movimentos territorializados. Os primeiros têm sua base social determinada pela ação do movimento (em um município pequeno ou num pequeno conjunto de municípios) e nascem em diferentes pontos do espaço geográfico, em lutas de resistência. Já os movimentos territorializados ou socioterritorial atuam em diferentes locais e ao mesmo tempo. **3) Quanto ao tipo de experiências que constroem:** a) espontâneas e isoladas, b) organizadas e isoladas, c) organizadas e especializadas. As primeiras são geralmente intervenções de pequenos grupos, voltadas à sobrevivência, sem existir uma preparação anterior a ocupação. As demais são realizadas por meio dos movimentos sociais isolados, onde as famílias formam o movimento antes de ocuparem a terra e, após sua conquista, acabam ou tornam-se movimentos territorializados. Por fim, a última classificação:

São experiências de luta resultantes de experiências trazidas de outros lugares. Estão contidas em um projeto político mais amplo e podem fazer parte de uma agenda de lutas. O significado de especialização tem como referência a participação de trabalhadores, que já viveram a experiência da ocupação de diversos lugares e regiões, e como militantes espacializam essas experiências, trabalhando com a organização de novas ocupações, territorializando a luta e o movimento na conquista de novas frações de território – o assentamento – a terra de trabalho (FERNANDES, 2000, p. 278).

As ocupações do MST, de uma forma geral, caracterizam-se pela classificação quanto ao tipo de experiências que constroem organizadas e especializadas. Nesse processo geram uma mobilização social e vários setores sensibilizam-se com a luta dos trabalhadores. Elas também dependem da conjuntura, sendo que o contexto e as relações sociais são estudadas para posterior tomada de decisão por parte do Movimento a respeito de quais terras podem ser ocupadas, em determinado momento. O que temos observado é que o MST, além das terras improdutivas, opta, estrategicamente, em ocupar outras terras que estão com problemas judiciais, grandes latifúndios e também áreas de propriedades de empresas transnacionais.

Além do estudo da conjuntura e da escolha da terra, o ato de ocupar demanda também a organização dos sujeitos envolvidos. Geralmente faz-se um trabalho de base, ou seja, de conscientização em regiões empobrecidas do campo e da cidade. Desse trabalho resulta a mobilização e a organização de famílias para uma ocupação. O Setor de Frente de Massa é quem organiza esse momento.

Sobre a condição das pessoas que escolhem engrossar as fileiras do MST, uma acampada relata que são *“aquelas que quase não vêem mais uma luz no fim do túnel, vem buscar alguma coisa para sobreviver”* (informação verbal)³⁰. Porém, nem todas as pessoas que se encontram na miséria ou com muita dificuldade de sobreviver se dispõem a participar de uma ocupação, acampamento, enfim, da organicidade do MST ou de outro movimento social. Assim, parece-nos que uma complexidade de elementos objetivos e subjetivos compõe essa tomada de decisão. Desta forma, concordamos com Abramovay (1985, p.56), que diz: “o acampamento não é apenas o produto da revolta e do desespero. Ao contrário, a decisão de acampar supõe grande maturidade política, organização, coesão, disciplina e sobretudo fé e esperança”.

Os acampamentos vinculados ao MST são, em sua maioria, frutos de uma organização prévia, que emerge logo após uma ocupação. Caracterizam-se por barracas de lonas pretas que servem de moradia para as famílias acampadas e também pela presença de símbolos do MST, em especial as bandeiras do Movimento, que demarcam a terra ocupada.

³⁰ Síntese feita por uma acampada em uma reunião no acampamento em outubro de 2007.

Como observamos no acampamento Chico Mendes, as estruturas e condições de um acampamento são precárias, os barracos de lona estão suscetíveis à entrada de animais, à chuvas e ventos fortes, o que obriga sua constante reconstrução. Há ausência de rede de saneamento básico e de água, o que inclui nas atividades diárias dos acampados o carregamento de água de torneiras coletivas espalhadas pelo espaço do acampamento até os barracos. A exposição a essas condições torna os acampados mais propensos a algumas doenças, tais como as verminoses.

O tempo de espera para liberação da área para o assentamento das famílias varia conforme o acampamento. No caso estudado, o acampamento possui mais de três anos. Infelizmente essa situação é comum a muitos acampamentos, fato que requer dos acampados um alto grau de identidade com a luta para permanecerem. *“Se você não tiver consciência, você não fica no acampamento. Está demorando muito para sair os assentamentos”* (informação verbal³¹).

O acampamento é um espaço privilegiado para construção de novas relações sociais que podem vir a desafiar e questionar a lógica do capital, como nos mostra Grade (1999):

O Movimento, enquanto acampamento, parece engendrar homens que refletem outras relações sociais, a partir de uma base produtiva diferenciada, possibilitada pela solidariedade. Nesse espaço o Movimento se materializa. Entretanto na passagem para o assentamento essa possibilidade parece diluir-se (GRADE, 1999, p.20).

A autora centra suas análises na base produtiva que os acampamentos e assentamentos possibilitam construir, demonstrando que as positivities presentes em questionar a base material nos acampamentos são maiores, uma vez que nos assentamentos existe uma acomodação grande e um retorno a relações hegemônicas de produção da vida. Nos acampamentos a produção de alimentos destina-se prioritariamente para o consumo dos acampados e a organização do trabalho não é regida e determinada tão somente pelo lucro, mas também pela solidariedade entre as pessoas.

Nos acampamentos as pessoas dividem as mesmas dificuldades e o mesmo sonho de conquistar a terra e, para sustentar a vida, os acampados precisam responder aos desafios diários de forma imediata e coletiva. Essas condições colocam a solidariedade e o companheirismo como necessidade para a manutenção da vida nessas condições.

A proximidade dos barracos e a organicidade dos acampamentos possibilitam uma agilidade de ação frente a uma demanda imediata. Presenciamos a solidariedade e a

³¹ Conversa informal com um dirigente do Acampamento Chico Mendes.

contribuição prestada pelos moradores do acampamento Chico Mendes frente a um confronto violento, o qual resultou em mortes na área da empresa *Syngenta*, reocupada pelo Movimento.

Logo depois que a notícia desse fato chega ao acampamento percebo que as pessoas acampadas, apesar do medo pela situação, mostram-se solidárias e identificam-se com a luta empreendida na *Syngenta*, defendem os trabalhadores sem-terra mesmo sem saber ao certo o que de fato havia acontecido na área. Poucas horas depois do confronto, sai um ônibus do acampamento em direção a *Syngenta*, com acampados que vão contribuir, massificar e garantir a continuidade dessa ocupação, como também a segurança das famílias que por lá estão (Diário de Campo, outubro 2007).

Consideramos os acampamentos como espaços potenciais para a construção de novas experiências no trabalho, na política, na organização da vida, na educação, entre outros. Vivências de organização política nesse momento de luta são freqüentes, como por exemplo, as reuniões entre os acampados, as assembléias e outros instrumentos compõem o cotidiano dessas pessoas, podendo elas, desta forma, participar, decidir e construir o rumo do acampamento e, conseqüentemente, de suas vidas.

A mobilidade e a dinamicidade dos acampamentos são também positivities, porém o aspecto da provisoriedade vem se perdendo no interior dos acampamentos, tanto no que se refere à estrutura física, quanto: na produção, na escola, refletindo na postura de acomodação dos acampados³². Assim antecipam-se relações comuns a assentamentos sem uma vinculação mais orgânica com o MST, principalmente em alguns acampamentos onde os lotes já estão divididos por família. Nesses priorizam-se relações individuais, diminui ou se tornam ausentes espaços de discussão e participação coletiva, abortando-se a positividade e a possibilidade de construir novas relações no interior dos acampamentos. A morosidade em assentar as famílias acampadas certamente é um fator que contribui para se estabelecer relações mais fixas e permanentes nos acampamentos.

Caldart (2004) indica como diferentes vivências no cotidiano das ações do MST podem ser consideradas significativas do ponto de vista do processo de formação dos trabalhadores Sem Terra. A ocupação e o acampamento são algumas dessas vivências que explicitam o caráter educativo do Movimento.

Pessoas que eram acostumadas a obedecer e a não questionar, agora coordenam reuniões, emitem opiniões, ouvem a opinião dos outros, ajudam a formular propostas para a vida no acampamento, trabalham de forma coletiva, assumem tarefas no interior do Movimento, negociam com as autoridades, entre outras. Aprendem a construir barracos e os que não

³² Essa questão é enfatizada por Luciano (2007).

tinham experiências anteriores com a terra aprendem com os outros a plantar; afinal, trocam experiências no trabalho, na vida. Como nos relata uma acampada: “*Aqui no acampamento aprendi a ser mais humana, aprendi que a gente não é só a gente, que meus sonhos são pequenos perto dos sonhos coletivos*” (Entrevista assentada)³³.

Enfim, certamente a ocupação e o acampamento trazem diversas aprendizagens que muitas vezes entram em confronto com valores anteriores, alterando a visão de mundo e a consciência destes trabalhadores.

Se tomarmos a classificação de Fernandes (2000) a respeito do tipo de ocupações possíveis, podemos dizer que o acampamento Chico Mendes, particularmente, é o resultado de uma ocupação em terra capitalista, de um movimento territorializado e de uma experiência organizada e especializada, pois está articulada a um projeto político mais amplo de uma organização de caráter nacional e que possui referências de outras lutas e conquistas. É sobre a história e a constituição do Acampamento Chico Mendes que trataremos no próximo item.

1.4 A resistência organizada: o acampamento Chico Mendes

1.4.1 História e Constituição do Acampamento Chico Mendes e da Escola Sementes do Amanhã

Como pudemos visualizar no mapa, localizado no item 1.2 desse capítulo, o acampamento Chico Mendes situa-se no município de Matelândia-Paraná, na região Oeste deste Estado, que é considerada uma região de fronteira por sua proximidade com o município de Foz do Iguaçu, que faz divisa com o Paraguai.

A ocupação da Fazenda Boito, que originou o Acampamento Chico Mendes, foi realizada no dia 01 de agosto 2004. Foi organizada a partir de um acampamento anterior, na comunidade denominada de Roselito, situada em Diamante D’Oeste e próxima do Assentamento 16 de maio, localizado em Ramilândia. O início dessa organização ocorreu em

³³ Optei por omitir os nomes dos entrevistados, pois selecionei trechos de entrevistas que considere mais representativas do conjunto. E que de certa forma, expressam a opinião de um número maior de pessoas. Agrupei as entrevistas em cinco grupos, sendo eles: Educadores da Escola Sementes do Amanhã (8 entrevistas); Acampados no Acampamento Chico Mendes (6 entrevistas); Dirigentes do acampamento Chico Mendes (2 entrevistas); Membros do Setor de Educação do MST (2 entrevistas), sendo que uma delas compõem atualmente a Direção Nacional do MST e está presente desde o início das atividades educativas no MST (duas professoras da Colégio Estadual Iraci Salete Strozak - Escola Base das Itinerantes que ocupam a função de diretora e pedagoga nesta escola (1 entrevista).

maio do mesmo ano e tinha como objetivo massificar e organizar trabalhadores Sem Terra para uma nova ocupação em alguma fazenda da região. Essa iniciativa surgiu por ocasião da festa de comemoração do dia da ocupação do Assentamento 16 de Maio.

Nesta festa teve um pessoal, filhos de assentados, parentes de assentados e que não tinham terra, assim, surgiu a idéia de montar um acampamento, para poder depois se esparramar, ir pra cima de uma área. Então, devido à necessidade daquelas pessoas, eles pegaram uma vila que era abandonada em Diamante e daí eles começaram o acampamento, naquela semana, logo após a festa. Começaram com duas ou três famílias e aí foi chegando mais gente nos meses de maio, junho e julho (Entrevista, Direção do Acampamento).

A iniciativa de formar uma nova ocupação, realizada por filhos e parentes de assentados, é característica comum de diversas outras ocupações do MST, já que as áreas destinadas para a Reforma Agrária no Brasil dificilmente comportam mais que uma família. Desta forma, quando os filhos crescem e constituem suas próprias famílias, fica quase inviável conseguirem produzir sua existência.

A Fazenda Boito compreende 480 alqueires de terra e foi escolhida para ocupação tanto por sua atividade (im)produtiva - pecuária de bovinos -, como pela área estar em disputa judicial entre o antigo dono da terra e sua atual proprietária³⁴. Assim, sua desapropriação está condicionada à resolução desta pendência judicial.

Ocuparam a área em torno de 720 famílias, no entanto, logo nos primeiros dias de ocupação o número de famílias diminuiu drasticamente. Segundo informações da direção do acampamento, em torno de 200 famílias desistiram nos primeiros dias por conta do tamanho da área ser menor de que suas expectativas, aproximadamente quinhentos alqueires o que comportaria num assentamento menos de cem famílias.

Em outubro de 2007 residiam no acampamento em torno de 150 famílias, provenientes de diferentes lugares. A maioria dos acampados proveio de regiões do Estado do Paraná (68%), sendo que 64,7% desses vieram do Oeste do Estado³⁵. Um número significativo de famílias veio de cidades do Paraguai, totalizando 30,3%. Dentre esses, muitos brasiguaios que atravessaram a fronteira em busca de terra para trabalhar. Em relação à origem de nascimento do titular da família, os dados são os que seguem: 68% nasceram no Paraná, 7,6% no Rio

³⁴ Segundo a direção do acampamento, o antigo dono vendeu parte da área à sua atual proprietária, que pagou com dólares falsos obtidos através do contrabando ilegal de mercadorias na região. O antigo dono, espertamente, acena positivamente em vender a terra ao INCRA, caso saia vitorioso nesta causa judicial.

³⁵ Das cidades de Foz do Iguaçu, Diamante d'Oeste, Ramilândia, Matelândia, Medianeira, São Miguel do Iguaçu, Vera Cruz, Cascavel, Santa Helena, Santa Teresa do Itaipu.

Grande do Sul, 5,9% no Paraguai; 5,9% em São Paulo, 5% em Minas Gerais e outros Estados correspondem a 3,4%.

A questão da rotatividade é algo característico nos acampamentos do MST, pois geralmente ocupa-se uma área com um maior número de famílias e a partir da constituição do acampamento algumas famílias organizam-se para ocupar outras áreas. Além disso, outras famílias por não acostumarem-se ou não concordarem com a dinâmica do acampamento, desistem. Em maio de 2007, residiam no Acampamento Chico Mendes³⁶ em torno de 230 famílias. Passados cinco meses, o número de famílias diminuiu e compunham o acampamento aproximadamente 150 famílias. Segundo informações presentes numa das entrevistas com a direção do acampamento, isso ocorreu por diferentes motivos: reestruturação do acampamento (a partir de diretrizes do MST algumas famílias foram deslocadas pra contribuir em outros assentamentos e acampamentos); desistências por desacordo com a organização; e também pela demora na liberação da área para fins de assentamento.

Em relação ao tempo de permanência nesse acampamento, 52,2% do total de famílias que se encontram acampadas participaram da ocupação da área e 13% chegaram em 2007. Isso significa que a maioria das pessoas mora no acampamento há mais de três anos, sendo que a maioria deles não havia participado de outras ocupações e acampamentos do MST.

Para manterem-se no acampamento, muitos precisam trabalhar fora para garantir a subsistência da família. Na sua maioria, trabalham como diaristas em fazendas e sítios da região ou saem para trabalhar em colheitas em regiões mais distantes. Outros trabalham como pedreiros e diversas outras atividades de caráter temporário.

Atualmente os acampados produzem feijão, milho, abóbora, mandioca, batata, leite e cultivam algumas verduras e legumes em suas hortas. A produção de gêneros alimentícios está voltada para o consumo interno, para a subsistência das famílias, e somente algumas espécies de grãos são comercializadas. Algumas famílias têm uma criação pequena de animais (galinhas, porcos, vacas e bois). Mensalmente as famílias recebem uma cesta básica, através do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), sendo que as famílias que têm crianças com até 6 anos recebem leite via o Programa “Leite das Crianças”, do Estado do Paraná³⁷.

³⁶ Segundo informação do dirigente do acampamento, a área comportará em torno de 70 famílias, caso seja desapropriada.

³⁷ Segundo informações do Governo do Paraná (2008), prioritariamente são atendidas crianças de famílias que possuem renda mensal inferior a um salário mínimo, de idades entre 6 a 36 meses e crianças de 3 a 6 anos que não estão em creches ou escolas de educação infantil. Essas recebem a quantidade de um litro de leite por dia por criança, no limite de dois litros por família. Disponível em: <http://www3.pr.gov.br/leite/apresenta.php>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

Sobre a estrutura do acampamento, além dos barracos de moradia e das salas de aula, o local possui dois galpões de madeira: um destinado à venda de produtos alimentícios e outro à realização de diversas atividades, como reuniões, noite cultural, etc. Também existe uma estrutura de panificação acoplada ao refeitório da escola. Possuem energia elétrica, por isso em alguns barracos existem eletrodomésticos, em especial televisão e rádio.

No que tange à sua organização, o acampamento segue as diretrizes nacionais do Movimento Sem Terra, organizando-se por setores e grupos de famílias. As famílias organizam-se inicialmente em uma instância de base, denominada de Núcleo de Base (NB), que corresponde à aglutinação de cerca de dez famílias.

O NB, além de espaço de discussões dos problemas vivenciados no assentamento e na sociedade (município ou nacional), passa a ser também o local de estudo e formação da base e, sobretudo, um local de tomada de decisões para os diversos níveis sociais (grupos de famílias, assentamento, MST). Enfim, um local de intensa participação social e de convivência política, fomentadora da consciência social. (MARTINS, A.F.G, 2004, p. 194-195).

A junção de cinco núcleos de base forma uma Brigada de 50 famílias que estão ligadas a uma Brigada de 500 famílias. Esta constituição é decorrente de novos parâmetros organizativos do MST, os quais visam estabelecer relações horizontalizadas entre todos os seus membros, ou seja, entre sua base social e seus dirigentes. Assim, gera-se uma corresponsabilidade maior entre todos os integrantes deste movimento social, tanto nas definições políticas como nas ações práticas correlatas.

Os setores existentes no acampamento são os organizados nacionalmente pelo Movimento, sendo eles: Comunicação/Cultura, Educação, Finanças, Formação, Frente de Massas, Produção, Saúde e as comissões de Infra-estrutura e Disciplina.

Há ainda um sistema de coordenação geral do acampamento, responsável por dar unidade ao trabalho das várias equipes, encaminhar as lutas, negociar com o governo e relacionar-se com a sociedade. Essa organização envolve: a Assembléia Geral do acampamento (órgão máximo de decisão que se reúne periodicamente); os líderes dos núcleos que se reúnem também de tempos em tempos, encaminham o dia-a-dia do acampamento, mantêm os núcleos informados das negociações; e a Coordenação do Acampamento, eleita pelos acampados (MORISSAWA, 2001, p. 200).

Dentre os Setores existentes no acampamento, há o Setor de Educação, tendo como uma de suas principais demandas, desde a sua origem, a viabilização da escolarização dos acampados. Inicialmente as crianças e adolescente do acampamento Chico Mendes foram

encaminhadas para escolas da região e, concomitantemente, foram realizadas discussões sobre a constituição de uma escola no acampamento. Neste momento ocorria a implementação de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, a concretização de uma escola que atendesse às crianças foi tornando-se cada vez mais uma necessidade, devido à discriminação sofrida pelas crianças nas escolas da região, pela sua condição de Sem Terra, pelas roupas e calçados que tinham e utilizavam para freqüentar a escola. Essa discriminação manifestava-se em fatos chocantes, como nos relatam os acampados. Por exemplo, as crianças do acampamento não podiam tomar água no mesmo bebedouro das outras crianças e na ausência de cadeiras nas salas das escolas quem sentava no chão eram elas, entre outros tristes episódios que acabam por apressar a constituição da escola no acampamento. Havia também o problema com o transporte escolar e com a superlotação das escolas da região. Esta situação fez com que a prefeitura local também cobrasse, junto ao Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a implementação de uma Escola Itinerante no acampamento. Nesse momento as Escolas Itinerantes do Paraná estavam em pleno funcionamento, existindo cinco escolas em diferentes acampamentos do Estado.

A partir do momento que eu vim pra cá, comecei a perceber algumas coisas, não era tanto só comunidade que reivindica a escola, ela também, as crianças estavam sendo discriminadas, mas quem estava pressionando para ter uma escola aqui dentro era a prefeitura municipal do município. Porque a prefeitura não tinha espaço que comportasse todas nossas crianças, e daí tinha uma sala de aula na época, em escola do município, com 63 crianças e a maioria sentada no chão com o caderno, então a secretaria implorava que nós construíssemos a Escola Itinerante e nós caímos no jogo, talvez um erro, talvez um acerto (Entevista, Educadora).

Alguns desses elementos nos levam a questionar se as Escolas Itinerantes podem estar concretizando-se como uma forma de isolamento das crianças acampadas, para que não incomodem e não se misturem às outras crianças. Essa questão é algo que precisa também ser levado em consideração para que as Escolas Itinerantes não caiam na lógica perversa do isolamento, questão esta que retomaremos no terceiro capítulo, quando tratamos da itinerância da escola.

Depois de diversas discussões, a escola foi sendo construída em forma de mutirão, embaixo de lona preta, e no dia 21 de abril de 2005 iniciam-se suas aulas. No total eram duzentos e vinte educandos, distribuídos nas turmas de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os educadores eram todos acampados, situação esta que causava certa estranheza na comunidade do acampamento: “a idéia no primeiro momento ficou confusa para a comunidade que tinha dúvidas se a escola era de verdade, pois estranhavam o

fato dos educadores serem do acampamento [e] sem formação adequada na área de educação” (ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ, 2006, p. 5).

Com o passar do tempo, a relevância da escola, de certa forma, foi sendo compreendida no interior do acampamento, como também, para além dele. Inclusive na eminência de um despejo que esse acampamento sofreu no ano de 2005, a participação da escola e o protagonismo das crianças diante de um grande número de policiais e outros representantes da secretaria de segurança foi decisiva para a continuidade do acampamento.

1.4.2 Os sem-terra acampados

Certamente essa pergunta tem uma resposta complexa, porém, dentro das nossas possibilidades e tendo como referência os dados coletados na pesquisa de campo, vamos tentar caracterizar alguns aspectos da trajetória destes trabalhadores acampados³⁸.

Sobre o sexo, 55,2% dos acampados são homens. Em relação à idade, a população é jovem, sendo que 81,6% dos acampados possui até 40 anos³⁹. O MST tem a característica de ser um movimento em que a família participa assim, diferentes gerações o compõem (crianças, jovens, adultos, idosos). Em relação ao acampamento isso também acontece, porém a população até 40 anos é mais numerosa por alguns motivos, dentre os quais: o acampamento inicialmente foi formado por filhos de assentados e pelo número elevado de filhos por família.

Antes de ingressarem no Movimento, os acampados declaram que trabalhavam em diversas atividades: 56% na agricultura (bóias-frias, pequenos agricultores, chacareiros, arrendatários, diaristas), 11% na construção civil, 9,2% eram do lar, 5,5% no setor de serviços, 5,5% na metalurgia e 12,8% realizavam outras atividades⁴⁰. Tais dados expressam, de certa forma, quem são os sem - terra:

Em uma definição mais precisa, então, são considerados *sem-terra* os *parceiros*, trabalhadores sem propriedade que produzem em parceria com o dono da terra, passando-lhe em parceria com o dono da terra, passando-lhe parte da produção; os *pequenos arrendatários*, que produzem em uma terra arrendada por um valor fixo, os *posseiros*, aqueles que vivem e trabalham em

³⁸ Uma pesquisa análoga foi realizada em assentamentos do estado de Santa Catarina encontra-se em: AUED *et al. Retratos do MST: Ligas Camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*. Florianópolis: Cidade Futura, 2005. Nesta as autoras sobre a origem dos acampados e assentados em Santa Catarina apontam que. “Entre eles, 78,7% nasceram em Santa Catarina, 14% no Rio Grande do Sul e 6,3%, no Paraná. A maioria (54,8%) nunca morou na cidade, contra 43,9% que já viveu no ambiente urbano” (IDEM, p.74).

³⁹ De 0-10 anos: 29,9%; 11-20 anos: 24,4%; 21-30 anos: 13,5%, 31-40 anos: 13,8%; 41-50 anos: 7,7%, 51 a 60 anos: 8,4%; mais de 60 anos: 2,3%.

⁴⁰ Essas demais atividades compreendem as seguintes profissões: domésticas, caminhoneiros, vendedores (sacoleiros), desempregados, jardineiros, coletores de lixo reciclável, vigilantes.

uma terra como se fosse sua, mas que não tem o título de propriedade, podendo ser expulsos a qualquer momento; os *assalariados rurais*, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho aos donos de terras, geralmente aos fazendeiros; os pequenos agricultores, módulo que varia segundo as regiões, de modo geral, considerado assim os que têm menos de cinco hectares de terra, e os filhos de pequenos agricultores (...) (STEDILE & SÉRGIO apud CALDART 2004, p. 118-119, *grifos no original*).

Porém, os acampamentos do MST, nos últimos anos, têm agregado de forma expressiva trabalhadores assalariados e desempregados urbanos, que residiam anteriormente nas periferias das cidades. Tal fato vem demonstrando a falta de perspectiva dos que vivem nas periferias das cidades, sem emprego, sem moradia e convivendo com a violência. E também a capacidade de mobilização e articulação que o MST tem estabelecido frente aos trabalhadores independente de sua origem de atuação. No acampamento Chico Mendes um grupo de famílias possui essa característica, porém é muito difícil expressar essa questão através de porcentagem, porque o movimento da vida destas pessoas na busca pela sobrevivência é dinâmico e complexo. Esse componente novo na configuração dos acampamentos e do MST em geral certamente traz novos elementos para análise, como também novos desafios para a organização⁴¹.

Em relação à escolaridade, 15,4% dos acampados com mais de 18 anos declaram-se analfabetos, 52,2% cursaram alguma das séries iniciais do Ensino Fundamental e 24,2% concluíram a 4ª série. Os acampados que cursaram algumas das séries finais são 24,2%, sendo que desses, 7,7% concluíram essa etapa dos estudos. Os acampados que iniciaram o Ensino Médio são 8,2%, porém os concluintes correspondem a apenas 6,6%.

Entre os jovens, o pouco grau de escolaridade também é presente, pois muitos pararam seus estudos nos primeiros anos das séries finais do Ensino Fundamental. Algumas falas expressam alguns motivos pelos quais eles interromperam seus estudos⁴²: *“Meus pais estudaram pouco, agora estão estudando aqui e eu também. Pra que estudar para trabalhar na roça, muita gente pensa assim”* Outro integrante conta que: *“Onde eu morava não tinha transporte, era difícil chegar até a escola”* e mais um jovem relata: *Mudávamos muito de*

⁴¹ A dissertação de Gomes (2005) registra a constituição, no ano de 2002, do acampamento Manoel Alves Ribeiro, situado as margens da BR-101, no município de Palhoça/SC. Esse acampamento foi organizado pelo MST e composto por famílias oriundas das periferias das cidades de Florianópolis e Palhoça-Santa Catarina. O trabalho também analisa as dificuldades enfrentadas por parte do MST em lidar com essas especificidades, apontando os conflitos e as dinâmicas distintas entre os movimentos urbanos e o MST.

⁴² Essas questões nos foram relatadas em um momento específico que conversamos com os jovens e adolescentes no acampamento a respeito da vida que levam no acampamento, enfocando as dimensões da sua escolarização.

cidade, ai tinha que mudar de escola, mas muitas não aceitavam sem papel ⁴³ *era difícil acompanhar*". Outros motivos aos quais os jovens referem-se são a falta de interesse no estudo e, como muitos vieram do Paraguai sem documentação, dificultava a matrícula na escola. Da mesma forma, alguns deles relatam que eram obrigados voltar a séries bem anteriores, as quais já tinham cursado.

Atualmente, alguns deles estão estudando na modalidade EJA (1ª a 4ª série), na escola dentro do acampamento, outros cursam as séries finais do Ensino Fundamental, outros aguardam chegar à idade necessária para entrarem nesta modalidade.

Observamos que os adolescentes e jovens que estudaram alguns anos na Escola Itinerante relatam uma experiência mais positiva de escolarização e têm mais possibilidades de avançar nas etapas da escolarização. A respeito da escola de "fora" do acampamento, temos o seguinte depoimento:

Lá fora não é muito bom, no início era muito preconceito, qualquer coisa que acontecia na escola era culpa dos Sem Terra, sumiu uma caneta é o pessoal do Sem Terra. Fui falar uma poesia do Movimento, o pessoal tirou sarro. Hoje está melhor. Eu não pretendo sair do movimento, estou nele há sete anos (Informação verbal⁴⁴)

Questionados sobre o motivo da entrada no MST, os acampados, em grande maioria, afirma buscar a conquista de um pedaço de terra, como também sair da condição que se encontravam. Nesta direção, a grande expectativa que os acampados têm refere-se principalmente ao fato deles tornarem-se assentados, com a conquista da terra.

1.5 As Escolas Itinerantes: escolas dos acampamentos do MST

A Escola Itinerante é uma das experiências escolares recriadas pelo Movimento Sem Terra, sendo esta fruto das atividades pedagógicas desenvolvidas desde as primeiras ocupações do MST. No entanto, não tinha suas práticas reconhecidas legalmente. Em 1996, conquista-se a aprovação das Escolas Itinerantes pelo Conselho Estadual de Educação (no Rio Grande do Sul), a princípio como experiência pedagógica, por dois anos.

⁴³ Refere-se ao documento de transferência emitido pela escola e necessário para matricular-se em outras escolas.

⁴⁴ Relato realizado por um jovem de 14 anos e acampado no acampamento Chico Mendes, numa reunião que realizei com os jovens do acampamento.

A escola itinerante nasceu das necessidades e da luta dos acampados, especialmente das crianças. Iniciou sua organização a partir da elaboração de uma proposta pedagógica para o atendimento às crianças, aos adolescentes e aos jovens do acampamento do Sem Terra, pelo Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação/Divisão de Ensino Fundamental, juntamente com o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Rio Grande do Sul. (MST, 2005, p.188).

Sua denominação de Itinerante está atrelada à sua particularidade de movimentar-se junto com o acampamento⁴⁵. Nas palavras de um educador, a Escola Itinerante “*Significa que ela não é fixa só num local, ela anda junto com as famílias (comunidade), nos encontros, marcha quando tem educadores e educandos têm escola itinerante*” (Questionário, Educador).

O pressuposto motivador desta forma de escolarização é a garantia do ensino da comunidade acampada, em especial das crianças. Como escola pública, conquistada por meio de pressões e mobilizações, é financiada pelo Estado:

Precisamos do poder público por meio de contratação de educadores, a instalação da infra-estrutura necessária ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, os recursos para merenda escolar, biblioteca e aquisição de materiais didáticos (MST, 2006 s/d).

Quem acompanha e responde institucionalmente pelas Escolas Itinerantes é a Escola Base, geralmente localizada em um assentamento e que assume também a proposição de Educação do MST. A Escola Base possui um único Projeto Político Pedagógico que inclui as Itinerantes a ela vinculadas. Destina-se à Escola Base a função de agregar a documentação dos alunos (matrículas e transferências) e da equipe pedagógica, de administrar a verba destinada para as Escolas Itinerantes, além de ser a responsável pela certificação dos educandos.

Atualmente esta experiência escolar também está presente em outros Estados do Brasil. Segundo Camini e Gehrke (2006), as Escolas Itinerantes estão legalmente aprovadas e reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação de cinco estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Goiânia e Alagoas. Nos Estados de Pernambuco e Piauí estão em processo de negociação.

⁴⁵ É comum, no período de acampamento, que as pessoas desloquem-se para outras áreas. Isso acontece devido a vários fatores, entre eles: conflitos, despejos, fatores climáticos, condição para o plantio, entre outros.

1.5.1 A Escola Itinerante no Estado do Paraná

A Escola Itinerante no Paraná nasce tendo como referência as experiências escolares itinerantes desenvolvidas no Rio Grande do Sul e as práticas educativas realizadas nos acampamentos e assentamentos do Paraná. No ano de 2003 o número de acampamentos neste Estado era bastante elevado, assim como o de crianças acampadas sem acesso à escola:

Com o final da era Lerner e da era FHC, e com a entrada do Lula e Requião no governo houve uma esperança muito grande do povo que agora ia sair a Reforma Agrária e nós tínhamos muitos acampamentos, final de dois mil e dois, início de dois mil e três no Paraná tínhamos em torno de quinze mil famílias acampadas, aproximadamente 67 acampamentos e muitas crianças nesses acampamentos. Na maioria desses locais onde se tinham acampamentos muito grandes as crianças estavam sem escola. Não cabia mais nas escolas do município, no distrito, não tinha mais lugar para as nossas crianças, então nós tínhamos muitas crianças fora da escola nesse momento. E aí na primeira conversa que nós tivemos com o Governo Requião sobre a jornada de lutas de 2003 estave na pauta a questão da Escola Itinerante (Entrevista, Setor de Educação).

O grande número de crianças acampadas sem acesso à escola forçou uma tomada de decisão. Nesse momento, também a conjuntura mostra-se favorável com o primeiro ano de um novo governo estadual que acena positivamente para a legalização desta escola. Cria-se então, a partir da demanda reivindicada pelos Movimentos Sociais, a Coordenação de Educação do Campo, ligada diretamente, neste primeiro momento, à Superintendência da Secretaria do Estado de Educação do Paraná⁴⁶. Esta coordenação assume como principal demanda a oficialização das Escolas Itinerantes no Estado. Sua aprovação ocorre por meio do Parecer nº 1033, datado de 08/12/2003, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, o qual aprova a Escola Itinerante como experiência pedagógica.

No entanto, a coordenadora de educação do MST no Paraná indica que o processo não foi construído sem tensões: “A aprovação do primeiro parecer no conselho não foi tão tranqüilo teve que ter todo um processo de convencimento no Conselho, principalmente na questão dos educadores serem do próprio acampamento” (informação verbal⁴⁷).

As pressões por parte do MST foram indispensáveis para aprovação das Escolas Itinerantes também no Paraná. Antes mesmo da aprovação do parecer, o Movimento realizou

⁴⁶ Atualmente a Coordenação de Educação do Campo está localizada na Secretaria de Educação do Paraná, no Departamento de Diversidade, juntamente com as coordenadorias de Educação Indígena, Alfabetização de Adultos e a coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos.

⁴⁷ Fala de Izabel Grein, dirigente nacional do MST no I Encontro de Avaliação das Escolas Itinerantes do MST, na cidade de Curitiba, entre os dias 6 a 8 de maio de 2007.

a inauguração da Escola Itinerante Chico Mendes no acampamento José Abílio dos Santos, em setembro de 2003, contando com a presença do Secretário da Educação e outras autoridades, visando acelerar e garantir o processo de legalização desta escola. A partir de 2004 as Escolas Itinerantes iniciam oficialmente seus anos letivos. Naquele momento eram, ao total, cinco acampamentos com escolas em funcionamento. Essas escolas estavam ligadas à Escola Base – o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak⁴⁸, localizada no assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguçu, e compreende os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional e modalidade de Jovens e Adultos⁴⁹.

Em 2004, houve um transtorno na tentativa de enquadrar as Escolas Itinerantes na SEED, que não deu muito certo, demoram seis meses para regularizar as matrículas das crianças. Ouvimos coisas como: o estado vai comprar lona pros Sem Terra? Houve muitos questionamentos nesse sentido. Mas depois com o passar do tempo o Estado foi entendendo melhor isso. Mas ainda hoje temos dificuldades, muitas escolas ainda não receberam o material. (...) por exemplo, tinha acampamento que tinham 420 crianças indo pra escola, mas somente 120 matriculadas efetivamente. Documentos encaminhados para escola base se perderam no meio do caminho. Tivemos que criar, adaptar formas para resolver esses problemas (informação verbal⁵⁰).

Algumas destas dificuldades expressas na fala acima demonstram que a relação da Escola Itinerante com o Estado não ocorre sem conflitos, pois se tratam de duas lógicas distintas: a lógica presente no Movimento Social e a que rege o Estado, questão que trataremos mais adiante.

No Paraná, no ano de 2007, existiam 11 Escolas Itinerantes ligadas a duas escolas bases: a Colégio Estadual Iraci Salete Strozak e o Colégio Estadual Centrão. Esta segunda escola base foi criada em novembro de 2006, a título de experiência, objetivando dinamizar as tarefas referentes à garantia de documentação das Escolas Itinerantes. O Colégio Centrão está localizado no assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência do Norte, no noroeste do Estado do Paraná. O quadro a seguir traz algumas informações sobre as Escolas Itinerantes no Paraná. Os dados referem-se à sua localização, ao tempo que as famílias estão ocupadas,

⁴⁸ Para termos uma dimensão das dificuldades e das modificações enfrentadas pela Escola Base nesse período, a diretora da escola relata: “no ano de 2003 nós tínhamos 360 alunos, em 2004 passamos para 1986 alunos. Então aumentou 1.600 alunos de um dia pro outro, e nós continuávamos com o mesmo número de funcionários” (Relatório pessoal do I Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes, maio 2007).

⁴⁹ Sobre a história desta escola ver: MONTEIRO, Gilmar. Colégio Iraci Salete Strozake: conquistando um latifúndio do saber. In: ITERRA. *Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Cadernos do ITERRA, ano III – novembro de 2003.

⁵⁰ Fala de Alessandro Mariano, membro do Coletivo de Educação do MST, no I Encontro de Avaliação das Escolas Itinerantes do MST, na cidade de Curitiba, entre os dias 6 a 8 de maio de 2007.

período de existência da escola, número de famílias acampadas, número de educandos e número de educadores destas escolas.

Tabela 1: Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST no Paraná

Nome da Escola Itinerante (EI)	Acampamento/Município	Data da ocupação	n° de famílias acampadas	Início das atividades da escola	n° de educandos	n° de educadores
EI Antônio Tavares	2ª Conquista/Espigão Alto do Iguaçu	Anterior a 2003	38	Março 2003	14	05
EI Anton Makarenko	Companheira RoseliNunes /Amaporã	27/07/2005	60	Outubro de 2005.	41	06
EI Caminhos do Saber	Maila Sabrina/Ortigueira	_____	330	Outubro de 2005	95	10
EI Carlos Marighella	Elias Gonçalves de Meura/ Planaltina do Paraná	31/07/04	100	Setembro de 2004	70	12
EI Ernesto Che Guevara	Quilombos dos Palmares/ Jardim Olinda	Em 2005	120	Em 2005	35	05
EI Novo Caminho do Campo	4 de setembro/ Céu Azul (BR 277 Km 617)	04/07/2006	68	Fevereiro de 2007	37	06
EI Paulo Freire	1º de maio/ General Carneiro	15/08/2002	170	Junho de 2003	92	16
EI Oziel Alves	Casa Nova/ Cascavel	28/09/1999	80	Fevereiro de 2007	46	12
EI Sementes do Amanhã	Chico Mendes/ Matelândia	01/08/2004	230	Abril de 2005	140	25
EI Terra Livre	Terra Livre/Santa Helena do Oeste	14/03/2006	60	Março 2006	28	08
EI Zumbi dos Palmares	1º de Agosto/ Cascavel	01/08/2003	500	Fevereiro 2004	350	53
Total					948	158

Fonte: Relatório pessoal do I Seminário das Escolas Itinerantes, **maio 2007**.

Nos acampamentos: 2ª conquista e 1º de maio existiam escolas anteriormente a aprovação do parecer pelo Conselho Estadual. Estas eram extensões de Escolas Municipais, dos municípios em que se localizam os referidos acampamentos.

No ano de 2007 todas as Escolas Itinerantes atendiam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos)⁵¹ e turmas de Educação de Jovens e Adultos. Dessas escolas, a única que possui turmas de 5º à 8º série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio é a Escola Zumbi dos Palmares. As itinerantes no Paraná agregam em maio de 2007, um total aproximado de novecentos e quarenta e oito educandos e cento e cinquenta e oito educadores. Porém em momentos anteriores esse número já foi bem maior. Em março de 2006 eram dois mil e trezentos e trinta e oito educandos e cento e noventa e quatro educadores. Nesse período existiam duas escolas com um número elevado de pessoas, eram as: Chico Mendes (Acampamento José Abílio dos Santos - Quedas de Iguaçu) e Olga Benário (Acampamento 10 de maio - Quedas do Iguaçu)⁵². Essas duas escolas não são mais Itinerantes, pois as áreas em que se encontravam foram desapropriadas, constituindo-se assim, em assentamentos. A escolarização dessas crianças, nesse momento, ocorre através de dez escolas (municipais e estaduais) localizadas nas comunidades dos referidos assentamentos.

As Escolas Itinerantes não atendem toda a população acampada no Estado Paraná, o que significa que nem todo acampamento possui escola. Em março de 2008 segundo informações do MST - Paraná, existiam neste estado 5 mil famílias acampadas em 73 acampamentos, em números aproximados. O que nos indica que há uma seleção e uma escolha para que no acampamento exista uma Escola Itinerante. Em síntese, identificamos que estes critérios definidos pelo Movimento referem-se a: a organicidade do acampamento; a organicidade do Setor de Educação (existir essa organização no acampamento, assim como responsáveis para coordenar o trabalho do setor e de assumir a escola); Pessoas dispostas e com qualificações para assumir a função de educador; e também que seja uma necessidade coloca no acampamento e discutida por todas as famílias que o integram.

Nós entendemos aqui no Paraná, que nós só vamos colocar escola, onde ela há condições objetivas de realmente a escola acontecer. A gente quer uma escola de qualidade, apesar de ser um acampamento, eles tem direito de ter uma escola de qualidade, com educadores com capacidade para dar aulas e que as crianças aprendam, e que a escola seja assumida pelo acampamento e pela direção (Entrevista, Setor de Educação).

⁵¹ Interessante é refletir sobre esses dados num momento de municipalização desta etapa do Ensino Fundamental. Atualmente a organização do sistema educacional brasileiro coloca esta etapa como não sendo, de forma prioritária, competência dos governos estaduais.

⁵² Informações extraídas do folder: *Escola Itinerante* [2006] produzido em parceria pelo Governo do Estado do Paraná e MST.

1.6 A Escola Itinerante Sementes do Amanhã no Acampamento Chico Mendes – Paraná

Atualmente, a estrutura da Escola Itinerante Sementes do Amanhã compreende oito salas, construídas não mais de lona como era em seu início, mas com paredes de madeirite e cobertura em eternit⁵³. O piso das salas é de chão batido, sendo que uma delas é destinada aos educadores. Além das salas, há outros espaços que compõem a escola: uma secretaria, uma biblioteca, um refeitório. Além de uma casa de madeira destinada a Ciranda Infantil.

Existiam, em maio de 2007, aproximadamente 140 educandos distribuídos em nove turmas, da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental. São duas turmas de Educação Infantil, duas turmas do 1º ano do 1º ciclo, duas turmas do 2º ano do 1º ciclo, duas turmas 1º ano do 2º ciclo e uma turma do 2º ano do 2º ciclo. As crianças que estudam pela manhã estão nas turmas do 2º ciclo (1º e 2º ano) e no 2º ano do 1º ciclo. As demais turmas, Educação Infantil e 1º ano do 1º ciclo, freqüentam a escola durante a tarde. Existem também, na escola, duas turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), as quais compreendem cerca de quinze alunos e duas educadoras. As aulas desta modalidade de ensino ocorrem todos os dias da semana no período noturno. A ciranda infantil⁵⁴ também está organizada no acampamento. Em novembro do mesmo ano o número de crianças na escola diminui consideravelmente, pois durante o ano letivo foram realizadas 51 transferências, questão essa atrelada a rotatividade e a diminuição das famílias neste acampamento, que tratamos anteriormente.

Materializam-se nesta escola a organização dos Tempos Educativos presentes na proposta de educação do MST e que têm como intuito:

Reforçar um princípio importante de nossa pedagogia: escola não é só lugar de estudo, e menos ainda onde se vai apenas para ter aulas, por melhor que elas sejam, devam ser. A escola é lugar de formação humana, e por isso as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas pedagogicamente (MST, 2005, p 215).

Desta forma, cada escola possui autonomia em relação aos tempos educativos que adota e da forma que se estrutura em sua dinâmica. Os tempos educativos existentes na Escola

⁵³ Essa estrutura é característica das Escolas Itinerantes do Paraná e segundo informações do Setor de Educação do MST no Paraná, esses materiais são utilizados para a construção destas escolas porque suas construções não podem ser permanentes, para facilitar seus deslocamentos, quando necessário.

⁵⁴ Refere-se à proposta do MST no trato pedagógico com as crianças de 0 a 6 anos. No acampamento em questão, está voltada mais para atender os filhos dos educadores.

Itinerante Sementes do Amanhã são: Tempo Formatura, Tempo Aula, Tempo Leitura, Tempo recreio, Tempo Oficina e Tempo Trabalho⁵⁵.

1.6.1 Os educadores da Escola Itinerante

Os educadores da Escola Itinerante Sementes do Amanhã, no ano de 2007, compreendem 23 pessoas, todas residentes no acampamento Chico Mendes, com exceção da coordenadora pedagógica da escola, que reside num assentamento da região. Doze desses educadores são responsáveis pelas turmas de Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, uma pessoa é responsável pela secretaria da escola, outra pela biblioteca e mais uma pela coordenação pedagógica, duas educadoras trabalham com as turmas de EJA (alfabetização), duas pessoas são responsáveis pela cozinha e outras duas desenvolvem suas atividades na Ciranda Infantil.

Dezoito destes educadores responderam nosso questionário⁵⁶, dez são mulheres e oito homens. No geral são jovens com média de idade aproximadamente de vinte e dois anos. Os educadores, em sua maioria, não tiveram nenhuma experiência docente anterior ao acampamento, exceto quatro educadores, sendo que três deles trabalharam na modalidade EJA, em outro acampamento.

Destes, 11 são contratados pela Secretaria de Estado da Educação do Estado, via convênio, desta com a ACAP (Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária) entidade jurídica que representa o MST no Estado do Paraná que possibilita o pagamento da ajuda de custo para os educadores, questões estas que debatemos no capítulo três, no ponto sobre a relação da Escola Itinerante com o Estado.

Em relação à escolaridade três estão cursando o Ensino Fundamental, outros três cursam o Ensino Médio, em modalidade EJA. Os doze restantes possuem o Ensino Médio concluído, e destes, atualmente seis estão cursando Magistério no Instituto de Educação Josué de Castro (que tem como mantenedora o ITERRA), gestado pelo MST. A coordenadora pedagógica desta escola é formada nesse mesmo curso.

Sobre as vivências escolares que tiveram enquanto alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, as lembranças são distintas. Alguns identificam esse período positivamente

⁵⁵ Sobre tempos educativos ver: Como fazemos a escola de educação fundamental. In: MST *Dossiê MST - Escola*. Documentos e estudos 1990- 2001. 2 ed. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

⁵⁶ Não constam os dados dos educadores responsáveis pela Ciranda Infantil e pela Cozinha e de uma educadora do segundo ano do segundo ciclo que estava em licença maternidade.

enfazando seu relacionamento com os amigos e as brincadeiras que realizavam. Outros relembram negativamente por conta dos castigos que recebiam, pelo distanciamento entre professores e alunos, pelos conteúdos se mostrarem distantes da realidade em que viviam. Em sua maioria, a escola ficava longe do local onde moravam, relatando que precisavam caminhar longos percursos para poderem estudar. Em sua escolarização de Ensino Fundamental, dois educadores contam que cursaram numa escola de assentamentos do MST, pois moravam nesses espaços com suas famílias. Entretanto essas duas experiências foram de poucos anos.

Em relação ao tempo em que trabalham na escola, quatro educadores estão desde o início da construção da escola, e sete iniciaram o trabalho na escola no início deste ano letivo⁵⁷.

No geral, observamos que a docência tem sido um espaço importante para a participação da juventude no MST. Estes sujeitos têm enfrentado o limite da falta de experiência, porém que pode carregar consigo a vontade de fazer algo inédito, fora dos padrões estabelecidos. Sobre seus sonhos e expectativas, os educadores dizem que gostariam de continuar na escola e no MST, assim como desejam ter oportunidades para avançarem nos estudos.

A escolha dos educadores das Escolas Itinerantes ocorre a partir de critérios estabelecidos do Setor de Educação do MST, que são: ser do próprio acampamento, participar MST e/ou ter vínculo com a luta dos trabalhadores; ter de preferência concluído o Ensino Médio, ter disponibilidade para continuar seus estudos. A escolha referendada nesses critérios fica a cargo da direção do acampamento.

A gente leva a discussão para as brigadas para a coordenação, para a direção e eles fazem uma avaliação a partir de critérios de postura, de responsabilidade, de pertença ao movimento, de estudo e de escolaridade, a direção avalia e depois disso vem para a escola para cumprir a função social de educar o sujeito no processo (Entrevista, Educadora).

A formação destes educadores ocorre também nos estudos realizados nos acampamentos pelo coletivo dos educadores, nas atividades do MST e nos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação em parceria com o Setor de

⁵⁷ Na monografia de especialização da autora (Bahniuk, 2006), foram levantados dados do conjunto dos educadores das diferentes Escolas Itinerantes do Paraná. Nestes estão expressos também as características dos educadores serem em sua maioria jovens, sem experiências anteriores na docência, com pouco tempo de magistério e de não possuírem formação de nível superior – características estas, encontradas nos educadores da Escola Itinerante Sementes do Amanhã.

Educação do MST do Paraná. Geralmente são realizadas duas edições durante o ano e se estruturam, principalmente, a partir de três grandes eixos: *Análise das relações e mediações entre escola e sociedade* (movimento, acampamento); *Como fazer a escola que queremos* (Organização do Trabalho Pedagógico, Princípios da Educação do Movimento, Teorias da Educação, Metodologias de Ensino, entre outros); *Conhecimento das áreas do conhecimento* (Oficinas teórico-práticas das diversas áreas do conhecimento: Português, Matemática, Ciências, História, Artes, Educação Física)⁵⁸. No capítulo três desse trabalho, quando tratamos da participação dos acampados na escola discutiremos mais sobre os educadores desta escola, problematizando as positivities e os limites encontrados ao se constituírem educadores.

1.6.2 A infância no Acampamento

O MST é um movimento em que toda a família participa. Assim, nas ocupações, acampamentos e marchas, as crianças também se fazem presentes. No acampamento Chico Mendes não é diferente, elas participam dos diferentes momentos da vida em acampamento, nas reuniões, na escola, andando entre os barracos, brincando, correndo... Certamente as vivências da infância das crianças acampadas diferem-se da vida das crianças que vivem em apartamentos e condomínios de luxo das grandes cidades, como também se distanciam e se aproximam da infância imersa nas populações empobrecidas espalhadas pelo mundo. Enfim, as crianças do acampamento refletem as especificidades vividas pelas crianças que estão inseridas num movimento de luta, uma infância que mistura o revolucionário e o lúdico⁵⁹.

O espaço da infância no MST não é um lugar somente para “liberar” pais e mães para o trabalho ou para ações de militância. É certamente um local de cuidado e, mais do que isso, significa o reconhecimento de que a luta empreendida pelo Movimento faz-se com diferentes sujeitos e que cada um participa do Movimento a partir das suas especificidades, na garantia de ter preservada e reconhecida sua temporalidade.

Observamos que as crianças, apesar das dificuldades da vida nos acampamentos, gostam do local onde vivem principalmente porque nele sentem-se mais livres e podem conviver mais tempo com seus amigos, pois estão juntos durante grande parte do dia. “*Aqui*

⁵⁸ Em outro momento, analisamos esses cursos identificamos duas dificuldades principais: a alta rotatividade entre os educadores e a ausência de uma continuidade sistemática entre estes (BAHNIUK, 2006).

⁵⁹ Sobre crianças no MST ver: ARENHART, Deise. *Infância, Educação e MST: quando as crianças ocupam a cena*. Chapecó: Argos, 2007.

eu acho melhor porque em Curitiba eu ficava o dia inteiro sozinho em casa, vendo televisão e jogando vídeo-game, enquanto minha mãe trabalhava, aqui eu posso sair de casa e ficar brincando com meus amigos”(informação verbal⁶⁰).

Um elemento diferencial da infância no MST refere-se à organização e à autonomia, pois desde cedo eles são incentivados a participar, a emitir opiniões, e a organizarem-se.

Nesse sentido, conversamos também com as crianças⁶¹ sobre a Escola Itinerante, sendo que as diferenças identificadas por elas são que nesta escola elas lavam os pratos utilizados no lanche, estudam o MST, são avaliadas de forma diferente (“*aqui elas entregam parecer e lá fora é boletim*”), estudam também com educadores homens (nas escolas anteriores só tinham estudado com professoras mulheres), evidenciam a diferença do material utilizado para a construção das salas, há menor quantidade de alunos nas salas, etc. Em relação ao ensino, as crianças dizem que “*os educadores aqui ensinam para a criança ser boa, os professores ensinam pra ganhar dinheiro*”. Questionados sobre se preferem a escola de antigamente ou a Escola Itinerante, a maioria diz que prefere a Itinerante, porque “*Aqui todo mundo é igual, não tem discriminação, não tem violência*”. Porém, uma criança expressou uma opinião distinta: “*As duas são boas, mas eu prefiro estudar na escola da cidade porque lá eu tenho mais conhecimento*”.

O que percebemos é que as crianças sentem-se bem na escola, gostam dela, podem emitir opiniões, exercitando entre elas valores como a solidariedade e o companheirismo.

1.7 As pesquisas sobre as Escolas Itinerantes

Há um número expressivo de pesquisas que tratam sobre o MST. Essas se realizam na interlocução com diversas áreas do campo acadêmico, sendo mais constantes na Educação, nas Ciências Humanas, nas Ciências Agrárias e da Terra. Em relação aos trabalhos realizados na Educação, Souza (2007) mapeou 150 trabalhos que buscam compreender a educação na reforma agrária e no MST.

Sobre a particularidade pesquisada, encontramos quatro dissertações de Mestrado concluídas que tratam sobre as Escolas Itinerantes, as quais são: 1) WEIDE, Darlan Faccin. *Que fazer pedagógico em acampamento de Reforma Agrária no RS*. Universidade Federal de Santa Maria, 1998; 2) PIERI, Neucélia. *Organização social e representação gráfica: crianças*

⁶⁰ Fala de uma criança acampada, de dez anos, durante uma aula em que estávamos presentes.

⁶¹ Realizamos um trabalho específico com os alunos da 2ª série do 2º ciclo, de onde extraímos essas questões.

da *Escola Itinerante do MST*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002; 3) LUCIANO, Charles. *A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2007 (Mestrado em desenvolvimento regional); 4) IURCZAKI, Adelmo. *Escola Itinerante: uma experiência em educação do campo no MST*. Universidade Tuiuti do Paraná, 2007⁶².

Optamos em fazer primeiramente uma breve descrição de cada uma das pesquisas, analisando alguns de seus pontos e, posteriormente, de forma sintética, agrupamos e discutimos as principais temáticas abordadas.

No conjunto das dissertações, analisamos principalmente: o método e concepção que fundamenta o trabalho; os principais autores e referências utilizadas; a concepção de educação e escola; o conteúdo central da pesquisa; o que seus autores identificam como sendo o novo, num sentido revolucionário, presente nas Escolas Itinerantes; as contradições e os limites encontrados na concretização da proposta educativa do MST nas escolas dos acampamentos e as proposições frente ao contexto estudado.

A dissertação de Weide (1998) foi o primeiro trabalho acadêmico em nível de mestrado a tratar da especificidade das Escolas Itinerantes. O autor realizou sua pesquisa em acampamentos do Rio Grande do Sul, nos primeiros anos de existência dessas escolas, quando elas eram tidas como experiências pedagógicas e aprovadas inicialmente por um período de dois anos. A pesquisa tem como problemática as seguintes questões:

Como está sendo construído o processo de um novo Fazer Pedagógico nos acampamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul? Como surgiu a proposta pedagógica alternativa: projeto Escola Itinerante para os Acampamentos de agricultores Sem-Terra? Quem são os sujeitos sociais construtores desse novo fazer? E mais, como está sendo sua implementação enquanto experiência piloto nos Acampamentos “Palmeirão” e “Santo Antônio”? (WEIDE, 1998, p. 7-8).

⁶² Analisamos somente os trabalhos concluídos, mas no decorrer da pesquisa tivemos contato com duas pesquisadoras que tratam da temática e que estão em fase de elaboração de seus trabalhos, que são: PUHL, Raquel. *Escolas Itinerantes: o movimento da escola na educação do campo*, dissertação de mestrado que vem sendo elaborada no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFSC e que tem como objetivo “analisar e compreender a origem e a natureza das práticas escolares itinerantes desenvolvidas no âmbito da educação do campo no Estado de Santa Catarina, focalizando as Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra” (PUHL, 2007, p.10). E a tese que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, escrita por Isabela Camini. Esse trabalho denomina-se *Escola Itinerante dos acampamentos do MST: Um contraponto à escola capitalista?*, no qual a autora tem como questão de pesquisa “Quais os aspectos/elementos que evidenciam na prática, que a Escola Itinerante dos acampamentos do MST, está sendo o que se propõe a ser: um contraponto à Escola Capitalista, conforme implícito em sua proposta pedagógica original, aprovada em 1996?” (CAMINI, 2007, p.6). Convém assinalar que essas informações foram extraídas dos textos de qualificação das autoras e podem apresentar diferenças no texto em sua versão final.

Weide (1998) desenvolve sua pesquisa nos parâmetros metodológicos da investigação centrada na participação ativa, no diálogo entre os sujeitos envolvidos. Para isso, utiliza como referência os estudos de CARR & KEMMIS (1986, 1988, 1980) e discute a educação a partir do conceito de hominização, encontrado em VIEIRA PINTO (1960, 1979, 1987) e em FREIRE (1980, 1987, 1989, 1994). O autor considera a cidadania o ponto em comum entre educação e os Movimentos Sociais, remetendo a discussão dessa categoria tendo como referência os trabalhos de GOHN (1994).

O projeto alternativo da Escola Itinerante para acampamentos da Reforma Agrária no Rio Grande do Sul é tema de um dos capítulos do trabalho do autor. Nele, Weide aborda os dados coletados na escola e no contexto do acampamento Palmeirão (no qual iniciou a pesquisa), assim como seu itinerário de lutas e a construção coletiva do processo educativo e pioneiro no Brasil: a Escola Itinerante. O autor trabalha a constituição do acampamento e suas ligações com outras lutas do MST (o que não ocorre de maneira espontânea) e relata as lembranças dos acampados sobre o trabalho de base realizado anteriormente à ocupação. Da mesma forma, o autor recupera a história desse acampamento, mostrando que os integrantes do Movimento ocuparam inicialmente um trevo na cidade de Palmeira das Missões-RS, no ano de 1995, migrando posteriormente para diversas localidades do município. Dois anos depois, algumas famílias foram assentadas e os demais integrantes decidiram unir-se ao Acampamento Santo Antônio. Nesse acampamento situa-se a origem do projeto da Escola Itinerante do MST, discutida posteriormente no Congresso Infante-Juvenil em 1995, em Porto Alegre. Essas ações desembocaram na aprovação no projeto-piloto juntamente com a Proposta de Escola Itinerante, no período de dois anos (novembro de 1996 a outubro de 1998), nos acampamentos do MST no Rio Grande do Sul.

Na discussão sobre o *'quefazer'*⁶³ pedagógico em acampamentos, Weide discute quem são os professores, retrata o desenrolar do projeto educativo nesse acampamento e demonstra que antes mesmo da aprovação da proposta, o acampamento discutia a educação e a escola, como também ensaiava algumas atividades educativas. Essa obra apresenta a síntese da discussão realizada neste acampamento sobre as responsabilidades da comunidade, dos pais, dos alunos e dos professores para com a escola, mostrando que a proposta da escola envolve de maneira ativa esses diferentes segmentos. O avanço pedagógico dessa escola é visualizado pelo autor na organização curricular, realizada em etapas, contrapondo-se à seriação e

⁶³ “Expressão freiriana aqui assumida no sentido de um fazer consciente e crítico; um empreendimento que une teoria e prática em uma ação pedagógica concreta nos espaços de Acampamentos de Sem-Terra” (WEIDE, 1998, p.6).

também na relação estabelecida entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos acampados - que ocorre nesse processo educativo por meio dos temas geradores. Dentre estes, o autor cita dois temas desenvolvidos com as crianças da escola itinerante no período de realização de sua pesquisa: *A luta pela terra no Brasil* (escolhido por conta da realização da marcha do MST à Brasília) e *Um ano de escola itinerante*.

Em relação ao ‘*quefazer*’ pedagógico presente nas práticas educativas na Escola Itinerante, Weide desenvolve algumas sínteses, as quais denominou de situações-limites:

- pensar o fazer pedagógico é essencial para a progressão da caminhada da organização dos professores e do MST;
- que os professores na construção/reconstrução estejam abertos ao novo;
- a proposta pedagógica, discutida com a comunidade acampada: pais, professores e alunos, esteja em dinâmica, aproveitando os ensaios e erros para novas ações;
- a necessidade de que se tenha na escola a representatividade dos pais, da comunidade acampada e da coordenação do acampamento (IDEM, p. 156).

Neucélia Pieri (2002) é autora da segunda dissertação que analisamos e tem como título *Organização Social e Representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST*. Nessa busca compreender de que forma e com que intensidade as crianças que vivem num meio social diferenciado do meio urbano (no caso crianças de um acampamento do MST no Rio Grande do Sul), constroem e apresentam seu universo simbólico. Para isso a autora leva em consideração o processo de conscientização que se desenvolve nas diversas ações vivenciadas por essas crianças, utilizando como instrumento central da pesquisa a representação gráfica (desenho) elaborado pelas crianças, através de atividades planejadas pela pesquisadora. O pressuposto de que as crianças Sem Terra estão cercadas por elementos simbólicos referentes ao Movimento e que estão presentes no seu cotidiano compreende a hipótese da autora.

Seu referencial teórico principal compreende as obras de Piaget (1926, 1978, 1979, 1987, 1998 e 1999) e Paulo Freire (1980, 1985, 1996, 2000). A partir delas, Pieri fundamenta sua concepção de ser humano e educação. Luquet (1969) é o arcabouço teórico utilizado sobre evolução e representação gráfica, apontando o processo metodológico utilizado como sendo dialógico e participativo, aproximando-se de uma pesquisa participante e sócio-antropológica. Essa pesquisa foi realizada na Escola 1º de Agosto, situada no acampamento Eldorado do Sul, em Charqueadas, no Rio Grande do Sul.

A concepção e a metodologia são eixos a partir dos quais a autora discute as diferentes correntes pedagógicas, criticando uma educação caracterizada por uma epistemologia empirista que se explica pela influência do meio externo no processo de funcionamento da inteligência. Também a autora critica outra concepção de educação, centrada na idéia de que a criança nasce com o conhecimento e que basta ao professor encontrar os estímulos adequados para fazer aflorá-lo. Como alternativa a essas formulações a autora coloca a teoria construtivista, considerando Piaget o autor-chave para essa concepção e que realizou uma revolução pedagógica levando os educadores a repensarem suas práticas.

Em seu trabalho, Pieri contextualiza historicamente a luta pela terra e o MST, discutindo sua organização, as crianças no acampamento e a educação do MST. Essa última o faz perguntando: Para que serve o conhecimento? Quem tem acesso a ele? Enfocando no processo educativo de formação da identidade Sem Terra e a utilização dos símbolos que fazem parte da história do MST, entre eles o próprio acampamento, a bandeira, a sigla, o hino e a mística.

A autora apresenta, brevemente, a Escola Itinerante, seu processo de legalização e sua proposta pedagógica, identificando que essa possui uma metodologia pautada no diálogo, tendo como ponto de partida a realidade vivida pelo aluno. Pieri compreende que:

O sentido de escola a que se refere o MST diz respeito à importância que é dada ao estudo pelo Movimento em geral. Uma aprendizagem que estabeleça o diálogo entre o conhecimento historicamente construído e as práticas do Movimento, ou seja, suas crenças, valores e princípios (PIERI, 2002, p. 79).

Pelo enfoque do respeito à diversidade cultural⁶⁴ que reconhece no MST, a autora propõe analisar a representação gráfica das crianças como uma continuidade da representação mental da criança. Apóia-se nos estudos de Luquet (1969), o qual discute a abordagem construtivista da evolução do desenho infantil. Discute, dessa forma, o mundo do desenho da criança em uma dimensão simbólica, por meio da epistemologia do desenho. Coerente com a perspectiva construtivista adotada, ela entende que “A escola deve possibilitar à criança momentos onde ela possa construir o seu mundo na relação com o conhecimento desenvolvido no ambiente escolar” (Idem, Ibidem, p. 112).

⁶⁴ Para autora: “O termo diversidade cultural nos dá a visão da amplitude e do movimento que a cultura assume atualmente, independente do país ou grupo social, o que indica a valorização de diferentes códigos que fazem parte de uma nação ou país. Podemos chamar de um caminho pelos diferentes códigos culturais que deve ser percorrido com um olhar intercultural. Não se trata da sobreposição ou substituição de uma cultura pela outra, seja ela erudita ou popular, mas da convivência entre ambas, das relações que podem ser estabelecidas entre elas” (Idem, Ibidem, p. 114).

Através das análises dos desenhos das crianças do acampamento Eldorado do Sul, Pieri identifica a forte influência do universo simbólico que cerca as crianças do MST, destacando: *a sigla e a bandeira do Movimento* (que representam, segundo a autora, a identificação com um grupo, uma identidade); *Moradia* (como lugar de referência para a criança, a expectativa do assentamento); *Cor* (verde e vermelho, muito presente nos desenhos) e *Relação Trabalho escola* são os elementos simbólicos que apareceram de forma mais expressiva nos desenhos.

Feitas as análises, podemos constatar dois aspectos importantes desta pesquisa: o primeiro é de que o meio onde a criança está inserida, com todo o conjunto de elementos simbólicos concretos e subjetivos, constitui seu mundo real e, por isso mesmo, possível de ser representado por ela. O segundo aspecto é a intensidade com que esses elementos simbólicos interferem no processo de construção mental da criança e aparecendo, por isso, nos registros gráficos (PIERI 2002, p.136).

Para nós, a escola, assim como o desenho e os símbolos, mais do que possibilitar à criança construir seu mundo, como nos sugere a autora, devem auxiliar a criança na apreensão do mundo em que vive para que tenha a possibilidade de agir na transformação do mesmo. Mais do que refletir sobre o universo simbólico, a escola deve refletir sobre a materialidade da vida das crianças acampadas.

Enquanto proposição, Pieri sugere que os educadores precisam conhecer a realidade do educando e levar em conta os elementos simbólicos que compõem a vida desses sujeitos na hora de planejar as atividades educativas. Assim, a autora finaliza suas considerações com algumas problematizações a respeito dos elementos simbólicos na atividade educativa.

A terceira pesquisa refere-se à produção de Charles Luciano (2007), intitulada *A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: a institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriedade do acampamento*. Nessa obra o autor objetivou “estudar as características e contradições das práticas educativas que se desenvolvem no MST, especialmente quanto às questões da democracia e desenvolvimento” (Idem, Ibidem, p.11). Luciano realizou sua pesquisa em dois acampamentos localizados em municípios do Rio Grande do Sul: Acampamento Unidos Venceremos, em Arroio dos Ratos e o Acampamento Jair Antônio da Costa, em Nova Hartz. O primeiro dos acampamentos pesquisados tinha cinco anos de existência e em torno de 150 famílias e o segundo possuía três meses e contabilizava 130 famílias acampadas. Para realização do trabalho, as principais referências utilizadas pelo autor foram:

Em termos gerais, nos apoiamos, entre outros autores, em Milton Santos e George Benko para discutir os conceitos sobre desenvolvimento regional, globalização e capitalismo. Ellen Wood ofereceu elementos para conceituar classes sociais, democracia e sociedade civil. Já, nas análises, partimos das concepções de Carlos Cury para discutir as relações entre educação e Estado. Célia Vendramini, Marlene Ribeiro e Roseli Caldart, principalmente, contribuíram para descrevermos as práticas educativas do MST. O materialismo histórico, a partir de Marx, foi a teoria que deu base às análises e orientou o referencial teórico (LUCIANO, 2007, p.12).

Parte da escolha de alguns conceitos que considera centrais para caracterizar o sistema capitalista: globalização, desenvolvimento, democracia e sociedade civil. Esses conceitos permitem compreender que “(...) o MST se constitui num movimento de classe, mas busca também os direitos sociais alocados na sociedade civil. Tratam-se de lutas com o Estado, por direitos, ao mesmo tempo em que se posiciona contra os imperativos do mercado liberal” (Idem, *Ibidem*, p.48).

Sua preocupação é problematizar os desafios de um movimento social de classe, no caso o MST, quando luta pelos direitos civis, pois essas lutas nos limites da esfera política, geram, por vezes, a institucionalização de algumas de suas práticas que acabam por ficar sob o controle do Estado, o que para Luciano (2007, p.50) pode:

Levar o movimento a uma orientação equivocada, quanto às reais conseqüências desses direitos se, depois de conquistados, forem submetidos à lógica do capital, perdendo seu referencial de classe. No caso específico desse trabalho, a luta do MST pelo direito à educação será analisada como resultado contraditório do processo hegemônico da classe dominante.

Considerando a Escola Itinerante:

Neste contexto, a Escola Itinerante torna-se uma ferramenta que alimenta seus educandos com concepções de vida contrárias aos valores e à cultura capitalistas, através de uma pedagogia própria que visa compreender a realidade na medida em que tenta transformá-la, constituindo-se, assim, em base estruturante para ações do MST (LUCIANO, 2007, p. 124).

A provisoriidade e a institucionalização são as categorias de conteúdo centrais tomadas pelo autor para analisar as práticas educativas desenvolvidas nas Escolas Itinerantes. O autor visualiza no acampamento “Unidos Venceremos”, com maior tempo de constituição, duas contradições: o calendário escolar obedece às normas do Estado e algumas informações do Setor de Educação do MST não se concretizam. Mostra, por meio dessa, como a provisoriidade dos acampamentos influencia na dinamicidade das práticas educativas em seu interior, uma vez que as mobilizações do acampamento relacionam-se diretamente com todo o

processo educativo, o que inclui também a escola. “Assim nos pareceu que, no “Unidos Venceremos”, a escola deixa de atender os interesses do sem-terra para atender os interesses do Estado” (Idem, *Ibidem*, p.138). O autor também pontua alguns fatores que contribuíram para essa situação, que segundo ele são: a relação amistosa entre MST e Governo Lula, que gerou uma acomodação das lutas nos acampamento frente a projetos assistenciais destinados aos acampados e o isolamento do Setor de Educação do Movimento em relação a outros setores do acampamento, assim como do setor de educação estadual do Movimento.

Já a institucionalização mostra-se, para o pesquisador, como uma *faca de dois gumes*: “uma vez que o estado concede o direito à educação e ao mesmo tempo, impõe normas que regulam esse direito aos seus interesses” (LUCIANO, 2007, p.141). Para ele, os dois acampamentos lidam de formas distintas com o processo de institucionalização, pois esta sofre influência da diminuição da provisoriidade nos acampamentos.

O acampamento que mantém sua provisoriidade assume uma prática de movimento. Conseqüentemente as práticas educativas conseguem atender às necessidades da “pedagogia do movimento”, porque a mobilização do MST da à escola condições de colocar em prática suas estruturas revolucionárias. Enquanto no acampamento mais antigo, onde as mobilizações não acontecem com tanta intensidade, as práticas educativas correm o risco de perder sua capacidade de reflexão da realidade (LUCIANO, 2007, p.146).

Ao final conclui que:

O MST procura imbricar as práticas educativas com a luta de classe, objetivando garantir aos trabalhadores o acesso e o controle dos meios de produção. Para o movimento, a escola não pode negar sua relação com as questões políticas e econômicas. Ela deve participar de forma crítica dos processos e relações que se desenvolvem nas determinações materiais e históricas do capitalismo. Do ponto de vista da classe trabalhadora, as práticas educativas do MST, portanto alimentam a indignação diante de situações de injustiça e impunidade que resultam das relações de poder e de acumulação de capital (LUCIANO, 2007, p.148).

Frente aos limites impostos pela diminuição da provisoriidade e a institucionalização das práticas educativas nas Escolas Itinerantes, o autor sugere:

Isso implica que as lutas devam ser permanentes, com estruturas provisórias no acampamento, onde as práticas educativas, embora institucionalizadas, transformem a espontaneidade das ações dos sem-terra em formas concretas e conscientes de luta de classe. Foi assim que, conforme as últimas informações de um líder estadual, “ a maioria dos sem-terra do “Unidos Venceremos” conquistaram a terra no final de 2006”, o que nos leva a pensar que as

estruturas do acampamento foram colocadas em movimento (LUCIANO, 2007, p.150).

Por fim, a última dissertação que tem como fenômeno de estudo a Escola Itinerante é de autoria de Adelmo Iurczaki (2007), com o seguinte título: *Escola Itinerante: uma experiência de educação do campo no MST*. Essa é a primeira pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* que trata das Escolas Itinerantes no Estado do Paraná.

Inicialmente o autor coloca que sua temática de pesquisa está imbricada com sua trajetória de vida (filho de pequenos agricultores) e com sua atividade profissional (professor de uma Escola Estadual Rural). A partir do seu trabalho como professor, Iurczaki teve contato com alunos residentes em acampamentos do MST, situação esta, até então, nova para ele e que o instigou, anos mais tarde, a pesquisar a proposta de educação do Movimento. Iurczaki realizou sua pesquisa no Acampamento 1º de Agosto, localizado no município de Cascavel-Paraná, o qual abriga a Escola Itinerante Zumbi dos Palmares.

Sua questão de pesquisa busca compreender “Como se configura o planejamento pedagógico com Temas Geradores no ensino de 5ª a 8ª séries na Escola Itinerante?” (Idem, p.20). Para discutir a educação e os temas geradores, o autor toma como referência central as reflexões de Paulo Freire, em especial na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005).

Iurczaki situa a Escola Itinerante no espaço educativo do acampamento como um local privilegiado para o trabalho com os temas geradores:

O trabalho pedagógico com Temas Geradores está fundamentado nas idéias de Paulo Freire e constitui a base dos materiais produzidos pelo MST, pautados no objetivo de problematizar a realidade de forma dialógica. Essa proposta considera o aprendizado da criança obtido fora da escola, e que essa criança está aprendendo deve ter sentido prático para a sua vida (IURCZAKI, 2007, p.96-97).

Segundo o autor, a escolha em analisar a prática pedagógica desenvolvida através dos temas geradores das séries finais do Ensino Fundamental está relacionada aos poucos estudos dirigidos a essa etapa do ensino e também porque nessas séries os professores são geralmente de fora do acampamento e do MST⁶⁵.

⁶⁵ No Estado do Paraná, diferente dos educadores das turmas iniciais do Ensino Fundamental que, de forma geral, são membros do MST residentes nos acampamentos e escolhidos de maneira conjunta pelo Setor de educação do MST e direção do acampamento, os educadores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio são do quadro da Secretaria de Educação do Estado e, em geral, são professores temporários contratados pelo regime de PSS (Processo Simplificado de Seleção) e, conseqüentemente, possuem vínculo provisório com o Estado.

Particularmente a escola por ele analisada possui em torno de 500 estudantes, distribuídos em dezoito turmas que compreendem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Analisando os professores, sujeitos dessa pesquisa, Iurczaki constrói o seguinte perfil: a maioria não possui experiências anteriores em Escolas do Campo e do MST e acabam indo obrigados para estas escolas, ou seja, por falta de outra opção. O autor evidencia também a rotatividade como um elemento fortemente presente nesse grupo de professores. Tomando as reflexões de Arroyo (2006), o autor mostra que o corpo docente das escolas do campo caracteriza-se pela falta de vínculo com o campo⁶⁶.

O autor afirma que o trabalho com os temas geradores com as turmas de 5^a a 8^a séries foi impulsionado pelo trabalho junto aos anos iniciais. Assim, relata o processo de desenvolvimento do trabalho com temas, procedimento que acompanhou durante a realização de sua pesquisa. Esse processo englobou diferentes momentos articulados: consistiu em um estudo sobre a temática; realização de pesquisa com a comunidade com vistas a apreender a vida do acampamento e seus maiores desafios e problemas; desenvolvimento do tema nas aulas. Após a sistematização desta pesquisa, o lixo foi escolhido como tema gerador. Esse trabalho teve como resultado a participação da comunidade na organização do lixo no acampamento, gerou a construção de um depósito para lixo e a realização da separação do lixo reciclado para comercialização (a partir da qual a verba retorna para a escola).

Iurczaki (2007) sistematiza alguns limites relatados pelos educadores no desenvolvimento dos temas geradores⁶⁷. Finalizando seu trabalho cita algumas questões, que em sua opinião, precisam ser aprofundadas:

A manutenção do professor no acampamento para que este pudesse acompanhar o trabalho por um tempo maior, e também para que viesse a acompanhar o acampamento no caso de mudança de local. É preciso desencadear um trabalho junto aos pais para demonstrar a importância do

⁶⁶ Uma ação pleiteada pelo MST é o curso superior em Licenciatura de Educação do Campo. Esta ação nasce como uma alternativa na tentativa de diminuir as lacunas no trabalho de educadores nas áreas do campo. Esse curso está voltado principalmente para formação de educadores das séries finais do Ensino Fundamental para atuarem em escolas do campo. O referido curso habilita o professor a atuar nessas séries a partir de sua opção por uma das quatro áreas de conhecimentos, as quais englobam maiores números de disciplinas, que são: Linguagens e Códigos (Português, Literatura e Artes); Ciências da natureza e Matemática (Matemática, Física, Química e Biologia), Ciências humanas e sociais (Filosofia, Sociologia, História, Geografia) e Ciências Agrárias. Segundo informações do MEC (2008), o projeto-piloto da Licenciatura em Educação do Campo encontra-se em andamento, com a primeira turma iniciada em 2007, num convênio entre UNB e ITERRA (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária). Em 2008 as Universidades Federais Minas Gerais, Sergipe e Bahia, também integram o projeto.

⁶⁷ Os limites foram: troca constante de educadores, carência da disponibilidade dos educadores para realização de tarefas fora do horário de aula, ausência de comprometimento, por parte de alguns educadores, com a proposta da escola, falta de condições para os professores reunirem-se. Outros limites identificados pelo autor foram: negligência do Estado no financiamento destas escolas, a dificuldade de compreensão por parte dos pais e da comunidade do sistema de avaliação por parecer e do trabalho com ciclos.

trabalho com Temas Geradores, e observar o que estes vêm sentindo com esse trabalho nas séries iniciais, quais mudanças proporcionadas. A implementação dos ciclos de forma a atender todos os alunos, e a observação dos resultados práticos para posterior avaliação (...) (IURCZAKI, 2007, p.138-139).

Resumimos, em termos gerais, as questões trazidas nos estudos que dissertam sobre as Escolas Itinerantes e no momento subsequente iremos destacar alguns pontos encontrados nas dissertações, apontando elementos de nossa aproximação e distanciamento dessas análises.

1.7.1 Aproximações e distanciamentos das pesquisas analisadas

No que tange aos aspectos referentes ao método e concepção de pesquisa, nas dissertações citadas observamos características da abordagem qualitativa de pesquisa, sendo que a maioria realiza a observação participante, nos acampamentos. Sobre os instrumentos metodológicos, todas utilizaram entrevistas com os diferentes sujeitos envolvidos, sendo que uma delas utilizou-se também de questionário e outra da análise de desenhos.

O engajamento do pesquisador com a defesa das potencialidades da educação do MST também é elemento de destaque e comum a esses estudos. Reconhecemos, nesses trabalhos, o envolvimento individual e o esforço de cada pesquisador com a temática pesquisada. Assim, consideramos estes estudos como ponto de partida de nossa pesquisa e que permitiram a construção de nossas sínteses, no sentido de contribuir com a reflexão sobre as Escolas Itinerantes e conseqüentemente da escola que tenha um compromisso com a luta da classe trabalhadora.

Para realizamos essas sínteses, partimos das considerações de Souza (2007) que, ao analisar as teses e dissertações sobre Educação e Reforma Agrária e/no MST, sintetizou dez pontos que versam sobre os desafios e os avanços na construção do conhecimento sobre educação e/no MST⁶⁸. Assim, destacamos e construímos quatro eixos que permitirão refletir

⁶⁸ De forma resumida, os pontos elencados por Souza (2007) foram: 1) Predomínio da abordagem qualitativa de pesquisa; 2) Compõem os textos uma descrição repetitiva e que não abarca a categoria da totalidade para compreender as relações que caracterizam a luta do MST pela reforma agrária; 3) Textos apresentam diversidade de autores de diferentes áreas do conhecimento, e a não exclusividade de categorias de uma matriz teórica; 4) Envolvimento ideológico do pesquisador com a problemática da educação do campo e da reforma agrária; 5) Todas as pesquisas concordam que o MST tem sua origem na contradição básica da sociedade: concentração da terra e da riqueza; 6) Conjunto de autores citados para definição de movimentos sociais, os brasileiros: Cândido Grzybowski, Ilse Scherer Warren, José de Souza Martins, Maria da Glória Gohn; e os estrangeiros: Alain Touraine, Alberto Melucci e Eric Hobsbawn. E. P. Thompson sobre o debate de classe social, consciência política e experiência. Especificamente sobre MST: Bernardo Mançano, João Pedro Stédile e Roseli Caldart. 7) Autor priorizado para discussão da educação: Paulo Freire; Sobre educação do campo: Julieta Calazans e Maria Nobre Damasceno; Sobre educação no MST: Roseli Caldart, como expoente; A respeito da relação entre

sobre questões importantes no estudo da Educação no MST e a maneira como estes se explicitam ou não, nas dissertações analisadas.

1) MST e sua origem na contradição básica da sociedade: Capital x Trabalho

Concordamos com Souza (2007) quando diz que todas as pesquisas destacam que o MST tem sua origem na contradição básica da sociedade: concentração da terra e renda. Porém, o que percebemos dentro da nossa análise, é que poucas conseguem avançar e evidenciar a relação dessa primeira com a contradição entre capital e trabalho que funda as relações sociais capitalistas. Para nós esse limite possui várias conseqüências, dentre elas o de enfatizar a Reforma Agrária e não a supressão da forma social capital como a resolução dos problemas da má distribuição de terras e da concentração da riqueza.

A explicitação da concentração de terra e riqueza é realizada por meio de um resgate da luta pela terra, em especial no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, demonstrando nesse processo histórico o caráter conflitivo e os movimentos de resistência. No bojo destas reflexões é que se situa a constituição do MST, como uma retomada de lutas anteriores, nesse processo histórico da luta pela terra. Alguns dos estudos sustentam essas discussões por meio de dados, como é o caso do trabalho realizado por Iurczaki (2007). Os dados utilizados por esse autor referem-se principalmente à distribuição de terras entre as propriedades e a área ocupada por estas⁶⁹, além do número de mortes no campo. Esses números mostram que, apesar de toda a luta do MST, a concentração de terra aumentou nos últimos anos, indicando a força do capital. Em relação a essa temática, uma consideração importante é feita por Souza (2007, p. 453):

Após 20 anos de efetiva participação do MST na sociedade brasileira e da existência de mais de uma centena de pesquisas somente na área de educação, um dos desafios urgentes é superar a maneira descritiva de tratar a luta pela terra e os autores que a analisaram, mas utilizar a categoria totalidade para compreender as relações que caracterizam a luta do MST pela reforma agrária.

2) Definição do conceito de Movimentos Sociais

Nesse ponto abarcaremos as questões referentes à definição dos Movimentos Sociais e a relação desses com o conceito de emancipação. A conceituação do que venham a ser os

Educação e trabalho no campo: Eliane Furtado (UFC), Maria Socorro Xavier (UFPB), Marlene Ribeiro (UFRGS) e Miguel Arroyo sobre educação necessária aos povos do campo. 8) A educação do campo discutida por Fernandes que tem enfatizado e desenvolvido o paradigma da educação do campo; 9) Tendência da menção de teses e dissertações defendidas; 10) As pesquisas mostram como os avanços da educação do campo devem-se às ações dos movimentos sociais organizados.

⁶⁹ Esses dados são relativos ao período de 1950-1996.

Movimentos Sociais é um debate bastante complexo e que, de forma geral, perpassam as pesquisas apresentadas. Porém essa conceituação ocorre de forma precária, possivelmente pelo grau necessário de aprofundamento teórico para realizar essa tarefa. Não teremos a intenção de realizar tal empreitada, sendo nossa intenção questionar a identificação do MST na categorização de “novos movimentos sociais”, como se apresenta abaixo:

O MST pode ser considerado um novo movimento social por incorporar na sua prática algumas características dos novos movimentos sociais que apontam para uma nova forma de fazer política no campo, fortalecendo as relações comunitárias com ênfase na democracia participativa possibilitando a seus membros que participem como sujeitos no processo de suas organizações e nas estratégias de luta (WEIDE, 1998, p.62).

Entretanto, admitir o MST como um novo movimento social não é, de forma alguma, consenso nos trabalhos acadêmicos. Outros autores apontam características de originalidade no MST, porém não o tratam como um novo movimento social, uma vez que essa categorização, em geral, funda-se no abandono da centralidade dos conflitos de classe e da impossibilidade de alteração radical na estrutura social capitalista.

A ressalva que fazemos às correntes de pensamentos de historiadores e sociólogos atuais – os que tratam dos chamados “novos movimentos sociais”, os que estudam a memória das pessoas comuns, os que se ocupam da história das mentalidades coletivas ocultando o universo social que está por trás do universo mental, o refúgio no mundo particular, as análises sobre a clínica, a loucura, a prisão e a sexualidade, por exemplo – é o abandono dos grandes espaços econômicos e sociais, o refluxo do social para o simbólico, a recusa do pensamento central e da totalidade racional. Na falta de um projeto coletivo, as pesquisas fazem-se mais no âmbito do pessoal e do local (VENDRAMINI, 2002, p. 48-49).

Para nós, o MST é uma resposta coletiva à destruição da classe trabalhadora e que expressa os confrontos de classe de nossos dias, questão essa que perpassa nosso estudo.

A temática da emancipação também está presente nas dissertações, porém, por vezes, sem a explicitação da tradição teórica que a sustenta. Dessa forma, a emancipação, em alguns momentos, aparece não como sendo a emancipação social e sim como a emancipação do indivíduo, para a qual a formação da identidade e a escolarização teriam centralidade de ação. De forma mais explícita encontramos no trabalho de Weide (1998) o reconhecimento da identidade, as alterações das micro-relações, “as revoluções do cotidiano”, as possibilidades de participação e do exercício da autonomia nos movimentos sociais como motores que impulsionam processos emancipatórios dos sujeitos envolvidos, como demonstra o texto a seguir:

As lutas sociais do campo trazem modificações na estrutura social e nos próprios camponeses nelas envolvidos, facilitando o processo de emancipação das “situações-limites” em que se encontram, transformando-o em homens ativos e confiantes na força de seus trabalhos e no potencial de suas organizações. Aquilo que parecia um sonho já começa a tornar-se realidade na vida de vários camponeses que vivenciaram esse doloroso processo de emancipação e hoje estão nos assentamentos trabalhando em associações, mutirões e cooperativas (WEIDE, 1998, p.47).

Certamente consideramos importante o processo de resgate do ser humano realizado pelos Movimentos Sociais, antes espoliado de quase tudo, inclusive de seus sonhos. Porém, a emancipação humana é algo muito mais complexo e vai além de modificações nas micro-relações. Transcendendo o plano do indivíduo, a emancipação humana significa uma mudança radical no sistema social vigente e, conseqüentemente, no tripé que o sustenta: capital, trabalho assalariado e Estado, sobre os quais discorreremos no segundo capítulo dessa dissertação.

As discussões sobre a formação da identidade têm íntima relação com a perspectiva de emancipação centrada na impossibilidade da superação da totalidade das relações sociais capitalistas, restando assim, a possibilidade da emancipação do indivíduo, do grupo. Na maioria das pesquisas discute-se a Pedagogia do Movimento como uma proposta educativa para formação do sujeito Sem Terra, aproximando-se dessa perspectiva. Entretanto, diferente da maioria dos estudos, Luciano (2007) situa a reflexão sobre práticas de constituição de uma identidade política:

Não se trata da consideração de identidades que lutam somente contra a opressão e a discriminação, como aquelas que giram em torno das questões de gênero, sexo, etnias, entre outras. A identidade Sem Terra é a identidade da classe trabalhadora que luta contra a exploração, porque entende que “a primeira característica do capitalismo é ser ele incomparavelmente indiferente às identidades sociais das pessoas que explora” (LUCIANO, 2007, p. 85).⁷⁰

3) Concepção de Educação e Escola

A educação é tratada nas pesquisas como um processo amplo de formação do ser humano e que abarca relações de aprendizagem que vão muito além do processo de escolarização. Conseqüentemente a educação do MST é vista como um processo que engloba diversas dimensões do Movimento, considerando-se assim o próprio movimento como educativo. Entretanto, o processo de formação do ser humano é visto de formas distintas,

⁷⁰ Na citação o que está entre aspas: (WOOD *apud* LUCIANO, 2007, p. 85).

sendo que entre os trabalhos analisados o que mais se distancia das nossas reflexões é a conceituação de Pieri (2002), quando essa analisa como se desenvolve cognitivamente o ser humano, a partir dos estágios evolutivos propostos por Piaget. Assim, a autora adentra nas questões sobre como se constitui e se desenvolve o ser humano e como se forma sua consciência – questões por demais complexas que seria leviano discutí-las nesse momento, de forma passageira⁷¹. Essa autora, coerente com sua perspectiva teórica, trata da educação buscando relacioná-la com a sociedade, englobando os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos, sendo que para ela:

É necessário deixar o medo de lado e ousar, com uma postura de pesquisador que acredita na educação como único, ou, pelo menos o principal caminho para o resgate da dignidade do ser humano e, portanto, como o caminho para chegar-se a uma sociedade mais justa (PIERI, 2002, p. 34).

Mais adiante, na mesma direção, Pieri acrescenta que “Uma educação só pode ser autêntica e libertadora quando cumpre sua função de transformação social, tendo o diálogo como instrumento fundamental para a superação do conflito” (Idem, *Ibidem*, p. 36). Para nós esta concepção de educação supervaloriza a dimensão educativa, demandando dela a resolução de problemas complexos, que nem a educação, nem a escola por si só são capazes de resolver. A perspectiva de educação que se coloca na direção da emancipação humana, na qual nos referenciamos e discutimos ao longo desse texto, reconhece os limites da atividade educativa em promover uma revolução social, porém não nega que a educação possa contribuir ou dificultar a criação de condições objetivas, em especial, a formação de consciência dos trabalhadores, para um processo revolucionário. Isto significa dizer que a sociabilidade do capital precisa ser superada para que emancipação humana se concretize.

Um outro aspecto que consideramos positivo é que todas as pesquisas buscam relacionar a educação e a escola com o contexto do acampamento, especialmente sua organicidade e seu vínculo com o MST. A maioria das pesquisas, com diferentes graus de aprofundamento, traz questões relativas à cooperação no/do trabalho nos acampamentos e

⁷¹ Porém, indicamos dois trabalhos que, diferente da autora supracitada, discutem a concepção de homem a partir do referencial marxista. A primeira é o trabalho de DUARTE, Newton, *Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social do indivíduo*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 1993, no qual o autor discute o indivíduo na sua concreticidade como sendo a síntese de inúmeras relações sociais a fim de conseguir avançar na luta pela superação das dicotomias (social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão presentes no senso comum pedagógico e que, conseqüentemente, encontram-se em oposição a esta pedagogia. O segundo trabalho é de IASI, Mauro. *As metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consenso*. São Paulo, Expressão Popular, 2006. Nesse livro o autor discute os movimentos contraditórios da consciência, passando pela discussão da formação do indivíduo, de grupos e da classe. Tem como referência empírica a trajetória do Partido dos Trabalhadores no período entre 1980-2002.

assentamentos do MST, e a necessidade de construir relações de trabalho que questione o modelo hegemônico. Assim, para uns a discussão passa pela alteração de valores, outros discutem a necessidade dessas práticas articularem-se na direção de outra base material que supere a sociedade regida pelo lucro. Para nós a questão da cooperação não exclui, porém se coloca para além da dimensão valorativa.

No que tange aos aspectos que evidenciam a presença do novo na escola, sentimos falta, nas análises, de uma discussão mais aprofundada sobre o movimento de itinerância dessas escolas, como também a intencionalidade pedagógica presente nessas. Weide (1998) pauta a itinerância como um desafio da escola, porém não discute o processo de deslocamento da escola e o processo pedagógico desenvolvido nos diversos deslocamentos deste acampamento, o que explicaria melhor as diferenças das Escolas Itinerantes das demais escolas.

Evidenciamos também, no campo das proposições, que as pesquisas recaem, prioritariamente, na necessidade da reconfiguração do papel dos professores por meio de formação qualificada.

4) O MST e a Educação do Campo

Outra temática que se mostra presente nas pesquisas, em especial nas mais recentes, é o debate sobre a Educação do Campo⁷². Essa articulação tem conseguido diversas conquistas, principalmente no âmbito das políticas públicas para os povos que vivem no campo que, ao longo da história, tiveram o acesso negado a uma educação de qualidade. Sendo assim, a mobilização por uma educação do campo conquistou a aprovação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo⁷³ e a constituição de uma Coordenação do Campo no interior da estrutura do Ministério da Educação (MEC), na composição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, instituída no ano de 2004. Esta coordenação tem por responsabilidade implementar políticas educacionais para o campo e dentre essas podemos citar os convênios de cursos de formação de professores (inclusive em

⁷² Sobre a educação do campo estamos nos referindo à bandeira assumida por diversas entidades do campo, entre elas o MST, na luta pelo reconhecimento das especificidades deste contexto, que começa a tomar forma a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1997) desencadeando duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1999 e 2004), uma coleção de livros com cinco volumes que tratam dessa temática, a elaboração de políticas públicas no âmbito da Educação de Campo em diversos níveis e modalidades de ensino e a divulgação e ampliação de projetos e de práticas pedagógicas que assumam as características priorizadas pela educação do campo.

⁷³ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, 2002.

nível superior). Nesse sentido, a reivindicação por uma educação do campo desencadeou espaços e projetos em diversas secretarias estaduais e municipais de educação voltados à educação do campo.

Visualizamos nas pesquisas, particularmente em Luciano (2007) e Iurczaki (2007), que há uma vinculação direta desses autores, da Pedagogia do Movimento com a Educação do Campo, não considerando as diferenças entre estas duas proposições, identificado, assim, a Educação do Campo, como a síntese da Pedagogia do Movimento, em nossos dias. O que para nós parece equivocado, por faltar uma análise mais aprofundada sobre o distanciamento e as aproximações entre essas duas teorizações. No campo da hipótese, a Educação do Campo tem priorizado a construção de uma identidade de pessoas que moram no campo, bastante diversa em detrimento de uma prática educativa articulada à formação da consciência de classe num contexto de luta social, como nos propõe a Pedagogia do Movimento. Isso não significa dizer que discordamos das lutas empreendidas pela Educação do Campo, principalmente no que tange ao reconhecimento de uma dívida histórica com os trabalhadores do campo, em especial no campo educativo – no respeito e valorização das especificidades dos povos que residem no campo – assim como não desconsideramos os espaços conquistados no interior dos órgãos públicos – dimensões estas que também compreendemos como essenciais para pensar as práticas educativas.

Parece-nos que um dos motivos dessa vinculação direta entre as duas perspectivas está relacionado ao protagonismo do MST em promover a Articulação por uma Educação do Campo e também pelos materiais produzidos pelo MST e seus intelectuais orgânicos priorizarem esta temática, de forma mais enfática no período entre as duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1999 e 2004).

Dessa forma, o Iurczaki (2007) aponta a Pedagogia do Movimento como um “novo paradigma” para a educação do campo, identificando algumas ressalvas às propostas voltadas à educação do campo, ao dizer que: “algumas avançaram no sentido de romper com o capital internacional, outras mantêm a perspectiva de manutenção do agricultor no campo, sem romper com o capitalismo e a influência das multinacionais, acreditando que sem a modernização não haverá avanços” (p.66).

Também no contexto da Educação do Campo o referido autor considera que: “Atualmente, também o Estado, em todas as esferas governamentais, está demonstrando interesse em mudar esta realidade” (Idem, Ibidem, p.75). Com essa afirmação desconsidera o caráter classista do Estado e que grande parte desse reconhecimento é fruto das pressões exercidas pelos Movimentos Sociais. Iurczaki também demonstra que a amplitude da

proposição da Educação do Campo permite diversas apropriações, por vezes, acomodando-se nas estruturas do Estado, sem apresentar um elemento contraditório.

Por fim, em geral, evidenciamos que parte destas dissertações não localiza o MST na totalidade histórica que o constitui e enfatizam a educação e a escola como saída para a resolução dos problemas dos acampamentos e assentamentos, através do enfoque da identidade, da cidadania. Em nosso ver essas análises superestimam as possibilidades concretas do MST, da educação e da escola nesta materialidade, pois não atingem a raiz do problema: a forma como os seres humanos produzem sua existência, ou seja, o trabalho em sua dimensão histórica. É sobre essas questões que priorizamos nosso estudo e tentamos explicitá-las no decorrer dessa dissertação, considerando nossas limitações e também a complexidade que as cercam.

1.8 Fotos: Escola Itinerante Sementes do Amanhã – Acampamento Chico Mendes



Ilustração 1: Acampamento Chico Mendes



Ilustração 2: Escola Itinerante Sementes do Amanhã



Ilustração 3: Tempo Recreio



Ilustração 4: Tempo Formatura



Ilustração 5: Sala de aula



Ilustração 6: Crianças

A NECESSIDADE HISTÓRICA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO NA CONTRAPOSIÇÃO AO CAPITAL

2.1 A necessidade histórica da emancipação humana frente à lógica destrutiva do capital

Nesse momento, propomo-nos a conhecer as relações capitalistas em nossos dias, pois estas produzem e reproduzem as circunstâncias em que se defrontam diariamente o MST, a escola, enfim, a humanidade. Por meio das análises marxianas e marxistas, desvelamos os segredos e a face perversa dessa sociabilidade que concomitante à produção da mais-valia, reproduz em escala global suas contradições. Essas se acirram cada dia mais, colocando em jogo o próprio destino da humanidade, para a qual a necessidade da emancipação humana se coloca como uma alternativa viável de superar sua própria destruição.

A humanidade desenvolveu amplamente sua capacidade de produzir, a partir de objetivações cada vez mais complexas, em especial com o incremento de sofisticadas tecnologias, porém cerceando a produção da vida para muitos, na negação do emprego, de uma alimentação e moradia de qualidade, de saneamento básico, entre muitas outras. Ainda que existam nessa sociedade forças produtivas suficientes para que estas e outras necessidades possam ser sanadas.

Esse fato decorre da contradição imanente, inaugurada pela lógica do capital – a contradição entre a socialização da produção e a apropriação privada do produto, que nada mais é do que a expressão da contradição entre capital⁷⁴ e trabalho, a qual se move a partir das lutas travadas nas relações hegemônicas entre duas classes antagônicas: trabalhadora e capitalista. Essas são definidas prioritariamente por sua localização no sistema produtivo e de poder do capital, e também por sua localização na luta de classes⁷⁵. Porém abordar as classes apenas por estes aspectos seria desconsiderar o movimento da sociedade, e engessar um conceito, que apesar de sua difícil definição, só pode ser compreendido no movimento das relações sociais.

⁷⁴ Capital compreendido não como uma coisa, uma mercadoria em si, mas sim como o conjunto das relações sociais, síntese de múltiplas determinações que sustentam esta forma histórica.

⁷⁵ Iasi (2007) elabora uma síntese interessante do que definiria para Marx as classes, em que considera o caráter relacional e político desse conceito: 1) classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção; 2) pela posição no interior de certas relações sociais de produção (conceito que foi quase que generalizado como único); 3) pela consciência que se associa ou distancia de uma posição de classe; 4) pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social.

Nesse contexto, o capitalista é o proprietário privado dos meios de produção que comparece no mercado para comprar força de trabalho, e a utiliza para produzir mercadorias, mais-valia e capital. Já a classe trabalhadora é a classe desprovida de qualquer meio de produção e que tem como única mercadoria sua força de trabalho. A exploração de uma classe sobre outra é mantida pela ideologia⁷⁶ do capital, pelo Estado moderno e pelo trabalho alienado.

O trabalho possui um duplo caráter – sua dimensão ontológica e sua dimensão histórica. A primeira significa a mediação entre homem e natureza, sendo este o ato fundante do ser social, ineliminável e existente em qualquer formação social:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e Natureza, condição natural e eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1985, p.153).

O trabalho em sua forma histórica⁷⁷ é uma dimensão determinada por relações datadas ao longo da história da humanidade. Sendo que, na forma social capital, o trabalho consiste hegemonicamente em trabalho abstrato (produtor de mais-valia), expressão objetiva de trabalho simples, forma mais concreta de trabalho na sociedade capitalista, edificado nas relações de alienação e assalariamento.

A temática da alienação é central nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, nesta obra Marx⁷⁸ (2004), a partir da crítica a Economia Política e de seus fundamentos filosóficos, discute o processo de alienação do trabalho. Fenômeno este que faz com que o trabalhador não se reconheça no produto e no processo do seu trabalho, tornando-se um estranho a ele.

Mészáros (2006) retoma esta obra de Marx e recupera seu conceito de alienação em seus quatro aspectos principais: a) o homem está alienado da *natureza*; b) está alienado de *si mesmo* (de sua própria atividade); c) de seu “*ser genérico*” (de ser como membro da espécie humana); d) o homem está alienado do *homem* (dos outros homens). É esse processo de alienação, arraigado nas relações de assalariamento, que garante a reprodução do capital em escala ampliada, ou seja, assegura a compra e venda da força de trabalho. Sendo que esta é a única mercadoria que gera a valorização do valor.

⁷⁶ Idéias falsas, que escamoteiam a essência da sociedade do capital, mostrando na aparência ser uma sociedade justa. Sobre esta questão, ver: MARX & ENGELS. *A ideologia alemã*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁷⁷ O trabalho assumiu ao longo da história da humanidade diferentes formas, tais como: Trabalho escravista, servil, assalariado.

⁷⁸ Essa obra foi redigida em 1844, porém somente publicada após a morte de Marx, mais especificamente, em 1932. Por ser uma compilação de anotações do autor, a obra apresenta em algumas partes idéias inconclusas.

Marx (1985) diferencia as duas grandezas que compõem a força de trabalho, sendo elas: o valor da força de trabalho e sua valorização⁷⁹. O valor da força de trabalho compreende o tempo socialmente necessário para sua produção e (re) produção que consiste na soma dos meios de subsistência necessários para manutenção do trabalhador e seus filhos⁸⁰.

Na valorização o uso da força de trabalho excede o valor pago pelo capitalista. Nessa o trabalhador, além do tempo necessário para suprir sua própria reprodução, trabalha mais tempo, oferecendo trabalho gratuito ao capitalista. É daí que o capitalista extrai seu ganho, da exploração da força de trabalho, dos trabalhadores que produzem mercadorias, tirando assim da circulação mais dinheiro do que inicialmente. Pois na mercadoria está contido o valor que a força de trabalho é capaz de produzir, ou seja, mais valor que ela própria possui.

Todo esse seguimento, a transformação de seu dinheiro em capital, se opera na esfera da circulação e não se opera nela. Por intermédio da circulação, por ser condicionada pela compra da força de trabalho no mercado. Fora da circulação, pois ela apenas introduz o processo de valorização, que ocorre na esfera da produção. (...) Ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a “trabalhar” como se tivesse amor no corpo (MARX, 1985, p. 160- 161).

Por meio de sua análise rigorosa, Marx, ao relacionar as esferas da circulação e da produção de mercadorias, distingue no interior dessas o valor e a valorização da categoria força de trabalho, e desvela o segredo fundamental da sociabilidade do capital – a produção de mais-valia. Compreender esse mecanismo possibilita descortinar o véu de fumaça que encobre a valorização do capital, que tem seu ponto de partida e chegada orientado para o lucro⁸¹. Fenômeno este característico também de nossos dias, e que não é considerado como central para algumas correntes de pensamento em voga no âmbito acadêmico, para estas, Marx e suas análises são consideradas ultrapassadas. Iasi (2007), refutando as tendências pós-modernas, considera que a sociedade atual:

É ainda uma dinâmica do capital, ou seja, ainda existe na extração de mais-valia, de trabalho vivo. A atual fase de desenvolvimento das forças produtivas levou a várias conseqüências, como a alteração da composição orgânica do capital em favor de uma maior concentração em capital constante, a uma

⁷⁹ “Essa diferença de valor o capitalista tinha em vista quando comprou a força de trabalho” (MARX, 1985, p. 159).

⁸⁰ Dentre estes, gastos médios com alimentação, vestuário, habitação, saúde, educação, lazer, etc.

⁸¹ Esta análise é realizada de forma pormenorizada e aprofundada na obra: *O capital: crítica da economia política*, em especial os capítulos IV e V, Volume 1, Livro Primeiro. (MARX, 1985).

intensificação da produtividade, a alteração significativa das formas de gestão; no entanto, não alterou o fato, e nem poderia, segundo o qual o capital surge da produção de valor e de mais valor e, portanto, do consumo produtivo da força de trabalho. (IASI, 2007, p. 116).

Convém ressaltar que esta reprodução ampliada no interior da luta de classes não se realiza sem conflitos e resistências.

No entanto, o comprador da força de trabalho descobre que esta não é uma mercadoria qualquer. Pelo contrário, está corporificada em seres humanos que reclamam e resistem quando são forçados por muito tempo, com muita força ou rápido demais. A luta, então, torna-se endêmica à relação trabalho-capital no local de produção e, em teoria, a define (SILVER, 2005, p.32).

Diversas contradições são inerentes à forma capital e reproduzem-se concomitante à reprodução do lucro. Algumas das contradições que são características do nosso tempo, e o seu acirramento, enquanto motores da tendência do caráter destrutivo e auto-destrutivo do capital, são as preocupações centrais contidas no item que segue.

2.1.2 A tendência destrutiva e autodestrutiva do capital

A degradação crescente e cada vez mais profunda do meio ambiente; o desemprego presente, inclusive nos países do capitalismo central; a diminuição da taxa de uso das mercadorias (inclusive da força de trabalho); o agudo desperdício tanto na produção, como no consumo; entre outras, são manifestações do poder destrutivo do capital. Tais fatos, presentes de forma inquestionável na materialidade atual, permitiram a Mézáros (2006a) recolocar a tese da tendência destrutiva e autodestrutiva do capital. Essa tese foi anunciada por Marx & Engels (1998, p.71-72), ao dizerem que: “Tais forças produtivas alcançam com a propriedade privada um desenvolvimento exclusivamente unilateral, tornam-se, em sua maior parte, forças destrutivas, e um grande número delas não pode encontrar a menor utilização sob o seu regime”. Essa lógica destrutiva evidencia a destruição das forças produtivas, que são forças necessárias para produção de riquezas, compreendem os meios de produção (meios e objetos de trabalho), e a força de trabalho.

O que impera na lógica do capital é a profunda disjunção entre necessidade e produção, em que o critério para a produção de riquezas é subordinado ao seu valor de troca, ou melhor, só é útil para o capital o que é vendável, e que permite sua reprodução ampliada. Podemos dizer que o processo em que o capital amplia-se é contraditório, pois carrega em si a sua

relação endógena com a destrutividade, uma vez que amplia também ao longo do tempo suas contradições e seu poder de autodestruição.

Isso não significa dizer que por si só o capital será destruído e/ou superado, mas sim, que a possibilidade de deslocamento dessas contradições, em nossos dias é, no mínimo, reduzida. O capital pode vir a se reajustar por tempo indeterminado, porém numa instabilidade cada vez maior (MESZÁROS, 2006a). Em seguida, veremos de forma breve, como se manifesta essa tendência na materialidade atual.

Uma das características dessa lógica destrutiva é o desperdício desenfreado, tanto na produção como no consumo, que se afirma no aprofundamento da sociedade dos descartáveis para realização permanente do valor de troca das mercadorias. Assim, diariamente, bens duráveis tornam-se inutilizáveis sem que sua vida útil realmente esteja finalizada. Aspecto imbricado nesse refere-se à obsolescência planejada – a mercadoria é concebida para tornar-se, em curto período de tempo, obsoleta⁸². Outro exemplo ilustre dessa produção destrutiva refere-se ao complexo militar /industrial, produção indispensável numa forma superior de sociedade.

A redução do trabalho vivo, lócus da extração de mais-valia é também um dilema vivido pelo capital na sua atualidade. Essa redução diz respeito ao aumento da composição técnica no processo produtivo, o que diminui gradualmente a demanda por força de trabalho. Essa foi definida por Marx como uma tendência própria do capital – da queda da taxa de lucro. No entanto, esta redução não está necessariamente em relação direta com a diminuição da mais-valia social, nem com a redução do assalariamento e da classe trabalhadora. Pois para esta análise se faz necessário verificar os dados relativos a essa questão considerando suas múltiplas determinações, numa perspectiva que abarque a totalidade, e não apenas pela leitura de ramos de produção, e nem somente a partir de considerações realizadas nos países do capitalismo avançado.

Fenômeno comum à época vem sendo a diminuição crescente dos empregos em tempo integral, com maior segurança e estabilidade. Concomitantemente ao aumento de empregos temporários, subcontratados, com menor segurança e acesso a direitos trabalhistas

⁸² Sobre essa questão, Harvey (2001) analisa o fenômeno da acumulação flexível, ou seja, da mudança no padrão de produção que reduziu significativamente o tempo de giro na produção e no consumo, demonstrando que: “A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil do vestuário), enquanto em outros – tais como as chamadas indústrias de “thoughtware” (por exemplo, videogames e programas de computadores) - a meia vida está caindo para menos de dezoito meses (p.148).

⁸³(HARVEY, 2001).No geral, a exploração do trabalho tem sido caracterizada pela intensificação e pela precarização. Mesmo as pessoas no grupo de empregos mais estáveis estão trabalhando mais e de forma mais intensa (fato confirmado pelo aumento da jornada de trabalho, da extração da mais-valia absoluta, combinado com a mais-valia relativa). E um número elevado de trabalhadores sobrevivem de empregos precarizados, parciais e/ou estão engrossando as fileiras do desemprego. Condições essas que tendem a destruir a força de trabalho.

Cerca de 180 milhões de pessoas no mundo estão numa situação de desemprego "aberto" (procurando mas não achando), das quais bem mais de um terço são jovens de 15 a 24 anos. Cerca de um terço da mão-de-obra no mundo está desempregada e subempregada ("desocupada" e "subocupada" na terminologia mais comum do IBGE). O aumento da economia informal traduz-se no aumento do subemprego e, em geral, na queda de produtividade e de remuneração que, por sua vez, geram um aumento de trabalhadores pobres (Organização Internacional Trabalho, 2007).

O desemprego atinge na atualidade, não só países da periferia do sistema do capital, como é o caso do Brasil⁸⁴, mas países capitalistas centrais, que têm como uma de suas conseqüências imediatas o aumento de trabalhadores pobres⁸⁵, problema assinalado também pelo relatório da Organização Internacional do Trabalho. Porém consideramos importante registrar que o desemprego e a constituição de um número considerável de força de trabalho sobrando é inerente ao capital e uma condição à sua manutenção.

Essa afronta ao trabalho não acontece de forma passiva, sem conflitos, observamos diversas reações de trabalhadores ao longo da história da humanidade e, especificamente, na história do capital. Um exemplo dessa atitude reativa à destruição da classe trabalhadora

⁸³ Harvey (2001) discute a partir de um organograma um panorama dos empregos e as características do trabalho e de sua exploração no contexto da acumulação flexível.

⁸⁴ Pochmann (2006) apresenta um retrato dos desempregados do Brasil, identificando que é a partir de 1990 que o índice do desemprego aumenta de forma intensa, tornando o desemprego na atualidade, um fenômeno muito mais complexo e heterogêneo e que atinge todos os segmentos sociais. Vale pontuar que é a partir da década de 1990 que o Brasil assume, de forma passiva e subordinada, o receituário neoliberal propagado por todo o mundo como sendo a solução para o reaquecimento da economia.

⁸⁵ Os dados trazidos por Petras (1998) demonstram esse fato: “Os padrões de concentração de riqueza nos Estados Unidos revelam que os 10% mais ricos possuem acima de 87% de toda a riqueza. Este fenômeno da desigualdade está piorando rapidamente em nível global. No Chile, por exemplo, uma das pretensas histórias de “milagre econômico”, na linha de explicação do FMI e do Banco Mundial, os 10% mais ricos da população, em 1990, aumentaram sua participação na renda nacional para 40%, em relação aos 36% de 1970. (...) Os principais países europeus, tais como a França, a Bélgica e a Alemanha estão confrontados com taxas de desemprego de dois dígitos; na Espanha é de mais de 20% e muitas das nações pós- comunistas do Leste europeu ostentam taxas de 30%. Nos Estados Unidos, o subemprego, o trabalhador pobre e os desempregados, somam 37% da força de trabalho (p.247-248).

frente ao capitalismo contemporâneo, é a emergência e luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, um movimento que é a expressão da luta de classes na atualidade.

Sobre a devastação dos recursos naturais, os exemplos são infindáveis. Até o capital reconhece a sua gravidade atual, como atesta o protocolo de Kyoto⁸⁶, o que não se dá por suas preocupações humanitárias decorrentes da degradação ambiental, mas sim porque esta se coloca com um impedimento claro para a reprodução do capital.

Na tentativa de conter todas essas contradições engendradas pelo capital, são apresentadas constantemente medidas paliativas, porém sem solução, pois são inerentes a este modelo societário. Para pôr fim aos limites absolutos do capital, deve-se acabar com a lógica que os produz.

Convém salientar que a tendência destrutiva do capital, por nós apresentada (a partir das elaborações de Mészáros), não representa por si só a forma de superação do capital, mas nos adverte que o que está em jogo hoje, não é somente a obtenção ou elevação do lucro e sim o futuro da humanidade. São estas condições materiais que colocam a emancipação humana como uma *necessidade histórica*, porém *tão somente*, no campo da possibilidade. A superação, de fato, do sistema sociometabólico do capital demanda, dentre outras questões, forças sociais em luta capazes de formular uma alternativa superadora e radicalmente socialista. É sobre as mediações necessárias para a superação do capital que tratamos no próximo item.

2.2 As mediações necessárias para a transcendência positiva da auto-alienação do trabalho

O slogan ideológico propagado em nosso tempo é o de que “*não há alternativa*”. Esta afirmativa nasce como resposta a alterações significativas na materialidade atual e, conseqüentemente, no trabalho, em especial a partir da década de 1980, inicialmente localizada nos países capitalistas e que ressoam por todo o mundo, nas décadas subseqüentes. Essas transformações foram e continuam sendo pelo receituário ideológico denominado de neoliberalismo, o mesmo que afirma que a humanidade esgotou suas possibilidades, para

⁸⁶ Foi aprovado no ano de 2005, e compromete que as nações industrializadas deverão reduzir as emissões de gases poluentes em 5,2% em relação aos níveis de 1990, no período de 2008- 2012.

além do capitalismo, demonstrado concretamente, segundo este, pelo colapso das experiências do “socialismo real”.

A ideologia da ordem burguesa de consenso e manutenção da ordem vigente faz uma relação direta entre o legado histórico do socialismo inaugurado por Marx e Engels e as sociedades pós-capitalistas que existiram ao longo do século XX. Assim sendo acreditam e divulgam que o fracasso do “socialismo real” demonstrou a inoperância das teses do socialismo científico.

Abrimos um breve parêntese para falarmos a respeito destas experiências do “socialismo real”, já que existe muita polêmica, mesmo no interior das análises marxistas, sobre se de fato as experiências que eclodiram no século XX, podem ser afirmadas como socialistas, na perspectiva marxiana. Não nos cabe, nesse momento, discuti-las de forma detalhada, mas entendemos ser conveniente ponderar algumas questões que permeiam a reflexão sobre a abrangência (ou não) dessas experiências, na direção do socialismo, as quais não correspondem com a perspectiva marxiana, dentre elas citamos: o atraso no desenvolvimento das forças produtivas vivido pelos países na época em que suas revoluções aconteceram; a inviabilidade do socialismo se afirmar em um só país; ao invés do fim do Estado, ocorreu sua ampliação afirmada pelo excesso de burocratismo; pouca alteração no trabalho, para além de sua distribuição, não ocorrendo alteração significativa que apontasse para a superação do trabalho excedente e da alienação; a inexistência da liberdade individual. Estas questões, de formas distintas, estão desenvolvidas em: Mészáros, (2003, 2006a); Netto, (1995); entre outros.

Mészáros (2006a) afirma que é preciso dar conta de um reexame crítico das experiências do “socialismo real”, ao mesmo tempo em que se avalia e se apropria das bases do capitalismo atual, que se difere substancialmente das décadas que antecederam as revoluções que originaram as experiências pós-capitalistas. Esse reexame crítico constitui um dos principais esforços das obras produzidas pelo referido autor, o qual intenta que a alternativa socialista radical tenha êxito.

Retomando a discussão propagada pela tese dos ideólogos do capital, apresentada anteriormente, do triunfo do capitalismo o que restaria para a humanidade seria administrá-lo da melhor forma. Mesmo que esta melhor forma signifique hoje a privação de condições dignas de sobrevivência para milhões de pessoas, a devastação intensa do meio ambiente, o terrorismo, o narcotráfico, a marginalidade social e outras conseqüências de caráter explosivo que a lógica do capital produz e reproduz.

As teorias pós-modernas, por afirmarem a impossibilidade de existir uma mudança a nível global, também se alinham a perspectiva da inexistência de outra alternativa para além do capitalismo.

Para Kohan (2007), as teorias pós-modernas ao priorizar as lutas pelos poderes instituídos nas micro-relações a uma luta contra o capitalismo global, reforçam a estratégia do grande capital da fragmentação da classe trabalhadora, gerando certo imobilismo na direção da emancipação humana. Essas correntes filosóficas partem do pressuposto de que todas as organizações coletivas que primam por uma perspectiva de totalidade são totalitárias, por isso abrem mão de uma perspectiva revolucionária, priorizando o pluralismo, a particularidade, a diversidade de pequenos grupos sociais, como se estas questões não mantivessem e sofressem com a lógica totalitária do capitalismo global.

Para a maioria das correntes pós-modernas e pós-estruturalistas, o capitalismo, em última instância, pode ser compatível com o “respeito ao OUTRO”, “o diálogo democrático”, a “não discriminação”, etc. A “radicalização da democracia” (capitalista) como último horizonte implica num abandono muito claro, não sempre explícito, nem sequer pelos “pós-marxistas”: a perspectiva da revolução socialista e da luta pelo poder para a transformação radical da sociedade desaparecem rapidamente de cena. (KOHAN, 2007, p.8, tradução nossa).

A lógica da fragmentação presente nestas teorias pode parecer dissonante, à primeira vista, da lógica integradora e unificadora do capital nos dias atuais. Porém, desnudando a aparência desse fenômeno, Kohan identifica que “entre a lógica do fragmento dilacerado e solitário e a lógica da integração multifuncional do mercado mundial que fagocita a totalidade da sociedade planetária, existe uma interconexão e uma íntima complementaridade” (2007, p. 17, tradução nossa).

Na contramão destas perspectivas que naturalizam as relações sociais e negam a historicidade do ser social, é que se encontra a perspectiva de emancipação humana marxiana e dos marxistas. Essa não pode ser simplesmente refutada como querem algumas teorias, o que não quer dizer que nos apropriamos do legado marxista de forma incondicional e acrítica, pois iria contradizer a perspectiva de ciência que nos referenciamos. Assim a defesa pelo marxismo se realiza pelas condições inerentes à própria realidade atual, no contexto de crise estrutural e de perversa (des) humanização. Sendo que são as condições dadas pela

materialidade concreta e não formulações teóricas abstratas, que distinguem a proposição de emancipação humana marxiana de um projeto baseado na utopia⁸⁷ idealista.

Os precursores das idéias socialistas foram os socialistas utópicos, que não sustentavam seus projetos pela materialidade, nem tinham como pressuposto de suas formulações o motor da luta social e, conseqüentemente, da luta de classes. Os representantes deste socialismo, não se colocavam como representantes de uma classe, mais sim de toda a humanidade. Até porque neste período transitório, (antes de 1848) não havia ainda no plano material, clareza na distinção dos componentes das diferentes classes sociais e também da configuração destas novas relações sociais. As expressões mais significativas deste socialismo anterior a Marx, datado do início do século XIX⁸⁸, são: Saint- Simon e Fourier, na França, e Owen, na Inglaterra.⁸⁹

Deslumbrados com os avanços da ciência, tinham uma fé inabalável na razão e na onipotência do pensamento, acreditando, por isso, que a educação e a universalização do conhecimento científico eram o único caminho para transformar a sociedade e o homem. E, nesse sentido, sempre que usarmos a designação “utópico”, daqui para frente, ela terá esse exato sentido: projetos de organização da sociedade, desligados da realidade política e social da época, e fé inabalável na ciência e na educação como meios de transformação da realidade (TEIXEIRA, 2002, p.29).

As ponderações de Teixeira são esclarecedoras tanto em sua síntese sobre o pensamento utópico em sua origem, como também sobre a não extinção deste pensamento e, conseqüentemente suas repercussões nos dias atuais, inclusive na sustentação de propostas no campo educativo, questões que discutiremos mais adiante.

É a alternativa inaugurada por Marx & Engels do socialismo científico que situa o socialismo como possibilidade diante das condições materiais. Como afirmam os autores:

⁸⁷ A palavra utopia tem referência, segundo Teixeira (2002, p. 27-28) “ (...) no livro de Thomas Morus, publicado em 1516, com este título. Morus fazia uma pesada crítica ao antigo modo de vida, em que o feudalismo em desagregação se mesclava ao mercantilismo e ascensão, imaginando uma ilha, por ele denominada de *Utopia*, onde se organizava uma sociedade, sem as mazelas da sociedade real existente. A partir daí, a palavra passou a designar projetos sociais, concebidos de forma quimérica, sem atenção aos aspectos políticos, práticos e concretos, de sua construção, sendo por isso não só irrealizáveis como incapazes de superar inteiramente as instituições e a ideologia que recusam”.

⁸⁸ Neste período a distinção entre classe burguesa e trabalhadora não estão ainda explícitas, pois as duas lutam lado a lado contra o poder da nobreza feudal. O ano de 1848 é considerado um divisor de águas na história da humanidade, pois neste torna-se evidente que as duas classes principais instauradas concomitantemente à constituição do modo de produção capitalista, são distintas em suas lutas e conseqüentemente em seus projetos societários.

⁸⁹ Sobre as idéias destes socialistas utópicos, como também suas distinções com o socialismo científico, ver: ENGELS. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Global Editora, s/d.

Para nós o comunismo não é nem um *estado* a ser criado, nem um *ideal* pelo qual a realidade deverá se guiar. Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado atual das coisas. As condições desse movimento resultam das premissas atualmente existentes (MARX & ENGELS, 1998, p. 32).

A citação acima nos indica que a transformação social se realizará não por meio das idéias, mas sim pela ação teórico-prática do processo revolucionário de lutas. Essa ação visa atacar a raiz desta forma social e demanda a ruptura radical com a ordem burguesa vigente, materializada no tripé: Capital, Estado e Trabalho alienado, que se manifesta também nos valores e nas idéias dominantes.

Porém, esta superação não significa uma progressão automática do processo histórico, nem uma evolução natural do capitalismo, que desembocaria em outra forma social. Necessita sim de uma base real e de condições histórico-estruturais, nas quais estão o desenvolvimento das forças produtivas e a formação de uma massa revolucionária consciente e capaz de concretizar um processo revolucionário, em outras palavras:

Os elementos materiais de uma *subversão total* são, por um lado, *as forças produtivas existentes* e, por outro lado, *a formação de uma massa revolucionária que faça a revolução* não só contra condições particulares da sociedade existente até então, mas também contra a própria “produção da vida” anterior, contra o “conjunto da atividade” que constitui sua base; se essas condições não existem é inteiramente indiferente, para o desenvolvimento prático, que a idéia dessa subversão já tenha sido expressada mil vezes como prova a história do comunismo” (MARX & ENGELS, 1998, p. 37, *sem grifos no original*).

O alto grau de desenvolvimento das forças produtivas é condição necessária para que o socialismo não seja a socialização da miséria e da pobreza. Assim, afasta-se a idéia, presente no senso comum, de socialismo como atraso e retorno às condições dadas pelas trocas diretas nas relações comunais primitivas. Ele não é a negação da história, e nem daquilo que ao longo dela a humanidade produziu, significa uma apropriação das forças produzidas e de outras objetivações do gênero humano. O que nega, nesse aspecto, é a apropriação privada (por uma classe) da riqueza produzida socialmente. Outra condição, para a superação da forma social capital, refere-se à existência de uma massa consciente e revolucionária capaz de realizar esta apropriação, a qual:

Só pode efetuar-se por meio de uma *união obrigatoriamente universal*, pelo próprio caráter do proletariado, e por uma revolução que, por um lado, subverterá a força do modo de produção e de troca anterior, assim como, a força da estrutura social anterior, e por outro lado, *desenvolverá o caráter universal do proletariado* e a energia que lhe é necessária para levar a bom

termo essa apropriação, *uma revolução enfim em que o proletariado se despojará também de tudo o que lhe resta ainda da sua posição social anterior* (MARX & ENGELS, 1998, p. 83-84, *sem grifos no original*).

O sujeito coletivo principal dessa transformação é a classe trabalhadora⁹⁰. Mas porque ela é o sujeito principal dessa empreitada? Na atual forma histórica, ela é a classe que carrega em si os interesses mais universais da humanidade. A afirmação desse interesse mais universal significa, posteriormente, a negação de sua própria condição de classe e, conseqüentemente da sociedade de classes, em dimensão global.

Em síntese, Marx e Engels (1998) apontam que a concepção de história que apresentam é resultante das seguintes condições: 1) do desenvolvimento das forças produtivas (no estágio em que prepondera seu caráter destrutivo), da existência de uma classe que suporta o ônus desta forma social – a classe trabalhadora, da qual surge a necessidade de uma revolução; 2) da luta contra a classe dominante que domina as forças produtivas; 3) da revolução comunista e sua direção contra o modo de atividade anterior, extinguindo o trabalho alienado, a dominação de classes e as próprias classes; 4) de uma ampla transformação dos homens que só se concretiza por um movimento prático, ou seja, pela revolução que rompe com a podridão do velho sistema, fundando uma sociedade radicalmente distinta.

Frente ao apresentado, não podemos confundir sociedade emancipada com uma sociedade perfeita, sem problemas e conflitos. A nova sociabilidade corresponde a um patamar mais

⁹⁰ Interpretações distintas a respeito da classe trabalhadora nesta sociabilidade e das frações desta que teriam centralidade no processo revolucionário estão presentes nas formulações de intelectuais no campo do marxismo, dentre muitas citamos as interpretações de ANTUNES (2005); LESSA (2003) e SILVER (2005). Antunes renomeia a classe trabalhadora como a “*classe-que-vive-do-trabalho*”, para ele, “Uma noção ampliada de classe trabalhadora deve incluir também todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial e dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part in time*, o novo proletariado do *McDonald’s*, os trabalhadores assalariados da chamada “economia formal”-que muitas vezes são indiretamente subordinadas ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva na fase de expansão do desemprego estrutural”. (IDEM, p. 60, *grifos no original*). Para Lessa (2003, p.13) há uma diferenciação da função social do proletariado e dos outros setores assalariados não operários, sendo que “Quando se trata de ir para além do capital, portanto, a centralidade proletária é decisiva. Sem desconsiderar que, se a proposta não conseguir uma base social mais ampla que o operariado, nenhuma superação do capital será possível, nenhuma plataforma comunista pode dispensar a centralidade operária. Pela simples e boa razão de ser esta a única classe que vive do seu próprio trabalho e que, por isso, nada tem a perder com a extinção da forma contemporânea de exploração que é a propriedade privada burguesa”. Em Silver (2005, p.34-35) “ a percepção de que o trabalho e os movimentos operários são feitos e refeitos continuamente nos fornece um antídoto importante contra a tendência comum de sermos rígidos demais ao especificarmos quem faz parte da classe trabalhadora (...)Portanto, em vez de enxergar um movimento [historicamente superado] (Castells, 1997) ou uma [espécie residual e ameaçada de extinção] (Zolberg, 1995), nossos olhos continuam abertos para sinais emergentes de uma nova formação da classe trabalhadora, assim como de um “contra-ataque” daquelas classes trabalhadoras que estão sendo “desfeitas”. Uma das tarefas centrais passa a ser a identificação de novas respostas vindas de baixo, tanto para o lado criativo como para o lado destrutivo do desenvolvimento capitalista”.

elevado da humanidade, pois a humanidade não será dominada por algo que lhe pareça alheio, externo. É isso que indica a síntese realizada por Iasi:

A emancipação humana, fim da pré-história da humanidade, exige a superação das mediações que interpõem entre o humano e seu mundo. Para que a humanidade, reconhecendo a história como sua própria obra, possa decidir dirigi-la para outro caminho, diferente do beco sem saída para o qual a sociedade capitalista mundial levou a espécie. Nos termos de Marx, assumir de forma consciente e planejada o controle do destino humano (IASI, 2007, p.59).

Isso significa dizer que, a humanidade, frente à emancipação humana, certamente colocar-se-á outros tipos de problemas, porém num patamar que possibilite sua resolução.

Na seqüência nos deteremos em duas questões centrais para o socialismo na acepção marxiana. Essas estão intimamente relacionadas, sem as quais é impossível a humanidade emancipar-se: a auto-transcendência do trabalho alienado, gerador de mais-valor, e a destruição do Estado capitalista.

2.2.1 A transcendência positiva da auto-alienação do trabalho

Voltemos à questão: de que essencialmente precisa a humanidade emancipar-se? Anteriormente, assinalamos brevemente algumas contradições que vem dramaticamente afetando a humanidade e que incidem diretamente na condição da classe trabalhadora. Advertimos, também, a respeito da insuperabilidade dessas contradições por meio de medidas paliativas, que não ataquem a raiz dos problemas, as relações sociais de produção, ancoradas na forma assumida pelo trabalho. Como discutimos anteriormente, é ele que funda o ser social, é ontológico, significando primeiramente a mediação necessária para o intercâmbio entre homem e natureza. Por ser esse ato fundante – o trabalho – determina as outras dimensões do ser social, tais como: a linguagem, a cultura, a educação. No entanto, de forma alguma o trabalho as esgota.

A sua forma histórica no capitalismo torna-o subsumido por sua principal característica, a alienação, que impede a humanidade de emancipar-se em sua radicalidade. Então, essencialmente a humanidade precisa transcender a auto-alienação do trabalho, para que possa desenvolver-se ilimitadamente.

Para Marx (2004), nos Manuscritos econômico- filosóficos, a emancipação humana é o momento em que a humanidade recupera sua completude. Neste novo patamar, os indivíduos podem desenvolver-se otimamente, uma vez que não são cerceados e limitados pela alienação do trabalho que rege a sociedade do capital.

As mediações necessárias para essa emancipação foram esboçadas no item anterior. Aqui tentaremos conhecer a centralidade da auto-emancipação do trabalho, para efetivação da alternativa socialista, como também delinear as características do trabalho em uma sociedade emancipada, ou melhor, na síntese de Marx na “sociedade dos livres produtores associados”.

A característica fundamental desta nova sociabilidade funda-se no controle coletivo e consciente do trabalho, em todas as suas esferas: na produção, na distribuição e no consumo. Em “*Crítica ao Programa de Gotha*”, Marx (2005) “diz que o trabalho social é fonte de riqueza” e explica a diferença referente à repartição do trabalho, no início do período transitório, no qual, troca-se a mesma quantidade de trabalho. No entanto, assinala que esta igualdade na quantidade de trabalho na transição, traz problemas inerentes à igualdade formal, a qual será superada:

Numa fase superior do comunismo, quando tiver desaparecido a escravizante subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e o manual; quando o trabalho não for apenas um meio de viver, mas se tornar ele próprio na primeira necessidade vital; quando com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as forças produtivas tiverem também aumentado e todas as fontes da riqueza coletiva brotarem com abundância, só então o limitado horizonte do direito burguês poderá ser definitivamente ultrapassado e a sociedade poderá escrever nas suas bandeiras: “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades!” (IDEM, p. 135-136).

Neste momento, rompe-se definitivamente com a igualdade formal e alienada que escamoteia as diferenças entre os indivíduos e entre classes. A produção, a distribuição e o consumo não serão determinados por relações externas, mas sim pelas próprias necessidades existentes e outras construídas socialmente por este novo ser social.

Na verdade, o critério orientador da necessidade, a qualidade e o uso se aplica a todos os aspectos da produção e distribuição socialistas, da satisfação das exigências materiais elementares do sociometabolismo aos vários esforços que visam ampliar as dimensões mais mediadas da reprodução cultural (MÉSZÁROS, 2006 a, p. 615).

2.2.2 Emancipação Humana: para além da emancipação política

Para iniciar o debate a respeito da emancipação política, precisamos primeiramente discutir o lócus dessa emancipação: o Estado Moderno, forma de Estado característica da sociedade capitalista.

O Estado, de forma geral, aparenta ser o representante da sociedade e de seus interesses, um órgão mediador entre grupos e classes e, portanto, indiferente. Porém, esta imparcialidade é puro idealismo numa sociedade de classes, pois o poder político não se sustenta separado das relações sociais de produção da vida, em determinada forma social. Desta maneira, a classe que detêm a hegemonia destas relações possui também a direção do poder político.

O Estado atual é, antes de tudo, uma organização da classe capitalista dominante. Se ele se impõe a si mesmo, no interesse do desenvolvimento social, funções de interesse geral, é unicamente porque e somente na medida em que esses interesses e o desenvolvimento social coincidem, de uma maneira geral, com os interesses de classe dominante (LUXEMBURGO, 2003, p.51).

Rosa Luxemburgo foi uma das protagonistas do debate sobre os limites da luta política, no interior do Partido Social Democrata Alemão (fim do século XIX e início do século XX). Sua obra *Reforma e Revolução?*⁹¹ é expressão, no plano teórico, desse enfrentamento. Nela, a autora combateu de forma veemente as formulações teóricas de Bernstein, sintetizador da teoria revisionista na época, que defendia que a chegada ao socialismo ocorreria através de reformas graduais no capitalismo, descartando assim, a necessidade de uma revolução. Luxemburgo demonstrou a partir de suas análises que esta concepção significa um abandono do núcleo central da perspectiva socialista, diferenciando assim, o revisionismo de Bernstein e a perspectiva socialista radical.

A diferença entre as duas concepções: segundo a concepção comum consiste a importância socialista da luta sindical e política em preparar o proletariado, isto é, o *fator subjetivo* da transformação socialista, para a realização desta, ao passo que, segundo Bernstein, a importância está em dever a luta sindical e política reduzir por etapas a própria exploração capitalista, arrancar cada vez mais à sociedade capitalista o seu caráter capitalista, dando-lhe um caráter socialista; em suma realizar *objetivamente* a transformação socialista. Ao examinar mais de perto a questão, percebe-se que são diametralmente opostas estas duas concepções. Segundo a concepção comum do Partido, pela

⁹¹ Segundo COGGIOLA (1998) este debate sobre reformismo ou revolução já se fazia presente no movimento cartista (fim do século XVIII e primeira metade do século XIX), um dos primeiros movimentos de trabalhadores organizados que foi decisivo para o surgimento do comunismo operário.

experiência da luta sindical e política, o proletariado chega à convicção da impossibilidade de transformar radicalmente a situação por meio desta luta, e da inevitabilidade da conquista do poder. A teoria de Bernstein, ao contrário, parte da impossibilidade da conquista do poder para afirmar a necessidade da introdução do regime socialista unicamente por meio da luta sindical e política (2003, p.59, *grifos no original*).

Infelizmente a história nos mostra que a perspectiva de Bernstein teve êxito no Partido Social-Democrata Alemão e acabou por influenciar todo o movimento comunista da época. Anos mais tarde, esta teoria colaborou de certa forma para sustentar o centralismo burocrático do Estado Soviético.

A trajetória da social-democracia, na sua posição de acomodação ao sistema excludente, coercitivo e alienante do capital, conduziu ampla fração do movimento operário a envidar futilmente energias vitais a um processo inócuo de tentativa domesticação do capital. Com isso contribuiu “perversamente” para que a esquerda mundial visse na centralidade e na orientação das lutas para o parlamento o único veio possível para trilhar no sentido da transformação social (TONET & NASCIMENTO, 2007, p. 16).

A saída centrada na política no campo da esquerda foi instituindo-se a partir do movimento do partido alemão, no fim do século XIX início do XX, e na experiência do Estado soviético, no qual o Estado (dirigido pela classe trabalhadora) assume papel central tanto no planejamento burocrático da economia, como na repressão de dissidentes ao partido que dirigia o poder. Assim, em vez da tomada do poder político pelos trabalhadores desencadear um processo de fenecimento do Estado, o fortaleceu. A essa experiência do “socialismo real”⁹², resultaram inúmeras críticas, não só a esta perspectiva de apropriação inócua do socialismo e das idéias de Marx, como também da teoria do próprio Marx, as quais foram vinculadas diretamente ao “socialismo real”.

Fruto dessas críticas é a concepção do eurocomunismo e da via democrática para o socialismo, constituído a partir das décadas de 1960 e 1970, a qual se alicerça na afirmação de que a consolidação e a instauração do socialismo têm como via única o alargamento da democracia, situando a perspectiva socialista apenas no terreno da política⁹³.

⁹² Porém pontuar essas críticas não nos autoriza a desconsiderar o legado que experiência representa para a humanidade.

⁹³ Convém registrar que atualmente a concepção da via democrática para o socialismo incide nas propostas educacionais no campo da “esquerda democrática”. Para esta a educação e a escola tornam-se lócus privilegiado para o desenvolvimento da democracia, assumindo, desta forma, a cidadania como eixo dessas propostas. Esta discussão encontra-se em Tonet (2005), em especial no capítulo II intitulado: “A crítica da cidadania”.

Vemos, então, que por caminhos diferentes daqueles trilhados pelas revoluções do típico soviético, a via democrática (que incluía o socialismo democrático) também colocava (e ainda coloca) como objetivo fundamental a tomada do poder do Estado, não para destruir o poder burguês e preparar as classes para a extinção do próprio Estado, mas para, por intermédio deste, realizar as transformações sociais em direção ao socialismo. A diferença entre estas duas vias estava em que na “via soviética” o Estado ainda era concebido como tendo um caráter de classe, ao passo que na “via democrática” ele seria apenas uma “arena de lutas”, um “campo” a ser disputado pelas classes sociais. Deste modo, tanto poderia ser controlado e posto a serviço dos interesses da burguesia como da classe trabalhadora (TONET & NASCIMENTO, 2007, p. 28).

A síntese citada acima nos indica que as duas perspectivas: a da “via soviética” e o da “via democrática” interpretaram Marx de forma equivocada. Marx, desde seus primeiros escritos, advertia que a emancipação política não podia ser confundida com a emancipação humana⁹⁴, situando a centralidade da revolução social para além da revolução política.

O estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, e os seus meios e possibilidades, de outro, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida privada e pública, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares (MARX, 1995, p.8).

Em Marx (1995) está explícita a insuficiência da emancipação política para a emancipação humana. Para se alcançar a emancipação humana, o autor propunha uma “revolução política com alma social”, compreendendo esta revolução em dois momentos articulados: momento político (quebra do Estado burguês), o qual ainda mantém a reprodução do capital; e o momento “social” propriamente dito: superação do capital concomitantemente à instauração de uma nova forma de trabalho, baseada na associação livre dos produtores associados.

Em síntese, a perspectiva marxiana afirma a dimensão negativa da política⁹⁵ e seus limites para a efetivação da emancipação humana, pois a exploração e o alcance do capital encontram-se muito além dessa esfera, e somente uma visão da totalidade dos processos sociais é capaz de garantir a transcendência positiva da auto-alienação do trabalho.

Devido à inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital plenamente articulado – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar

⁹⁴ FREDERICO, Celso. (1995) estuda a questão da emancipação política e da emancipação humana nas obras de Marx, datadas do período entre o final de 1843 e início de 1844.

⁹⁵ Mészáros (2006 a), no capítulo 13 “Como poderia o Estado fenecer”, de forma específica, no item: “ Os principais traços da teoria política em Marx”, sustenta a tese da dimensão negativa da política, em Marx.

o trabalho sem simultaneamente superar o capital e o Estado. Pois, paradoxalmente, o pilar material de suporte do capital não é o Estado, mas o trabalho em sua contínua dependência estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2006a, p.600).

Convém registrar que para a perspectiva socialista radical, o fato de não ter seu objetivo final na esfera política, não significa necessariamente o abandono por completo das lutas imediatas, no âmbito do parlamento, do Estado e da política em geral. Essas lutas são importantes principalmente no que tange à melhoria da situação imediata da classe trabalhadora, mas seus limites não podem ser camuflados, nem transmutados com a forma de concretizar o socialismo, através da democratização progressiva do Estado.

Sob o capitalismo, o Estado sofreu alterações, em especial nas últimas décadas do século XX, em que se adequou ao projeto neoliberal, para o qual o Estado é considerado mínimo, pois assume como característica a diminuição de gastos nas áreas sociais, na reprodução do trabalho, no entanto, mantém seu vínculo orgânico de sustentação a sociedade do capital.

Facilitar o principal processo econômico empreendido pela classe capitalista dominante. A “reestruturação” do trabalho tem sido promovida pelas políticas de Estado que enfraquecem os sindicatos de trabalhadores. O movimento do capital tem sido subsidiado pela política fiscal do Estado: concentração de capital pela “desregulamentação”; “transferência” dos prejuízos privados por intermédio da intervenção estatal através do tesouro público (PETRAS, 1998, p.249).

2.3 Educação e escola: para a emancipação ou para a alienação ?

Tomamos como ponto de partida a concepção de educação em sentido amplo, que não se resume à escola, significando o processo de apropriação pelo indivíduo das objetivações construídas pelo gênero humano ao longo de sua existência⁹⁶. Educação é a mediação fundamental do processo de tornar-se humano, presente nas diferentes formas sociais. Porém este processo não paira no ar, articula-se com sua base material correspondente. A educação é subsumida pelas relações de produção, o que não significa dizer que ela se resume a estas, mas sim que os processos educativos, entre eles os escolares, não estão alheios às relações sociais que os engendram.

⁹⁶ Sobre estas questões ver: DUARTE, Newton. *A individualidade para si- contribuição a uma teoria histórico social do conteúdo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

Inicialmente, trataremos do processo educativo nas relações sociais capitalistas⁹⁷, para compreender o sentido da educação para a alienação, pois uma profunda crítica a esta é condição para conseguirmos avançar numa educação articulada a um projeto de emancipação humana. No capitalismo, a educação tem por função primeira, contribuir na manutenção da reprodução ampliada do capital, e conseqüentemente, manter a alienação do trabalho e do trabalhador em seus diversos aspectos, através do processo de internalização de valores e os parâmetros do capital:

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZAROS, 2005, p. 44).

O processo de internalização ocorre a partir de diversas mediações e instituições no bojo da sociedade, como por exemplo: mídia, escola, espaços de lazer, fábrica, entre outras. Porém, o processo de internalização em geral, assim como na relação por nós estudada entre trabalho-educação-escola, não é nem absoluto, nem um processo mecânico de reprodução direta, isenta de mediações. Entre estas se abrem espaços e brechas que questionam o processo hegemônico, confrontando-se a esta internalização.

A crítica a uma educação do capital voltada para reproduzir alienação, presente tanto na sua versão utópica como na versão liberal, é uma condição fundamental para construirmos uma perspectiva educacional que tenha como finalidade a emancipação humana. Assim, perguntamos: Qual o significado da educação nessas versões?

Segundo Manacorda (2004), com a imposição da nova materialidade imersa nas relações sociais capitalistas, no século XVII, juntamente com a perda da hegemonia da instrução praticada no interior das corporações de ofício, inicialmente nada é colocado no lugar dessa antiga instrução. Isso faz com que os filantropos utopistas e os industriais, tomem para si a formulação teórica sobre a problemática da instrução das massas operárias, na direção das expectativas desta nova sociabilidade.

Desta forma, a perspectiva educacional liberal tem sua origem na busca de respostas às condições e exigências da formação humana na nova configuração social que se consolida a

⁹⁷ Para compreender a educação em diferentes formas sociais (desde a comunidade primitiva até o capitalismo), situando esta no movimento presente de lutas entre classes, e como este corte de classe apresenta-se nos diferentes modos de organização da sociedade, ver: PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

partir da Revolução Industrial. Nesse contexto, é preciso formar pessoas que incorporem os valores necessários para a consolidação desta nova ordem. Adam Smith (1723- 1790) é um dos pensadores desse período que auxiliou a pensar a educação com vistas a satisfazer as demandas impostas por essas relações sociais e sua classe hegemônica, a burguesia.

Para Mészáros (2005), Adam Smith é um dos maiores economistas políticos de todos os tempos e preocupou-se em dar respostas à degeneração da classe trabalhadora frente ao impacto negativo da divisão do trabalho. Smith considerava a educação a via para corrigir esses (de)feitos.

Pois esse arguto observador das condições da Inglaterra sob o avanço triunfante do “espírito comercial” não encontra outra solução a não ser a denúncia moralizadora dos efeitos degradantes das forças ocultas, culpando os próprios trabalhadores em vez do sistema que lhes impõem essa situação infeliz (MÉSZÁROS, p. 2005, p.29).

Foi também nesse contexto, de instauração de uma nova ordem, que tomou cena os precursores do socialismo utópico, na crítica às conseqüências da Revolução Industrial e na defesa da mudança das circunstâncias em que ela acontecia. Porém essa mudança era movida pelo ideal de perfeição humana, e que seria alcançado via razão e esclarecimento. Um dos mais ilustres representantes desse socialismo foi Robert Owen (1771-1858), o qual buscou colocar em prática seus ideais utópicos na sua fábrica têxtil em New Lanark, na qual reconhecia a educação como a via de solução de muitos problemas.

Espera-se, confiantemente, que esteja próximo o tempo em que o homem, *por ignorância*, não mais infligirá um sofrimento desnecessário sobre o homem; porque a *maioria da humanidade se tornará esclarecida*, e irá discernir claramente que ao agir assim inevitavelmente criará sofrimento a si própria (OWEN *apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 31).

O discurso de Owen baseado no gradualismo utópico, da emancipação do passo a passo, pela via do esclarecimento, é bastante problemático, “pois ele tenta conseguir o impossível: a reconciliação da concepção de uma utopia liberal/reformista com as regras implacáveis da ordem estruturalmente incorrigível do capital” (MESZÁROS, 2005, p.31).

Essas perspectivas prefiguram sob novas roupagens nos ideários educacionais nos séculos XX e XXI. A esse respeito, Frigotto (1996) mostra que a constituição de uma teoria educacional sustentada na escola clássica liberal, foi formulada por autores norte-americanos no contexto das teorias do desenvolvimento (datada em meados de 1950), definindo a educação como fator de produção.

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é a “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionavam como potencializadoras de capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 1996, p. 41).

No Brasil, a teoria do capital humano teve maior repercussão nas décadas de 1960/70, *caindo como uma luva* ao projeto de modernização instituído sob uma Ditadura Militar. Prevalecendo assim a idéia economicista de que a educação tinha por finalidade preparar recursos humanos para o processo de produção, e que este investimento em capital humano possibilitaria o desenvolvimento tanto dos indivíduos, como do país como um todo. Assim, acreditava-se que o investimento em educação e o acesso à escola fariam com que o Brasil se desenvolvesse e eliminaria as desigualdades sociais. Desta forma, as resoluções dos problemas de ordem estrutural e econômica se dariam pelo campo educativo.

Na atualidade essas perspectivas são reinventadas, objetivando dar uma roupagem mais democrática à sociedade neoliberal.

O conteúdo das demandas dos *homens de negócio* no campo educativo, estrutural e ideologicamente, não mudou de natureza, mas o conteúdo da demanda mudou profundamente e com ele as contradições assumem nova qualidade. O rejuvenescimento da teoria do capital humano é a expressão desta mudança de conteúdo histórico. No plano teórico-ideológico a ótica economicista e sociologicista daquela teoria é alargada pela tese da *sociedade do conhecimento* (FRIGOTTO, 1996, p. 202, *grifos no original*).

Na mesma direção, Duarte (2006), discute o lema aprender a aprender nos ideários educacionais contemporâneos e a apropriação por este da teoria pedagógica de Vigotski, deslocada do método histórico dialético que a constitui. Questiona a ideologia que legitima a sociedade capitalista, e que também sustenta propostas educativas, afirmando que:

Não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal, ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo o projeto de transformação política e consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação humana por meio da razão. (DUARTE, 2006, p.4).

Sendo que as teorias educacionais que compõem o lema aprender a aprender, retomam a idéia de que a educação é vista como meio de superação das contradições, via a razão e o esclarecimento, forma pela qual o indivíduo pode emancipar-se nessa sociabilidade. Podemos

dizer que essas soluções são apenas aparentes e não essenciais, pois elas não atacam a raiz do problema, aquilo que produz as desigualdades sociais – a contradição entre capital e trabalho. Ficam presas à tentativa de retocar os defeitos da lógica do capital, camuflando que esta lógica é incorrigível, por si só.

Desta forma a educação, nas perspectivas apresentadas, de forma clara ou não, obscurece a verdadeira essência das relações sociais sob a lógica do capital e mantém o processo de interiorização de valores que reproduz essa lógica. Além disso, sustentam o controle da população, ao mesmo tempo em que garante força de trabalho necessária à sua produção.

Admitamos que realmente não é fácil essa tarefa que pesa sobre os ombros da classe dominante no capitalismo do século XX. Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto administrar as constantes crises econômicas mundiais. De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações, e por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006, p. 7).

Para Mészáros (2005), a superação da interiorização da educação do capital, só é possível com a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho, da qual é tarefa educacional é:

Simultaneamente, a tarefa de uma transformação social ampla e emancipadora. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. (...) E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos porque sabemos muito bem que “os educadores também têm que ser educados”- mantê-las de pé, e não deixá-las cair (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77).

É neste embate entre alienação e emancipação que trataremos da escola, como uma particularidade deste processo de internalização.

2.3.1 Escola: o que produz e o que reproduz

A escola pública, gratuita e universal é fruto das relações humanas datadas do período localizado entre os anos 700 e 800, na Europa central, período que coincide com a consolidação de uma nova forma da sociedade organizar-se: o modo capitalista de produção, que rompe com o trabalho na forma individual e inaugura o trabalho social. Pois anteriormente ao início do processo de industrialização:

Quase todas as pessoas aprendiam a fazer seu trabalho fazendo-o. A grande maioria, os camponeses, aprendiam, sem necessidade sequer de sair da esfera doméstica, constituídas por unidades econômicas autosuficientes. E uma pequena minoria por caminhos de um alcance um pouco maior, como os candidatos a artesãos em seu périplo como aprendizes e oficiais, mas sem necessidade de recorrer a mecanismos alheios às próprias instituições produtivas, embora transcendessem a unidade doméstica de origem (ENGUIITA, 1989, p.129).

Essas profundas transformações decorrentes do processo de industrialização ocorridas nas relações sociais da época⁹⁸, em especial no que tange o trabalho, impõem à necessidade da criação e difusão de um espaço de formação de valores desta nova sociedade que preparasse as novas gerações para o trabalho assalariado⁹⁹. Esse espaço foi e continua sendo a escola (ENGUIITA, 1989; MANACORDA, 2004).

No século XIX, generaliza-se a nova aprendizagem, na forma de instituições escolares. A escola pública, laica e estatal constitui-se em oposição ao ensino escolástico no momento em que as pessoas criam uma outra forma histórica de sociedade. Constituída no bojo do movimento revolucionário, que calcou a seus pés formas antigas de relações educacionais, a escola precisou travar um embate contra a educação escolástica. Nesse tempo, todas as dificuldades parecem porvir dessa batalha gigantesca que ocorre cada vez que os próprios homens criam, pelo trabalho, a necessidade de modificar sua própria vida, rompendo assim com as relações sociais existentes (FIOD, 2005, p. 257).

Assim, funda-se e consolida-se a escola como parte constitutiva, determinada e que também determina as relações fundadas pelo capital. A ideologia burguesa apresenta a escola como uma instituição equalizadora, capaz de possibilitar condições igualitárias a todos os indivíduos. Desta forma, o fracasso e/ou sucesso é de responsabilidade individual,

⁹⁸ Essas transformações estão presentes em: HOBBSBAMW, Eric. *A era das revoluções* (1749- 1848). 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

⁹⁹ Para Enguita (1989, p.130): “Efetivamente, desde o momento em que a aprendizagem do trabalho e da vida social não já não é possível diretamente ou, ao menos, exclusivamente no próprio local de trabalho – sobretudo a primeira- é preciso voltar-se para a escola (...) Entretanto, pode-se afirmar que, desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”.

desconsiderando que a escola é fruto das relações sociais humanas e que, como outra instituição inserida em uma sociedade desigual, reproduz essa desigualdade.

A escola, estruturada nessa base social, vem atendendo as duas funções principais da educação na sociedade capitalista: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MESZÁROS, 2006b, p.275). Essa escola estabelece vínculos estreitos com a produção social e, conseqüentemente, também com os empregos.

Atualmente, a escola não fica ilesa a condições como o desemprego e a precarização do trabalho, de forma que alguns autores consideram que ela encontra-se em crise e sugerem rearranjos no interior da escola a fim de adequá-la a esses novos tempos. Porém esta crise da escola nada mais é do que a crise do capital que se espalha por suas instituições. “Sendo fruto do que os seres humanos realizam para viver neste momento, a escola, à semelhança de outras relações sociais, enfrenta a mesma dificuldade de se perpetuar” (FIOD, 2005, p. 273).

Tudo isso mostra que a escola não consegue resolver problemas gerados nas relações sociais, com a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Frente à esta escola que reproduz a lógica do capital, que corrobora com a internalização dos valores da sociedade atual e, conseqüentemente, mantêm a alienação do trabalho, é possível contrapor-se, tendo como referência a emancipação humana? Ficam presas à tentativa de retocar os defeitos da lógica do capital, mas não consideram que esta lógica é incorrigível, por si só.

Inicialmente convém ressaltar, duas questões. Primeiro que a história da escola, apesar de aparentar ser uma evolução progressiva e não conflitiva “é o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (Enguita, 1989, p. 131). Segundo que a escola não pode tudo, é limitada, ou nas palavras de Freitas (2003, p. 16- 17):

A escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro (...).

A ponderação presente na citação acima nos sugere que assim como as demais instituições, a escola é permeada pela luta de classes e definida por estas relações, as quais são parte de um processo histórico. Dessa forma, não são nem neutras, nem naturais e nem eternas. Nesse sentido, quais seriam os pressupostos que balizam uma escola que luta contra os processos de internalização do capital?

As formulações de Tonet (2005) encontram-se na direção desse questionamento sobre quais seriam os requisitos para uma atividade educativa que pretende contribuir para a emancipação humana. Porém, esse autor adverte que sua resposta tem um caráter genérico e cauteloso, sintetizando em cinco pontos (que estão desenvolvidos em sua obra) estes requisitos: 1) conhecimento profundo e sólido no fim que se pretende atingir – a emancipação humana; 2) apropriação do conhecimento a respeito do processo real em suas dimensões universais e particulares; 3) conhecimento da natureza essencial do campo da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos de cada área do saber; 5) articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas.

A partir dos pressupostos que discutimos até aqui, podemos dizer que a escola que se contraponha a escola capitalista, e conseqüentemente, contribua para emancipação humana, precisa ter como fundamento, em síntese: a superação da fragmentação do conhecimento (relacionando teoria e prática); a vivência da auto-organização dos estudantes e do trabalho coletivo; a compreensão dos diferentes aspectos da alienação do trabalho e de sua transcendência; a compreensão da natureza histórica do ser humano e das relações por ele criadas; o domínio dos conteúdos de cada área do saber; articulação da escola com as lutas da classe trabalhadora; o desvelamento do caráter de classe da sociedade, da escola, do conhecimento; entre outras. Enfim, uma escola que contribua com a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, nos limites de uma sociedade de classes - em que a socialização do conhecimento é apropriado pela classe que detém a riqueza material, apesar de não produzi-la. Desta forma, auxilie no acúmulo de forças na construção do projeto de emancipação humana. Essas questões parecem estar presentes na Teoria Marxista e na Pedagogia Socialista, discutidas no item a seguir.

2.4 A perspectiva marxista e socialista da educação

Uma das teses de Lênin afirma que sem teoria revolucionária não existe prática revolucionária. Em analogia, no campo educativo, Pistrak (2005) entende que sem teoria pedagógica revolucionária não existe prática pedagógica revolucionária (p.24), pois ela nos auxilia a romper com ativismos, como também nos permite intervir na prática social de forma mais qualificada.

Compreendemos, dessa forma, que a teoria marxista é a que melhor nos orienta nessa tarefa, uma vez que consegue realizar uma crítica que chega as entranhas da ordem social do capital, desvendando seu grande segredo: a produção de mais-valia; forma esta descoberta por Marx juntamente com Engels, a qual superou o idealismo do socialismo utópico, tornando-o científico. Foi este movimento que, segundo Saviani (2007), permitiu reconfigurar o entendimento da pedagogia socialista, que para os utópicos era a via para a construção de uma nova sociedade, e para o marxismo, a Pedagogia Socialista “(...) passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história” (Idem, p.1).

A Pedagogia Socialista de inspiração marxista foi posta em prática (dentro dos limites da materialidade) com a Revolução de Outubro 1917, na Rússia, fundando uma experiência que levou ao poder a classe trabalhadora e seu partido correspondente. Na base desse processo revolucionário, diversos autores refletiram e construíram uma perspectiva de educação que estivesse sincronizada com as novas bases materiais que emergiam como também, as impulsionassem. Aqui nos referimos à Escola Soviética e à contribuição de autores como Pistrak, Makarenko, Lênin, Krupskaja e Vigotski. Autores esses que precisam ser recuperados e que nos auxiliam a pensar sobre a educação direcionada para a construção do socialismo.

Como exemplo, citamos as formulações de Pistrak (2003), especialmente em relação à forma de organizar o ensino. O autor fundamenta aquilo que denominou “*a Escola do Trabalho*”, alicerçada em duas questões centrais: 1) nas relações com a realidade atual e 2) na auto-organização dos estudantes¹⁰⁰. Em relação à primeira, suas preocupações eram “exatamente o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes” (Idem, Ibidem, p.30), ou seja, possibilitar aos estudantes uma compreensão da realidade que os cerca, localizando-os como sujeitos desta mesma realidade. Já a auto-organização dos estudantes refere-se “a uma participação independente, coletiva, ativa e criativa da juventude na construção das instituições escolares” (PISTRAK, 2003, p.221), estimulando desta forma a autonomia e a responsabilidade dos alunos desde a infância. Para tal, pressupõe recuperar o potencial educativo do trabalho como eixo de um programa escolar, que de forma geral é negligenciado nas escolas, criando uma prática desvinculada da realidade, que não ajuda a compreendê-la.

¹⁰⁰ Freitas (2003) também sugere a recuperação das sistematizações da Pedagogia Socialista desenvolvida pela Escola Soviética, gestada sob o impacto das transformações sociais da Revolução Russa de 1917, voltada em contribuir com a formação dos estudantes na direção oposta à lógica de exclusão e submissão da escola capitalista. Outros autores desta escola, além de Pistrak, citados por Freitas são: Vigotski, Makarenko e Krupskaya.

Não temos a pretensão de discorrer sobre a contribuição dos autores da escola soviética, mas no limite desse texto, reconhecer a necessidade de trazer essas formulações teóricas para os dias atuais e para a constituição de uma pedagogia marxista.

Vale ressaltar que diversos autores estudaram detalhadamente os textos marxianos para discutir a concepção de educação derivada desta teoria¹⁰¹. Dentre eles, citamos o trabalho de Manacorda (1991, p.9), que na releitura dos textos marxianos, considera que: “(...) a temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos, mas que, acima de tudo, está colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais”.

Lombardi (2005) afirma que a contribuição de Marx para a educação organizada a partir dos trabalhos publicados de autores marxistas, pode ser sintetizada em três direções: 1) Crítica à educação, ao ensino e à qualificação burguesa; 2) Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; 3) Educação comunista e integral do homem.

Já a contribuição dos autores que sucederam Marx, e que se fundamentam em sua teoria, para conhecer o fenômeno educativo, segundo Lombardi (2005, p 11-12) apontam que:

Em linhas gerais, a concepção marxista de educação foi gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequando à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer.

Uma questão fundamental que deve nortear uma pedagogia referenciada na perspectiva marxista, nos dias atuais, segundo Saviani (2007, p 12) é:

Essa idéia é de que a História seria exatamente essa matéria que ocuparia o lugar central no novo princípio educativo da escola de nosso tempo: uma escola do trabalho porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.

Parece-nos que essa dimensão de historicidade articulada à questão da mudança e da transitoriedade da sociedade do capital é marca essencial da educação socialista, reclamada

¹⁰¹ Segundo Saviani (2007, p.2) “Isso pode ser constatado em Dommanget (1972), *Os grandes socialistas e a educação: de Platão a Lênin*; Rossi (1981), *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*; Dangeville (1976), *Marx e Engels: crítica da educação e do ensino*; Manacorda (1991), *Marx e a pedagogia moderna*; e Suchodolski (1966), *Teoria marxista da educação*, entre outros.

por Mészáros (2007). Para ele, essa dimensão se contrapõe frontalmente à máxima ideológica do capital na atualidade, que é a crença absoluta em sua inalterabilidade:

As causas sociais devem e podem ser enfrentadas na estrutura educacional socialista em um nível adequado: como causas historicamente originadas e determinações estruturais claramente identificáveis, bem como desafiáveis. E precisamente porque o desafio de enfrentar essas demandas, por mais dolorosas que sejam, da *mudança social significativa* não é um conceito inibidor nessa abordagem, mas, antes, uma idéia *positiva* inseparável de uma visão *ilimitada* do futuro conscientemente conformado; as forças educacionais exigidas podem ser ativadas com êxito para a realização dos objetivos e valores adotados do desenvolvimento socialista de sociedade visado por seus membros (MÉSZÁROS, p. 298, *grifos no original*).

Para esse autor, a tarefa da educação é contribuir no desenvolvimento da consciência socialista que se constitui na articulação com o desenvolvimento dos princípios orientadores relevantes do desenvolvimento da sociedade socialista¹⁰².

Pensamos que na atualidade uma concepção socialista de educação precisa fundamentar-se em dois alicerces: a teoria marxista e a pedagogia socialista, à luz dos debates contemporâneos, realizando um reexame crítico frente aos erros e acertos observados na história.

Esses pressupostos apresentados de forma breve sustentam uma escola que não é fruto das condições naturais, mas sim de uma contingência histórica, sendo um produto das relações humanas, também históricas, que podem e devem ser dialeticamente superadas, frente ao contexto destrutivo do capital.

Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da sociedade atual (MARX & ENGELS, 1978, p.224).

No próximo capítulo, analisaremos o sentido da educação e da escola para o MST, como também priorizamos a análise dos dados coletados na Escola Itinerante Sementes do Amanhã, buscando articulá-los com a perspectiva teórica que nos respalda, evidenciando as potencialidades, os limites e as contradições que a escola e o acampamento pesquisado apresentam frente à materialização da proposta educativa do MST.

¹⁰² Esses princípios vão para Mészáros (2007, p.300), “desde a participação genuína em todos os níveis de decisão até o planejamento abrangente (...) e desde a realização progressiva da igualdade substantiva na sociedade como um todo até as condições globalmente sustentáveis da única economia historicamente viável em uma ordem internacional em progressão positiva.

AS ESCOLAS ITINERANTES DOS ACAMPAMENTOS DO MST: NA DIREÇÃO DA EMANCIPAÇÃO

3.1 A origem e o sentido da educação e da escola para o MST

O Movimento Sem Terra vem empreendendo significativas ações na luta pela terra. Logo em seu início, o Movimento percebeu que a conquista da terra, tanto no plano imediato, como articulada a um projeto histórico socialista, demandava outras lutas para além de seu acesso. Dentre as diversas lutas empreendidas pelo MST, destacamos a questão da educação, buscando compreender sua origem e seus desdobramentos no interior do Movimento.

Partindo das questões presentes nos documentos do MST, podemos dizer que a preocupação de origem que desencadeou a reflexão sobre as questões educativas no MST refere-se às seguintes indagações: O que fazer com as crianças que se encontravam nas primeiras ocupações? Como auxiliar as crianças para que entendessem o que estavam vivendo? A essas, segue-se outra preocupação: Como garantir a aprendizagem e a escolarização das crianças que viviam na situação de acampadas e, posteriormente, assentadas? Essas questões foram inicialmente respondidas por ações, muitas vezes de caráter voluntário, voltadas mais ao cuidado e na organização de brincadeiras com as crianças acampadas. Em alguns locais foram realizadas práticas de alfabetização. De forma geral, quem desenvolvia esses trabalhos eram as mulheres e, dentre elas, algumas professoras que foram acampar com seus maridos e acabaram por assumir a educação das crianças. Nesse momento, de forma bastante incipiente, já se reivindicava, pelo menos em alguns aspectos, a necessidade de uma escola diferente¹⁰³.

Essas preocupações desencadearam a necessidade de articular nacionalmente os coletivos que vinham refletindo sobre a educação nos acampamentos e assentamentos. Assim, constitui-se o Setor de Educação, articulado à organicidade do MST¹⁰⁴, que tinha como tarefa específica organizar as questões educativas no interior do Movimento, potencializar as lutas por escolas nos acampamentos e assentamentos e buscar suprir a necessidade latente da

¹⁰³ O texto: *Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos* (1990), redigido por Roseli Caldart e Bernadete Schwaab, recupera a história das primeiras preocupações com as questões educativas no MST. Encontramos este em: MST. *Dossiê MST Escola*. (Documentos e estudos 1990-2001). 2 ed. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

¹⁰⁴ A constituição do Setor de Educação do MST foi deflagrada no ano de 1988.

construção de uma proposta pedagógica, que fosse assinada e assumida pelo Movimento e que representasse uma síntese das experiências que já aconteciam nos espaços vinculados ao MST.

O eixo da proposta de educação no MST centra-se no processo de formação humana em suas diversas dimensões, ou seja, num processo de humanização em confronto com a lógica desumanizante gerada pelas relações sociais capitalistas. A educação no MST engloba um processo mais amplo que a escolarização, tendo por objetivo a formação humana de militantes e também de intelectuais orgânicos nas diversas áreas do conhecimento.

Feitas essas breves observações sobre a origem da preocupação educativa no Movimento e a amplitude que esta dimensão pedagógica tomou em seu interior, a partir de agora centraremos nossa reflexão sobre a escola, buscando apreender seu sentido nessa concepção de educação.

Identificamos que a expectativa do MST para com a escola pressupõe alterar a lógica da escola capitalista, confrontando-se com seus objetivos, formas e intencionalidades. É uma escola que se articula ao projeto de formação humana expresso nos princípios da educação do MST¹⁰⁵. Desta forma, tem como um de seus objetivos a formação da consciência de classe de militantes para a transformação social e, especificamente, intenciona ajudar a classe trabalhadora a apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, auxiliando na compreensão das contradições da realidade em que estão inseridos. Objetiva também que essa escola estabeleça vínculo orgânico com MST e que tenha o trabalho, a prática social, a organização coletiva e o valor do estudo como suas balizas fundamentais.

Convém registrar a advertência do MST em relação a sua proposição de escola: “A Escola que aqui apresentamos não existe em lugar nenhum na sua totalidade. Mas os seus principais aspectos estão presentes e em funcionamento em muitos lugares” (MST, 2005, p. 199). Nesta concepção a escola deve ser um espaço privilegiado que:

¹⁰⁵ Os pressupostos da educação do MST se encontram em: *Princípios da Educação do MST*: In: *MST Dossiê MST Escola*. Documentos e estudos 1990- 2001. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Apresenta os princípios filosóficos relativos à concepção de mundo e os princípios pedagógicos que se referem à forma de desenvolver metodologicamente e concretizar a concepção de educação do MST. Os princípios filosóficos são: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação para valores socialistas/humanistas; Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Os princípios pedagógicos compreendem: Relação entre teoria e prática, Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação; A 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 estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; Atitudes e habilidades de pesquisa, Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

- a) Prepare as futuras lideranças e os futuros militantes do MST, dos Sindicatos, das Associações, das Cooperativas de Produção de Bens e Serviços e de outros Movimentos Populares.
- b) Mostre a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda a exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade.
- c) Pense como deve funcionar a nova sociedade que os trabalhadores estão construindo. Compare isto com os nossos assentamentos. O NOVO já deve começar AGORA (MST, 2005, p.31-32)¹⁰⁶.

No decorrer da história do MST, sua concepção de escola passou por diferentes momentos. Tentaremos recuperar brevemente esse processo a fim de localizar a atual concepção escolar na Pedagogia do Movimento. Para isso nos reportamos à Caldart (2004), a qual sistematiza a história da educação escolar no MST¹⁰⁷ (início da década de 1980 -1999), e a estrutura em três períodos.

O primeiro, *a luta pela escola na luta pela terra*, referente ao período de origem das primeiras preocupações com a educação, caracterizado pela ênfase da luta por escolas nas áreas de Reforma Agrária. A forma de realizar essa luta foi por meio da pressão a órgãos públicos e formação de coletivos responsáveis com a educação (de 1980 a 1987 - Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento). O segundo momento, *a inserção da escola numa organização de massas*, inicia-se com a constituição do Setor de Educação do MST (1988) e vai até o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1997), neste o destaque foi a construção de uma proposta pedagógica do MST. E o último momento, *a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto de educação e de país*, a educação do MST extrapola os limites do movimento e vai sendo discutida com Secretarias de Educação e com outros Movimentos Sociais. Uma forte expressão desse momento refere-se à constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. É importante destacar que estas marcas não são excludentes, continuam nos momentos posteriores, porém com diferentes ênfases.

Caldart (2004) destaca uma das marcas deste processo histórico (referente ao segundo momento), que é *a ampliação do conceito de escola*. Esse alargamento, segundo a autora,

¹⁰⁶ Esta citação foi retirada do caderno de Formação nº 18: *O que queremos com as escolas dos assentamentos* (1991), foi a primeira produção de orientações pedagógicas do MST, elaborada conjuntamente pelos setores de Educação e Formação. Este apresenta as linhas gerais dos objetivos da escola e como desenvolvê-los na prática.

¹⁰⁷ Caldart (2004) realiza esta sistematização articulando a história da educação do MST à história do próprio Movimento e as conjunturas e contextos em que essas ações se inserem. Identifica e articula com a história da educação, também três momentos que compõem o processo histórico de formação dos Sem Terra, os quais são: Articulação Nacional da luta pela terra; Constituição do MST como uma organização de massas e Inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.

pode ser compreendido a partir de dois sentidos combinados: o aumento das frentes de ação do Setor de Educação do MST e a progressiva compreensão de que a escola deve ser vista não apenas como local de aprendizagem de conteúdos, mas também de formação dos Sem Terra como trabalhadores e militantes. Nesse sentido, o aumento das frentes de ação do Setor relaciona-se com outras demandas que vão surgindo, para além da escola de Ensino Fundamental, as quais foram: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil (0-6 anos); a ampliação de cursos de formação de professores e técnicos em administração de cooperativas; a construção de novos espaços educativos, como por exemplo, as mobilizações infantis (Encontro dos Sem Terrinha), etc.

Essa ampliação também é decorrente da dificuldade em alterar a configuração da escola capitalista, ainda mais quando não existe vontade política dos sujeitos envolvidos para que a escola se altere numa perspectiva de confronto a lógica hegemônica, como por exemplo, nas escolas de assentamento em que os professores do quadro da Prefeitura ou do Estado não coadunam com a proposta educativa do Movimento. Frente a essa situação, outros espaços, para além da escola, são construídos pelo Setor de Educação:

Muitas vezes as equipes de educação, que na origem surgiram vinculadas diretamente às escolas, acabam se estruturando e fazendo ações educacionais paralelas a escola, que então segue em sua lógica burocrática intocável, como se estivesse em qualquer outro tempo e espaço, *não se deixando ocupar*, de jeito nenhum, pelos que nega serem seus sujeitos (CALDART, 2004, p.257, *grifos no original*).

A partir de nossas análises, identificamos que diferentemente de momentos anteriores em que o debate sobre a especificidade escola foi de certa forma secundarizado¹⁰⁸, o Setor de Educação do MST tem retomado, ainda que de forma incipiente, a reflexão sobre a escola. Outras ações que têm caracterizado esse setor nos últimos anos tem sido a divulgação de sua proposta pedagógica e a articulação de parcerias do MST com outros Movimentos Sociais, incluído aqui a reivindicação por uma Educação do Campo na luta por escolas do campo. As parcerias com as universidades, principalmente com cursos voltados para a formação de educadores, também são expressivas.

¹⁰⁸ DALMAGRO, Sandra. *História da Escola no MST*. 2008 (Mimeografado). Identifica que ao longo da história do MST, sua concepção de escola sofreu um alargamento. Para a autora essa ampliação do papel da escola gerou uma relativização da escola, desencadeando sua crise. E que o momento atual se caracteriza de uma tentativa ainda tímida de retomada da reflexão sobre a escola, em especial das escolas dos assentamentos.

Convém registrar que essa iniciativa interessante de ampliar os horizontes da Pedagogia do Movimento tem produzido novas reflexões, porém também têm sofrido influências ao se deparar com referenciais teóricos, em voga no meio acadêmico, em especial, os pós-modernos, que trazem elementos que não condizem com a perspectiva de educação voltada para a classe trabalhadora.

Em relação à reflexão atual sobre a escola, essa tem acontecido a partir da apropriação de outras vivências e demandas incorporadas ao MST em sua história. Ou nas palavras do MST (2005, p.14), “Começamos nossa reflexão pedagógica na escola, saímos dela e estamos voltando a ela, agora a partir de uma visão bem mais alargada de educação e do próprio Movimento”. Nesse momento, o foco parece estar nas discussões das diferentes temporalidades, em especial as dimensões da infância¹⁰⁹ e da juventude, na escola formal, num movimento de luta pela garantia de Ensino Médio e de formulação de propostas para essa modalidade de ensino¹¹⁰ nas próprias áreas de assentamentos e acampamentos. Em síntese:

É momento de voltar a discutir com toda nossa base “o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST”, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos sujeitos (MST, 2005, p.6).

Visualizamos também uma tímida tentativa de articulação do Setor de Educação com outros Setores do Movimento, numa concepção de que não cabe apenas a esse setor a escolarização e a formação humana dos sem-terra. Nesse sentido, consideramos a Escola Nacional Florestan Fernandes como uma experiência que já é fruto dessas articulações, voltada para a formação da militância. Da mesma forma, a Escola Itinerante Paulo Freire do V Congresso do MST, buscou essa articulação. Essas escolas parecem-nos ter elementos interessantes para pensar a educação no MST, uma vez que não se situa no sistema oficial de

¹⁰⁹ Foi organizado o Seminário Nacional da Infância no MST, em maio de 2007 na Escola Nacional Florestan Fernandes. Este também foi um espaço organizativo da Escola Itinerante Paulo Freire que se realizou no congresso do MST, questão que trataremos mais adiante.

¹¹⁰ Nos últimos dois anos alguns encontros demonstram essa preocupação com o Ensino Médio. Dentre estes podemos citar: I Seminário Nacional sobre Educação Básica de nível médio nas áreas da Reforma Agrária que aconteceu em Goiânia, entre os dias 18 a 22 de setembro de 2006. E dois outros encontros decorrentes desse: I Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que educação profissional, para que trabalho, e para que campo? E a Oficina de elaboração pedagógica: Educação Básica de nível médio nas escolas do campo. Esses dois encontros realizaram-se em Veranópolis (Rio Grande do Sul), respectivamente em maio e novembro de 2007.

ensino, possuindo assim, uma autonomia maior para concretização dos propósitos do Movimento.

Em relação às escolas do MST, é significativo o número de pesquisas que se dedicaram a estudá-las sob diversas perspectivas de análise. Dentre elas, destacamos a tese de Doutorado em Educação de MACHADO (2003) em uma escola de assentamento no Mato Grosso, tendo como propósito refletir a partir do seguinte questionamento: “Como se configura o trabalho pedagógico nas escolas do MST numa perspectiva de formação omnilateral, considerando-se as adversidades do modelo de sociedade capitalista no qual essas escolas estão inseridas?” (p.84).

Politicamente, percebo uma grande diferença dessa escola em relação a outras escolas públicas, pois há uma concepção de classe no fazer pedagógico desses professores, e em suas proposituras de organização da escola, embora neste último aspecto careça de maiores aprofundamentos: que tipo de direção e organização de escola melhor corresponde ao projeto educativo do MST, e como agilizá-lo no contexto da educação pública municipal. Um outro diferencial é a valorização da condição da infância que está embutida nas ações da escola. Contudo, falta aprofundar as discussões em torno do processo de constituição dos coletivos infantis e da auto-organização dos alunos, como forma de alterar, de fato, as relações de poder da escola, democratizando sua gestão política, administrativa e pedagógica. E, ainda, como forma de permitir que a criança “ocupe” a escola, ao invés de apenas a escola se ocupar da criança (MACHADO, p. 307-308).

Como vimos, a educação no MST é algo amplo, tanto na concepção do projeto de formação humana, como nas diferentes experiências, e no número de pessoas envolvidas, como apontam os dados abaixo:

Em dados estimados podemos dizer que o MST conquistou em 20 anos aproximadamente 1500 escolas públicas nos seus acampamentos e assentamentos, colocando nelas em torno de 160 mil crianças e adolescentes Sem Terra, e ajudando a formar os seus mais de 4 mil educadores; também desencadeou um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, envolvendo em 2003 mais de 28 mil educandos e 2000 educadores; começou a desenvolver práticas de educação infantil em seus cursos, encontros, acampamentos e assentamentos, que formam pelo menos 500 educadores nesta nova frente; conseguiu criar algumas escolas de ensino médio nos assentamentos e a fazer cursos superiores em parceria com diferentes universidades brasileiras (MST, 2004, p.12).

Essas conquistas, expressas nos dados acima, precisam ser analisadas à luz do processo de universalização do Ensino Fundamental, em especial das séries iniciais dessa etapa de ensino no Brasil, e devem ser articulados a uma característica do fenômeno educativo

das últimas décadas, que é o alongamento da escolarização, impulsionados pela nova configuração da base material produtiva.

Em relação à atualidade do fenômeno educativo aliado às transformações do mundo do trabalho, Kuenzer (2004) elucida o estabelecimento de uma nova dialética entre o mundo do trabalho e da educação, que denominou de: *exclusão includente e inclusão excludente*. A *exclusão includente* diz respeito a configuração atual do mundo do trabalho, que tem se caracterizado pela extinção de empregos a milhões de trabalhadores, sobrando a estes incluírem-se no mundo do trabalho através de formas ainda mais precárias, tendo por vezes que recriar postos de trabalho e uma forma de garantir sua sobrevivência. E a essa lógica de *exclusão includente* relaciona-se a *inclusão excludente* que tem representado estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar e também na educação não escolar. O que tem significado a entrada e permanência de mais pessoas e por mais tempo na escola, aumentando assim o índice de escolarização da população. Porém, para Kuenzer esta questão não tem correspondido à universalização e à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos (uma vez que a própria base material limita a concretização desse fato), e sim aparentes formas de inclusão no campo educativo, que fornecem justificativa para a exclusão no mundo do trabalho.

Diante do exposto, compreendemos que o fato de existirem escolas em acampamentos e assentamentos não significa necessariamente uma conquista para o MST e para a luta dos trabalhadores. Se essa escola em nada resistir e questionar a lógica do capital, cumpre um desserviço à luta da classe trabalhadora, já que a escola, por si só, tende a contribuir para a manutenção da lógica da sociedade em que vivemos.

Não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída. Temos uma escola cujo conteúdo reflete certas relações humanas que não correspondem aos objetivos do MST, que busca transformar a sociedade e as relações que as engendram (VENDRAMINI, 2000, p.165).

3.2 A relação entre escola e a vida

A marca de origem da escola carrega consigo um diferencial de classe. Ela nasceu voltada para uma minoria, para aqueles que não trabalhavam e viviam do trabalho alheio, possuindo assim, tempo disponível para desfrutar do privilégio de poder desenvolver o

intelecto¹¹¹, condição até então desnecessária para a outra grande parte da população, para a qual a atividade laborativa centrava-se, quase que exclusivamente, na força física. É somente com a constituição da sociedade moderna que a escola vai se generalizando, pois a base material correspondente exigia a formação da força de trabalho nos bancos escolares. Ao ter que abrir suas portas para a classe trabalhadora, a escola necessitou adaptar-se para corresponder às novas demandas a ela imposta.

A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar forma adequada a seu comportamento (ENGUIITA, 1989, p.116).

A saída encontrada para que a escola tivesse êxito frente a este novo desafio desencadeou sua reestruturação. Nesse movimento de adaptar-se às novas exigências, a escola procurou transmitir valores condizentes com esta nova ordem social. Para garantir essa funcionalidade, separa-se da vida, artificializando seus conteúdos, e assim não proporcionando o conhecimento do real e, conseqüentemente, uma reflexão de fato sobre as condições e contradições da vida no capitalismo.

Assim, podemos dizer que a escola abre-se para a classe trabalhadora, mas impede que sua vida entre na escola, além de restringir os conhecimentos universais a serem socializados. Constitui-se, de forma ideológica, como o local das idéias abstratas, como se essas fossem puras e neutras, e que não tivessem nenhuma ligação com as relações materiais que as constituem. Questionando o purismo do campo das idéias, Marx & Engels *apud* Enguita (1989, p. 136) afirmam que: “As idéias dominantes não são outra coisa que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as mesmas relações materiais dominantes concebidas como idéias”. A convicção de que a escola seja apenas o local das idéias se manifesta em diferentes ações da prática educativa:

Tudo no desenvolvimento cotidiano da relação pedagógica leva a pensar assim. O discurso do professor, o conteúdo do livro-texto, a memória ou a capacidade de raciocínio do aluno são manifestações de idéias, isto é, de dados e configurações e interpretações dos mesmos (ENGUIITA, 1989, p. 133).

Partindo do pressuposto que as idéias expressam as relações materiais dominantes, compreendemos que aquelas presentes no interior da escola têm uma razão bastante concreta: manter a hegemonia nas relações sociais. Ao separar a escola da vida, a escola cumpre um

¹¹¹ Segundo Saviani (2005), a palavra escola é de origem grega e significa o lugar do ócio.

grande serviço ao capital, impedindo que suas contradições sejam temas de reflexão e, conseqüentemente, questionamentos. Tratar sobre essas contradições não seria conveniente a uma educação voltada a manter a alienação, pois permitiria que a classe trabalhadora começasse a reconhecer a origem de sua exclusão e sua dimensão enquanto classe.

Por isso, pensar numa escola que subverta a lógica dominante é incorporá-la à vida, é permitir que o estudante entre inteiro na escola, traga consigo seus problemas, dúvidas, preocupações, seu cotidiano, e que consiga relacionar sua individualidade imersa numa dimensão maior, na totalidade das relações sociais capitalistas, cindidas por interesses distintos de classes. Nesse sentido, a escola deve priorizar refletir e intervir nas múltiplas dimensões da vida, o que pressupõe ultrapassar a compreensão de vida numa dimensão imediata e utilitária¹¹².

A condição das Escolas Itinerantes, no interior dos acampamentos, é privilegiada para articular a escola e a vida, pois as situações presentes no dia-a-dia do acampamento estão coladas na escola, tanto físicas como materialmente, aproximando-a dos conflitos, das angústias, dos sonhos, das lutas, dos acampados. Esse é um dos aspectos positivos da escola estudada pois para muitos acampados ela é considerada extensão da casa das crianças: *“isso é muito bom, as crianças aqui se sente bem, não são discriminadas e nem rejeitadas, se sentem como se estivessem em casa”* (informação verbal¹¹³).

A questão dos alunos sentirem-se de certa forma à vontade na escola relaciona-se ao motivo delas poderem comparecer nela nas condições que estão acostumadas em seu dia-a-dia (com, por exemplo, com botinas e/ou pés enlameados em período de muita chuva), sem que isso seja fator de discriminação. Essa relação foi expressa por grande parte dos entrevistados. E o que presenciamos é que o fato de uma criança não ir trajada conforme padrões pré-estabelecidos (e muitas vezes, incongruentes com sua condição de acampada) e nem portar materiais escolares e outros acessórios “da moda”, não é motivo de demérito.

¹¹² Alguns representantes da ideologia liberal colocam como uma necessidade unir escola e vida, porém de forma bastante distinta da qual tratamos nesse texto. Um exemplo desses representantes é Dewey, formulador de pressupostos da Escola Nova. Para ele a união entre escola e vida respaldasse no pragmatismo, para o qual o conhecimento só é útil e verdadeiro se estiver voltado a resolver problemas imediatos (Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1971). Outro exemplo, mais recente, diz respeito a Reforma do Ensino Médio no Brasil, realizada nos anos finais da década de 90, a qual tinha como chamada: Ensino Médio: agora é para a vida! Nesta a preocupação desta etapa do ensino estaria voltada para exemplificação, mostrar onde se aplica e se usa certo de tipo de conhecimento. Revigora a perspectiva utilitarista e instrumental, sustentada pela corrente filosófica do neopragmatismo. Em Kuenzer, Acácia. O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação e Sociedade. São Paulo, 2000, a autora questiona essa reforma que separa o ensino regular do ensino profissional, demonstrando seu caráter ideológico, pois esta aprofundou a dualidade estrutural do ensino, limitando ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento. Essas exemplificações mostram como algumas bandeiras da educação na direção da emancipação são apropriadas e ressignificadas por intelectuais orgânicos do capital, de forma ideológica.

¹¹³ Informação obtida em conversa informal com uma acampada.

Porque nesta escola a criança é aceita como ela é: filha de um acampado, os pais são pobres. Às vezes ela vem sujinha pra sala, não quer dizer que a gente não trabalhe a higiene com eles, mas ela é aceita como ela é. E a partir do que ela é, e do jeitinho que ela está ela vai daí se reconhecer com um ser humano necessário, amado, querido e daí você vai ajudando ela se libertar, que ela não sabia fazer a higiene direito. (...) As escolas nos acampamentos estão muito próxima da realidade estão dentro da realidade porque um dos problemas eram escolas muito lotadas, outro eram as crianças não serem aceitas na escola, a professora abria a janela e dizia: não agüento o fedor de fumaça de vocês!. Isso pra uma criança. Ou então, Trate de estudar pra não ser um Sem terra igual a seu pai! O pai dela pra ela é o homem mais importante do mundo e agora a professora diz pra ela estudar pra não ser igual o pai dela, ela queria ser como o pai dela (Entrevista, Setor de Educação).

O pré-julgamento realizado em muitas escolas – de ser sem-terra, pobre, que não necessidade de muito estudo –, acaba por naturalizar idéias recorrentes na ideologia liberal. Não ter esse pré-julgamento naturalizado como ponto de partida nas Escolas Itinerantes possibilita que as crianças constituam gosto pelo estudo e também faz com que nos deparemos com o questionamento de situações, até então, tidas como naturais e relacionadas somente ao indivíduo, como no relato abaixo:

No início da Escola Itinerante na Zumbi de Palmares em Cascavel. Todo mês eu passava lá para fazer o acompanhamento e numa dessas idas eu cheguei lá bem no dia que uma mãe veio para escola e nos disse que tinha ido lá para agradecer, pois sua porque minha filha não era excepcional¹¹⁴. Porque sua filha estava a três anos numa escola e tinham dito a ela que era uma criança que tinha muita dificuldade. E em três meses na Escola Itinerante ela está lendo e escrevendo, coisa que não fazia anteriormente. A mãe nos falou entusiasmada que isso era sinal de que sua filha não tinha problemas físicos, o que até mesmo a mãe tinha começado a acreditar (Entrevista, Setor de Educação do MST).

As Itinerantes, de certa forma, acolhem seus estudantes respeitando sua condição de vida itinerante. Nesse sentido realizam matrículas e transferências durante o ano todo. E o fato das crianças acampadas não terem seus documentos em dia (certidão de nascimento, histórico escolar, entre outros), não é um impedimento para que os alunos comecem a participar das atividades escolares. Nessas situações há um grande esforço da escola para contribuir na organização desta documentação, necessária não só para que a criança tenha sua matrícula

¹¹⁴ Refere-se a uma criança que tinha um diagnóstico de ser portadora de necessidades especiais.

aceita pela Escola Base, mas também para que ela possa acessar outros serviços públicos e programas governamentais.

Porém temos que ter clareza que essas questões acima levantadas não podem estar na dependência do rebaixamento e da negligência frente às Escolas Itinerantes. É necessário um conjunto de condições materiais nessas escolas para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Outra questão refere-se à relação e ao envolvimento entre os educadores e os educandos, os quais estabelecem relações próximas e menos hierárquicas, o que se distancia das características da relação entre professor e aluno na escola capitalista.

Aqui é bem diferente, por aqui não que nós ficamos na hora do lanche ou fora de hora brincando mais se for lá fora é diferente. Por exemplo, lá fora se os alunos encontrarem o professor fora da escola, ele só levanta a mão, e passou, aqui não, as crianças vão no nosso barraco, onde a gente está, tem uma brincadeira. Aqui a gente está sempre rodeado de crianças é até gratificante pra gente (Entrevista, Educador).

Sendo assim, as relações de proximidade de vida e de moradia possibilitam que os educadores tenham maior oportunidade de conhecer seus alunos, suas respectivas famílias e suas histórias de vida – condição esta que contribui para a aprendizagem.

Todas as categorias que emergiram na prática pesquisada e que discutiremos na seqüência desse texto estabelecem relação direta com esse fundamento: a escola na relação com a vida. No entanto, a relação da vida com a escola não pode ser reduzida à realidade imediata vivida pelos acampados, tem que ir muito além delas, como discutiremos no item a seguir.

3.2.1 A realidade como ponto de partida e chegada da escola

Consideramos que não basta escolher aquilo que o educando já conhece; este deve ser o ponto de partida, porém a educação e a escola devem possibilitar que o aluno conheça além de sua realidade imediata, encoberta por diversas mediações ideológicas, pois se ficarmos na imediaticidade dos fenômenos, os estudantes não conhecerão de fato a realidade.

Ter a realidade como ponto de partida é essencial, pois é a base do método em que nos referenciamos, o qual nos permite apreender a totalidade do mundo em que vivemos. Porém,

quando este é mal compreendido pode tornar-se uma armadilha no campo educativo. Algumas dessas confusões estão presentes na concepção de educação compreendida por alguns educadores do MST. Essas questões são identificadas pela fala que segue:

O que por sinal tem outro lado, esse diferente ele cai no campo do empobrecimento, e que nós não podemos cair nisso, não é porque está no acampamento, que a gente não queira o conhecimento formal, sistematizado, tem muito educador que vem e confunde, não dá conta nem de trabalhar a partir da realidade, nem de trabalhar o conhecimento científico, ele se perde um pouco (Entrevista, Setor de educação do MST).

Consideramos que ter como referência a realidade vai muito além do contexto vivido pelos alunos. Entendemos, nesse sentido, que a possibilidade de qualificar esta reflexão encontra-se em duas questões: O que é a realidade? Como o ser humano se apropria desta realidade? Um autor que se debruçou a pensar sobre estas indagações foi Kosik (2002), o qual discorreu sobre o que denominou de mundo da *pseudoconcreticidade* que caracteriza a sociedade capitalista. Nessa sociedade a essência e a aparência dos fenômenos não são coincidentes, manifestando-se no plano da aparência o ocultamento da realidade ou da “coisa em si”.

Para o autor, a representação da realidade não é a realidade mesma, concebida por ele “como um todo indivisível de entidades e significados, e é implicitamente compreendida em unidade de juízo e constatação e de valor” (Idem, *Ibidem*, p.30). O método que permite conhecer a realidade é o que lança mão da dialética, sendo:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. (...) O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente interdependência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2002, p. 20, *grifos no original*).

A noção de realidade encontrada na escola pesquisada significa, por vezes, a negação de conhecimentos, justificado pelo não vínculo aparente com a realidade imediata, tal como

nesta fala: “*o que está acontecendo lá fora num país estrangeiro, ou alguma coisa que não tem nada a ver com a vida deles naquele momento, as crianças aqui não, a pesquisa que cada educador traz para dentro da sala é o envolvimento da comunidade*” (Entrevista, Educadora).

A seleção dos conteúdos é uma ação necessária na escola, porém os critérios para selecioná-los não podem rebaixá-los e/ou esvaziá-los. Tampouco podem partilhar da idéia de que para pobre uma escola pobre basta, ou de que o conhecimento que o aluno traz é suficiente para compreender as complexas relações do mundo em que ele vive. A Escola Itinerante não pode ser a escola do conhecimento deficitário, ao contrário, precisa ser uma escola que garanta o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, ferramenta esta que precisa ser apropriada pela classe trabalhadora.

As idéias expostas acima, da negação de conhecimentos, estão articuladas ao lema aprender a aprender que tem contagiado as teorias e práticas pedagógicas da atualidade. Para Duarte (2006), isso significa a revitalização do ideário escolanovista que em sua roupagem contemporânea, transmutou-se na concepção construtivista de educação e foi assimilado pelo ideário neoliberal e também pelo pós-moderno. Para ele, o lema aprender a aprender “reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2006, p.8).

Por isso uma escola que enfrente a lógica capitalista não pode nem dispensar o conhecimento científico a ser socializado pelo professor, nem o saber trazido pelos alunos. Essa escola precisa partir das aspirações mais imediatas dos estudantes, da comunidade local, e articulá-la ao movimento universal, ao conhecimento historicamente produzido – movimento que nos permite não apenas compreender a realidade, mas também conhecer sua condição de ser mutável e resultante das ações dos homens. No entanto, o conhecimento não deve ficar no campo da ilustração, do conhecer pelo conhecer, ele deve possibilitar que o indivíduo social venha intervir praticamente na realidade, de forma consciente. Essa idéia refere-se àquilo que Marx denominou de práxis¹¹⁵.

Manifestações de alguns educadores da escola pesquisada apontam indícios na direção dessa compreensão de realidade:

¹¹⁵ Sobre essa questão ver: VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

Eu acho importante saber o que acontece lá fora, porque eles não vão viver dentro de uma bola, mas a gente parte da realidade deles, e isso é uma coisa totalmente diferente que eu acho que é a base pra começar, primeiro vemos a nossa realidade pra depois partir mais pra frente.

(...) Por exemplo, um assunto polêmico que esteja acontecendo no estado, ou no país, partir disso para eles saberem de todos os acontecimentos (Entrevista, Educadora).

Outra manifestação no mesmo sentido:

As crianças precisam entender o porquê elas estão aqui, porque a família dela veio parar aqui, saber bem da história da família dela, dos pais, avós dela. E a partir daí entender porque os pais dela chegaram a esta situação. Porque quem está aqui ele conhece o Movimento e luta por um objetivo maior, ou nunca teve nada na vida. Porque a vida de acampado muitas famílias sofrem, tem que ter essa visão de tudo isso, e sentir na pele a dificuldade da luta, de viver. E conhecer como a sociedade se organiza lá fora, qual é sua história, a do Brasil, a do estado como se organiza. Como a população pobre é tratada, a diferença de direitos entre ricos e pobres, a concentração de riqueza. Então não é só a nossa realidade aqui dentro do acampamento, mais no geral. A nossa e a realidade lá de fora. Ela tem que conhecer a nossa vida aqui bem, e como é a vida lá fora. Ela não pode se centralizar só nesse mundinho, ela vai perder a noção de que realmente é a sociedade lá fora. (Entrevista, Educador).

Essa discussão recupera e supera um dilema candente, presente ao longo da história da pedagogia, que é a relação entre teoria e prática, questão esta mal-resolvida para a maioria das correntes pedagógicas, que ora valorizam a teoria em detrimento da prática e vice-versa. Entendemos que a perspectiva dialética, ao afirmar a unidade indissolúvel e a autonomia relativa entre essas duas dimensões da realidade e, por conseqüência, da prática educativa, resolve o problema desta dicotomização entre teoria e prática, sem diluir suas especificidades:

Assim, a prática é a razão da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consciência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2005, p. 262).

A realidade como ponto de partida e chegada do trabalho educativo não significa apenas tornar críticos os conteúdos trabalhados, mas vai muito além de uma questão metodológica, como adverte Freitas (2003, p. 58):

Não se trata, aqui, de criticizar conteúdos escolares – trata-se de vivenciar concretamente a vida social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à superação. Tal superação não se limita a uma crítica difusa, mas a uma clara intenção de superar a contradição básica: homens não devem explorar outros homens – não é ético.

E uma das formas de vivenciar concretamente a vida social está centrada na relação que a escola estabelece com o trabalho, questão essa que tratamos a seguir.

3.2.2 A relação trabalho - escola

O trabalho ocupa a centralidade na vida social ao longo da história da humanidade. Como vimos no capítulo anterior, é a forma através da qual os seres humanos produzem a sua existência, sendo que ela não é algo natural, mas produto das ações humanas históricas, assumindo em diferentes momentos da humanidade, formas específicas. O trabalho, sob o jugo do capital, transforma-se em alienado, em produtor de mais-valia, meio através do qual se produz as desigualdades de classe da sociedade capitalista.

Esse eixo tão central em nossa organização social não fica alheio à escola. Particularmente, a escola na sociedade moderna assume relação constante com esta forma de trabalho. Para Enguita (1989, p.180). “a escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato”. O referido autor trata de como as relações no interior da escola, marcadas pela ordem, autoridade, submissão, burocracia, competição, alienação, controle do tempo e pela impessoalidade, preparam os indivíduos para se incorporarem ao processo de trabalho dominante.

Assim a escola está diretamente relacionada ao trabalho e reproduz em seu interior as múltiplas formas da divisão do trabalho social. Reproduzindo também, a polarização da cisão entre trabalho intelectual e material e entre concepção e execução.

Essa relação entre escola e trabalho não ocorre sem mediações e contradições. Existe, por meio de uma intencionalidade pedagógica consciente, a possibilidade de tensionar a atual configuração do trabalho e também experimentar novas relações centradas não nos valores característicos do trabalho unilateral. Desenvolvendo assim, práticas que ampliem os espaços

contraditórios na escola e na sociedade, as quais objetivem desenvolver os indivíduos nas suas diversas dimensões, tornando o trabalho potencialmente educativo.

Convém recuperarmos que na materialidade determinada pelo capital não é possível desenvolver essa dimensão do trabalho em sua plenitude, isso só é plausível com a emancipação humana. Nesse sentido, não acreditamos que a proliferação dessas experiências possa levar, por si só, à superação das relações capitalistas, que para tal necessita sofrer um processo de revolução social, questão esta que também tratamos no capítulo anterior. São nos espaços contraditórios e de tensionamento que podemos pensar na escola que tenha centralidade no trabalho.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta, socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 2005, p.38).

Para este autor, o trabalho escolar deve possibilitar o estudo e a participação dos estudantes no trabalho humano e também nas diferentes modalidades de trabalho¹¹⁶. O MST toma como uma das referências as formulações de Pistrak para discutir o trabalho e sua relação com a escola, considerando que o trabalho possui uma dimensão pedagógica importante que precisa ser trabalhada na escola, sendo a educação para o trabalho e pelo trabalho um dos princípios que compõem sua proposta educativa (MST, 2005, p 169):

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais. Quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos da ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente, TRABALHADORES.

Dalmagro (2002)¹¹⁷ polemiza o sentido educativo do trabalho no MST pontuando que em sua proposta o Movimento refere-se ao trabalho concreto, ontológico como se este fosse

¹¹⁶ As diversas modalidades do trabalho citadas por Pistrak (2005) são: trabalhos domésticos; trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais; oficinas; trabalho agrícola, a fábrica, trabalho improdutivo. Porém na atualidade podemos acrescentar outras formas a estas, condizentes ao nosso tempo e a especificidade no lócus de nossa intervenção.

¹¹⁷ O texto que nos referenciamos desta autora é um artigo síntese de sua dissertação de mestrado que consistiu também, uma pesquisa de campo em um assentamento do MST: Conquista na Fronteira, localizado no extremo oeste catarinense. Esse assentamento passou por um processo de coletivização da terra e do trabalho, expressos em sua organização na forma de cooperativa.

determinante das relações estabelecidas em seus espaços sociais, secundarizando o caráter histórico do trabalho alienado e abstrato, e suas características predominantes: a submissão, a expropriação e a degradação humana. Assim para a autora, o trabalho em sua condição histórica é o que mais condiciona a formação do trabalhador.

O estudo que realizamos no Assentamento Conquista na Fronteira, cujas as relações produtivas são totalmente coletivas, buscando viver de uma forma mais humana, justa, democrática, revela dificuldades de eliminar o caráter de exploração do trabalho. Por outro lado, os elementos deseducativos do trabalho nesse assentamento são amenizados à medida que aquelas pessoas são trabalhadores e também coordenadores, capazes de decidirem sobre o que realizam (ainda que parcialmente), possuem controle (também parcial) das atividades e adquirem maior nível de especialização. Todavia, ao inserirem-se (de diversas formas) na lógica capitalista, passam a assimilar – mesmo inconsciente e inevitavelmente – diversos dos seus elementos. Nessa relação, seu trabalho é desvalorizado, explorado, contrário a suas necessidades. Impõe-se que trabalhem demasiadamente e cada vez mais (mesmo quando as forças produtivas aumentam consideravelmente), usufruam pouco do que produzem, enfim, exigências que os distanciam das pessoas que desejam ser e das relações que almejam consolidar (DALMAGRO, 2004, p.139).

Evidenciando assim, a referida autora que os elementos deseducativos do trabalho, mesmo no MST, não são eliminados, e sim há um confronto constante entre as relações capitalistas e as novas relações de trabalho forjadas pelo MST, essas com ênfase na cooperação do trabalho, na coletividade, na participação, entre outros. Para Dalmagro (2002) o caráter educativo do MST, não se situa necessariamente no trabalho, mas sim na organização e na cooperação dos trabalhadores, ou seja, no próprio Movimento.

É no embate entre as relações capitalistas e o desenvolvimento de relações de novo tipo, que procuramos evidenciar, nesse momento, alguns aspectos da relação entre trabalho e escola, enfatizando as formas organizativas de produção e a dimensão do trabalho cooperativo. Esses aspectos levantados dizem respeito à forma de produzir nos acampamentos e assentamentos do MST. Particularmente, o Movimento estimula nos espaços em que atua práticas coletivas e cooperativas, em seus diferentes níveis, incluindo a posse coletiva da terra. No entanto, no quadro geral dos assentamentos, o número dos que se organizam de forma totalmente coletiva, é bastante reduzido, as experiências mais freqüentes se dão nos níveis intermediários de cooperação. Geralmente essas questões começam a ser discutidas e iniciadas durante o período de acampamento.

No Acampamento Chico Mendes, a área utilizada para as atividades agrícolas comporta diversos lotes individuais, a base do trabalho encontra-se na estrutura familiar. Por vezes, ocorrem discussões nas brigadas que acabam por cultivar uma área específica de forma

coletiva, outras vezes, lançam mão do trabalho em mutirão para limpeza dos lotes. Atualmente, segundo informações da direção do acampamento, a maioria das pessoas que estão a mais tempo neste acampamento, desenvolve sua produção de alimentos, pelo menos em parte dela, na perspectiva orgânica.

A proposta, o projeto do MST é você produzir alimentos saudáveis, sem químicos, sem veneno, pela matriz agroecológica, orgânica. Então quando nós entramos aqui, que nós íamos plantar pequenos lotes, quando foi liberado, então a proposta era essa, vamos começar fazendo o certo, que é protegendo o meio ambiente e plantando e tirando o alimento saudável e tudo mais, nada de veneno nada disso e nada daquilo. Então dividiu-se as áreas para as brigadas e para os núcleos (Entrevista, direção do acampamento).

Na escola pesquisada, existia no período de nossa primeira observação, um tempo educativo denominado de “tempo trabalho”, destinado a desenvolver reflexões teórico-práticas sobre as dimensões do trabalho humano. Nessa oportunidade questionamos uma educadora sobre o que consistia esse tempo:

É um tempo que acontece uma vez por semana, no contra-turno, com as turmas a partir do segundo ano do segundo ciclo. Nesse período eles plantam árvores, limpam o jardim perto da escola, mas na verdade eles deveriam estar fazendo a horta mas não tinha espaço, agora tem mas ainda não começamos (informação verbal¹¹⁸).

Porém, nesse primeiro momento, visualizamos que o “tempo trabalho”, já não estava realizando-se de forma freqüente. Já na nossa presença na escola no mês de outubro, o “tempo trabalho” tinha deixado de acontecer, devido às dificuldades enfrentadas em sua concretização. Nesse período, visualizamos as crianças realizando trabalhos domésticos de limpeza das salas, como um auxílio ao educador, porque esta tarefa que era de responsabilidade das brigadas do acampamento não vinha mais sendo realizadas por estas. Esses limites também são evidenciados por Machado (2003, p.302) em uma escola de assentamento do Mato Grosso:

Não existe, ainda, uma discussão avançada sobre o tema. As iniciativas estão voltadas mais para o chamado trabalho doméstico (limpeza do pátio, embelezamento, auto-organização das crianças no tocante ao próprio corpo e aos seus materiais de estudo); na prática não conseguem estabelecer uma relação direta entre trabalho manual e intelectual, embora reconheçam a importância desses dois tipos de trabalho, mostrando essa visão aos alunos.

¹¹⁸ Resposta de uma educadora do acampamento frente ao nosso questionamento de como e quando acontecia o tempo trabalho.

Nesse sentido, apontamos que a escola precisa debruçar-se sobre o sentido educativo e deseducativo do trabalho. Compreendendo que seu sentido educativo vai muito além da implementação de uma horta e da limpeza das salas – o que não exclui essas tarefas, desde que tenham uma intencionalidade pedagógica e não seja tão somente, a reprodução mecânica de movimentos, e enfatizem a cooperação e a articulação com outras modalidades de trabalho. Sobre essa questão Machado (2003, p 276-277) sugere que:

Do ponto de vista da educação integral almejada pelo MST, é recomendável se pensar em trabalhar com a diversidade de situações de produção, que engendram uma diversificação de técnicas, materiais e procedimentos, e, conseqüentemente, o enriquecimento da formação de crianças e jovens.

Outro elemento importante é que essas práticas orientem-se pelos critérios de sua utilidade e de seu uso, mas não no sentido restrito dentro de uma concepção pragmática. Isso significa dizer, por exemplo, que pouco adianta as crianças produzirem peças de artesanato se eles forem simplesmente guardados e não forem colocados em uso (exemplo: exposição, doação) e/ou produzirem em uma horta sem que haja um destino para o que foi plantado. O fazer pelo fazer, simplesmente, pouco contribui e mais, pode vir a articular-se ao caráter da produção destrutiva, não balizada pelo uso, da lógica reinante do capital.

Nessa direção, o estudo e participação no trabalho por parte dos estudantes devem também possibilitá-los analisar e questionar as contradições que pulsam na forma individual predominante na organização do trabalho do acampamento e na sociedade, mostrando a necessidade e as potencialidades do controle coletivo e consciente de todas as esferas da produção, da distribuição e do consumo e suas limitações no capitalismo.

3.2.3 A auto-organização dos estudantes

A auto-organização dos estudantes também é um dos princípios da Escola do Trabalho de Pistrak (2005). Esse princípio difere-se substantivamente do que tem se desenvolvido enquanto organização dos alunos da escola capitalista, dentre os quais, os mais comuns, são a escolha de representantes de turma, ou de alunos escolhidos durante certo tempo para controlar os demais alunos, na ausência do professor. Enfim, essas práticas têm por finalidade exercitar e manter a ordem, a autoridade e a submissão, sendo que nestas relações a subordinação cabe, quase sempre, aos alunos.

Essas dimensões estão engendradas na própria forma de organização da sociedade capitalista, baseada no controle, numa liberdade condicionada, na democracia burguesa que se sustenta na escolha de uma classe política que representaria a maioria da população, de forma que não se revelam as relações que se estabelecem entre o parlamento e a classe detentora de capital.

Para Pistrak (2005) a auto-organização está relacionada com a construção de novas relações na escola que valorizam a horizontalidade, o trabalho coletivo e a solidariedade. Visam a participação ativa dos estudantes na organização da vida da escola, não podendo ser uma norma instituída de cima para baixo e sim manifestada a partir das necessidades e problemas colocados para a escola enfrentar. A auto-organização não é sinônimo de mobilização e apesar de contê-la, não se reduz a ela. Ela também é maior do que a organização de coletivos, a auto-organização atinge o indivíduo integrante de coletivos, compreendendo a organização de si próprio.

Essa auto-organização deve possibilitar espaços de vivência da democracia direta, bem como estabelecer periodicamente um rodízio entre os cargos para que todos aprendam a assumir diferentes funções e tarefas. Isso significa imprimir nos espaços educativos, de forma conflitiva aos valores dominantes, a lógica da nova sociedade que pretendemos construir, fundada no controle coletivo e consciente de todas as dimensões da vida.

Na proposta educativa do MST, a auto-organização dos estudantes é uma questão presente e relaciona-se com a forma de organização do próprio MST, pautando-se em seus princípios organizativos e seus instrumentos de gestão. Para o MST, o entendimento de auto-organização dos estudantes refere-se ao:

Direito dos educandos se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprio, para analisar e discutir as suas questões, elaborar proposta 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 do educandos (MST, 2005, p.207).

Significa envolver e co-responsabilizar os estudantes pelas ações da escola, respeitando espaços em que eles possam exercer e aprender a terem autonomia. Em especial, no que diz respeito às formas, o MST (2005) indica algumas orientações gerais, as quais devem ser avaliadas e reformuladas de acordo com cada especificidade. Dentre estes espaços

organizativos estão os grupos de atividades; a organização das turmas por núcleos de base; as assembleias: das turmas, dos estudantes e as cooperativas de estudantes¹¹⁹.

Questionada sobre como incentiva seus alunos a se auto-organizarem, uma educadora da escola pesquisada diz que:

A gente tenta sempre mostrar aos alunos a necessidade de se organizarem e se unirem, pois sem a organização tudo fica mais difícil. Eles já vêm com esta idéia de organização do acampamento e sempre são estimulados nas salas a darem suas opiniões e críticas sobre os mais diversos assuntos (Entrevista, Educadora).

Notamos que a afirmação acima fica restrita ao plano da mobilização, ou seja, pode até ser um embrião, ou vir a estimular a auto-organização, porém ainda não significa uma participação ativa dos estudantes na definição dos rumos da escola, nem a organização de coletivos que possibilitam a organização dos indivíduos que os integram.

Na pesquisa foram relatadas duas ocasiões que apontam a articulação dos estudantes. Ambas referem-se à organização dos alunos da segunda série do segundo ciclo, por meio da discussão no núcleo de base da turma¹²⁰. Segundo relato das crianças, elas reúnem-se para discutir as questões específicas da escola, uma vez por semana.

Das experiências mencionadas, a primeira experiência refere-se à discussão e ao encaminhamento de uma proposta das crianças para a direção do acampamento, a respeito de um problema que estava latente neste local: a criação de porcos soltos, próximos aos barracos de moradia, situação esta não permitida pelas normas do acampamento, por conta da higiene e outros transtornos que esses animais acarretam nos espaços de convivência mútua. Como nos foi relatado, essa situação estava sendo difícil de ser resolvida. As crianças, ao discutirem sobre esse assunto, concluíram que seria uma boa solução que os porcos que fossem encontrados soltos pelo acampamento, poderiam ser recolhidos e cuidados por eles, já que eles já estão cuidando de outros porcos, que foram doados pelas brigadas do acampamento. As crianças estão se revezando no cuidado com os porcos, pois pretendem engordá-los e depois vendê-los, com a finalidade de angariar recursos financeiros para realizarem um passeio comemorativo à formatura deles. O encaminhamento foi discutido e aprovado pelas brigadas do acampamento.

¹¹⁹ Sobre a experiência da cooperativa de estudantes em uma escola de assentamento do MST, ver: RUSCHEL, Vanderci. Pedagogia da organização coletiva: a cooperativa dos estudantes da Escola Agrícola 25 de maio. In: VENDRAMINI, Célia (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

¹²⁰ Assim como acontece a organização das famílias nos acampamentos e assentamentos através da articulação em núcleos de base, nas escolas existe a proposição de que as turmas se organizem por núcleo de base (NB'S), que reúne as crianças em grupos de atividades.

A outra situação está relacionada com o dia-a-dia da escola, os alunos não estavam satisfeitos com o não cumprimento da fila para receber o lanche por parte dos educadores. A fila forma-se pela ordem de chegada e todas as crianças precisam respeitá-la. Os educadores, porém, independente da ordem de chegada, não ficavam na fila esperando o lanche. Frente a essa questão, os alunos encaminharam uma proposição à coordenação da escola de que todos, inclusive os educadores, deveriam respeitar a fila do lanche. Essa deliberação foi assumida pela coordenação da escola e incorporada em seu regimento interno. Observamos que os educadores concordaram com a proposição e argumentação das crianças diante do problema, respeitando a decisão tomada.

Essas duas situações são interessantes no sentido de exemplificar que as crianças não estão alheias aos problemas da vida do acampamento e da escola, podendo participar delas ativamente.

A participação crítica dos alunos na sala de aula, porém individualmente, é o elemento mais estimulado pelos educadores. Percebemos, também, que a formação de coletivos de estudantes ainda são incipientes e restritos às turmas de idade mais avançada. Não observamos a participação das crianças, de forma mais orgânica, nas instâncias existentes de gestão da escola: coletivo da escola e coletivo dos ciclos. Da mesma forma, sentimos a ausência de espaços de democracia direta na escola, em especial da assembléia de estudantes.

3.2.4 A participação dos acampados na escola

A participação dos acampados na escola é uma condição necessária à materialização da proposta de educação do MST. Por esse motivo, analisaremos em alguns aspectos, dentre eles a expectativa dos acampados para com a escola, a diminuição da provisoriedade no acampamento e as instâncias organizativas de gestão da escola.

a) Expectativa dos acampados para com a escola

De forma geral, os acampados reconhecem a Escola Itinerante como uma conquista para o acampamento e identificam como suas positivities: o fato das crianças não precisarem pegar ônibus para chegar na escola, o que deixa seus pais mais tranquilos, também poderem ir vestidas de forma simples e por não sofrerem preconceito e /ou discriminação.

Todos os acampados entrevistados consideram a escola boa, mas alguns demonstraram certa desconfiança no que tange ao trabalho pedagógico, principalmente em três aspectos: o conteúdo trabalhado na escola, a ausência de formação específica voltada para a docência dos educadores e o trato com a disciplina na escola. Em relação ao primeiro, as famílias preocupam-se pelo fato do conteúdo ser diferente da escola convencional e também por tratar de questões sobre o MST, como expressa a fala a seguir:

Quando eu cheguei aqui eu estranhei muito a escola, será que ela vale mesmo? Tem como continuar os estudos depois? Demorei para me acostumar, olhava os cadernos dos meus filhos dava desgosto só tinha bandeira e coisas do MST, agora acostumei, melhorou um pouco (Entrevista, Acampada).

Os pais consideram os educadores bons, mas têm dúvidas se a formação deles é suficiente para suprir as demandas do trabalho educativo. Outra questão levantada por eles diz respeito ao afrouxamento da disciplina na escola. Para os acampados, os educadores deveriam ser mais rígidos, pois as crianças abusam da autoridade deles.

Assim, visualizamos que os aspectos levantados são passíveis de questionamento. Porém a referência que os acampados se utilizam para aferir essa avaliação é a escola capitalista, demonstrando que esses não se apropriaram da totalidade dos princípios educativos e nem participam ativamente da construção dos rumos da escola.

Em sua pesquisa, Machado (2003), também evidenciou alguns conflitos presentes na fala dos pais em relação à escola por ela pesquisada, alertando que estes “vivem um conflito permanente entre a concepção de ensino que vivenciaram em sua época de estudantes e as “inovações” da atual escola” (Idem, Ibidem, p. 201).

Reconhecer essas dificuldades por parte dos acampados em relação à escola é importante pelos menos por três sentidos: desmistificar a idéia de que todos se apropriaram da proposta educativa do MST; evidenciar que é preciso um trabalho constante e específico de divulgação dessa; e a necessidade de envolver a comunidade não só na execução, mas também na elaboração das ações da escola.

Outra questão em relação à escola que aparece na fala dos acampados em geral, educadores e direção do acampamento, está relacionada à importância da escola para a manutenção do acampamento, “*pensando na contribuição para nosso acampamento, eu penso que se a gente não tivesse a Escola Itinerante, nós não estávamos mais aqui*” (Entrevista, Acampado). Observamos que a escola é um elemento contraditório no acampamento, pois ao mesmo tempo em que produz e estimula a sua resistência –

participando inclusive de forma ativa e decisiva em momentos complicados do acampamento, como por exemplo, numa tentativa de despejo –, ela também gera acomodação nos acampados, depois de sua conquista.

Aqui é mais tranqüilo não tem uniforme, não tem gastar um monte pra ir pra escola. Pois lá na cidade qualquer criança para ir na aula é um gasto diário pois até uns trocadinhos para ele gastar você tem que dar, pois a escola vicia a criança. Aqui não tem isso, então uma parte das famílias vão resistindo porque tem a escola. Mas não porque tem uma organização aqui dentro e funcione, e que elas vejam perspectivas que as coisas melhorem, acelerem um pouco o processo. O povo daqui sabe dos problemas que a gente tem, onde estão e como resolve. Só que eles não falam porque muitos estão aqui, tem o filho na escola, uma rocinha, esta livre do aluguel da água e da luz da cidade, então com um pouco que ele trabalha de diarista ele sobrevive, ai ele fica meio quieto (Entrevista, Direção).

No item que segue tentaremos discutir essa questão do adormecimento e da acomodação dos acampados frente à escola, relacionando-a com o tempo de permanência dos acampamentos.

b) A diminuição da provisoriedade no acampamento

As escolas dos acampamentos e assentamentos são expressão da organização e do espaço social em que estão inseridas. Assim, nos acampamentos e assentamentos em que a organização é mais orgânica e dinâmica, a escola tende a ter mais possibilidade de efetivar-se em direção à emancipação humana. O contrário também parece verdadeiro, espaços da reforma agrária que estão menos vinculados a formas organizativas de resistência tendem a reproduzir a lógica da escola convencional.

Outra dimensão a ser levantada é que durante o tempo de existência de um acampamento e/ou assentamento, a organização não é sempre homogênea, passando por diferentes conjunturas, reagindo e intervindo nessas de maneira diferente. O que tem se observado é que quanto maior o tempo de existência dos acampamentos, eles tendem a diminuir seus aspectos de provisoriedade, tornando-se estruturas mais fixas, rígidas, diminuindo assim, sua resistência. Esse fato foi observado na pesquisa de Luciano (2007, p.132):

No entanto, apesar da melhoria das condições de sobrevivência, que facilitam o ingresso e a permanência de novos integrantes, existe uma contradição em termos de movimento, porque quanto melhores as condições do acampamento, menores são as motivações para buscar outras formas de subsistência, inclusive a própria terra – razão da existência do acampamento –, resultando na acomodação das forças que se colocam como transformadoras.

Para esse autor, a forma de resistir à acomodação gerada pela diminuição da provisoriedade assenta-se na sustentação do acampamento em luta permanente, por meio de formas coletivas de participação e também mantendo as instalações mais provisórias (moradia, escola etc..) que possibilitem a mobilidade do acampamento. Compreendemos ser problemática a última questão levantada pelo autor, pois viver durante um longo período em acampamento, mantendo essa provisoriedade, significa viver de forma bastante precária, tendo sua vida privada de condições elementares de sobrevivência (como por exemplo acesso à energia elétrica, um barraco mais estruturado, que não esteja tão vulnerável à chuva ou vento forte), já que essas condições parecem auxiliar também na resistência dos acampamentos. Questionamos assim, a precariedade como motivador principal da organização dos acampamentos, pois este é um elemento perene, relacionado a condições momentâneas. A motivação principal precisa ancorar-se em condições mais sólidas, na luta, na organização do Movimento.

Essa questão é complexa e relaciona-se com a impossibilidade da efetivação da Reforma Agrária em sua totalidade ao julgo do capital. Assim, o que se coloca no imediato é qual a melhor forma de contornar os problemas estruturais, o não acesso à terra e à riqueza socialmente produzida, que são incorrigíveis nessa lógica.

A diminuição da participação e do engajamento dos acampados (que inclui também os educadores, educandos, direção do acampamento) também é fato que presenciamos no acampamento pesquisado:

No início da Escola Itinerante a participação da comunidade era muito maior, hoje esta relação vem decaindo muito. A comunidade apenas auxilia agora nas tarefas como na limpeza da escola, na disciplina dos alunos e nas reuniões escolares. Mas ainda encontramos muitas dificuldades em ter os pais aqui na escola realizando trabalhos com os seus filhos na sala de aula e em visitas para ver como seus filhos se comportam na escola (Entrevista, Educadora).

O que percebemos é que no começo do acampamento a própria necessidade imediata de garantir a escolarização das crianças pequenas impulsiona uma maior organização dos acampados na escola, o que diminui significativamente com o passar dos anos e com a consolidação desse direito no acampamento.

No início não sei se é porque a escola tinha bastante dificuldade, era feita de lona, pra cima do barracão, não podia estourar um buraco da lona que vinha toda a comunidade ajudar. Depois que a gente fez de madeirite, a comunidade se acomodou, ela não vem mais ajudar (Entrevista, Educadora).

Essa diminuição ocorre em relação à participação dos acampados em geral, no engajamento e coesão dos educadores, nas cobranças e envolvimento da direção do acampamento nas ações da escola. Nesse sentido, o acampamento Chico Mendes, com quase quatro anos de existência, passa por um momento em que a diminuição do envolvimento dos acampados na vida coletiva no acampamento é sentida em todos os âmbitos e foi acentuada neste último período, como mostra a fala de uma educadora: “*A gente sentiu muito desde o início do ano para cá, que o distanciamento da escola com o acampamento é bastante preocupante, a gente está tentando trazer a comunidade para dentro da escola de novo*” (Entrevista, Educadora). A maioria dos educadores entrevistados reivindica a presença dos acampados na escola. Alguns deles reconhecem que essa relação entre escola e acampamento não é de mão única, ou seja, os membros da escola não podem somente cobrar e esperar que os acampados cheguem na escola. É necessário inverter e explorar o movimento entre escola - comunidade de maneira dialética, levando a escola para a comunidade, fazendo com que ela esteja de fato embebida pelo acampamento. Alguns apontamentos iniciais nessa direção estão presentes na fala a seguir:

E por muitas vezes a gente tem que trazer a comunidade para a escola e ou levar a escola a comunidade pra sentir se isso se mistura pra ficar uma coisa mais unificada A gente faz isso em formas de atividades: de vídeos recreativos, de noite cultural, gincana, pra páscoa fizemos uma gincana entre os pais e comunidade, teve brincadeira pra criança, pra comunidade, o estudo da organização com a direção com a coordenação, com os educadores. Os educadores são da comunidade então eles têm que participar das atividades dentro do acampamento, não só da escola (Entrevista, Educadora).

Diversos são os motivos identificados como sendo os responsáveis por esse afastamento, dentre eles a localização física da escola no acampamento, que anteriormente ficava mais no centro do acampamento e rodeado por barracos de moradia¹²¹; o fato dos educadores receberem ajuda de custo para cumprir suas funções, o que não ocorre com as demais tarefas assumidas pela militância no acampamento; o longo tempo de espera para concretizar-se desapropriação da área, entre outros.

Em penso assim que um pouco envolveu finanças, dinheiro. Alguns se afastaram devido a isso. Eles pensam, os educadores estão ganhando e nós não estamos ganhando nada, eles estão fazendo a tarefa e ganhando. Eles não

¹²¹ Os barracos que rodeavam a escolas foram deslocados devido à proximidade com a mina de água, com o objetivo de evitar contaminação desta água.

têm essa visão de que quando não tem ajuda de custo a gente vem igual, tem que acontecer as coisas.

Um pouco também pelo atraso da Reforma Agrária de não sair assentamento e só ficou no discurso do próprio Incra, que gerou certo desânimo, pois as pessoas que vieram para cá elas acreditavam que no máximo dois anos eles conseguiriam um lote, e começaram a se virar por conta própria, trabalhar, cuidar do seu lote, ficando um pouco distante da escola (Entrevista, Dirigente do acampamento).

A própria intenção da escola capitalista em acomodar as pessoas levando-as à submissão frente a estruturas excludentes de nossa sociedade também é um fator determinante nessa relação, influenciando não só neste adormecimento na escola, mas também tornando as práticas pedagógicas mais corriqueiras e conservadoras, como relata uma educadora:

Eu esse ano eu estou mais na sala, mas nos anos anteriores eu ocupava todos os espaços do acampamento a gente ia pra roça, ia lá embaixo do outro açude, a gente não tinha sala de aula, praticamente, a gente era mais a vontade não sei se porque eu estava com a educação infantil, mas eu ocupava todos os espaços do acampamento, esse ano mais sala de aula. Porque não sei, não sinto tão à vontade como eu me sentia antes, também pelo número de crianças, diminuiu bastante até deu uma desanimada na gente. Antes até a comunidade participava da sala, eles vinham eles contavam experiências de vida para as crianças, agora nem isso, a comunidade não está dentro (Entrevista, Educadora).

Nesse sentido, a relação com a luta é a forma de combater esse adormecimento, tanto na escola como no acampamento, questão esta que trataremos mais adiante.

c) Instâncias organizativas da gestão da escola:

A gestão da escola que confronta a gestão da escola capitalista precisa contar com a participação de todos os segmentos. Convencionalmente, os pais são chamados a comparecer à escola, principalmente para ficarem cientes da condição de seus filhos, sobretudo quando esses não se enquadram na normalidade esperada no interior da escola. Questionando a aparente participação dos pais, Makarenko (2002) relata que:

Cabe perguntar: como orientar? Chamar os pais e dizer-lhes “Tomem medidas” isto não é orientar.

Citar os pais, abrir os braços e lamentar-se. “Ai! Como educam mal!” Tampouco resolve.

Então, o que e como se pode ajudar? Um mau pai, isto é, um pai que não sabe educar, sempre pode ser ensinado, da mesma forma que o pedagogo pode ser ensinado (Idem, p.353).

Na proposta educativa do MST, a questão da participação de todos os segmentos envolvidos com a escola coloca-se também como um princípio organizativo, incluindo-se uma participação real desses sujeitos, que significa:

A criação de conselhos escolares: espaços coletivos de decisão sobre quem serão os professores, quem vai coordenar o dia-a-dia da Escola com a organização do assentamento, quais são as melhorias necessárias na infra-estrutura e como conquistá-las, como implementar os princípios pedagógicos de que estamos falando aqui, e o que priorizar nos estudos de cada ano ou semestre letivo, etc. (MST, 2005, p.41).

Convém registrar que isso não significa que todos os segmentos participem da mesma forma na concretização das ações da escola, mas que todos possam ter acesso às informações e opinar nos rumos a serem tomados pela escola. Dessa forma, os princípios de referência dessa participação estão alicerçados no coletivo, na autonomia, descentralização e funcionamento efetivo de órgãos colegiados. Para Makarenko (2002), a coletividade é um dos recursos formativos fundamentais da educação socialista, assim sendo a escola precisa constituir-se na coletividade¹²². Esse autor enfatiza a auto-organização na coletividade escolar, questão já tratada em nosso texto. Porém, a construção da coletividade na escola precisa ser uma adesão consciente e não imposição da nova ordem.

O aluno (e o professor, como trabalhador do ensino) está alienado dos processos mais gerais da escola como um todo, não participando da gestão da escola como coletivo organizado e influente nas decisões importantes em relação aos objetivos, ao conteúdo e à avaliação escolar (FREITAS, 1995, p. 113).

Martins, F.J. (2004), em sua dissertação de mestrado em educação, pesquisou algumas escolas localizadas em acampamentos e assentamentos do Paraná, observando nestas a existência ou não da gestão democrática. Verificou um processo avançado de participação direta de vários segmentos da comunidade nas escolas de acampamentos e assentamentos, em comparação com as escolas em geral, porém evidenciou limites de participação. Nas palavras

¹²² Freitas, em argüição na defesa desta dissertação (2008), adverte que a coletividade não significa a negação do indivíduo. A educação deve ter como finalidade o pleno desenvolvimento do ser humano no coletivo. Explica também este autor que Coletivo x Indivíduo é uma falsa contradição, fazendo parte da ideologia criada no capitalismo. Sugere então que precisamos recolocar o conflito entre Coletivo e Indivíduo no plano das diferenças, que precisam ser desantagonizadas e valorizadas.

do autor: “O que fazer educativo do MST, nos permitiu encontrar, mesmo com todas as limitações imediatas, pessoas agindo coletivamente para ousar algo novo, diferente do que é imperante” (MARTINS, F.J, 2004 p. 112).

Tendo como referência a organicidade do acampamento, o envolvimento dos acampados se estrutura-se, a partir dos núcleos de base, e os acampados dividem-se no cumprimento de tarefas no interior da escola, que correspondem à limpeza das salas e de outros espaços, embelezamento, manutenção e disciplina. E também através das equipes constituídas no acampamento e articuladas aos Setores do Movimento. A equipe de educação do Movimento que é formada por um representante de cada núcleo de base, indicado para assumir as questões referentes ao setor de educação. Porém, a organicidade desta equipe no acampamento estudado, não tem se efetivado, como observa também a educadora em sua fala: “o setor de educação do acampamento ele parou, paralisou, anteriormente a gente tinha reuniões” (Entrevista, Educadora).

Em síntese, as questões da escola não têm sido discutidas amplamente pela organicidade do acampamento, ficando mais restrita à coordenação da escola. Esta coordenação é composta por: dois membros da direção do acampamento; dois membros da coordenação do acampamento; coordenadores específicos da Educação Infantil, dos ciclos (1º e 2º), do EJA; coordenadora pedagógica e secretária da escola. Essa coordenação articula-se também com a organização dos educadores através dos ciclos em que atuam. Desta forma, evidenciamos não a ampla e consciente participação dos acampados, mas majoritariamente um corpo diretivo institucionalizado que, para ser superado, precisa movimentar-se, priorizando instrumentos que possibilitem a participação de um número maior de pessoas. Nas formas participativas que se organizam pela representação é preciso ter cargos mais rotativos, eleitos de forma direta. Porém a alternância de lideranças pressupõe uma preocupação constante com a formação de futuras lideranças, para que este rodízio não signifique sempre uma descontinuidade das ações e discussões da escola. Outro elemento importante é refletir sobre como garantir a participação dos estudantes também nesses espaços.

d) Coletivo de Educadores

O coletivo de educadores é um agrupamento reconhecido e organizado na escola pesquisada. Ele se estrutura a partir de dois grupos que se organizam em torno dos educadores do primeiro e do segundo ciclo. Desta forma, os educadores reúnem-se por meio desses grupos para refletir sobre o processo pedagógico da escola.

Porém, nesse tópico, iremos problematizar as positivities e os limites encontrados que caracterizam os educadores da Escola Itinerante Sementes do Amanhã e que acabam por incidir na organização dos mesmos. Discutiremos, na seqüência, questões relacionadas com o planejamento das atividades pedagógicas, a rotatividade dos educadores, a ausência de formação específica para a docência e a relação entre educandos e educadores.

Questionados sobre como planejam o trabalho pedagógico na escola, as respostas dadas pelos educadores apontam que eles baseiam-se no tema gerador e na questão geradora; na realidade e na necessidade dos educandos; no livro didático; na experiência dos demais educadores; nos acontecimentos e vivências do acampamento e da luta do MST. O tema gerador é escolhido em reuniões com o acampamento, em discussões no início do ano, porém durante o ano, são agregados a este, novos subtemas, conforme a necessidade identificada principalmente pela coordenação da escola. No geral, estes temas fazem referência às questões gerais do MST e do acampamento. O que evidenciamos é a dificuldade em trabalhar os conteúdos de ensino articulados organicamente com o tema. O mais comum é desenvolver o tema gerador como mais uma questão a ser trabalhada pela escola. E por vezes, como discutimos anteriormente, o trabalho pedagógico pouco avança da realidade imediata dos educandos e educadores.

Sintetizamos dois aspectos que limitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico no que tange as características dos educadores. O primeiro refere-se à alta rotatividade, questão presente nos acampamentos do MST. O segundo é a ausência de formação específica para a docência. Assim como existe rotatividade dos acampados, em relação aos educadores não é diferente. Muitos educadores mudam do acampamento, outros, depois que assumem as aulas, descobrem que não se identificam com o cargo de educador e outros são remanejados para diferentes funções no Setor de Educação do MST, no acampamento ou no MST em geral. Sobre essa última questão, nos foi relatado que alguns educadores que se sobressaíram nas atividades pedagógicas, em especial nos primeiros períodos de atividade desta escola, foram remanejados, inclusive para a Direção do Acampamento. Convém registrar que a questão da alta rotatividade entre os educadores vem sendo um dos principais problemas identificados nas Escolas Itinerantes pelo Setor de Educação. Frente a essa questão Camini (2006, p.46) propõe que:

É urgente fortalecer um grupo de educadores mais fixos nas escolas e nas coordenações pedagógicas estaduais dessas escolas. A rotatividade dificulta todo o trabalho e faz cair a qualidade. Quem faz normal ou Pedagogia assumiria um compromisso de permanecer na Itinerante por um tempo mais longo, ou seja, 2 a 3 anos.

A partir do ano de 2007, a rotatividade dos educadores vem diminuindo na Escola Sementes do Amanhã, em especial pelo maior critério na escolha dos mesmos. Em nossa avaliação, isso ocorre, entre outros fatores, pelo afastamento da escola do acampamento em geral, o que tem feito com que os educadores não assumam outras tarefas para além da escola. Essa diminuição da rotatividade traz consigo, de forma contraditória, elementos positivos de maior dedicação e continuidade do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que limita o mesmo, uma vez que se distancia das questões do acampamento da mesma forma que a escola e os educadores se distanciam da intervenção no acampamento.

O segundo fator limitante que pontuamos refere-se à ausência de formação específica para a docência, fato que observamos em diversos momentos pela insegurança com o trato do conhecimento e no planejamento das aulas. Essa questão fica explícita nas respostas dos educadores sobre as dificuldades da escola, pergunta a qual responderam massivamente que a falta de acompanhamento pedagógico é o principal problema da escola, segundo eles.

Devia ter alguém aqui para nos dar aquela instrução: você pode fazer isso, e você se achar melhor não pode fazer isso, a gente não tem isso, a gente fala muito em trabalhar a realidade a gente busca trabalhar mais a gente encontra dificuldade de como trabalhar a realidade com as crianças. Seria o papel da Adriana¹²³, mas como ela tem a tarefa o Setor e da brigada ela não consegue dar conta das questões burocráticas da escola e o acompanhamento pedagógico, é muita tarefa pra ela. A gente já tentou trazer alguém pra isso, mas não deu certo, alguém do Movimento, mas não deu certo (Entrevista, Educadora).

As positivities presentes no trabalho dos educadores expressam-se no trato com os educandos e com os acampados em geral, numa relação menos hierarquizada entre educador e educando. Disposição em aprender, vontade de continuar estudando e o conhecimento sobre o MST, presentes nestes educadores, são pontos importantes para a construção de uma educação e uma escola que questione a lógica da escola capitalista.

Em relação ao Coletivo de Educadores evidenciamos que ele não tem sido um espaço privilegiado nessa escola para o exercício do coletivo pois os educadores reproduzem situações comuns às escolas em geral, que se mostra na divisão dos educadores em grupos de afinidades pessoais e nas dificuldades de convivência entre eles. “Acho que temos que nos unir em busca de um objetivo comum e melhorar a afinidade entre nós educadores” (Entrevista, Educadora). A articulação desse Coletivo de Educadores com a instância da

¹²³ Coordenadora pedagógica da escola.

Coordenação da Escola fica restrita ao repasse de informações do membro que representa o coletivo no ciclo.

3.2.5 Os ciclos como forma de resistência no interior da escola

A escola capitalista tem como uma de suas principais marcas a padronização, presente em toda a sua organização, sendo referência também para a organização dos tempos e dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Em relação aos últimos, sua expressão hegemônica consiste no agrupamento dos alunos em séries, que são organizadas principalmente pela homogeneidade na aprendizagem. Essa formatação está relacionada com as relações predominantes na própria vida social, existindo assim, proximidades entre a (des) formação do aluno na escola e a produção de mercadorias em uma fábrica¹²⁴.

Assim, no regime seriado¹²⁵ na escola, espera-se que em tempos determinados sejam transmitidas quantidades de conhecimento ao aluno. Se ao final desses períodos o aluno não responder a contento as exigências de aprendizagem e de conduta esperada, ele não avança os graus de escolarização, permanecendo na mesma série. Nessa lógica, o grande motor está no binômio aprovação/reprovação, que pune e/ou premia os alunos. Dessa forma, tanto o sucesso como o fracasso escolar aparentam ser questões meramente individuais e não relacionadas com as condições materiais dos alunos, uma vez que para a ideologia burguesa a escola trata todos da mesma forma e busca ensinar tudo a todos. Este modelo vigorou praticamente intacto até a última década do século XX.

No Brasil, é nesse momento que começam a se materializar diversas propostas voltadas para a organização dos tempos escolares em ciclos, ao invés das séries. Os ciclos apresentam-se como diretrizes de diversas redes municipais e estaduais de ensino, porém, em uma diversidade de proposições.

As expectativas quanto à organização da escola por ciclos nem sempre são coincidentes, as experiências vêm sendo bastante variadas e até desconstruídas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de

¹²⁴ Convém registrar que essas relações não são diretas e sim mediadas. Enguita (1989) pontua os traços assumidos pela escola que são característicos do trabalho alienado.

¹²⁵ A produção em série é característica da produção do capital, baseada no modelo taylorista/fordista que foi referência primeira para organização da produção, desde a década de 20 do século XX até o fim do mesmo século.

competências, de alfabetização- por exemplo os CBAs- como poderíamos ter ciclos de “matematização” ou domínio contínuo de quaisquer outros conteúdos, habilidades e competências, ciclos de ensino-aprendizagem das disciplinas e até ciclos do antigo primário e do antigo ginásio (ARROYO, 1998, p 156).

De forma geral, na atualidade, essas proposições não são confrontantes com a lógica da seriação e, conseqüentemente, da escola capitalista. Constituem-se numa saída adotada para aceleração do fluxo dos alunos, encontrada pelo Estado neoliberal para reduzir os custos com a educação frente às exigências impostas pelas alterações no campo produtivo, e também da luta pelo acesso à escolarização. Esse procedimento torna mais sutil a exclusão gerada e reproduzida pela escola. Nas palavras de Freitas (2003, p.85):

O que queremos com essa explicação é mostrar que o processo de exclusão e submissão apenas mudou sua forma de operar, a partir de sua internalização, motivada pela inclusão formal de 95% das crianças na escola. Tal processo de exclusão se dá como resposta às próprias lutas das classes populares, que exigem mais escolarização, e por necessidades intrínsecas ao próprio processo de reestruturação produtiva, que visa estabelecer um novo padrão de exploração para a classe trabalhadora, incluída aí a necessidade de submeter um contingente cada vez maior de jovens às regras dominantes em uma escola cada vez mais controlada em seu conteúdo e método. O Estado procura atuar criando políticas públicas que viabilizem essas pressões.

Freitas não compactua com a idéia de que a escola seja capaz de, por si só, compensar as desigualdades geradas nas relações sociais e, nessa forma social, os ciclos se apresentam como resistência. Isso significa que, mesmo essa perspectiva de ciclos, como resistência, não supera a lógica da escola capitalista, mas pode apontar suas contradições. O mesmo autor (2003) defende a necessidade dos ciclos articularem-se com a totalidade das relações sociais, que pode ser realizado a partir das formulações de Pistrak sobre a formação para a atualidade e auto-organização, questões que também acreditamos serem pertinentes e que tratamos nos itens anteriores deste capítulo.

Em suma, os ciclos não podem constituir-se em uma mera ‘solução pedagógica’ visando superar a seriação – são instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes. Portanto, devem ser vistos como instrumentos de resistência. Sendo instrumentos de resistência, não se deve esperar que funcionem plenamente (...). Devemos vê-los como instância política de resistência à escola convencional e que junto aos movimentos sociais avançados irá ajudar a conformar uma nova sociedade, na qual homens não sejam exploradores de homens (FREITAS, 2003, p. 67-68).

Na construção do novo Projeto Político Pedagógico das Escolas Itinerantes do Paraná, que ainda não foi aprovado, está presente a proposta dos Ciclos de Formação Humana, como resistência pedagógica, que consiste em organizar a escola respeitando as temporalidades do ser humano (infância, adolescência, juventude e vida adulta) e que questiona o cerne da escola capitalista.¹²⁶ Em seu projeto político pedagógico atual a organização dos ciclos é presente, mas no limite da proposição do governo do estado, que são os Ciclos Básicos de Alfabetização que agrupam as séries iniciais do Ensino Fundamental de dois em dois anos¹²⁷. Essa proposição, aprovada em 1998, é estendida para a totalidade da rede estadual de ensino do Paraná que oferta as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Ciclo Básico de Alfabetização é um prolongamento do tempo de alfabetização, reunindo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental num “continuum” curricular único, através do qual o aluno venha a apropriar-se dos conhecimentos correspondentes às referidas séries (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 1998¹²⁸).

A dificuldade em materializar os ciclos como resistência nas Escolas Itinerantes do Paraná é presente na fala a seguir:

A Escola Itinerante só chama de ciclo, mas tem a série como “porto seguro” da escola. Temos medo de se aventurar, ousar. Precisamos estudar mais os ciclos de formação humana, que correspondem a fases da vida, de 3 em 3 anos: 6-8 (1º ciclo) 9-11 (2º ciclo). A escola organizada nessa referência supera a idéia de 4 horas de aula. Na verdade, a EI já é, ou têm que ser integral, o que significa mais do que ficar o dia inteiro na escola. EI precisa começar a fazer isso e o Estado precisa assumir, principalmente no que diz respeito ao pagamento dos educadores. Por que a gente continua falando em série? Quem quer essa proposta? (informação verbal¹²⁹)

Visualizamos, assim, que a questão dos ciclos tem sido uma temática debatida, com certa constância, nos encontros de educadores, nos processos de avaliação das Escolas Itinerantes do Paraná, em especial os ocorridos ao longo do ano de 2007. O que significa que o Setor de Educação do MST reconhece que a organização por meio de ciclos é essencial para alterar a homogeneidade e a rigidez da escola capitalista, e que é necessário construir junto com as escolas uma alternativa que aponte nessa direção.

¹²⁶ Sobre os Ciclos de Formação Humana ver: KRUG, A. *Ciclos de Formação desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares* [2005]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06524int.rtf> Acesso em: 10 de fevereiro de 2008.

¹²⁷ Porém as crianças são matriculadas pela SEED no regime seriado.

¹²⁸ Resolução nº615/98.

¹²⁹ Fala feita por Gehrke, membro do Coletivo de Educação do MST, em uma mesa no I Seminário de avaliação das Escolas Itinerantes, realizado em maio 2007, na cidade de Curitiba.

O que observamos na prática demonstra as confusões e as dificuldades em avançar nessa proposição, como também, perder a referência na organização em séries. Um aspecto positivo que levantamos é o fato de os professores se reunirem por ciclos, uma vez por semana, para discutirem assuntos da escola. Porém esse espaço não tem sido um local para discutir concretamente as questões específicas de cada temporalidade, com o ciclo se responsabilizando pela formação humana dos educandos que o compõem, e sim um momento de repasse de informações das questões discutidas pela coordenação da escola.

Outro aspecto positivo é que as Escolas Itinerantes têm se preocupado com as diferentes temporalidades dos alunos, sempre que possível colocando-os nas turmas com idades mais aproximadas. Isso não significa dizer que o eixo de organização esteja centrado nos tempos de vida, mas que existem algumas ações e preocupações nesse sentido, realizadas por meio de reclassificações dos alunos, colocando-os em turmas mais avançadas.

Essas alterações no tempo escolar têm colocado novos desafios para as escolas, mesmo que ainda não contemplem a plenitude da perspectiva dos ciclos enquanto resistência. Um deles refere-se aos aspectos avaliativos, os quais vêm sendo questionados, principalmente pela não obviada da reprovação nesta organização da escola. Questionam, assim, o par dialético objetivos e avaliação que, para Freitas (1995), é o par de categorias chave para compreender e transformar a escola capitalista, condicionando os demais aspectos do trabalho pedagógico.

A avaliação agrega uma gama de práticas tanto no âmbito formal – que são as avaliações explícitas, por exemplo as que se expressam em notas e/ou conceitos –, quanto informal, mais voltadas para o julgamento de valores que os professores realizam dos alunos. Os processos avaliativos materializam os objetivos reais da escola, que nem sempre são condizentes com os objetivos colocados na proposta da escola e/ou presente no discurso dos professores. A avaliação expressa com mediações, as relações sociais que são excludentes, sendo que ela contribui na exclusão dos alunos menos favorecidos (FREITAS, 1995).

Na Escola Sementes do Amanhã, a avaliação formal é registrada por meio de um parecer descritivo entregue aos pais semestralmente. Nestes pareceres “são explicitados os avanços e limites de cada educando a partir dos critérios propostos e dos objetivos atingidos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, s/d, p.23).

A avaliação é relativa, no final do semestre tem o parecer descritivo, e no final dos bimestres, cada educador tem sua metodologia, mas na maioria das vezes é por trabalho mesmo, fazem suas provinhas, pra ver como é que estão, não estão. Trabalho em grupo é uma coisa que eu sempre digo isso, é você

não avaliar a criança pelo comportamento dela, por mais que a criança seja bagunceira, por mais que tenham os espoletas. A gente deixa isso de lado, e avalia a aprendizagem das crianças independente se aquela prova foi feita. Até hoje nunca vi um educador nosso pôr nota em prova, pois não é isso que estamos avaliando, estamos avaliando o que a criança realmente aprendeu, então se a criança não aprendeu aquilo, o educador tem a tarefa de voltar e resgatar tudo de novo (Entrevista, Educadora).

Assim, compreendemos que as práticas avaliativas da escola pesquisada, em especial o parecer descritivo, avançam no sentido de apreender o desenvolvimento da formação humana do aluno. Isso não significa dizer que o caráter punitivo e de controle presente na avaliação tenha sido superado, até porque não adianta alterar o instrumento (forma) de avaliação, sem alterar os objetivos reais desta e também da escola. Os aspectos mais perversos que legitimam a exclusão e a subordinação encontram-se na relação que se estabelece entre os sujeitos da escola e de forma mais enfática entre professores e alunos, sendo a avaliação uma forma de internalização dos elementos dessa relação.

Numa perspectiva que contraponha a avaliação da escola capitalista, é necessário que essa prática sintetize as diferentes dimensões da formação humana (técnica, política, organizativa, cultural, afetiva...), avançando para além da avaliação da aprendizagem do conteúdo e das características da personalidade das crianças, pois estas foram as principais dimensões visualizadas nesses pareceres avaliativos. A avaliação é mais que um instrumento individual, precisa abarcar coletivamente todos os segmentos envolvidos com a escola (inclusive os estudantes) e ter como finalidade o sentido de reorganizar o trabalho pedagógico como um todo.

Outra questão importante, observada na escola pesquisada, também relacionada com o processo avaliativo, refere-se às relações entre educadores e educandos existentes na escola. Relação essa que apresenta laços de solidariedade tão incomum na maioria das escolas, onde os professores, em especial em escolas que atendem alunos de periferia, não se reconhecem nos alunos e nem possibilitam que os estes se reconheçam neles. É a manifestação de uma das dimensões da alienação: o não reconhecimento de si e nem do outro, uma vez que não se identifica com sua classe, a trabalhadora.

Na Escola Itinerante Sementes do Amanhã, os educadores e os educandos se tratam como companheiros, identificam-se e participam da mesma luta. Da mesma forma, têm maior liberdade e confiança em estabelecer essas relações, o que de certa maneira diminui a distância entre esses sujeitos e, conseqüentemente, a autoridade imposta principalmente pelos métodos avaliativos de características punitivas.

3.2.6 As Escolas Itinerantes e a relação com o Estado

Com o advento da sociedade moderna, o Estado passa ser o principal financiador das escolas, substituindo o papel tradicionalmente ocupado pela igreja. Desta forma, é a partir do século XVIII que a instrução desloca-se do âmbito privado para o público, sendo nesse período que “a educação agora é assunto estatal, coisa do Estado” (Manacorda, 2004, p.247). É essa centralização pelo Estado que permite, anos mais tarde, a constituição dos sistemas escolares que incorporam novas características, mas que conservam o controle estatal até os dias atuais.

Como vimos no capítulo anterior, o Estado que na aparência apresenta-se como representante universal e como uma instituição isenta de interesses específicos, é um organismo essencial para manter a reprodução do capital, buscando, através de práticas coercitivas, a sustentação do consenso social, para isso se utiliza da violência, quando necessário.

Nesse contexto, a educação pública tornou-se um direito consentido pelo Estado às classes trabalhadoras (a partir de suas pressões), sendo que as escolas são instituições mediadas pelo poder do Estado e, conseqüentemente, de manutenção do capital.

As questões que aqui problematizamos dizem respeito às contradições que emergem desse encontro de lógicas antagônicas: a lógica de manutenção e reprodução do sistema capitalista – do Estado –, e a lógica da transformação social – do Movimento Social. Essas contradições ficam evidenciadas pelas ações do MST, as quais buscam romper com a legalidade institucionalizada através da forma subversiva da ocupação de terras, e da constituição de acampamentos, ao mesmo tempo em que lutam pela incorporação de uma instituição de controle estatal nesses espaços (no caso, de escolas da rede oficial de ensino).

Dito de outra forma, o MST questiona as bases da propriedade privada pelos instrumentos de legalidade decorrentes da forma Estado nas relações sociais capitalistas, por meio das ocupações de terras, buscando construir espaços em que a coerção do Estado não seja determinante. Porém, no campo educativo o MST luta por escolas públicas, para que os sem-terrinha tenham acesso as escolas, reguladas pelo representante da classe dominante – o Estado e todo seu aparato burocrático e legal, o que limita a materialização da uma proposta educativa na direção da emancipação humana. O que significa essa ambivalência na luta empreendida pelo MST?

Na tentativa de contribuir com a discussão sobre as contradições nas lutas do Movimento, iremos nos reportar primeiramente ao acampamento pesquisado, em especial ao âmbito escolar.

Conforme já evidenciamos, a Escola Itinerante por nós estudada compõe a rede estadual de ensino do Estado do Paraná, sendo responsabilidade do governo desse Estado a manutenção da escola. Isso significa que a autorização de seu funcionamento, o reconhecimento de seu projeto político pedagógico, a contratação de professores e a destinação de recursos passam pelo controle do Estado. É também de sua competência a destinação de recursos para instalações das escolas, merenda escolar, contratação e formação de professores, material didático para alunos e professores, entre outros.

Mas o Estado nos pega justamente nisso ele passa pra gente executar, fazer uma política pública, fazer a escolarização das crianças, mas por outro lado ele não banca o seu papel, que é financiamento, faz uma escola sem estrutura que às vezes é bancada pelo próprio acampamento, pelo movimento. (Entrevista, Membro do setor de educação do MST).

Na Escola Sementes do Amanhã, verificamos que a destinação de recursos para custear os trabalhos na escola também é escassa. No que tange suas instalações (estrutura física), pouca coisa tem sido garantida e grande parte delas só se realizada por meio de cobranças do Movimento e da coordenação da escola junto à Secretaria de Educação do Estado. Essas situações também estão presentes nas demais Escolas Itinerantes do Estado, conforme acompanhamos no relato feito no Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes em maio de 2007, a respeito da precariedade de recursos públicos para a manutenção das escolas. Da mesma forma, essas condições manifestam-se na Escola Base, o que tem se mostrado uma grande dificuldade para a manutenção da mesma.

Nossas principais dificuldades: Falta de comunicação (a Escola Base não têm telefone e internet disponível); Receber e enviar documentos; Falta de estrutura pra dar conta dos trabalhos (no que diz respeito aos funcionários), tramitação de documentação é muito intensa (acompanhar a itinerância); Fundo rotativo insuficiente para custear os gastos de manutenção, não existe recurso disponível para deslocamento até as Escolas Itinerantes. (Fundo rotativo: R\$1,27 por criança no Ensino Fundamental e R\$2,54 no Ensino Médio), por mês. (informação verbal¹³⁰)

¹³⁰ Depoimento de educadores representantes da Escola Base presentes no I Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes, ocorrido em maio de 2007.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental dessas escolas são contratados por meio de um convênio entre a Associação de Cooperação Agrícola e Reforma Agrária (ACAP) – entidade jurídica que representa o MST no Estado do Paraná –, e a Secretaria de Educação do Estado. Formalmente, é contratado um educador por turma existente na escola¹³¹, uma coordenadora pedagógica e uma secretária. Porém, nas Itinerantes a indicação do Setor de Educação do MST é que tenham dois educadores por turma, assim, na escola estudada a maioria das turmas é de responsabilidade de uma dupla de educadores que dividem o trabalho pedagógico. Nem todos os educadores que estão envolvidos com a escola são contratados e receberiam a ajuda de custo. A solução encontrada pela escola foi de juntar as ajudas de custo dos onze educadores contratados e redistribuí-las entre todos os educadores envolvidos com a escola (em torno de 20 pessoas). Assim, a ajuda de custo destinada individualmente, no valor de R\$542,00, é redistribuída coletivamente e cada educador recebe entre R\$250,00 a R\$300,00¹³².

Até o ano de 2007, o convênio entre Secretaria de Educação e a entidade jurídica que representa o MST no Estado era realizado anualmente, sendo que os atrasos para a liberação do convênio são freqüentes. Em 2007, a assinatura do convênio só concretizou-se em 24 de abril, sendo que até então os educadores trabalhavam sem receber a ajuda de custo. Segundo informações da coordenadora da Coordenação do Campo na SEED¹³³, a assinatura do convênio demora em ser assinado, pois está atrelada a aprovação do orçamento do Estado para o ano.

Além da divisão da ajuda custo, outros aspectos expressam uma positividade no sentido de romper com a lógica instituída pelo Estado, como na definição do calendário escolar, em que observamos certa autonomia do Movimento. Educadores organizam os dias letivos não pelo calendário oficial definido junto à escola base, e sim a partir de suas necessidades. Transferem dias letivos para feriados ou fins de semana devido a algumas atividades do acampamento, assim como em atividades do MST, quando um número grande de educadores participam. A forma com que os educadores se organizam para cobrir a ausência de um educador, em especial os que estão em estudos em regime de alternância, no Magistério, é definida pela própria coordenação da escola e não dentro dos padrões estabelecidos pela Secretaria de Educação.

¹³¹ Segundo informações do Setor de Educação do MST a SEED aceita contratar em torno de um educador para cada 25 crianças.

¹³² Do valor total, uma porcentagem também é destinada à escola para suprir despesas principalmente com a compra de materiais e outra é destinada ao Setor de Educação do MST.

¹³³ Conversa informal com Marciane Mendes, coordenadora da Educação do Campo na SEED em março de 2008.

Presenciamos, na Escola Sementes do Amanhã, um fato relativo à merenda que evidencia a busca de solução diante da necessidade imediata da escola. A partir do mês de agosto de 2007, a merenda não seria mais destinada à escola devido a problemas com as licitações da merenda escolar no Estado. Dessa forma, os acampados assumiram a responsabilidade de fornecer a merenda da escola, que era suprida por meio de doações de produtos do acampamento (arroz e feijão, basicamente).

Observamos que em alguns momentos, como nos relatados acima, a escola constrói certa autonomia em relação ao controle do Estado; às vezes impulsionada pela desobrigação do mesmo na manutenção e financiamento dessa escola, obrigando o acampamento a buscar soluções para essas situações, e outras vezes através de formas mais conscientes de questionamento às normativas do Estado, criando novas formas para lidar com o aparato burocrático presente na escola.

Porém, ao mesmo tempo em que observamos essas tentativas de questionar e fugir do controle do Estado, encontramos situações que reforçam a lógica do controle estatal no âmbito escolar. Nesse sentido, duas questões nos chamaram mais atenção: o preenchimento do livro de chamada do Estado e a existência de um livro-ponto¹³⁴, por meio do qual educadores controlam-se entre si.

Em relação ao livro de chamada, ele deve ser entregue à Escola Base ao final de cada ano letivo. Nesse estão contidas informações sobre os alunos (faltas), os conteúdos trabalhados (por dia e bimestre), entre outros. Como a forma de organizar a escola foge em alguns aspectos dos itens presentes no livro de chamada, seu preenchimento acaba por gerar inúmeras confusões, pois os dias letivos têm que ser os do calendário da Escola Base, que não são os mesmos da prática da escola e o nome do professor responsável pela turma deve ser o que consta no contrato e nem sempre o que está acompanhando a turma de fato. O livro não pode ter nenhuma rasura, e caso isso aconteça, ele deve ser refeito. Compreendemos que muito tempo e energia perdem-se com o cumprimento desses aspectos burocráticos, sendo destinados dias de estudo da escola para esse fim.

Outra dimensão importante ligada ao aparato do Estado é a falta de agilidade nos processos de liberação de recursos, de prestação de contas e de acesso às informações, essas últimas centralizadas nos Núcleos de Educação e não acessíveis de imediato à escola, como demonstra a fala abaixo:

¹³⁴ Segundo informações da Coordenadora Pedagógica da Escola Sementes do Amanhã o livro-ponto não precisa ser entregue à Escola Base, sendo assim um instrumento reproduzido pela escola que evidencia a lógica da institucionalidade.

O maior problema é da agilidade, tem coisa que se enrola, muita coisa que você fala que pra que isso. A própria documentação, por exemplo. Coisas que só o núcleo tem acesso, demora muito tempo para se obter informações dos alunos (Entrevista, Escola Base).

Nas pesquisas de Floresta (2006) e Luciano (2007), encontramos reflexões sobre a educação do MST e sua relação com o Estado. A primeira autora afirma que o MST tem reafirmado como uma de suas bandeiras o dever do Estado em promover a educação. Ela destaca em suas conclusões, os seguintes questionamentos:

De um lado, o Movimento afirma que só a escola pública é capaz de universalizar o direito do povo à educação. No entanto, é possível aplicar a proposta político-pedagógica do Movimento na escola financiada pelo Estado? Como poderá o Movimento fortalecer suas práticas educativas, na relação com um projeto socialista de sociedade? Se partimos do princípio tantas vezes anunciado por seus militantes, de que uma educação que contenha como objetivo a construção de uma sociedade socialista, só pode se assumir de forma coerente, estando a cargo de organizações geridas pelos trabalhadores, qual seria o papel do Estado? (FLORESTA, 2006, p. 193-194).

Para a autora, o MST vem respondendo essas questões propondo-se a “construir e veicular uma concepção de educação mais condizente com seus interesses de classe, posta como emancipatória, que lhes permitirá, segundo seus intelectuais, consolidar uma contra-hegemonia” (Idem, p. 194). Floresta compreende, assim como Gramsci, que o MST considera possível e necessário que os trabalhadores organizem a contra-hegemonia mesmo antes da tomada do Estado, incluindo nessa contra-hegemonia a escola. Não se alongando nessa discussão, Floresta (2006) levanta problematizações a respeito da relação do MST com o Estado.

Em sua análise da Escola Nacional Florestan Fernandes¹³⁵, em especial sobre o Curso de Realidade Brasileira, Floresta (2006, p.186) percebe que “Na verdade, não se dá muita importância à questão legal e nem aos certificados. Isso deixa-nos entrever que eles têm uma visão muito particular da legalidade ou não dos cursos. Importa, sim, a apropriação do conhecimento e o fim a que ele se destina”. Dessa forma, a autora traz para a discussão a não prioridade da legalidade no campo educativo. No entanto, essa acontece em uma escola não enquadrada no sistema formal de ensino. Porém, a questão para nós ainda permanece: é

¹³⁵ Escola de formação de militantes e auto-gerida pelo Movimento. Sobre esta escola ver indicações na introdução.

possível fugir da legalidade nas escolas públicas componentes das redes oficiais de ensino, nas áreas da Reforma Agrária?

A segunda pesquisa em que identificamos essas preocupações é a de Luciano (2007)¹³⁶ que discute as Escolas Itinerantes e pontua a institucionalização dessas escolas como um dos motivos, entre outros, que limita as práticas educativas em direção à emancipação. Para ele, quando o acampamento perde sua provisoriidade, mobilização e organização constante, a escola tende a estabelecer maiores vínculos institucionais, deixando de atender aos interesses dos Sem Terra e tendendo a manter os interesses do Estado.

A institucionalização dessas práticas, embora necessária para organizar e dar um certo contorno ao espontâneo, quando encontra um acampamento que diminui sua provisoriidade pode mudar o caráter revolucionário da educação em direção à práticas mais convencionais, tornando a institucionalização da escola meio de coerção do Estado e, conseqüentemente, as práticas dessa escola instrumentos de mediação e hegemonia (LUCIANO, 2007, p. 149).

Outra pesquisa que nos ajuda a conhecer as relações do MST com o Estado é a de A.F.G Martins (2004), que trata das potencialidades transformadoras dos movimentos sociais camponeses no Brasil contemporâneo, tomando como especificidade as comunidades de resistência e superação no MST. Este autor, ao analisar a política de cooperação do MST na década de 1990, identifica nestas cinco contradições: a) Herança do legalismo; b) Cultura da dependência; c) Herança do comodismo; d) A cooperação institucionalizada; e) Sobre o método utilizado.

Observamos que essas contradições permitiram ao autor identificar os limites da luta política, em especial a empreendida pelo MST, frente aos processos de legalização, e suas relações estabelecidas tanto com o Estado e com o mercado. Essa institucionalização criou uma dependência das políticas públicas, condicionando o crescimento do MST ao recurso conquistado por meio dessas políticas, deixando-o assim vulnerável à decisão dos governos. Ao trazermos a discussão realizada por Martins (2004) para o campo educativo, questionamos: Como a educação no MST vem enfrentando as contradições presentes nessas heranças?

Concordamos com as pesquisas citadas quando essas indicam a necessidade do MST em gestar seus espaços de forma não subordinada ao Estado capitalista, em especial os espaços educativos. Também corroboramos com a idéia de que quando o fazem, conseguem avançar e materializar os princípios de sua proposta pedagógica frente às práticas pedagógicas

¹³⁶ A respeito dessa pesquisa, ver: item 1.7 dessa dissertação.

tradicionais. Visualizamos também que as escolas do MST que não compõem a rede oficial de ensino e nem dependem diretamente do financiamento público, possuem maior autonomia e apontam maior possibilidade na direção da emancipação.

Desta forma, observamos que lutar pela escola compreendida no interior da rede oficial de ensino traz consigo contradições que precisam ser enfrentadas pelo MST, pois ficando imersas no plano da institucionalidade, as práticas educativas tendem a se tornarem mais conservadoras. No campo da estratégia, o financiamento das escolas do MST, por meio do Estado, pode ser uma alternativa, porém é necessário que se tenha clareza do fim que se pretende chegar, afim de não apenas reproduzir a funcionalidade do Estado na escola. Isso significa dizer que a escola deve ser auto-gestada pelos acampados, educadores e educandos e não por normatizações legais.

Parece-nos que Marx (2004) aponta nessa direção quando questiona o programa do partido operário alemão em relação ao Estado, especialmente sobre o ensino público.

Uma “educação do povo a cargo do Estado” é absolutamente inadmissível. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas primárias, as aptidões exigidas ao pessoal docente, as disciplinas ensinadas etc.; como acontece nos Estados Unidos, fiscalizar por meio de inspetores do Estado a execução dessas prescrições legais é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo! Ao contrário, é preciso, pelas mesmas razões, banir da escola qualquer influência do governo e da Igreja (Marx, 2004, p.150-151).

Dessa forma, é necessário apreender a função do Estado no processo de acumulação de capital, indo para além da crítica de governos e políticos, visualizando a necessidade de seu fenecimento em uma sociedade emancipada.

Em nossas entrevistas demarcamos posições de membros do MST que apontam para a transmutação do Estado no socialismo e não como meio de transição para seu fenecimento. Talvez essa interpretação esteja relacionada com a referência que o campo da esquerda tem na tradição das experiências socialistas que se materializaram pela ampliação do Estado.

Eu penso assim, que a gente quer uma escola pública, o movimento luta pela escola pública e, ao ser pública, é pra todos e a tendência é da gente fazer tudo igual, a gente sabe também que tanto na sociedade capitalista ou sociedade socialista, a gente tem muitas coisas para cumprir seja num estado ou noutro (Entrevista, Membro do Setor de Educação do MST).

Outra questão pertinente relaciona-se aos diferentes governos e às conjunturas em que está submetido o Estado capitalista, como expressão de forças em disputa que em alguns

momentos podem ser mais ou menos condescendentes com as reivindicações dos movimentos sociais. A relação do Setor do MST com o Estado é avaliada pelo integrante do Movimento abaixo:

O Movimento tem uma postura de ser um movimento de luta. Lutamos pela terra, pela dignidade das pessoas, pela Reforma agrária, pela não exploração. Nós nos diferenciamos do Estado, nos exigimos do Estado aquilo que é de direito, não nós subjulgamos nem nos submetemos a política do estado. Quando o estado encaminha alguma coisa, entendemos que era seu dever fazer isso. Quando o Estado criou as Escolas Itinerantes, o estado admitiu criar a escola itinerante, é obrigação do Estado em criar escolas. Manter essas escolas, garantir o material didático, o material pedagógico, a formação dos educadores, é função do estado esse é nosso entendimento. Nós somos Movimento Social, o estado é estado e nós não nos misturamos, embora trabalhamos junto, as formações são todas realizadas junto Porque dentro do estado tem um grupo que ajuda nós a pensar, a trabalhar, que tem idéias, que defende a classe trabalhadora, tudo bem vamos trabalhar junto. Se tiver uma questão que nós achamos que não ajuda o movimento avançar na luta de classes, nós questionamos e não aceitamos. Nesse período todo, nós conseguimos manter essa independência, não nós negamos a trabalhar com o Estado onde é possível. Como movimento social temos direito, e se nós estamos garantindo nossa autonomia não tem problema (Entrevista, Setor de Educação do MST)

Como vimos no primeiro capítulo, no Estado do Paraná a negociação e a aprovação das Escolas Itinerantes só foi possível a partir de 2003, na conjuntura de um governo que não responde apenas com a criminalização e violência às pressões realizadas pelos Movimentos Sociais. O atual governo propõe-se a negociar com os Movimentos Sociais. Entretanto, o processo de negociação não é isento de mecanismos de cooptação dos movimentos sociais por parte do Estado.

O que eu acho que no caso do Paraná, a gente tem que fazer maior enfrentamento ao Estado, a gente acaba se adequando a ele, a gente cumpre os prazos, a gente entrega tudo direitinho. O estado tem a gente na mão, senão entregar até tal dia não sai o convênio, mas nem sempre é garantia de que ele saia. É sempre estar refém desta forma do estado (Entrevista, Membro do setor de Educação do MST).

3.2.7 A escola em movimento e na luta social

A proposta educativa do MST tem como uma de suas matrizes formativas o próprio Movimento, tratando-o como um espaço formativo por excelência. Isso significa reconhecer

que as ocupações de terras, a vida nos acampamentos e assentamentos, as marchas, as mobilizações, os cursos de formação no âmbito formal ou não e a organização do Movimento (reuniões, divisão de tarefas, encontros de suas diferentes instâncias, congressos) são elementos que constituem a formação das pessoas que compõem o MST. Desse reconhecimento, identificamos, inicialmente, duas sínteses possíveis: a de que a luta e as experiências sociais de classe são educativas e de que as relações sociais são históricas e dinâmicas, portanto, não são imutáveis. Além disso, acreditamos ser possível colocar-se ativamente no movimento da luta de classes e agir sobre elas.

O MST educa os sem-terra, pois, pondo em movimento uma matriz pedagógica tão antiga quanto a humanidade, embora de modo geral desconsiderada como tal pela pedagogia. Nas pedagogias tradicionais, a educação é vista exatamente no contraponto da luta, sendo a *ordem* seu valor mais precioso (CALDART, 2004, p.339, *grifos no original*).

Reconhecer a luta do Movimento como sendo educativa, potencializando sua intencionalidade pedagógica, é uma característica que diferencia o trabalho desenvolvido no MST e que nos permite materializar uma educação em direção à emancipação. Na particularidade dessa pesquisa, tentamos evidenciar como a escola relaciona-se com a luta social em que está inserido o MST e como a ela coloca-se em movimento, buscando sair da inércia.

Como discutimos no início desse capítulo, a concepção de escola construída pelo MST tem como um de seus objetivos a formação para militância, que não é pensada somente para concretizar-se no futuro, mas pela própria militância das crianças, adolescentes e jovens. Isso pressupõe entrelaçar vínculos entre a escola e a luta, fazendo com que a escola, a partir de sua especificidade, participe das ações empreendidas pelo MST, como também se identifique como uma escola do MST.

Observamos alguns elementos que explicitam o vínculo da escola com a luta social: a presença da bandeira do MST, do seu hino, de suas palavras de ordem; a proposição de que os nomes de suas escolas sejam associados à história dos trabalhadores sem-terra em particular, e à memória da classe trabalhadora em geral. Estas histórias tornam-se temas de ensino no cotidiano escolar, assim como comemorações de dias importantes para a luta dos trabalhadores e a mística presente em diversos espaços construídos pelo Movimento.

A mística¹³⁷ é uma linguagem que se traduz em encenações, homenagens e poesias, retratando a vida das pessoas, seus sonhos e suas expectativas. No processo de escolarização, a mística está presente e pode ser um instrumento que auxilie os estudantes a conhecerem o mundo em que vivem, desenvolvendo outras formas de expressão para além da linguagem escrita e falada, aproximando-se de uma educação multilateral, podendo também ser também um espaço de criação autônoma dos estudantes.

Uma característica encontrada na escola pesquisada constitui em sua ornamentação com símbolos e materiais do MST. Outra recorrência é a realização diária, no início dos turnos letivos, do Tempo Formatura¹³⁸, neste canta-se o hino do MST e entoam-se palavras de ordem, como por exemplo: “*Brilha no céu a estrela do Che, nós somos Sem Terrinha do MST*”. Cada dia uma turma é responsável por coordenar esse momento.

Em relação ao Tempo Formatura, presenciamos em nossa estada em campo o seguinte episódio:

Um pouco antes do início das atividades da escola, pela manhã, os educadores encontravam-se em reunião para decidirem assuntos relativos a finanças da escola. Como de costume a educadora responsável pela secretaria toca o sinal que avisa que é hora dos educandos e educadores organizarem-se para iniciar as atividades do dia, iniciando pelo tempo formatura. Os educandos esperam um pouco, mas os educadores permanecem em reunião. Passados alguns minutos eles começam a cantar o hino mesmo sem a presença dos educadores e, posteriormente, dizem as palavras de ordem como de costume. Na reunião, alguns educadores sorriem pela atitude dos educandos e um deles comenta positivamente a ação realizada pelos alunos (Diário de Campo, outubro 2007).

No entanto, às vezes esse momento torna-se uma rotina que pouco contribui no processo formativo. Para fugir da rotina, poder-se-ia priorizar a mística, incorporando nela novas linguagens (como por exemplo, a poesia, a música, a dança, etc.), relacioná-la com temáticas contemporâneas, etc. Ao mesmo tempo, estimular a criatividade por meio da criação de novas palavras de ordem, da explicação de questões presentes nesses dizeres, enfim, deixar também que as crianças possam organizar esse espaço, saindo da repetição e depositando uma intencionalidade maior nesse tempo.

¹³⁷ Para Bogo (2006, p. 56), “A mística é o ânimo que faz o corpo andar para que o querer seja buscar e o buscar vire acontecer. Quem está em movimento não deixa morrer em si a esperança. É no movimento da história que germinam as condições para esta chegar onde pretende. Se ela é a “última que morre”, todo ser humano poderia se orgulhar de ter consigo, até o último momento, uma grande e fiel companheira”. In: MST. *Todo e Toda Sem Terra Estudando*. Cartilha de textos da Jornada de Educação no Paraná. Cascavel: Paraná, 2006 (Mimeografado).

¹³⁸ Este é um tempo educativo presente nas Escolas Itinerantes do Paraná, que corresponde ao momento inicial de cada dia letivo dessas escolas e que tem como um de seus objetivos vivenciar os elementos simbólicos do MST na escola.

Não presenciamos nenhuma mística no período em que ficamos no acampamento, porém acompanhamos a preparação de uma delas, no espaço da Oficina de Teatro, que seria apresentada para todo o acampamento em momento posterior.

A itinerância nas escolas do MST

O Movimento educativo na proposta do MST significa também movimentar-se no interior da escola, para além dela. Buscamos, assim, observar e refletir sobre o caráter itinerante dessa escola. Isso pressupõe compreender que não se aprende somente no espaço da sala de aula e que esse não é o único local pedagógico.

Sobre quais espaços utilizam para desenvolver as atividades pedagógicas na escola, os educadores citam: a biblioteca, o campinho, a plenária, os barracos, a farmácia do acampamento, a roça, entre outros. Porém, eles reconhecem que realizam o trabalho pedagógico tendo como centralidade a sala de aula.

Em relação às Escolas Itinerantes, a constituição dos acampamentos é por si só uma situação itinerante, uma vez que as famílias migram de diferentes lugares, trazendo consigo histórias de vida que carregam elementos próximos e comuns de pessoas expropriadas da terra e formas de reproduzirem suas vidas, além de vivências distintas. No acampamento Chico Mendes, as famílias vieram de lugares diferentes¹³⁹. Parte significativa delas trabalhou durante algum período em terras do Paraguai, aprendendo a língua e o costume dos residentes neste país. Essa vivência causa, por vezes, situações inusitadas na escola:

Algumas crianças que vem do Paraguai não falam o português, assim até pra pedir uma borracha, pedem por um borrador e as crianças daqui não sabem que estão pedindo uma borracha, daí a gente tem que dizer pras crianças que se o coleginha falar alguma coisa que não sabe, contar pro educador, pra ver como a gente pode ajudar ela (Entrevista, Educador).

A questão a refletir é de que forma a escola pode aproveitar essas diversas vivências e torná-las mais educativas. Diferentes momentos podem ser pensados a partir do reconhecimento de que as famílias do acampamento possuem experiências diversas de vida, que sua socialização pode ser um elemento formador interessante.

A visita de pessoas de fora do acampamento também é um elemento que contribui para que a escola torne-se mais dinâmica. Em 2007, o acampamento Chico Mendes recebeu a visita de Aleida Guevara, filha do revolucionário Che Guevara, que veio prestar solidariedade à luta dos trabalhadores Sem Terra. Nesse momento ocorreu uma preparação do acampamento

¹³⁹ Ver capítulo 1.

para recebê-la. A ornamentação do acampamento, a preparação da mística apresentada no dia da visita, entre outros, contou com a participação da escola. Todo esse movimento de preparação, a conversa com Aleida Guevara e a presença de jornalistas no acampamento são vivências significativas que alteram o cotidiano e a rigidez da escola.

A itinerância da escola significa também acompanhar o acampamento em suas mobilizações, novas ocupações e ações do MST. Assim, tentamos buscar junto aos educadores e acampados em geral informações sobre momentos em que a escola acompanhou o movimento dos acampados em atividades fora do acampamento. Nesse sentido, foram citados alguns momentos que descrevemos a seguir.

No ano de 2006, em torno de 50 famílias saem do acampamento Chico Mendes para ocupar um espaço de uma indústria falida de farinha, num município próximo ao acampamento. O objetivo era conquistar a indústria para o Movimento e formar um espaço agregador de pessoas para ocuparem outras terras na região. Junto com as famílias, acampou um educador que organizou uma turma multisseriada para continuar a escolarização das crianças (uma extensão da Escola Itinerante Sementes do Amanhã). Segundo informações dos acampados, essa experiência escolar persistiu por pouco tempo, pois os custos para mantê-la eram elevados, e a ocupação não tinha obtido o retorno esperado. Após pouco tempo de permanência, foi tornando-se inviável e se desfez.

O encontro dos Sem Terrinha, que é realizado anualmente próximo ao dia das crianças, é outro momento identificado onde ocorre a itinerância da escola. A escola pesquisada não conseguiu participar de todas as edições, principalmente quando o encontro acontece de forma centralizada, em Curitiba, devido, entre outros motivos, ao custo elevado para transportar as crianças até a capital. Mais a diante, traremos algumas especificidades desse encontro e seu interessante caráter formativo.

Outras situações citadas como itinerantes foram: 1) a participação de educadores e crianças na Jornada Estadual de Educação na Reforma Agrária, que ocorreu no município de Cascavel - Paraná, no ano de 2006, na qual algumas crianças da turma do segundo ano do segundo ciclo acompanharam a programação do evento juntamente com os demais participantes; 2) a participação dos acampados, dentre eles educadores e educandos, em janeiro de 2007, em uma ocupação de uma área próxima ao acampamento, denominada de Três Pontas¹⁴⁰. As informações mostram que a organização das pessoas para a ocupação

¹⁴⁰ É comum no processo de ocupação de uma nova área pelo MST a participação de famílias acampadas e assentadas em outros espaços do Movimento. Essa atitude visa massificar a ação, dando suporte às famílias que permaneceram na área.

ocorreu a partir das instâncias do Movimento e a escola não participou ativamente, pois se encontrava no período de férias. Porém, a ação vivenciada pelas crianças posteriormente foi tema de comentários e estudo na escola. Pouco tempo depois, quando aconteceu o despejo dessa área, as crianças interessaram-se em saber o porquê do ocorrido. No momento do despejo as crianças e os educadores não participaram, pois estavam em período de aula. Entretanto, outros acampados foram reforçar a resistência nesse episódio.

Um aspecto importante a ser considerado diz respeito à participação nas mobilizações, em especial auxiliando outros grupos em suas ocupações ou em outros processos de resistência. Os envolvidos com a escola só participam se não estiverem em período de aulas, o que se apresenta como uma contradição se pensarmos que essas ações compõem o processo pedagógico da escola no MST. Observamos esse fato frente à reocupação de uma área da empresa *Syngenta*, no qual vários acampados saíram para contribuir nessa área conflituosa. Nessa ocasião, nem se cogitou a participação dos educadores e educandos, uma vez que eles estavam em período de aulas.

É muito raro liberarem os educadores para irem para uma ocupação, mas outras atividades, como por exemplo, o congresso do MST, os educadores vão, então é mais ocupação, que os educadores não vão porque tem que permanecer aqui, porque as crianças ficam aqui então, então os educadores tem que ficar. Por um lado é bom e outro é ruim, o bom é que todo mundo quer estar aqui, tem que estar aqui. O ruim é que queria estar lá ajudando os companheiros e não podem (Entrevista, Educador).

Também foi identificada uma atividade de caráter regional, ocorrida nos dias 17 e 18 de abril de 2007, quando integrantes do MST ocuparam diversas praças de pedágio espalhadas pelas rodovias do Estado do Paraná. Essas ocupações fizeram parte das mobilizações em torno do dia Internacional da Luta Camponesa¹⁴¹. O acampamento Chico Mendes esteve presente nessa mobilização, ocupando uma das praças de pedágio. Nessa atividade a escola organizou-se para participar, discutindo anteriormente sobre qual seria sua intervenção, na qual foram os educadores e as crianças das turmas do segundo ciclo. Porém, pelas informações dos educadores, não existiu um planejamento da escola para realização do trabalho pedagógico nesse local:

¹⁴¹ A partir de 1997, esse dia foi deflagrado como data da memória do Massacre ocorrido em Eldorado dos Carajás/PA, ocorrido no ano anterior. Nessa ocasião morreram 19 trabalhadores e muitos outros ficaram feridos, numa ação criminosa realizada por batalhões da Polícia Militar do Estado do Pará. Até hoje os responsáveis continuam impunes.

As crianças vão, mas a gente nunca leva as crianças e pratica uma aula lá, a gente leva as crianças, participamos das atividades e muitas vezes, morre o assunto, pára por ali, a gente não trabalha o que eles vivenciaram, então quer dizer, a questão da escola itinerante em sempre ir, ela não participa não, a gente foi na mobilização do pedágio, quando teve despejo do acampamento, a escola também não foi, não participou, a gente sempre leva os alunos da quarta série, nunca os menores, quando teve Jornada da Educação, em Cascavel, foram as crianças da quarta série, mas o assunto ficou por lá. Vai participa, mas não damos um procedimento mais amplo (Entrevista, Educadora).

O que evidenciamos com essas informações é que a escola pesquisada tem vivenciado pouco a itinerância com intencionalidade pedagógica, o que demonstra que em alguns momentos, a escola fecha-se para a vida.

Quando acontece a participação da escola em mobilizações e atividades do MST, na maioria das vezes essas atividades não compõem o planejamento da escola, nem retornam para discussão, estudo e avaliação e tampouco se relacionam com os conteúdos escolares. Dessa forma, a escola tem participado de forma bastante tímida, não se envolvendo de forma orgânica e pedagógica nesses momentos.

Quer dizer, a situação é itinerante, mas no campo pedagógico, a gente ainda faz ela, essa itinerante pouco itinerante, ela é ainda muito fixa, a sala de aula ainda quando a gente constrói o barraco, o barraco é quadrado, a escola é fixa. Ela é de lona, ela é frágil, mas ela é fixa. A gente não consegue imaginar, não é que não consegue imaginar, a gente ainda faz ela pouco na roça, no trabalho, nas mobilizações (Entrevista, Setor de Educação do MST).

A participação organizada da escola nas diferentes ações do Movimento coloca-a organicamente em luta e traz experiências significativas para a formação de quem dela faz parte. As condições de cada atividade precisam ser consideradas para que a escola organize sua intervenção, mas é importante contar com a participação das crianças e educadores nesses espaços. Se por motivos estruturais não for possível que todos participem, é preciso pensar em grupos menores que se façam presentes e que, ao retornarem, tragam para escola a reflexão sobre essas atividades. A situação da escola pesquisada de movimentar-se pouco para além do acampamento apresenta-se como uma característica das Escolas Itinerantes do Paraná, como evidencia a fala a seguir:

As características da Escola Itinerante do Paraná, ela não é uma escola que caminha, diferente da do Rio Grande do Sul que os acampamentos ficam mais em movimento, eles vão pra marcha, ficam meses na estrada, a itinerância é algo mais itinerante, que no caso do Paraná, ainda nenhuma escola marchou,

nenhuma escola ficou em frente o INCRA acampada, nenhuma escola ficou dias acampada no pedágio (Entrevista, Membro do Setor de educação do MST).

Essa questão mostra-se vinculada à própria peculiaridade dos acampamentos do Estado do Rio Grande do Sul, os quais se colocam mais em movimento, em marcha e mudam sua localização. Nesse contexto, as Escolas Itinerantes concretizam sua itinerância acompanhando os acampamentos que integram¹⁴².

A Escola vai onde o educando está, na rodovia, no acampamento, na praça, no prédio público, em qualquer espaço de luta e de expressão do MST. Não há necessidade de parar de estudar porque está marchando, a paisagem, as áreas ocupadas e as ações que resultam de uma ação do MST, como é o caso da marcha, são subsídios para a sistematização das áreas do conhecimento científico, como também, desenvolvem o ser humano em outras formas de ler o mundo e de também escrevê-lo (FOGAÇA, 2006, p.67).

Na seqüência trataremos de duas atividades em âmbito nacional que o Setor de Educação do MST tem construído. Essas atividades se relacionam com as demais escolas do MST e possuem elementos significativos para pensarmos a educação e a escola na direção da emancipação, são elas: a Escola Itinerante Paulo Freire e o Encontro dos Sem Terrinha.

a) A Escola Itinerante Paulo Freire: a Escola no V Congresso do MST.

Durante o V Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, realizado entre os dias 11 e 15 de junho de 2007, foi realizada uma experiência escolar no interior deste espaço: a Escola Itinerante Paulo Freire. O congresso contou com a participação de aproximadamente 17 mil pessoas, em sua maioria trabalhadores rurais sem-terra (anexo IV). O Congresso compreende uma das instâncias organizativas do Movimento e, segundo Morissawa (2001, p. 208), “é realizado a cada cinco anos, define as linhas conjunturais e estratégicas do Movimento e promove a confraternização entre os sem terra e entre estes e a sociedade”. Sua quinta edição teve como temática “Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular” (anexo V).

¹⁴² Sobre as atividades realizadas pela Escola Itinerante em marcha, ver: Escola Itinerante em acampamentos do MST. In: MST. *Dossiê MST Escola*. Documentos e estudos 1990- 2001. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. E também: FOGAÇA, Jaime. Um caminho de muitas marcas: a luta dos sujeitos da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul. In: MEURER, Ane & DAVID, César (orgs), *Espaços-tempos de itinerância: interlocução entre Universidade e Escola Itinerante do MST*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006. Nesse artigo o autor retrata as Escolas Itinerantes na marcha denominada de Rumo ao latifúndio, que ocorreu no ano de 2003. Nela participaram pessoas acampadas (dentre elas crianças e educadores) nos municípios de Júlio de Castilhos, Livramento, Arroio dos Ratos e Pântano Grande, as quais caminharam com destino a um latifúndio na cidade de São Gabriel/RS.

O MST tem organizado em seus eventos a Ciranda Infantil: espaço educativo destinado às crianças de 0 a 6 anos, “que funciona durante os eventos organizados pelos vários setores do MST, é uma estrutura paralela idealizada para facilitar a participação, principalmente das mulheres sem terra, nos cursos, seminários e congressos” (Morissawa, 2001, p. 207). No entanto, no V Congresso esse espaço foi ampliado, comportando em sua organização uma Escola Itinerante. Essa escola organizou-se a partir dos princípios filosóficos e pedagógicos que compõem a proposta educacional do Movimento e, pela primeira vez, a Escola Itinerante foi colocada em prática numa atividade nacional do MST.

Momentos anteriores ao Congresso foram necessários para construir a escola. Dentre eles, destacamos o Seminário “O lugar da infância no MST”, realizado no mês de maio de 2007, na Escola Nacional Florestan Fernandes. Nesse foram elaborados o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessa escola, a divisão das tarefas necessárias pra que a escola se realizasse e a formulação das orientações para a capacitação de educadores nos Estados que atuariam nela. Além disso, também foram definidos os objetivos da Escola Itinerante Paulo Freire:

- Fazer da Escola Itinerante um espaço de discussão do tema do V Congresso, considerando a temporalidade das crianças;
- Criar um espaço de participação dos Sem Terrinha no V Congresso Nacional do MST;
- Criar um espaço onde a infância Sem Terra seja protagonista na defesa de seus direitos enquanto sujeitos de um movimento social;
- Trabalhar com as diversas dimensões da criança, proporcionando contato com diferentes linguagens e espaços de constituição da criança Sem Terra (Caderno Escola Itinerante Nacional, 2008, p.6)¹⁴³.

Participaram dessa escola, em período integral (manhã e tarde), em torno de 700 crianças com idades entre 0 a 11 anos e 400 educadores de diversos Estados do Brasil, o que garantiu a riqueza nas trocas de experiências entre os envolvidos. O grupo de educadores constitui-se num grupo heterogêneo. Apesar da maioria dos envolvidos ter vínculo com o trabalho educativo do MST, outras pessoas do Movimento assumiram a tarefa de educadores no caminho para o Congresso, além de amigos e simpatizantes do MST.

O planejamento do trabalho pedagógico da escola partiu do lema do Congresso, “*Reforma Agrária: Por Justiça social e Soberania popular*”, sendo que diversas questões

¹⁴³ Produção do Setor de Educação do MST que está em construção e em discussão (ainda não publicado). Por esse motivo tomamos o cuidado de utilizar informações que não se encontram em fase de análise, como é o caso desses objetivos e também quando utilizamos relatos de momentos vivenciados nessa escola.

relacionadas à temática foram estudadas pelos Sem Terrinha. Essa escola caracterizou-se como um espaço de estudo, mas também de organização, da militância, do cuidado e do lúdico. A organicidade pautou-se pelo princípio da gestão coletiva, envolvendo todos os sujeitos, estimulando a participação e a organização dos estudantes, que participavam com desenvoltura das atividades. O fato de muitas pessoas envolvidas não se conhecerem gerou dificuldades principalmente no primeiros momentos da escola, mas no geral esse foi um aspecto potencializador da prática educativa em que diferentes vivências, costumes e experiências dos sujeitos envolvidos contribuíram para o processo formativo desenvolvido nesse contexto.

As atividades culturais foram também um aspecto distintivo desta escola. Oficinas de arte-educação e programações culturais tais como teatro e circo compuseram sua programação. Essas atividades fizeram com que crianças e educadores acessassem um conjunto de bens culturais que dificilmente teriam acesso fora do Movimento Social, já que na sociedade capitalista grande parte dessas atividades não são colocadas à disposição da classe trabalhadora, ainda mais da população que mora em município pequenos, no interior dos Estados.

No decorrer do processo essa escola possibilitou diversas vivências e espaços formativos significativos para as pessoas envolvidas. Desta forma, ela tornou-se parte orgânica do Congresso e permitiu que as crianças participassem desse a partir de seu nível de apreensão da luta social na qual estão imersas. Um momento bastante significativo foi a marcha dos Sem Terrinha à plenária do congresso. Nessa ocasião, as crianças e os educadores adentraram o centro do ginásio no qual estavam acontecendo as atividades do Congresso, cantando suas músicas, carregando suas faixas e entoando suas palavras de ordem.

Ao mesmo tempo, dois Sem Terrinha fizeram a leitura da Carta dos Sem Terrinha para o V Congresso Nacional do MST no palco do ginásio, ressaltando a importância da educação, do MST como uma grande família, dos valores socialistas e humanistas e da condição dos Sem Terrinha como filhos da luta. Por meio da ocupação da plenária, os Sem Terrinha pretenderam marcar sua participação, não só no V Congresso, mas também em todo o cotidiano da luta pela terra. Com esse ato, os Sem Terrinha contagiaram todos os participantes presentes no V Congresso: “Brilha no céu, a estrela do Che, nós somos Sem Terrinha, do MST!” Foi um momento muito emocionante, de difícil descrição, mas certamente, com este ato os Sem Terrinha mostraram sua força, organização e sua participação efetiva no Congresso (Caderno Escola Itinerante Nacional, 2008, p. 31)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Ver nota anterior.

Além das visitas constantes dos amigos do MST e da imprensa, no último dia de Congresso a escola organizou um ato público, em que crianças e educadores reivindicavam melhores condições para a educação e as escolas nas áreas de acampamentos e assentamentos, ao Ministro da Educação, Fernando Haddad e outros representantes deste Ministério.

Da Escola Itinerante Sementes do Amanhã participaram três educadores nos trabalhos pedagógicos da escola no Congresso. Tendo em vista a distância, já que o Congresso ocorreu em Brasília, nenhuma criança desse assentamento foi ao evento, sendo priorizada a ida dos adultos. Os três educadores avaliam positivamente a experiência, como mostra uma das falas a seguir:

Eu acho que a Escola Itinerante Paulo Freire foi muito importante no processo do Congresso porque os pais dos educandos poderiam participar na plenária, e eles estariam ali no processo aprendendo, o que era aquele momento aquela semana, qual a importância do Congresso para o Movimento. A gente com os educandos da gente de 3 a 4 anos, a faixa etária que eu fiquei, a gente trabalhou assim, não tão diretamente, mas por desenhos, brincadeiras o processo do congresso. A entrada das crianças na plenária foi muito legal, emocionante. As crianças entraram na plenária e os pais sentiram muito entusiasmo de ver as crianças deles participando da maior instância do movimento que é o congresso nacional (Entrevista, Educadora).

b) Os Encontros dos Sem Terrinha.

Outro acontecimento interessante que faz parte das ações do Setor Educação do MST é o Encontro dos Sem Terrinha. Voltado para infância Sem Terra, o Encontro combina estudo e militância com brincadeiras e atividades culturais.

A primeira mobilização infantil organizada pelo MST ocorreu no ano de 1994 no Rio Grande do Sul. Na época chamava-se Congresso Infantil do MST. Depois disso, os encontros espalharam-se pelo país afora, passando a se chamar Encontro Sem Terrinha. Atualmente, estes encontros acontecem em nível estadual, regional ou municipal, onde as crianças discutem e se mobilizam para conquistarem seus direitos. Esses encontros têm sido espaço importante para discutir e viver a infância Sem Terra (MST, 2004, p.39).

No Estado do Paraná já foram realizadas sete edições do encontro, sendo que eles acontecem anualmente em datas próximas ao dia 12 de outubro (Dia das Crianças). Num ano ele é realizado em Curitiba, voltado à participação de todas as brigadas¹⁴⁵ do MST do Estado,

¹⁴⁵ As brigadas, segundo A.F.G. Martins (2004, p.198), “representam aquele coletivo (geralmente de onze pessoas, dirigente estadual e mais dez militantes) que irão mobilizar e organizar as 500 famílias (acampadas e ou assentadas) numa determinada região. A planificação das ações e a definição das tarefas prioritárias para os

e no outro ano sua discussão e programação também tem caráter estadual, mas realizam-se de forma descentralizada, ocorrendo nas diversos encontros nas brigadas do MST no Estado, possibilitando a participação de um maior número de pessoas.

O VII Encontro Estadual dos Sem Terrinha no Paraná, sob o lema “*Por escola, terra e dignidade*”, aconteceu em Curitiba nos dias 10 a 12 de outubro de 2007, contando com a presença de aproximadamente 400 crianças e 200 adultos, em especial educadores e pessoas indicadas para trabalhar na infra-estrutura do evento. Nesses três dias de evento, a programação foi intensa: as crianças estudaram o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), construíram pautas de negociações, marcharam pelo centro da cidade, fizeram uma bonita Ciranda pelo direito das crianças, dividiram-se em grupos e realizaram atos no INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), Secretaria de Educação do Estado e Conselho Estadual de Educação. Além disso, elas assistiram a um filme, visitaram o zoológico e conheceram o maior teatro da cidade (Teatro Guaira), no qual viram a apresentação da Orquestra Sinfônica do Paraná juntamente com um Coral Brasileirinho, seguida de uma apresentação de teatro. As crianças também participaram de oficinas de arte-educação e expressão corporal, ministradas por alunos da Universidade Federal do Paraná, e participaram de uma grande festa comemorativa pelo Dia das Crianças, no encerramento do evento (anexo VI).

Durante todo o evento ocorreram trocas de experiências entre as crianças, assim como seu acesso a atividades e espaços que muitas nunca haviam visto antes, como a própria cidade de Curitiba. Elas vivenciaram ainda, situações de negociação com órgãos do Governo, foram solicitadas pela imprensa a darem entrevistas sobre o encontro e falar sobre suas vidas. Enfim, são inúmeras experiências interessantes, que certamente contribuem na formação dessas crianças. Muitos momentos poderiam ser relatos nesse sentido e, dentre estes, escolhemos o que segue:

Num determinado momento do encontro foi solicitado que algumas crianças viessem até o microfone para contar como tinha sido o ato e as negociações que realizaram, já que elas se dividiram e foram para espaços diferentes: umas para o INCRA, outras para a SEED e outras para o CEE. Um menino que aparentava ter aproximadamente dez anos segura o microfone e com desenvoltura vai contando como tinha sido a ida deles ao INCRA. Conta que eles queriam falar com representantes do INCRA pra quem entregaram a pauta, dizendo que precisavam que todas as famílias acampadas fossem assentadas, para ter terra para plantar. E falaram também sobre as outras reivindicações presentes na pauta entregue, e que eles estavam indo ali, e que

dirigentes e militantes, proporcionadas pelas Brigadas, estão se revelando como um excelente método de implantação da nova estrutura organizativa do MST”.

caso nada fosse feito, eles voltariam e ocupariam aquele lugar (Diário de Campo, outubro 2007).

Outro destaque a ser feito é o grande interesse da imprensa por esse encontro. Como esses veículos não são neutros, junto às notícias veiculam concepções de sociedade. Os mais conservadores tentam retratar o Encontro Sem Terrinha como parte da doutrinação realizada pelo MST junto às crianças. No VII Encontro Sem Terrinha presenciamos um educador sendo questionado por uma repórter de uma grande rede da imprensa, sobre se ele não considerava esse encontro uma doutrinação das crianças. A essa pergunta, o educador respondeu que o encontro trata da vida das crianças, uma vez que elas vivem com seus pais em acampamentos e assentamentos, e a luta faz parte de suas vidas. Na edição da entrevista, a resposta não foi veiculada.

Um ponto a se considerar é que apesar de durante o encontro as crianças tomarem a frente e darem a direção das atividades, elas não participam da construção da programação, nem da coordenação do encontro. Acreditamos que essa dimensão precisa ser repensada, a fim de garantir que o evento não seja somente realizado para as crianças, mas que seja realizado em todos os seus momentos com as crianças.

A Escola Itinerante Sementes do Amanhã não participou desse encontro, segundo os acampados, pelo fato de não ter conseguido verba para o transporte das crianças do acampamento, de Matelândia para Curitiba. A não participação nos foi relatada com pesar por educadores e educandos em nosso retorno ao acampamento.

Em síntese, compreendemos que esses dois exemplos de espaços pedagógicos construídos pelo Setor do MST (a Escola Itinerante Paulo Freire e o Encontro dos Sem Terrinha), apresentam-se de forma mais condizente com a proposta pedagógica do Movimento, uma vez que são espaços gestados e regulados em sua totalidade pelos integrantes do MST. Nesses espaços identificamos a presença mais constante das diversas dimensões da formação do ser humano em sua totalidade, em que os aspectos da coletividade, da auto-organização, da autonomia, do vínculo com a luta, entre outros, são os componentes mais expressivos se comparados a instituições educativas formais, colocando-se mais organicamente na direção de uma experiência educativa voltada para a emancipação humana. Porém são espaços pontuais que não conseguem, por si só, desenvolver a formação humana dos Sem Terrinha.

Para isso, as escolas formais nos acampamentos e assentamentos precisam relacionar-se organicamente com esses espaços, problematizando no ambiente escolar as experiências vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.
Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.
Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural (...)
(Aos que virão, Tiago de Mello)

O verso inicial da poesia engajada de Thiago de Mello nos permite refletir sobre questões importantes, as quais estiveram presente ao longo de nosso estudo e nos auxiliam nesse momento de conclusão de nosso texto. De certa forma, essas questões expressam a nossa relação com o processo de pesquisa, por meio do qual buscamos nos apropriar individualmente de um amplo esforço coletivo na tentativa de contribuir com as perguntas que a realidade nos coloca, somada à nossa vontade e a necessidade coletiva de conhecê-la e transformá-la.

Porém, esse movimento de apropriação se deu (e continua se dando) no embate com a desqualificação que estamos submetidos em nosso processo de escolarização, em especial por cursarmos a graduação e a pós graduação num momento caracterizado por um duplo movimento: o de aprofundamento das políticas neoliberais e também do tempo em que virou moda os discursos pós-modernos, de que tudo vale. Esse prioriza no processo de pesquisa uma interpretação subjetiva, promulgando a morte da história, da classe social, das metas-

narrativas e, conseqüentemente, da emancipação humana. Essas concepções teóricas, por acreditarem na impossibilidade de conhecer a realidade, restringem-se às percepções que os sujeitos envolvidos têm sobre a ela, o que possibilita diferentes interpretações, que são por elas consideradas igualmente válidas, reforçando assim, o relativismo da verdade.

O aprofundamento das políticas neoliberais está presente no sucateamento de todo o ensino público, de maneira particular, das universidades públicas. Essas têm sofrido a escassez de recursos frente à prioridade do Governo Federal em fomentar programas que beneficiam as instituições privadas de ensino, os quais se constituem em programas falsamente democráticos, pois não garantem condições de permanência dos estudantes e nem qualidade destes cursos. Na pós-graduação as políticas neoliberais refletem-se no aligeiramento dos cursos e também na carência de recursos financeiros para manutenção dos programas de pós-graduação, em especial expressos pelo reduzido número de bolsas de estudo para atender à demanda dos alunos nesse nível de ensino.

Esses dois movimentos combinados geram um esvaziamento teórico e a falta de compromisso por parte da comunidade acadêmica em desvelar questões da realidade, aumentando o distanciamento da academia em relação à sociedade, o que tem como conseqüência a produção de conhecimento vinculado aos interesses imediatos da classe que detém o poder.

Na tentativa de nos contrapormos a estas duas correntes e na difícil batalha contra esse processo de desqualificação, é que realizamos nossa investigação. Nela buscamos apontar as potencialidades e as contradições do trabalho educativo no MST, porém o fazemos no reconhecimento das precárias condições em que vivem as pessoas nos acampamentos, o que pudemos vivenciar, em parte, no tempo em que realizamos nossa pesquisa. Também percebemos a árdua tarefa dos acampados em resistir à lógica do capital e manter-se em luta, em especial dos educadores, nas condições em que estão imersos, buscando materializar uma educação que se contraponha à educação hegemônica.

Nesse estudo buscamos conhecer o MST inserido numa totalidade histórica e social nas condições que o produzem nos dias atuais, marcadas pelo acirramento da lógica destrutiva do capital – que tem como marca distintiva a destruição do próprio trabalho. Desta forma, o Movimento vem organizando a luta contra este modelo que expropria os trabalhadores, respondendo coletivamente aos problemas enfrentados por ele e por toda humanidade, diariamente. Consideramos que a presença e a ação do MST afirmam a vitalidade da luta de classes, ao contrário das idéias promulgadas pelas tendências hegemônicas no meio acadêmico que consideram as classes como algo ultrapassado.

Buscamos demonstrar também que é a própria materialidade atual que carrega em si as condições necessárias para a emancipação humana e a coloca como única alternativa viável para a manutenção da vida em nosso planeta, frente ao poder de destruição do capital, que coloca em jogo a própria sobrevivência da humanidade, pois as contradições dessa sociabilidade são incorrigíveis no interior de suas próprias relações, possuindo uma relação endógena com a lógica da destruição.

Isso não significa partilhar da tese do quanto pior melhor, do imobilismo, de ficar esperando que com o acirramento das contradições sociais, a forma social capital por si só seja superada. Compreendemos sim que o novo se gesta no embate com o velho e demanda forças sociais em luta, de forma consciente, na efetivação da nova ordem. Consideramos que sem o fenecimento dos pilares que sustentam as relações sociais capitalistas, representados pelo Capital, Trabalho – alienado e assalariado – e Estado, a emancipação humana não se concretiza.

É nesse embate permanente entre a manutenção e a superação dessas relações que buscamos apreender a educação e a escola e a possibilidade de contrapor-se à manutenção da alienação, colocando-as na direção da emancipação porque é somente com a superação das relações sociais capitalistas e, conseqüentemente, do fenômeno da alienação, que poderemos de fato socializar o acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos ao longo da história por toda a humanidade. Isso não se concretiza nas sociedades marcadas pela divisão de classes, pois nessas, assim como a riqueza, o conhecimento é apropriado individualmente pela classe dominante.

O MST é um movimento social que possui um projeto político-educacional articulado à perspectiva da emancipação humana. Suas respostas coletivas, no campo educativo, têm permitido a muitas pessoas acesso ao estudo, seja por meio da escolarização formal ou através cursos e outras vivências educativas no âmbito informal.

Nesse processo, o Movimento tem recriado diferentes experiências educativas, dentre elas a escola, que tem para o movimento uma concepção alargada e uma contribuição para a luta empreendida por esses trabalhadores. Porém, a escola não substitui a ação política, o que significa dizer que ela não suprime os espaços históricos construídos como forma de resistência da classe trabalhadora no que tange à sua organização (partidos, sindicatos, movimentos sociais). Ela deve qualificar a intervenção desta classe em suas organizações.

Isso nos parece só ser possível se lançarmos mão de um arcabouço teórico-prático que permita conhecer a realidade e seus nexos causais em sua essência e totalidade, possibilitando assim, realizarmos uma crítica desta estrutura social, no sentido de refletirmos e agirmos na

direção da superação das atuais relações sociais. No plano educacional, também significa enfrentar as propostas educativas do capital, tanto na sua versão liberal – voltada para atender o funcionamento da economia e equalizar as oportunidades entre os indivíduos –, como em sua versão utópica, ancorada na emancipação por via da razão e do esclarecimento, as quais prefiguram sob novas roupagens nos ideários educacionais em nosso tempo. Esse arcabouço também necessita desmistificar propostas educativas no campo da esquerda que não atingem a radicalidade do problema. Como exemplo, podemos citar as propostas que se pautam em um gradualismo democrático que compreende a escola como local privilegiado para o desenvolvimento da democracia e, conseqüentemente, do socialismo pela “via democrática”, do passo-a-passo, para o qual a educação e a escola têm como objetivo a formação para a cidadania, nos limites do capitalismo.

Foram a partir desses pressupostos que analisamos as práticas educativas realizadas no Acampamento Chico Mendes e na Escola Itinerante Sementes do Amanhã, localizados no município de Matelândia no Estado do Paraná. As Escolas Itinerantes são uma das experiências escolares recriadas pelo MST e visam garantir a escolarização das crianças que vivem em acampamentos. O acampamento é um espaço privilegiado de constituição de novas relações de produção da vida, não somente regidas pelo lucro, mas nas quais o aspecto da solidariedade se faz presente. Nesse sentido, ele também é um ambiente educativo e compõem o processo de formação dos trabalhadores Sem Terra.

De forma geral, as escolas do MST expressam a organização social na qual estão inseridas. Espaços do MST com maior organicidade, as escolas tendem a efetivarem-se em contraponto à escola capitalista, sendo que o contrário também é verdadeiro.

Sintetizamos inicialmente que a Escola Itinerante Sementes do Amanhã não tem aproveitado todas as possibilidades para avançar na direção da emancipação humana, apresentando contradições em relação à proposta educativa do MST. Porém ela também apresenta positivities, o que a coloca num patamar diferenciado das escolas que atendem aos interesses exclusivos do capital. Para tal, relacionamos algumas categorias e suas contradições que emergiram na escola pesquisada. Assim, analisamos essas questões articuladas à Teoria Marxista e à Pedagogia Socialista de forma a evidenciar como a Escola Itinerante mantém e/ou supera a educação do capital e se coloca na direção da emancipação humana. Essas questões estão abaixo sintetizadas:

- *A relação entre a escola e a vida*: as Escolas Itinerantes são espaços privilegiados para que a escola se articule efetivamente com a vida. Assim, abrir-se integralmente a vida precisa ser um dos princípios fundamentais dessa escola, para que ela permita que os sujeitos

de que dela fazem parte discutam e conheçam as contradições de sua vida, de sua classe, da sociedade. Essa escola precisa reconhecer que os alunos trazem consigo experiências e vivências, colocando-se também como o local de tratar dessas questões. No entanto, isso não quer dizer que a presença da vida na escola significa a redução à realidade vivida pelos alunos. A Escola Itinerante não pode ser a socialização do pouco conhecimento, ao contrário precisa ser uma escola que amplie os horizontes educacionais dos estudantes, que garanta o acesso ao conhecimento à classe trabalhadora, como instrumento de luta necessário para enfrentar a internalização dos valores do capital.

- *A realidade como ponto de partida e chegada da escola:* evidenciamos na escola pesquisada o reconhecimento das experiências dos alunos, presentes no cotidiano da escola. Porém, por vezes isso faz com que a escola permaneça na realidade imediata dos alunos encobertas por mediações ideológicas, e também negue a estes conhecimentos importantes, não avançando no desvelamento da realidade concreta, complexa e contraditória. Uma discussão importante articulada a essa questão é a relação entre teoria e prática como unidade indissolúvel, a qual precisa ser apropriada pelos educadores, assim como o materialismo histórico dialético, método que é base dessa formulação.

- *A relação entre trabalho e escola:* não visualizamos na Escola Sementes do Amanhã uma reflexão sobre a dimensão educativa ou deseducativa do trabalho, com vistas a conhecer esse elemento central na constituição da humanidade e as possibilidades da escola experienciar novas relações de trabalho tornando-o potencialmente educativo. Convém pontuar que processos educativos de novo tipo precisam do desenvolvimento de relações sociais de novo tipo, e isso também pressupõe que a escola articule-se a novas formas de produção da vida que não se paute somente pelo lucro, pela exploração e pelo individualismo.

- *A auto-organização dos estudantes:* a auto-organização foi compreendida como um dos princípios fundamentais da sociedade que queremos construir, a qual pressupõe o controle coletivo e consciente de todas as dimensões da vida. No processo de pesquisa, nos formam relatados algumas ocasiões interessantes em que existiu a organização dos estudantes. No entanto, não observamos a participação orgânica dos alunos na organização da escola como um todo e nem constatamos a presença de espaços de democracia direta, como por exemplo, as assembléias.

- *A participação dos acampados na escola:* observamos que no Acampamento Chico Mendes a escola é um dos fatores importantes para a manutenção do acampamento. No entanto, de forma geral, os acampados não conhecem com profundidade a proposta educativa do MST. Para que isso se materialize, é importante um trabalho que envolva os acampados

efetivamente na formulação das proposições da escola. Outra questão que tratamos nesse item foi a provisoriedade do acampamento e como sua perda tende a tornar a ação da escola mais conservadora. No referido acampamento presenciamos a diminuição do engajamento dos acampados, fato que repercutiu na escola e em suas práticas educativas. Essa acomodação mostra-se na paralisação da atuação do setor de educação deste acampamento.

- *Os ciclos como forma de resistência da escola*: discutimos os ciclos a partir das formulações que o consideram não como mera solução pedagógica, mas sim como uma proposta de resistência e enfrentamento à escola do capital. Observamos que o Coletivo de Educação do MST no Paraná tem priorizado o debate sobre os Ciclos de Formação Humana na escola, o que tem gerado muitas confusões e dificuldades entre os educadores, pois na prática cotidiana o que prepondera é a lógica da organização por séries. No entanto, um dos aspectos centrais da escola capitalista a avaliação, vem sendo problematizada por meio dos ciclos, pois neles questiona-se a obviedade da reprovação. Na escola observada a prática das reclassificações dos alunos é comum, como é usual a presença do parecer descritivo como instrumento avaliativo (para além da nota e seu caráter punitivo). No que tange à avaliação, as positivities encontradas, não se referem apenas à alteração de instrumentos (forma), mas incidem na relação entre educadores e educandos, que expressam a solidariedade e o companheirismo, laços incomuns nas escolas capitalistas.

- *A Escola Itinerante e a relação com o Estado*: procuramos evidenciar as contradições que emergem nas ações do MST, que buscam romper com a legalidade institucionalizada na constituição de acampamentos, ao mesmo tempo em que lutam pela incorporação de uma instituição de controle estatal, nesses espaços, no caso as Escolas Itinerantes. Observamos na Escola Sementes do Amanhã algumas situações em que ela desenvolve certa autonomia ao controle do Estado (definição do calendário, divisão de ajuda de custo dos educadores, entre outras). Do mesmo modo, encontramos situações que reforçam a lógica estatal no âmbito escolar (livro-ponto, livro de chamada, etc.). Nesse sentido, compreendemos ser uma necessidade latente do MST, a reflexão sobre a auto-gestão de seus espaços, em especial das escolas, de forma que estas não sejam subordinadas ao Estado capitalista, e produzam resistência a ele.

- *A escola em movimento e na luta social*: a Escola Sementes do Amanhã é uma escola reconhecida como uma escola do MST, a presença dos símbolos do Movimento evidencia isso. No entanto, o movimento (enquanto postura pedagógica de movimentar-se) tem pouco se concretizado, pois a escola continua ainda centrada nela mesma e no espaço da sala de aula. A itinerância não tem efetivado-se como parte de um processo pedagógico, elaborado e

planejado. As vivências em momentos fora do acampamento, em especiais vinculados ao MST, como ocupações e mobilizações, de certa forma ficam condicionados em não atrapalhar a rotina pedagógica desta escola, o que tem significado manter os sujeitos: educadores e educandos, na escola e na sala de aula.

Observamos que em outros espaços educativos auto-gestados pelo Movimento, tais como a Escola Nacional Florestan Fernandes, a Escola Itinerante Paulo Freire que se efetivou no V Congresso do MST, e os Encontros dos Sem Terrinha, a proposição educativa do MST possui potencialidades maiores de concretizar-se, se comparadas às escolas do sistema oficial de ensino. Porém, isso não deve significar um abandono dessas escolas – o que acertadamente o MST não tem feito – e sim priorizar trazer para o interior delas a luta social e as experiências educativas realizadas para além dessas, relacionando essas diferentes vivências aos conteúdos escolares e à especificidade da escola em socializá-los.

Reconhecemos que a escola coloca-se na direção da emancipação quando tem como eixo central a questão da mudança, da história, da luta, do trabalho, articulados à apropriação do conhecimento historicamente produzido. As discussões e ações sobre essas questões precisam ser incorporadas de forma consciente e coletiva pela escola estudada para que essa avance na direção da emancipação.

Por fim, consideramos que nem a pesquisa, nem a educação, nem a escola mudam radicalmente e por si só a realidade. Somente a intervenção concreta, na qual o conhecimento pode contribuir na elucidação de escolhas, possibilita uma alteração qualitativa na realidade em que vivemos.

Findamos nosso trabalho com os versos finais da poesia iniciada anteriormente, tendo a certeza de que nossa busca por compreender e realizar uma educação e uma escola comprometida com a classe trabalhadora, na direção da emancipação da humanidade e liberta do jugo do trabalho alienado e assalariado, não começa e nem termina aqui, pois as respostas a essas questões se darão coletivamente por meio da intervenção na realidade.

(...) Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.
É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.

Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.
Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.
(Aos que virão, Tiago de Mello)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. Nova forma de luta pela terra: acampar *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*. (São Paulo) n.2, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. *O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- AUED, Bernardete, et al. *Retratos do MST*. Ligas camponesas e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Florianópolis: Cidade Futura, 2005.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação e Sociedade* (Campinas) v.20, n. 68, p.143-162, 1999.
- ARBEX, José Arbex Jr. Terror no Paraná. *Revista Caros Amigos* (São Paulo) n. 27, p. 10- 15, 1999.
- BAHNIUK, Caroline. *Formação de Educadores da Escola Itinerante do MST e a perspectiva de formação omnilateral: contradições e possibilidades*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006 (Monografia de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico).
- BOGO, Ademar. *Lições da luta pela terra*. Salvador: Memorial das Letras, 1999.
- _____. Mística: a força que se renova sempre. In: MST. *Todo e Toda Sem Terra Estudando*. Cartilha de textos da Jornada de Educação no Paraná. Cascavel: Paraná 2006 (Mimeografado).
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CAMINI, Isabela. Educadores Itinerantes e sua formação. In: MEURER, Ane & DAVID, César (orgs), *Espaços- tempos de itinerância: interlocução entre Universidade e Escola Itinerante do MST*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.
- CAMINI, Isabela & GEHRKE, Marcos. Escola Itinerante: memórias e desafios... In: MST. *Escola Itinerante do MST: História, Projeto e Experiência*. Cadernos da Escola Itinerante. Ano VIII, nº 1, 2008.
- CARRANO, Pedro. *Ministério Público pede prisão de sem-terra por confronto em área da Syngenta*. Disponível em: <[http:// www.brasildefato.com.br](http://www.brasildefato.com.br)> Acesso em 13 de dezembro de 2007.
- COGGIOLA, Osvaldo. Introdução. In: COGGIOLA, Osvaldo (org). *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.
- DALMAGRO, Sandra. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia (org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico social do conteúdo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____, *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ENGELMANN, Solange. Com saída da Syngenta a biodiversidade retorna. *Brasil de Fato*, Curitiba, julho de 2007, p. 3.

ENGELS, Friedch. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Global Editora; s/d.

ENGUIITA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA ITINERANTE SEMENTES DO AMANHÃ. *História do Acampamento Chico Mendes: enfatizando a resistência do Acampamento*. 2006. (Mimeografado)

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Ângela Aimoré. Movimentos Sociais no Paraná – 1978 – 1982. In: BONIN, Anamaria Aiomóré et al. *Movimentos Sociais no Campo*. Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1987.

FIOD, Edna. Mudanças nas formas de aprendizagem do trabalhador. In: AUED, Bernadete (org). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FLORESTA, Leila. *Escolas dos Acampamentos/Assentamentos do MST: uma pedagogia para a revolução?* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006 (Tese de Doutorado em Educação).

FOGAÇA, Jaime. Um caminho de muitas marcas: a luta dos sujeitos da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul. In: ITERRA. *Alternativas de escolarização dos adolescentes em assentamentos e acampamentos do MST*. Cadernos do ITERRA, ano III- novembro de 2003.

FREDERICO, Celso. *O jovem Marx: as origens da ontologia do ser social (1843-44)*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____, *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

FRIGO, Darci. A anatomia do medo. *Revista Caros Amigos* (São Paulo) n. 27, p. 16-19, 1999. Entrevista concedida a Marcos Frenette.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e Crise do Capitalismo Real*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRADE, Marlene. *MST: luz e esperança de uma sociedade igualitária e socialista*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

HARVEY, David. *A condição pós - moderna*. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HOBBSAW, Eric. *A era das revoluções (1749- 1848)*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IASI, Mauro. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IPARDES(Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico Social). *Mapas*. Disponível em: <<http://www.ipards.gov.br/pdf/mapas>>Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

IURCZAKI, Adelmo. *Escola Itinerante: uma experiência em educação do campo no MST*. Universidade Tuiuti do Paraná, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: DEMERVAL, Saviani; SANFELICE, José Luiz & LOMBARDI, José Claudinei (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, p.77- 96.

KOHAN, Nestor. *Desafios actuales de la teoría crítica frente al posmodernismo*. Disponível em: <<http://amauta.lahaine.org/articulo.php?p=1689&.more=1&c=1>>. Acesso em 21 de março de 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LESSA, Sergio. *Trabalho, trabalho abstrato, trabalhadores e operários*. In: BOITO, A (org). *Marxismo e ciências humanas*. Ed. Xamã: São Paulo, 2003. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Cap_de_livros/Trab_Classe_cap_2003.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUCIANO, Charles. *A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriade do acampamento*. Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, 2007 (Mestrado em desenvolvimento regional).

LUXEMBURGO, Rosa. *Reforma ou Revolução?* 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Tese de Doutorado em Educação).

MANACORDA, Mario Alighieiro. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. *Potencialidades transformadoras dos Movimentos Camponeses no Brasil Contemporâneo: as comunidades de resistência no MST*. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2004 (Mestrado em Ciências Sociais).

MARTINS, Fernando José. *Gestão democrática e ocupação da escola – O MST e a educação*. Porto Alegre. EST: 2004.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Volume I. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____, *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____, Crítica ao programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____, Glosas Críticas Marginais ao artigo: “ O rei da Prússia e a reforma social”. “Por um prussiano”. *Revista Práxis*, Belo Horizonte, n 5 : Projeto Joaquim Oliveira, 1995. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm>.> Acesso em: 10 de agosto de 2007.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

_____, *O 18 Brumário e Cartas A Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____, *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa, Moraes Editores, 1978.

Ministério da Educação. *Começa a formação de educadores do campo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=9759&internal=6.> Acesso em: 20 de janeiro de 2008.

MEDEIROS, Leonilde. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – notas sobre a produção de um movimento social. In: FERREIRA, Jorge & REIS, Daniel (orgs). *Revolução e democracia (1964- ...)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (As esquerdas no Brasil, v.3).

MÉSZÁROS, István. *A Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, *O século XXI: Socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

_____, *Para além do capital*. 2º reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006 a.

_____, *A teoria de alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006 b.

_____, *O desafio e o fardo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. *Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos*. n° 4. São Paulo: Fazendo Escola, 2001.

_____, *Educação no MST*. Balanço 20 anos. São Paulo: Boletim de Educação n° 9, 2004.

_____, *Dossiê: MST Escola*. Documentos e estudos 1990- 2001. 2° ed. Veranópolis: Rio Grande do Sul. ITERRA, 2005.

_____; *Manifesto dos Educadores e Educadoras*. Manifesto elaborado no II Seminário de Avaliação das Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST. Curitiba. 2006.(Mimeografado)

_____; *Dados*. Disponível em <[http:// www.mst.org.br/mst/listagem. php?sc=9](http://www.mst.org.br/mst/listagem.php?sc=9) > Acesso em: 28 de dezembro de 2007.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e a ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões de nossa época).

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Emprego*. Disponível em <<http://www.oitbrasil.org.br/emprego.php>> Acesso em: 10 de abril de 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Escola itinerante de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação Profissional e Modalidade de Jovens e Adultos para acampados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Estado do Paraná*. Curitiba, s/d.

PIERI, Neucélia. *Organização social e representação gráfica: crianças da Escola Itinerante do MST*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002 (Dissertação de Mestrado em Educação).

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

PETRAS, James. O manifesto comunista: qual sua relevância hoje? In: COGGIOLA, Osvaldo (org). *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

POCHMANN, Márcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico- crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (orgs).

Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____, *Marxismo e Pedagogia*. Texto apresentado no III Encontro Educação e Marxismo. Salvador: [2007]. Mimeografado.

SILVER, Beverly. *Forças do trabalho: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa sobre a educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos programas de Pós-Graduação em Educação. *Revista Brasileira de Educação* (Rio de Janeiro) v. 12, n.36, p. 443- 461, set/dez 2007.

STEDILE, João Pedro. *Contra- reforma agrária marca 2007*. Disponível em: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=4734>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008. Entrevista concedida a Juliano Domingues.

SUE, Branford & ROCHA, Jan. *Rompendo a Cerca: a História do MST*. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

TEIXEIRA, Aloísio (org). *Utópicos, heréditos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção fronteiras da educação).

_____, & NASCIMENTO, Adriano. Os (des)caminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à da política, [2007]. Disponível em: < http://www.geocities.com/ivotonet/arquivo/Descaminhos_da_esquerda.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIA CAMPESINA. *La voz de los campesinos e y de las campesinas del mundo*. Disponível em: http://www.viacampesina.org/main_sp/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=27&itemid=44> Acesso em 12 de dezembro de 2007.

VENDRAMINI, Célia. *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000. (Coleção ciências sociais).

WACHOWICZ, Ruy. *1939- 2000. História do Paraná*. 9 ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001. (Brasil Diferente).

WEIDE, Darlan Faccin. *Quefazer pedagógico em acampamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1988 (Dissertação de Mestrado em Educação).

ANEXOS

ANEXO I: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

HISTÓRIA DO ACAMPAMENTO:

- No que consistia a área antes da ocupação?
- Como se deu a escolha desta região para ser ocupada?
- Como foram recrutadas as famílias para a ocupação?
- As famílias vieram de onde?
- Como se deu a resistência ao despejo?
- Como está o atual processo de negociação para a desapropriação da área?
- Como foi escolhido o nome do acampamento? Por quê?
- Data da ocupação
- Pessoas e entidades envolvidas
- Tamanho da área ocupada

PRODUÇÃO:

- Como as famílias sobrevivem no acampamento?
- O que produzem?
- Que destino tem esta produção?
- Como se organiza a produção? De forma individual ou coletiva?

ORGANIZAÇÃO:

- Quem são e de que forma é escolhida a direção do acampamento?
- Número de brigadas?
- Setores existentes e atuantes?
- Que entidades e de que forma se relacionam com o acampamento?
- Relação com a direção do MST?
- Com que frequência acontecem reuniões entre os assentados?
- Que assuntos prioritariamente são discutidos?

LAZER:

- Quais são as atividades de lazer desenvolvidas no acampamento?
- Que estruturas os acampamentos utilizam para o lazer?

ESTRUTURA:

- Existe saneamento básico? De onde tiram a água para beber?
- Quais são os meios de comunicação existentes?
- Possuem energia elétrica?
- Localização e acesso ao acampamento?
- Distribuição dos barracos?

SAÚDE

- Como são tratadas as questões relativas a saúde no acampamento ?

ESCOLA

- Espaço físico
- Estrutura

- Materiais didáticos disponíveis
- Número de turmas, educandos e educadores
- Distribuição do tempo escolar
- Pessoas que trabalham na escola
- Quais funções elas ocupam
- Projeto político pedagógico
- Estrutura curricular e proposta pedagógica
- Calendário escolar
- Relação educador- educandos
- Relação entre os educadores
- Relação entre os educandos
- Quem são os educadores?
- Como eles são escolhidos?
- Formação dos educadores?
- Quem participa da gestão da escola?
- Quais são os instrumentos utilizados para efetivar essa gestão?
- Qual é o envolvimento dos pais e da comunidade acampada com a escola?
- Como é realizado o Planejamento das aulas?
- Organizam o conteúdo a partir de Temas Geradores? Quais os temas desenvolvidos neste ano? Como escolhem?
- Que conteúdos trabalham?
- Quais são os instrumentos e práticas avaliativas?
- Ocorre reprovação? Retenção?
- Qual a relação da escola com a direção do acampamento? Com outros Setores?
- Qual é a relação da escola com a Escola Base? Com o Setor de educação do Movimento?
- Quais são os tempos educativos existentes na escola?
- Os educadores incentivam a auto-organização dos estudantes? Como?
- Como ocorre a relação entre trabalho e educação na escola?
- Além da sala de aula, que outros espaços são utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas?
- Quais são as principais dificuldades encontradas pelos educadores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico?

HISTÓRIA DA ESCOLA

- Por quais motivos teve a necessidade de construir a escola no acampamento?
- Qual a quantidade de pessoas envolvidas?
- Quais foram os espaços de discussão da necessidade de criação da escola?
- Como ocorreu a construção da escola?
- Como foi escolhido o nome da escola? Por quê?

RECREIO:

- Que espaços ocupam?
- Relações entre as pessoas
- Merenda escolar?

FINANCIAMENTO:

- O financiamento da escola provém de onde?
- O recurso é suficiente?
- Ele é destinado prioritariamente para que?

- ANEXO II: Questionário para os integrantes do Acampamento Chico Mendes - **Por família.**

Pesquisa: Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos Acampamentos do MST.

Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	
			Série e Nível	Condição atual
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando
		() M () F		() completo ()incompleto ()cursando

Em que cidade e estado nasceu: _____

Em que cidade e estado morava antes do acampamento: _____

Em que trabalhava antes de vir para o acampamento: _____

Participou da ocupação? () SIM () NÃO

Em que data chegou ao acampamento? _____

Participou de outros acampamentos e ocupações antes deste?

() NÃO () SIM . Qual? _____

Porque entrou no MST? _____

O que espera do acampamento? _____

O que espera da escola para os filhos? _____

Qual sua opinião sobre a Escola Itinerante? _____

Porque a escola é chamada de Itinerante? _____

ANEXO III: Questionário para os /as educadores/as da escola:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: ()M () F

Escolaridade: _____ () completo ()incompleto () cursando

Teve experiência anterior no magistério: () NÃO () SIM. Caso afirmativo relate: _____

Há quanto trabalha nesta escola: _____

Em que Séries e/ou ciclos atua ? _____

Quando e como você se tornou educador/a do MST? _____

Qual a proposta da escola Itinerante? _____

Que diferenças você identifica no trabalho desenvolvido nas escolas de acampamentos e nas demais escolas? Como você avalia estas diferenças? _____

Em que se baseia para planejar o trabalho pedagógico? _____

O que significa a itinerância na escola? Você poderia dar exemplos de como se pratica a itinerância? _____

Qual é o projeto de sociedade defendido pelo MST e como a escola se coloca na direção deste projeto? _____

Quais são as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sua escola? _____

Que relação a escola estabelece com o acampamento e com o MST? _____

Em que outros espaços do acampamento e do MST você contribui? _____

Fale um pouco das crianças que freqüentam a escola: Quem são elas quem são elas, de onde vêm, principais dificuldades:

Como a escola pode contribuir com essas crianças, o que se espera dessa escola ?

A escola itinerante é uma escola do estado, você acha que no dia-a-dia é possível a Escola Itinerante fugir do controle do Estado como ?

Você acredita que a Escola Itinerante rompe com a lógica dominante da escola tradicional ?
Em que ? Como ?

Quais são suas expectativas futuras?

Comentários:

ANEXO IV: PROGRAMAÇÃO DO V CONGRESSO DO MST

PROGRAMAÇÃO DO 5º NACIONAL DO MST

Local: Ginásio Nilson Nelson – Brasília

Data: 11 a 15 de junho de 2007

	11 de junho	12 de junho	13 de junho	14 de junho	15 de junho
Manhã 8 - 12h	Chegada Recepção dos ônibus e organização do acampamento	Mística/animação Sudeste Conjuntura internacional François Houtart (Bélgica) Isabel Rauber (Argentina)	Mística/animação Nordeste Agronegócio: o projeto da classe dominante para agricultura João Pedro Stedile Regina Bruno	Mística/animação Amazônia Os desafios organizativos do MST Neuri Rossetto Izabel Grein 10h Ato político pela Reforma Agrária com Governadores	Mística/animação Set.de Gênero Nosso projeto: valores humanistas e socialistas Marcelo Barros Ademar Bogo 11h Encerramento- Sul
Tarde 14 - 18h	Credenciamento e Entrega dos Materiais	Conjuntura política no Brasil Gilmar Mauro Nalu Farias	Reforma Agrária: história e nosso projeto Plínio de Arruda Sampaio Fátima Ribeiro Soberania Alimentar: Via Campesina Internacional	Marcha até à Praça dos Três Poderes	Retorno aos estados
Noite 20h	Mística/animação Centro- Oeste 19h Abertura	Jornada Socialista: Internacionalismo	Jornada: Todos e Todas Sem Terra Estudando	Noite Cultural: Festa da Colheita	

ANEXO V: Carta do V Congresso do MST

Nós, 17.500 trabalhadoras e trabalhadores rurais Sem Terra de 24 estados do Brasil, 181 convidados internacionais representando 21 organizações camponesas de 31 países e amigos e amigas de diversos movimentos e entidades, estivemos reunidos em Brasília entre os dias 11 e 15 de junho de 2007, no 5º Congresso Nacional do MST, para discutirmos e analisarmos os problemas de nossa sociedade e buscarmos apontar alternativas.

Nos comprometemos a seguir ajudando na organização do povo, para que lute por seus direitos e contra a desigualdade e as injustiças sociais. Por isso, assumimos os seguintes compromissos:

1. Articular com todos os setores sociais e suas formas de organização para construir um projeto popular que enfrente o neoliberalismo, o imperialismo e as causas estruturais dos problemas que afetam o povo brasileiro.
2. Defender os nossos direitos contra qualquer política que tente retirar direitos já conquistados.
3. Lutar contra as privatizações do patrimônio público, a transposição do Rio São Francisco e pela reestatização das empresas públicas que foram privatizadas.
4. Lutar para que todos os latifúndios sejam desapropriados e prioritariamente as propriedades do capital estrangeiro e dos bancos.
5. Lutar contra as derrubadas e queimadas de florestas nativas para expansão do latifúndio. Exigir dos governos ações contundentes para coibir essas práticas criminosas ao meio ambiente. Combater o uso dos agrotóxicos e o monocultura em larga escala da soja, cana-de-açúcar, eucalipto, etc.
6. Combater as empresas transnacionais que querem controlar as sementes, a produção e o comércio agrícola brasileiro, como a Monsanto, Syngenta, Cargill, Bunge, ADM, Nestlé, Basf, Bayer, Aracruz, Stora Enso, entre outras. Impedir que continuem explorando nossa natureza, nossa força de trabalho e nosso país.
7. Exigir o fim imediato do trabalho escravo, a super-exploração do trabalho e a punição dos seus responsáveis. Todos os latifúndios que utilizam qualquer forma de trabalho escravo devem ser expropriados, sem nenhuma indenização, como prevê o Projeto da Lei já aprovado no Senado.
8. Lutar contra toda forma de violência no campo, bem como a criminalização dos Movimentos Sociais. Exigir punição dos assassinos – mandantes e executores - dos lutadores e lutadoras pela Reforma Agrária, que permanecem impunes e com processos parados no Poder Judiciário.
9. Lutar por um limite máximo do tamanho da propriedade da terra. Pela demarcação de todas as terras indígenas e dos remanescentes quilombolas. A terra é um bem da natureza e deve estar condicionada aos interesses do povo. 10. Lutar para que a produção dos agrocombustíveis esteja sob o controle dos camponeses e trabalhadores rurais, como parte da

policultura, com preservação do meio ambiente e buscando a soberania energética de cada região.

11. Defender as sementes nativas e crioulas. Lutar contra as sementes transgênicas. Difundir as práticas de agroecologia e técnicas agrícolas em equilíbrio com o meio ambiente. Os assentamentos e comunidades rurais devem produzir prioritariamente alimentos sem agrotóxicos para o mercado interno.

12. Defender todas as nascentes, fontes e reservatórios de água doce. A água é um bem da Natureza e pertence à humanidade. Não pode ser propriedade privada de nenhuma empresa.

13. Preservar as matas e promover o plantio de árvores nativas e frutíferas em todas as áreas dos assentamentos e comunidades rurais, contribuindo para preservação ambiental e na luta contra o aquecimento global.

14. Lutar para que a classe trabalhadora tenha acesso ao ensino fundamental, escola de nível médio e a universidade pública, gratuita e de qualidade.

15. Desenvolver diferentes formas de campanhas e programas para eliminar o analfabetismo no meio rural e na cidade, com uma orientação pedagógica transformadora.

16. Lutar para que cada assentamento ou comunidade do interior tenha seus próprios meios de comunicação popular, como por exemplo, rádios comunitárias e livres. Lutar pela democratização de todos os meios de comunicação da sociedade contribuindo para a formação da consciência política e a valorização da cultura do povo.

17. Fortalecer a articulação dos movimentos sociais do campo na Via Campesina Brasil, em todos os Estados e regiões. Construir, com todos os Movimentos Sociais a Assembléia Popular nos municípios, regiões e estados.

18. Contribuir na construção de todos os mecanismos possíveis de integração popular Latino-Americana, através da ALBA - Alternativa Bolivariana dos Povos das Américas. Exercer a solidariedade internacional com os Povos que sofrem as agressões do império, especialmente agora, com o povo de CUBA, HAITI, IRAQUE e PALESTINA.

Conclamamos o povo brasileiro para que se organize e lute por uma sociedade justa e igualitária, que somente será possível com a mobilização de todo o povo. As grandes transformações são sempre obra do povo organizado. E, nós do MST, nos comprometemos a jamais esmorecer e lutar sempre.

Reforma agrária: Por Justiça Social e Soberania Popular!

Brasília, 16 de junho de 2007

(Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/especiais/5-congresso-mst/carta-do-5o-congresso-nacional-do-mst>).

ANEXO VI: PROGRAMAÇÃO ENCONTRO SEM TERRINHA

VII Encontro Estadual das Crianças das Áreas de Reforma Agrária

10 a 12 de outubro de 2007 – Local Chácara do SINDIJUS : Curitiba – PR

Dia	manhã	tarde	noite
10/out	. Recepção . Credenciamento	13:30 Ato de Abertura Autoridades Presentes 14:30 Estatuto da Criança e do Adolescente ECA Estudo e Debates	19:00 Jantar 20:30 Cinema Infantil 22:30 Roda de Contos Preparação para dormir
11/out	07:00 Café 08:00 hs Ciranda do Direito das Crianças e Ato Público (SEED, INCRA E CEE) 12:00 Almoço	14:00 Apresentação Orquestra Sinfônica Coral Brasileirinho e Peça de Teatro: Teatro Guaira 17:00 Oficinas de Arte-Educação Arte, Educação e Meio Ambiente	19:00 Jantar 20:30 Noite Cultural 22:30 Roda de Contos Preparação para dormir
12/out	07:00 Café 08:00 Visita Curitiba Zoológico e Pontos Turísticos 12:00 Almoço	14:00 Avaliação do Encontro 15:30 Festa Dia da Criança Encerramento 17:30- Retorno para os assentamentos	Retorno