

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

THALES MOURA BRASIL ALEGRO

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DO MST INSERIDA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
EDUARDO GALEANO (CAMPO DO MEIO/MG)**

Varginha/MG

2020

THALES MOURA BRASIL ALEGRO

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DO MST INSERIDA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA
EDUARDO GALEANO (CAMPO DO MEIO/ MG)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade da Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade. Orientador: Prof. Dr. Everton Rodrigues da Silva

Varginha/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca *campus* Varginha

Alegro, Thales Moura Brasil.
A366g A gestão escolar democrática do MST inserida na educação pública estadual de Minas Gerais : a experiência da Escola Eduardo Galeano (Campo do Meio/MG) / Thales Moura Brasil Alegro. - Varginha, MG, 2020.
99 f. -

Orientador: Everton Rodrigues da Silva.
Dissertação (mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha, 2020.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Escolas - Organização e administração. 2. Educação rural.
3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Brasil) – Educação. I. Silva, Everton Rodrigues da. II. Título.

CDD – 370

THALES MOURA BRASIL ALEGRO

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA DO MST INSERIDA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS:**

A experiência da Escola Eduardo Galeano (Campo do Meio/MG)

A Banca examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade.
Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 09 de junho de 2020

Prof. Everton Rodrigues da Silva

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof.^a Vanessa Tavares de Jesus Dias

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof.^a Dalila Oliveira Andrade

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Everton Rodrigues da Silva**,
Professor do Magistério Superior, em 09/06/2020, às 19:22, conforme horário
oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8
de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DALILA ANDRADE OLIVEIRA**,
Usuário Externo, em 10/06/2020, às 11:44, conforme horário oficial de
Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro
de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Tavares de Jesus Dias**,
Professor do Magistério Superior, em 10/06/2020, às 14:31, conforme
horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº
8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-
mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?
acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código
verificador **0310322** e o código CRC **96B72ED0**.

Dedico àqueles que acreditam no potencial transformador da educação como instrumento de emancipação social e destinam suas vidas ao coletivo, por se perceberem como parte do todo e pelo todo responsáveis.

AGRADECIMENTOS

Aos docentes da Universidade Federal de Alfenas, mais especificamente, do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade, pelo conhecimento que adquiri durante o curso através das leituras sugeridas e das aulas lecionadas. Bem como aos meus colegas que contribuíram com os seus posicionamentos, experiências e sabedoria, possibilitando que o processo de ensino-aprendizagem fosse dialógico.

Ao prof. Dr. Everton Rodrigues da Silva, que orientou minha pesquisa com a sensibilidade necessária para estimular a minha curiosidade e dedicação. E por permitir que eu desenvolvesse um estilo próprio com o qual eu me reconhecesse, mas apontando caminhos extraordinários que favoreceram o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus amigos que participaram da minha trajetória mesmo antes do meu ingresso no programa de mestrado e colaboraram continuamente para a minha formação política e cultural. Aos meus pais, pelo apoio financeiro e por investirem seu tempo e esforço para me oportunizar um nível de formação ao qual não puderam ter acesso. E ao meu amor, Bruna, por despertar o meu gosto pela vida e o meu desejo de contribuir para o fortalecimento de iniciativas que promovam um mundo mais justo e empático.

Aos militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra de Campo do Meio, em especial, por me permitirem vivenciar a sua realidade de forma tão hospitaleira e dispor do seu conhecimento por meio de uma experiência maravilhosamente enriquecedora.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

(FREIRE, 2016, p. 95)

RESUMO

A educação que era praticada dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) divergia, em muitos aspectos, da educação regular praticada na maioria das escolas públicas do Brasil. Embora o MST tivesse como meta que a gestão escolar fosse democrática e participativa, frequentemente as suas escolas tinham que se adaptar ao modelo burocrático dos municípios ou estados. A Escola Eduardo Galeano, em Campo do Meio (MG), foi fundada pelo MST e foi disseminadora dos seus princípios, mas esteve ligada à Secretaria de Ensino de Minas Gerais (SEE) e à Escola Estadual José Mesquita Netto – localizada na cidade, o que apresentou particularidades a serem compreendidas, como as divergências políticas e o desinteresse da comunidade escolar urbana em contribuir com um projeto que nasceu com o MST. Esta dissertação tem como objetivo investigar a gestão praticada nessa comunidade escolar, identificando as possibilidades de gestão pública democrática no processo de criação da escola, na identidade de luta como fator importante na tomada de decisões, na divisão de tarefas e na organização coletiva do movimento. A pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, análise documental da escola e acompanhamento do cotidiano escolar e do movimento durante o seu período de funcionamento e posteriormente ao seu fechamento. Como resultado, compreendi que o processo de criação da escola esteve atrelado a uma demanda local de trabalhadores rurais e seus filhos que desejavam estudar, mas estavam longe da escola. Além disso, a escola como estabelecimento de ensino representou um espaço de formação de militantes conscientes da função política exercida pelo movimento. O setor da educação do MST, como órgão gestor paralelo à direção, teve grande responsabilidade pela administração pedagógica da escola do campo e obteve êxito, envolvendo a comunidade escolar através de valores como cooperação e engajamento, o que favoreceu a implementação de seu modelo de gestão.

Palavras-chave: Gestão escolar participativa. Gestão democrática. Educação no campo. MST. Escola Eduardo Galeano.

ABSTRACT

The education as it has been practiced within the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Movement of the Landless Rural Workers) differs in many aspects from the regular education presented in the majority of the public schools in Brazil. Although the MST has a goal to make school management democratic and participatory, often their schools must adapt to the bureaucratic models of the Municipalities or States. The Eduardo Galeano school, in Campo do Meio (MG), was founded by MST and was a spreader of its principles, but has been tied to the Secretary of Education of the State of Minas Gerais (Secretaria de Ensino de Minas Gerais – SEE) and the José Mesquita Netto State School – located in that town, which presented particularities to be understood such as political divergence and the lack of interest from the urban school community to contribute with a Project born from the MST. This dissertation targets the investigation of such management practiced in this school community, identifying the possibilities (opportunities?) of public and democratic management in the process of developing the school, in the identity of struggle as an important factor in the decision making, in the division of tasks and the collective organisation of the Movement. The research took place through semistructured interviews, documental analysis of the school and follow through of the school's day to day and the movement itself during its working period and after its closure. As a result, it was understood that the process of creation of the school was entangled to a local demand for rural laborers and their children who wished to study, but were too far from the schoolplace. Furthermore, the school as a teaching establishment represented a space of formation of militants aware of the political function of the movement. The educational branch of MST, as a managerial organ parallel to the direction, had significant responsibility over the pedagogic administration of the field school and achieved success in enveloping the school community through values as cooperation and engagement, which favored the implementation of its management model.

Key-words: Participative school management. Democratic management. Field education. MST. Eduardo Galeano school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	DA RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E ESCOLA	18
2.1.1	O professor como agente político e revolucionário	18
2.1.2	A escola como porta-voz do pensamento dominante	20
2.1.3	A ação dialógica proposta por Paulo Freire	23
2.1.4	Organização para transformação	26
2.1.5	O parecer histórico de Demerval Saviani	27
2.1.6	Problematizando o conceito de gestão democrática	30
2.2	DA RELAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA SOCIALISTA E AS ESCOLAS DO MST	35
2.3	DA LITERATURA SOBRE A REALIDADE LATINO-AMERICANA	41
2.4	DA RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOCUMENTOS PUBLICADOS PELO MST	46
3	METODOLOGIA	51
4	A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA CRIAÇÃO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE LUTA	57
4.1	A CRIAÇÃO DA ESCOLA	58
4.2	A IDENTIDADE DE LUTA PELA TERRA	64
5	OS CONFLITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E BUSCA POR ALTERNATIVAS	73
5.1	OS CONFLITOS IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS	73
5.2	OS OBSTÁCULOS À GESTÃO E À PEDAGOGIA DO MST	77
6	A ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO TRABALHO E COLETIVIDADE DO MOVIMENTO	81
6.1	A DIVISÃO DO TRABALHO.....	81
6.2	A ORGANIZAÇÃO COLETIVA	86
7	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais e, entre os limites de suas fronteiras, é possível localizar um número quase infinito de tradições locais e realidades bastante específicas, que se devem às demandas e aos processos históricos aos quais esse determinado espaço está inserido. A heterogeneidade cultural, social, econômica e política de que dispõem estas pessoas – que trafegam nas ruas, frequentam os espaços públicos e relacionam-se entre si – não pode ser desconsiderada enquanto esses indivíduos estão em seu processo de formação escolar. A escola não pode ser vista como uma “bolha” na qual o sujeito se liberta instantaneamente das amarras que o prendem ao meio em que vive e entra em um espaço de conhecimento puro e imparcial. Isso não quer dizer que a educação não possa ser libertadora, mas, para tanto, deve-se, em primeiro lugar, reconhecer que cada escola, assim como cada comunidade, possui seu próprio processo histórico e, por conseguinte, uma realidade única, e o modo como se pensa a escola deve respeitar essas diferenças. Mas, então, como convergir para um modelo de educação nacional, estadual, ou mesmo municipal, se cada bairro de uma cidade pode oferecer desafios completamente difusos? A resposta pode estar em seu modelo de gestão: como essas escolas são geridas, por quem são geridas e com quais interesses são geridas.

Na contramão de uma escola libertadora, os modelos educacionais têm caminhado de mãos dadas com os interesses do modelo econômico, ao qual está inserida a maior parte dos países do mundo e também o Brasil. A autora Lucia Bruno, no artigo *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*, defendeu que, devido à necessidade de mercado e de produção de mão de obra, a gestão educacional tem se aproximado cada vez mais da gestão empresarial. Como explicou:

Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento do mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. (BRUNO, 2016, p. 41).

A autora ainda explicou que o sistema econômico contribui para que instituições transnacionais, como o Banco Mundial, que recomendam o investimento em equipamentos em detrimento da qualificação de professores, sejam agentes que promovam uma educação voltada às necessidades do mercado, inclusive segmentando os investimentos em regiões e, por consequência, também o tipo de trabalho incentivado em cada território. Bruno argumentou que

a guinada neoliberal dos novos governos pelo mundo tende a aumentar essas diferenças regionais de investimentos e também a desigualdade social. Um exemplo que me pareceu claro é com relação ao novo direcionamento de investimentos no Ensino Fundamental, mingando os investimentos antes destinados ao Ensino Médio e Superior, o que demonstra uma tendência à formação de alunos cada vez menos capazes de se destacarem socioeconomicamente pelo meio tradicional, que seria através do acesso ao ensino superior e ao trabalho qualificado. A pesquisadora defendeu que:

Esta situação poderá se agravar se forem efetivadas as indicações do Banco Mundial para o Terceiro Mundo, se canalizar os investimentos em educação, primordialmente para as quatro séries do ensino básico, secundarizando os investimentos no segundo e terceiro graus, assim como na formação de pesquisadores. Segundo o Banco, é o investimento nas quatro primeiras séries que trazem retorno financeiro mais rápido, já que permite a esses segmentos sociais inserirem-se direta e rapidamente na economia informal. Isto talvez nos indique que, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil vem sendo pensado como um país de economia predominantemente informal, especializada na produção de bens e serviços, pouco complexos e de baixo valor agregado (BRUNO, 2016, p.43).

Outro dispositivo internacional mais recente que serve de instrumento para a regulação das ações públicas sobre a educação, desde a década de 1990, é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, como explicou Luís Miguel Carvalho, no artigo *Governando a Educação pelo espelho do perito*. O autor expôs que esse programa, que procura avaliar os sistemas educativos dos mais de 60 países membros da *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*, é uma ferramenta para comparar, através de avaliações trienais, o desenvolvimento na educação (CARVALHO, 2009, p. 1014).

Na medida em que são comparados os sistemas educacionais dos países, o PISA também os insere em uma lógica de cooperação e competição, no sentido de induzir os países a desenvolverem uma técnica considerada mais adequada para prover a educação (CARVALHO, 2009, p. 1018). Sendo assim, os governantes de um país como o Brasil, que apresenta uma educação deficitária, deveriam copiar o modelo de países mais bem sucedidos, a fim de atingir índices melhores que provem a eficácia do seu sistema educacional (CARVALHO, 2009, p. 1024). Conforme explicitado por Carvalho, os resultados apresentados pelo PISA representam “um discurso de poder, tanto por via da culpabilização e da responsabilização, quanto por via da esperança, do optimismo e da confiança na possibilidade de reforma que verte sobre os políticos e as políticas nacionais” (CARVALHO, 2009, p. 2009) e, com isso, legitimam programas educacionais descontextualizados e submissos à ideia de que com o tempo

atingiremos – nós, os países ainda não desenvolvidos – os índices desejáveis dos países desenvolvidos, desde de que sigamos os seus passos.

Por outro lado, a construção de uma escola que seja voltada para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos não está restrita unicamente ao acesso à universidade ou a qualquer ferramenta disponibilizada por um governo por meio de uma deliberação verticalizada. O pedagogo Paulo Freire, no capítulo *Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*, que compõe a obra *Pedagogia do Oprimido*, alertou para o fato de que promover relações dentro da escola, que sejam efetivamente pedagógicas na busca pela emancipação das partes envolvidas, ultrapassa um ato de mera concessão, em que se coloca o indivíduo em uma posição de decisão sem que ele tenha consciência do processo de libertação em que está inserido.

No Brasil, o modelo de gestão escolar praticado nas escolas do MST tinha como contribuição radical colocar todos como corresponsáveis pelo desenvolvimento de uma escola que favorecesse a emancipação e lutasse por direitos sociais, uma vez que se reconheciam na posição de oprimidos. Como elucidou Freire, “a presença dos oprimidos na busca por sua libertação, mais do que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2016, p. 101). Inspirado por esse princípio estruturante da filosofia e prática pedagógicas do MST, a presente pesquisa traz como questão fundamental compreender como se deu a adaptação do modelo de gestão da escola do MST Eduardo Galeano – situada na cidade de Campo do Meio, no Sul de Minas Gerais – às práticas de gestão adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), uma vez que a referida escola funcionava como uma unidade “anexa” à Escola Estadual José Mesquita Netto, sediada no núcleo urbano de Campo do Meio.

Cabe mencionar que a aproximação com esse grupo aconteceu devido à minha atuação como professor do Ensino Médio na rede estadual de Minas Gerais e no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG) durante as reivindicações dos educadores do estado de Minas Gerais, desde a greve em 2016, contra o congelamento dos investimentos em Saúde, Educação e Assistência social (PEC 55/2016); que se estendeu pelas greves de 2017 contra as Reformas da Previdência (PEC 287/2016), Trabalhista (PL 6.787/2016) e a Terceirização Irrestrita (PL 4.302/1998); assim como a greve de 2018, que exigia o pagamento do Piso Salarial para os funcionários da educação do estado mineiro (PEC 49). Logo, a elaboração do problema de pesquisa foi uma construção processual que partiu do conhecimento do setor da educação do MST e também da curiosidade pela adaptação do modelo de gestão do movimento ao modelo de gestão comumente utilizado pelas escolas ligadas à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

Dessa forma, a imersão neste espaço específico de educação do campo e do MST representou assumir uma posição política que me permitiu ser modificado pelos personagens envolvidos e reconhecer que a minha presença também produz mudanças no cenário de pesquisa. Mesmo porque o próprio conceito de educação no campo pressupõe uma iniciativa educacional ligada aos movimentos sociais desse ambiente, para além de serem escolas localizadas na zona rural, mas sim escolas do campo e para os povos camponeses que com ela se identifiquem. A pesquisa não tem como intenção colocar o MST em um pedestal e desconsiderar as suas contradições. Entretanto, reconhece o valor da luta desses trabalhadores pela construção de uma escola que tivesse valores emancipadores e analisasse de forma crítica, de acordo com os instrumentos, informações e possibilidades de interação disponíveis; um modelo de educação que pretendesse adequar, ou sobrepor, a realidade das escolas do campo – e, especificamente, as escolas do MST – a um contexto de luta pela terra e de reconhecimento social. Nisto consiste um dos pontos fundamentais deste trabalho: não se trata de tentar compreender a realidade da Escola Eduardo Galeano para que se possa elaborar um modelo generalizador que se aplique com sucesso em qualquer escola, trata-se de fazer um estudo sobre como essa comunidade escolar¹ específica reagiu à necessidade de incorporação do seu modelo de gestão escolar às imposições da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, ou de acordo com a sua realidade e demandas igualmente específicas.

O modelo educacional utilizado pelo MST era a Pedagogia da Alternância, que prevê a formação do aluno ora no espaço teórico das salas de aula, ora no espaço prático do trabalho no campo. Desde a década de 1930, na França, já existiam as Casas Familiares Rurais (CFRs), onde se desenvolveram as escolas camponesas. O termo geral para designar esses modelos de educação no campo é Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA). Na atualidade, existem aproximadamente 1325 *CEFFAs* no mundo, segundo dados disponíveis no artigo *A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs* (BORGES *et al.*, 2012, p. 37). Os autores do artigo explicam que, no Brasil, as Escolas de Formação no Campo (EFAs) surgiram no Espírito Santo, a partir de 1969, alcançando, nas décadas seguintes, outros estados. Eles também esclarecem que as Casas Familiares Rurais (CFRs) tiveram início na década de 1980, no Sul do Brasil, e, posteriormente, nas regiões Norte e Nordeste, durante a década de 1990.

Apesar das diferenças de nomenclatura entre esses grupos, para os autores do artigo citado, há um eixo norteador comum entre as pedagogias do campo ligadas ao MST que compreende quatro pilares divididos entre meios e finalidades. Com relação aos meios de

¹ Entende-se por comunidade escolar todo o conjunto de indivíduos que participa dos interesses da escola, como funcionários, alunos, direção, pais e responsáveis.

desenvolvimento dessa pedagogia, dois tópicos são destacados pelos autores: a associação responsável, que exige a partilha do poder e a transformação do projeto político pedagógico em um espaço de debate; e a pedagogia da alternância, que, para além da transição entre teoria e prática, também ocorre entre instituições (escola, família, comunidade), entre os diferentes saberes (populares, familiares, práticos, experienciais, teóricos) e entre os processos de formação. A finalidade desse processo é uma formação integral e emancipatória do indivíduo aliada ao desenvolvimento local sustentável, partindo da ideia de que o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento comunitário.

Portanto, em muitos aspectos, a pedagogia que era praticada pelo MST divergia da pedagogia aplicada no ensino regular, que acredito ser a da maioria das escolas públicas e privadas do Brasil. Para Dal Ri e Vieitez (2004), o ensino e o trabalho voltados às características particulares do movimento estão associados à necessidade de valorização da identidade daqueles que fazem parte desse meio. Assim como no ensino regular, nas escolas do MST também era considerada a formação para o mercado de trabalho, além de esse mercado ser o ambiente conhecido e praticado pelos alunos durante toda a sua formação. Ou seja, o aluno se formava para trabalhar no campo e na comunidade da qual já fazia parte e, por isso, se identificava com o processo de aprendizagem, uma vez que esse processo condizia com a sua realidade. Todavia, a diferença que considere fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa é a Gestão Democrática.

Seguindo um procedimento consonante com outros níveis de organização do MST, as escolas localizadas dentro dos assentamentos ou acampamentos utilizavam de um modelo democrático e participativo na gestão e na tomada de decisões. Alunos, professores e funcionários decidiam juntos sobre aspectos pedagógicos, políticos, administrativos e orçamentários. Esse modelo de gestão escolar era bastante diferente do modelo verticalizado, burocrático e engessado da maioria das escolas brasileiras. O artigo 14, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, defende que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996), considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. O artigo 15, da mesma legislação, complementa que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996).

Na prática, as escolas públicas estaduais de Minas Gerais que pude observar – durante os quatro anos em que leciono História no Sul do estado – possuem uma estrutura relativamente

democrática. Os diretores e vice-diretores são eleitos para mandatos de três anos. Os especialistas, professores, auxiliares técnicos e auxiliares de serviços gerais ingressam na escola por concursos de ampla divulgação ou por meio de contratos temporários firmados por editais de seleção, que levam em conta o tempo de contribuição para a educação estadual, a formação e a idade dos candidatos. Nas escolas, o órgão deliberativo mais importante é o colegiado, que conta com profissionais das áreas financeira e administrativa, além de outros funcionários eleitos entre os seus pares, e tem como incumbência a determinação de como os recursos provenientes do Estado deverão ser investidos na escola, além de decisões como exoneração de funcionários e transferência de alunos por descumprimento do regimento escolar. As questões que extrapolam os limites da escola são solucionadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, se necessário, pela Secretaria do Estado de Educação (SEE).

Por outro lado, essa estrutura democrática representativa é frequentemente enfraquecida pela verticalidade na tomada de decisões, que fluem dos órgãos superiores para os inferiores de forma autoritária. O que ocorre é que os anseios, preocupações e opiniões dos membros com menor poder de decisão não são discutidos coletivamente e, após o processo de eleição, as escolas perdem o seu aspecto democrático. Portanto, notei que existem duas tensões implícitas nesse modelo de gestão: a primeira, relativa às pressões de tempo e rigidez dos inspetores das SRE's, que cobram, por exemplo, uma uniformidade de gestão das escolas que não acompanha a variedade do público, as diferenças culturais e as características específicas da didática desenvolvida por cada educador; e, por outro lado, a falta de participação da comunidade escolar como um todo, que, depois de escolher os seus representantes, já não contribui para as decisões sobre a escola de forma coletiva e, por isso, não se identifica com as decisões tomadas pelo colegiado e pela direção – é importante ressaltar que essa participação coletiva poucas vezes é estimulada pelos gestores eleitos das escolas, ao menos nas escolas estaduais em que pude trabalhar.

As escolas do MST inseridas no contexto dos modelos públicos estaduais e municipais interpretavam e aplicavam os artigos 14 e 15 da LDB de uma outra forma, “uma vez que sinaliza com a ideia de controle da escola pelas forças populares, ou seja, por professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local” (DAL RI; VIEITEZ, 2010, p. 56). A gestão coletiva, nesse caso, implicava na divisão de tarefas conforme as qualidades e aptidões de cada membro da comunidade escolar, seja na manutenção e conservação da escola, nas unidades de produção ou na administração.

Como dito, a escola do MST que é o objeto desta pesquisa, localizava-se na zona rural de Campo do Meio (MG) e o nome escolhido em sua fundação foi Escola do Campo Eduardo

Galeano, em homenagem ao escritor uruguaio que denunciou a espoliação de matéria-prima e trabalho na América Latina pelos países colonizadores e, posteriormente, dominantes da economia mundial – refiro-me à obra mais conhecida do autor, intitulada *As Veias Abertas da América Latina*. A escola estava localizada numa área ocupada pelo MST, onde, antigamente, funcionava a Usina Ariadnópolis Açúcar e Álcool S/A, cujo nome agora é Quilombo Campo Grande, e compreende 12 assentamentos e acampamentos do movimento. A escritura do terreno estava em nome da Companhia Agropecuária Irmãos Azevedo (Capai), que faliu em 2002. Desde 1997, quando as atividades da usina já estavam suspensas, o MST começou a organizar uma ocupação no local. Atualmente, a estimativa é de que 600 famílias morem nessas terras. A terra ainda pertence ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas existem latifundiários interessados em se apossar da região. O governo de Minas apoiou, até 2018, mas não teve condições jurídicas de assumir as terras. A disputa pela área de 3,6 mil hectares já dura 21 anos. A luta pela conquista das terras continua e, frequentemente, os membros do MST em Campo do Meio organizam caravanas e acampam na Assembleia Legislativa de Minas Gerais com a intenção de cobrar que o governo legalize a permanência do movimento nas áreas próximas à Usina de Ariadnópolis.

No espaço escolar estudado, as decisões eram tomadas pelo setor da educação, formado por membros voluntários e convidados, compondo um grupo de 12 pessoas. Algumas decisões eram tomadas em assembleias gerais convocadas esporadicamente e incluíam todos os setores do MST, que representavam mais de 600 famílias na zona rural de Campo do Meio. As primeiras duas turmas abertas foram de Educação para Jovens e Adultos (EJA), em 2017, e, posteriormente, uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental regular, em 2018. A identificação dos que compunham a comunidade escolar me pareceu ser mais significativa do que a experimentada em outras escolas estaduais que pude conhecer, pois o aluno da escola e sua família estavam inseridos efetivamente na estrutura organizacional, que é o acampamento ou o assentamento.

Entretanto, esse modelo de gestão escolar encontrava muitos obstáculos quando conectado ao aparelho burocrático do Estado. Desde a alocação de professores, auxiliares de serviços gerais e técnicos, que era feita pelas SRE's e, por vezes, incluíam na comunidade escolar indivíduos sem identificação com o movimento. Até mesmo a administração financeira e a tomada de decisões, que, no caso da Escola Eduardo Galeano, percebi ser ainda mais problemática devido à associação direta com a Escola Estadual José Mesquita Netto, sediada na área urbana de Campo de Meio, inserida numa outra realidade e atuando com um projeto político pedagógico divergente. Assim, para viabilizar o funcionamento da Eduardo Galeano,

a solução encontrada foi torná-la “anexa” à Escola Estadual José Mesquita Neto, devido ao número insuficiente de alunos para se tornar uma escola independente e ao fato de estar localizada em um espaço alvo de disputa judicial (o MST não detinha a posse legal da área em que está localizado).

Feitas essas considerações, tenho condições de definir, com mais clareza, o objetivo desta pesquisa, a saber: pretendi compreender como a escola do MST, Eduardo Galeano, que possuía a gestão democrática e participativa como um valor fundamental, se adaptava ao modelo de educação proposto pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e lidava com os obstáculos citados anteriormente.

Existem outras escolas do MST em Minas Gerais, mas o objetivo ao investigar a Escola Eduardo Galeano foi observar de perto as relações políticas e sociais presentes nesse espaço, que influenciavam em sua gestão escolar. A escola ainda era recém-criada e, como tal, enfrentava muitos desafios para a sua manutenção. Embora, em um primeiro momento, a direção da escola José Mesquita Netto fosse parceira na luta pela manutenção da Eduardo Galeano, a maior parte dos funcionários não se identificava com os valores do MST e não demonstrava interesse em contribuir com o movimento. Sendo assim, existiam diversos obstáculos para que o MST de Campo do Meio conseguisse estabelecer uma gestão democrática e participativa na Escola Eduardo Galeano, que servisse como combustível para a presente pesquisa, como exemplo: ser um segundo endereço de uma escola urbana², com Plano Político Pedagógico diferente; contar com funcionários alocados pela Superintendência Regional de Ensino, que não se identificavam com os valores do movimento; e lidar com os conflitos políticos que envolviam a permanência da escola em um espaço ainda não legalizado pelo Estado.

Ressalto, portanto, que não é meu objetivo estabelecer uma alternativa definitiva e generalizadora ao modelo da SEE-MG, que sirva como referência para qualquer outra escola estadual do Estado. O interesse embutido nesta pesquisa foi o de compreender como esse modelo padrão de gestão educacional no estado de Minas Gerais vinha sendo subvertido legalmente em favor dos interesses específicos ligados à cultura e à prática do MST, em face da experiência obtida a partir da Escola Eduardo Galeano. Também é importante deixar claro que o MST é uma instituição sujeita a diversas instabilidades devido à sua situação de irregularidade em vários locais, e não foi diferente com a Escola do Campo Eduardo Galeano, como será desenvolvido nos capítulos seguintes.

² A cidade de Campo do Meio não possui características bem delimitadas de um espaço urbano. Entretanto, como forma de diferenciação, em alguns momentos nomeiei a escola José Mesquita Netto como escola urbana.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A contribuição teórica sobre a qual procurei sustentar este trabalho faz referência ao debate acerca da maior ou menor incidência de relações democráticas dentro das escolas e de que forma a gestão democrática estava articulada com as demandas do MST, tendo como experimentação a Escola do Campo Eduardo Galeano. A divisão do texto em quatro partes se deve apenas à necessidade de agrupamento de um conjunto de reflexões que eu acreditei fazer parte de um mesmo cenário teórico, ou que possibilitava comparação. Sendo assim, esse referencial está disposto conforme os seguintes subtítulos: 1 – *da relação entre democracia e escola*, em que procurei compilar as discussões de importantes pesquisadores brasileiros da educação que intentaram esclarecer desde as relações mais gerais entre os conceitos de democracia e escola até o papel dos gestores na promoção de uma escola democrática; 2 – *da relação entre a pedagogia socialista e as escolas do MST*, pois as leituras dos textos produzidos pelo movimento me fizeram crer que a política educacional pensada durante a Revolução Russa contribuiu para a valorização de alguns conceitos educacionais que depois se tornaram aspectos importantes da pedagogia do MST; 3 – *da literatura sobre a realidade latino-americana*, realizando um breve estudo sobre a percepção de autores acerca da realidade educacional da América Latina; e 4 – *da relação entre os documentos oficiais e documentos publicados pelo MST*, comparando a última edição publicada da Lei de Diretrizes e Bases e do Plano Nacional de Educação com os documentos produzidos pelo MST, desde a década de 1990, e que pareciam orientar a gestão democrática dentro das escolas do movimento.

2.1 DA RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E ESCOLA

2.1.1 O professor como agente político/revolucionário

A meditação acerca da educação brasileira, a meu ver, deve partir inicialmente de um questionamento relativo à sua função social. Para que serve a educação? A quem serve a educação? Vivemos em uma sociedade na qual as relações de poder se configuram de diferentes formas, sob diferentes propostas e interesses. Entretanto – via de regra –, o autoritarismo reina como característica fundante dessas relações verticais. O livro *Florestan Fernandes*, de Marcos Marques de Oliveira, tem um capítulo transcrito do livro *O desafio educacional*, de Fernandes, na seção textos selecionados. O capítulo a que me refiro recebeu o título de *A formação política e o trabalho do professor*; nesse texto, o sociólogo iniciou sua reflexão remontando a nossa

sociedade ainda no período pré-republicano, que, segundo ele, teria contribuído para que se desenvolvesse um costume da hierarquização em todas as relações, desde aquela entre os senhores com os escravos ou mesmo os homens livres pobres, e também a relação do homem com a mulher e com os seus filhos. Nossa sociedade já era marcada pela distinção entre os que mandam e os que obedecem. Logo, as instituições de ensino que foram se desenvolvendo, especialmente a partir da chegada da família real portuguesa, no início do século XIX, tinham como característica marcante a manutenção da ordem já estabelecida. Não havia, para Fernandes, nenhuma intenção criadora ou transformadora na atividade realizada dentro dos muros dessas instituições. Segundo ele:

As instituições-chave foram taxativamente circunscritas a um perímetro de defesa exasperada da ordem existente. Mesmo nas escolas superiores isoladas, que foram o que nós conhecemos de mais avançado, graças à vinda da Corte para o Brasil e ao desenvolvimento posterior do Segundo Império, mesmo aí, o interesse que havia pela atividade intelectual propriamente dita estava vinculado à atividade administrativa e política indispensável desses profissionais liberais. O próprio professor interessava à medida que era um agente puro e simples de transmissão cultural. Sua relação com o estudante não era sequer uma relação criadora. Era a de preservar os níveis alcançados de realização da cultura por imitação (FERNANDES, 2010, p. 121).

Nesse sentido, Fernandes imputou ao professor um papel histórico nas camadas mais inferiores dessa sociedade autoritária como instrumento de dominação daqueles que realmente detinham – ou detém ainda hoje – o poder. A democracia não se estendia, portanto, à realidade escolar. Para o autor supracitado, a democracia, no nosso período imperial, era restrita aos senhores e, mesmo após a proclamação da República, continuou sendo restrita às oligarquias. Inclusive as tentativas da burguesia ascendente brasileira de aplicar os preceitos culturais da Revolução Francesa à nossa educação não encontraram terreno fértil, uma vez que política e economicamente ainda nos diferenciávamos muito da realidade europeia. Portanto, na relação entre os detentores do poder e a massa da sociedade, apenas os primeiros poderiam ter acesso à informação. Ou como metaforizou o autor, “essa massa era gatinha, e para ser gatinha a educação seria como uma pérola, que não deveria ser lançada aos porcos” (FERNANDES, 2010, p. 125).

Outro ponto discutido no capítulo – mas ainda com relação ao papel do professor – foi sobre a utopia pela neutralidade que se estabeleceu como premissa. Florestan Fernandes defendeu que a tentativa de se divorciar, durante a atividade profissional, a parte “cidadão”, que tem valores culturais e políticos, da parte “professor”, que apenas transmite o conhecimento, foi extremamente danosa para a educação brasileira. Possibilitou que, para ele, o professor se

transformasse em uma figura manipulável, seja através da democracia ou do totalitarismo. Como dito anteriormente, o professor se tornou um instrumento de manutenção das relações de poder hierárquicas. Mas, para o autor, é na inatingibilidade dessa transmissão neutra de conhecimento que nasce a rebeldia do indivíduo que se afirma professor-cidadão indissociavelmente. Uma vez que se considere o professor como cidadão e que, portanto, também é um ser político, ele e todos os que estão envolvidos com o processo de formação do aluno devem levar em conta que aquele indivíduo que ali se encontra, em posição de desenvolver a sua capacidade intelectual, também carrega consigo outras tantas dimensões que compõem a sua vida dentro e fora da escola. Ao mesmo tempo, os professores percebem que a dominação que os alunos sofrem na sua vida além da escola pode acabar sendo reproduzida no interior das escolas. Nas palavras de Fernandes:

O professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem de realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis [...] portanto, é decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da sala de aula, com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele, para que se desprenda de uma vez de qualquer enlace com a dominação cultural e para que deixe de ser um instrumento das elites. (FERNANDES, 2010, p. 128).

É bem verdade que os textos de Fernandes dispostos nesse subcapítulo poderiam ter sido inclusos no capítulo adiante que trata da literatura latino-americana, considerando a relevância continental desse autor para os movimentos sociais e para a sociologia de modo geral. Entretanto, decidi fazer um subcapítulo à parte para discutir o papel do professor e senti que as contribuições de Fernandes deveriam receber esse destaque.

2.1.2 A escola como porta-voz do pensamento dominante

Durante o trabalho, procurei demonstrar o potencial emancipador da educação, especialmente no caso das classes que historicamente tiveram menor acesso às escolas. Entretanto, a reflexão sobre o potencial inverso que a escola também pode apresentar mereceu destaque no referencial teórico, a fim de compreender que a educação também é mantenedora de costumes e propagadora do pensamento dominante, internalizando-o nas classes oprimidas e cristalizando uma cultura de servidão. De acordo com o capítulo *Democracia e cidadania no Brasil*, escrito por Claudia Maria Bernava Aguillar, a primeira iniciativa de um ensino

obrigatório no Brasil nasce a partir de uma lei promulgada em 1827, três anos após a criação da primeira Constituição Nacional, em um contexto escravagista no qual os grandes proprietários de terra manipulavam a justiça a seu favor e boa parte da população não se enquadrava como cidadão e não gozava de direitos políticos, como o voto. Além disso, a vocação agrária da economia brasileira fazia com que as famílias não se interessassem pela formação escolar dos filhos, tendo índices pouco significativos de matrículas durante todo o século. Índices esses que foram ainda mais prejudicados devido à incapacidade das províncias de cumprir a lei, implementando escolas e formando professores em todas as cidades mais populosas. Esse quadro demonstrava o grande êxito das elites dominantes de estabelecerem uma justiça e um conjunto de leis que trabalhassem a seu favor (AGUILLAR, 2019, p. 61-62).

Permito-me dar um salto temporal, arriscando-me incorrer em teleologia, pois o subcapítulo que tratou do parecer histórico apresentou uma compreensão geral sobre a educação nesse período e aqui pretendo apenas exemplificar o conceito de dominação através da educação. Sendo assim, com a mesma velocidade em que o acesso à educação aumentava durante o século XX, também crescia o seu uso como instrumento da classe dominante para multiplicar os seus valores. Mesmo após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, e a afirmação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, durante a última década deste século, a educação continuou a ser encarada como um veículo para a formação de cidadãos que cumpram seus deveres determinados pelo Estado e gozem das suas liberdades individuais interessantes ao sistema capitalista (AGUILLAR, 2019, p. 79-81). Nesse sentido, a democracia dentro dos sistemas educacionais ligados ao Estado encontra a sua fronteira no entendimento do conceito de cidadania daqueles que a financiam e regulamentam.

No texto *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, Pierre Bourdieu afirmou que as escolas são fatores eficazes de conservação social, pois continuam destinando ao ensino superior as camadas mais ricas da sociedade. Embora seja facilmente perceptível que as crianças de famílias com maior poder aquisitivo têm privilégios na trajetória escolar com relação ao ensino suplementar que recebem, na ajuda para os trabalhos da escola e com possíveis recomendações; o autor ainda foi mais a fundo e destacou a herança cultural que carregam esses sujeitos, passando pela escolarização e acesso à cultura dos parentes mais próximos e incluindo questões sociais como a renda da família e o número de membros em suas casas, e que, desta forma, interfere diretamente na sua experiência escolar e taxa de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

Pela mesma lógica, a escolha do destino desses alunos pelos pais estará sempre condicionada aos meios para realizar um ou outro anseio conforme a realidade financeira e cultural. Portanto, as escolhas, durante a carreira escolar, estão diretamente ligadas à capacidade da família de sustentar essas escolhas. De volta à herança cultural, o autor defendeu ainda que pelas chances de êxito serem inferiores entre as camadas mais pobres com relação aos mais ricos, a adesão aos valores escolares por esses últimos é maior, já que identificam maior chance de sucesso acadêmico e profissional por esse meio. Nas palavras do autor:

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores ou as suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2007, p. 49).

Embora falassem sobre as escolas europeias há mais de 50 anos, as observações de Bourdieu mencionadas nos parágrafos anteriores são facilmente verificáveis quando se analisa a realidade da educação brasileira de modo geral – em que a evasão escolar é maior entre as camadas mais pobres da sociedade, que também ocupam menor espaço no ensino superior – e na realidade da educação do campo em específico, pois a herança cultural de ocupação quase integral das famílias com os afazeres do cotidiano rural precede a obrigatoriedade do estudo garantida pela Constituição de 1988 e resulta em uma legião de trabalhadores rurais com baixa escolaridade, condição financeira limitada, morando longe das escolas e necessitando que os filhos trabalhem em suas culturas agropecuárias. Ainda, no mesmo texto, o autor também fez reflexões acerca do papel das escolas na conservação dessa estrutura social excludente. Para cumprir esse papel institucional, basta que aqueles que administram a escola e rejam as aulas ajam de forma a considerar todos iguais em direitos e deveres, sem que de fato exista igualdade fora dos muros da escola, ou em outras palavras “ignorem no âmbito dos conteúdos do ensino que transmitem, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 53). Logo, a escola padroniza um *modus operandi* que favorece a herança cultural de uma classe burguesa letrada e acostumada à cultura erudita e à proeza verbal dos professores, enquanto as classes menos favorecidas não se identificam com o ambiente escolar e se sentem desestimuladas a dele participarem.

Em outro texto de Bourdieu, com o título *Os excluídos do interior*, o autor explica que as dificuldades e ansiedades encontradas em alunos das escolas, cujo público era composto pelos menos favorecidos, difere em muito daquelas encontradas em escolas que tradicionalmente abrigam alunos oriundos de famílias ricas, colocando em xeque a ideia de democratização do ensino. Em vista disso, o aluno pobre que ingressa em uma escola percebe que não basta ocupar esse espaço para ter sucesso nele, ou que o ensino não lhe garantiria, ainda que tivesse êxito, posições sociais mais facilmente acessadas por aqueles que pertencem às classes sociais mais favorecidas. Segue-se a isso a desvalorização dos diplomas que começam a ser entregues em maior número, mas não disfarçam a distância que se dá entre o valor do diploma daquele que se forma em uma escola dos pobres e o valor do diploma daquele que se forma em uma escola de ricos, desestimulando os pais a fazerem todo o sacrifício de investirem tempo e dinheiro na formação dos filhos (BOURDIEU, 2007, p. 219-221).

A esperança de que o simples acesso à educação e aos diplomas pudesse determinar uma ascensão econômica e social é hoje bastante problematizada e os idealizadores desse argumento são chamados de *vencidos da educação*. Por outro lado, a percepção de que a experiência escolar não despertou uma identificação com a realidade de vida dos menos favorecidos e não correspondeu às suas expectativas de ascensão social faz com que esse período seja considerado perdido, ou ainda que o indivíduo se considere fracassado. A partir daí, o sistema de ensino legitima a desigualdade através do discurso do mérito, dissimulando o abismo de contradições que envolve a falsa democratização do ensino. Sem demora, a reação à inadequação das camadas populares ao sistema de ensino pouco eficaz para os seus objetivos faz com que a ilusão da escola libertadora se transforme em frustração pelo êxito não alcançado. Essa frustração foi exemplificada por Bourdieu, ao dizer que “passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, [...] tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente” (BORDIEU, 2007, p. 224).

2.1.3 A ação dialógica proposta por Paulo Freire

Todavia, se vivemos em uma cultura escolar que é mantenedora das relações desiguais de poder, como produzir a mudança? Ou como agir de forma revolucionária? Um ponto defendido por Florestan Fernandes que considerei de fundamental importância é que a mudança não é necessariamente revolucionária e nem mesmo indesejável para os conservadores que pretendem manter a ordem social vigente, pois, mesmo dentro do conservadorismo, existe a

necessidade de mudança. Para ele, a classe dominante se reinventa para que possa manter os seus privilégios. Mudar é necessário para que os instrumentos de dominação sejam atualizados. No caminho inverso, declarando sua tendência marxista, Fernandes defendeu que a verdadeira mudança só pode acontecer através da revolução. Quando escreveu esse texto, o Brasil havia acabado de sair da ditadura civil-militar, que perdurou entre 1964 e 1985, e chamava a atenção, no contexto político brasileiro, o fortalecimento dos sindicatos e das organizações coletivas por lutas de direito. Nessa época, ele identificou que uma parcela minoritária dos educadores estava despertando para a luta de classes e reconhecendo-se como proletários, porém essa poderia ser a semente para a transformação da educação e da sociedade brasileira. Como explicou:

A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encadeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro da ordem ou contra a ordem, revolucionária. Essa é uma perspectiva que não é mais proclamada apenas como uma possibilidade. Ela é algo não só virtual. É algo que podemos considerar vicejando, na sociedade brasileira, com um ímpeto tão grande, que assustou os setores mais sofisticados da burguesia. (FERNANDES, 2010, p. 140).

Feita essa reflexão, é necessário, pois, encontrar soluções. A colaboração como uma característica fundamental para o desenvolvimento de um cotidiano verdadeiramente democrático no interior das escolas esteve presente na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. O capítulo *A teoria da ação dialógica e suas características*, que encerra a obra, demonstrou o repúdio do autor às relações verticais e autoritárias dentro do ambiente escolar, onde aqueles com menor poder de decisão são “coisificados” para atender e seguir as proposições daqueles que detêm um cargo de maior poder de decisão. Entretanto, o caminho antagônico a esse, que é o da colaboração, não pressupõe que as lideranças devam ser extintas, mas que “as lideranças não são proprietárias das massas populares, por mais que a ela se tenha que reconhecer um papel importante, fundamental e indispensável” (FREIRE, 2016, p. 258). Exclui-se, pois, a perspectiva messiânica de um líder que leva a libertação aos seus súditos, e a substitui por uma perspectiva dialógica, em que essa libertação não é concedida, mas conquistada através da comunicação entre sujeitos encarregados de diferentes níveis de funções e responsabilidades. Sendo assim, os sujeitos não são conquistados através da imposição ou domesticação, mas aderem a uma ideia libertadora e emancipadora. Como explicou:

A liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque seu compromisso é com

as massas oprimidas, para que se libertem, não pode pretender conquista-las, mas conseguir sua adesão para a libertação (FREIRE, 2016, p. 259).

A adesão a qual se referiu Freire passa pelo reconhecimento da realidade problema a qual os sujeitos estão expostos e pelas respostas que darão a essa realidade, a fim de solucionar as suas demandas. Para ele, essa identificação também não deve ser “slogанизada”, pois assim se incorreria no mesmo problema. Não se trata de alguém desvelando a realidade a outrem, esse processo deve ser autônomo. Nesse contexto, o papel da liderança é o de confiar nas potencialidades das massas oprimidas. Confiança esta que não deve ser ingênua, uma vez que, para o autor, também é necessário desconfiar desses sujeitos em relação a sua capacidade de serem mantenedores do pensamento opressor ao qual estão expostos em diversos outros ambientes que frequentam ou frequentaram (FREIRE, 2016, p. 260).

Outro ponto destacado neste capítulo está relacionado à união como sendo um fator decisivo para o funcionamento da ação dialógica. A liderança deve cuidar para que aqueles que estão envolvidos estejam unidos entre si e, evidentemente, unidos a essa liderança. Disso decorre uma dificuldade prática, uma vez que o processo não se dá de forma arbitrária e opressora e impede que as soluções sejam alcançadas por meio de uma decisão individual. Para os modelos opressores, a divisão dos sujeitos é condição para o seu sucesso, pois os desmobiliza. Já para os modelos que intentam a libertação, é necessário fortalecer a unidade entre os sujeitos para que não se perca de foco o objetivo comum (FREIRE, 2016, p. 266).

Nessa altura de sua argumentação, Freire retomou a reflexão sobre a “slogанизação”, afirmando que não se deve “desaderir os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos para aderi-los a outra” (FREIRE, 2016, p. 267). Isso significa dizer que não basta fazê-los tomar consciência da realidade a qual aderiram sem consciência crítica para conduzi-los a uma nova ideologia externa, formada por essa liderança dita libertadora. É necessário, segundo Freire, que desenvolvam por si só, na prática diária de colaboração, a consciência de classe. Mais do que isso, que descubram a si mesmos como potenciais transformadores da realidade em que vivem, notando que essa realidade não é dada *a priori*, mas construída por todos os elementos que a compõem. Nas palavras do autor, os componentes da massa de oprimidos devem:

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica uma percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens,

cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo “quase-coisas” possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida (FREIRE, 2016, p. 268-269).

2.1.4 Organização para transformação

Chega-se, pois, à necessidade de organização que, para o autor, é um desdobramento da unidade. Para a manutenção das práticas de dominação, a organização também se faz fundamental, mas é uma organização elaborada dentro delas para ser aplicada pelas massas oprimidas. Nesse caso, a organização não tem como intuito a libertação dos oprimidos, mas a sua aderência ordinária e alienada. A organização, para Freire, é condição para que se efetive a ação revolucionária, mas deve-se cuidar para que não seja uma organização pautada na manipulação. Entretanto, também é necessária uma certa dose de autoridade para que, como apresentado anteriormente, não se corra o risco de ter os interesses individuais sobrepostos aos interesses coletivos. De qualquer forma, Freire diferenciou autoridade de autoritarismo, esse último se expressa quando a liberdade das massas é tolhida pela vontade de uns poucos. Para o autor, a autoridade existe de forma emancipadora quando é expressa com empatia, ou nas palavras dele, quando “não se afirma como tal na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática” (FREIRE, 2016, p. 275).

Freire concluiu o capítulo afirmando que a ação que envolve todo esse processo de funcionamento da escola é, sobretudo, cultural e pode significar a manutenção ou a transformação do espaço. Uma ação de caráter opressor pode significar uma invasão cultural, diferente de uma ação dialógica que busca superar qualquer aspecto da indução. Esse conceito, ao qual chamou de *síntese cultural*, foi comparado à *invasão cultural* no seguinte trecho:

Enquanto na invasão cultural, como já salientamos, os atores retiram desse marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de “outro mundo”, chegam para conhecê-lo com o povo e não para “ensinar” ou transmitir, ou entregar nada ao povo (FREIRE, 2016, p. 277-278).

Partindo dessa reflexão é que Freire defende que, para qualquer ação que se pretenda ser autenticamente revolucionária, é necessário que se faça também uma revolução cultural. Sendo assim, a análise crítica sobre a realidade e a ação transformadora sobre ela não são momentos diferentes e delegadas a diferentes sujeitos, mas são, antes, duas atribuições simultâneas realizadas por todos os sujeitos que participam do mesmo espaço. Isso também não pareceu significar que se tem como objetivo a homogeneização cultural. Pelo contrário, a síntese cultural se funda nas diferenças culturais de seus sujeitos e evita que haja sobreposição de um sobre o outro. O papel da liderança é, portanto, o de conhecer as individualidades com as quais está lidando, como explicou o autor:

Muitos erros e equívocos comete a liderança ao não levar em conta esta coisa tão real, que é a visão do mundo que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que se encontram explícitos ou implícitos os seus anseios, as suas dúvidas, a sua esperança, a sua forma de ver a liderança, a sua percepção de si mesmo e do opressor, as suas crenças religiosas, quase sempre sincréticas, o seu fatalismo, a sua reação rebelde. E tudo isto, como já afirmamos, não pode ser encarado separadamente, porque, em interação, se encontra compondo uma totalidade (FREIRE, 2016, p. 280-281).

Essa parece ser, portanto, a tônica da argumentação de Freire. A liderança que pretende agir de forma libertadora deve estar disposta a colaborar para a emancipação de todos os componentes do espaço escolar, sem que a libertação seja dada por concessão. Ao mesmo tempo, a liderança deve ser capaz de organizar as massas com que lida, cuidando para que sua postura inspire autoridade através da empatia com aqueles que se pretende organizar. Por fim, ainda deve ser capaz de reconhecer o caráter cultural da ação revolucionária dentro da escola, quando se torna sensível o suficiente para observar as individualidades de cada componente e crescer com ele através de uma ação dialógica que permitirá compreender a realidade que os cerca e a melhor forma de ação conjunta para a sua transformação.

2.1.5 O parecer histórico de Demerval Saviani

Pelo que foi dito até aqui, acredito que o conceito de democracia associado aos processos que ocorrem no interior das escolas seja resultado de um processo histórico movido por porções revolucionárias da população que exijam maior participação política e, por consequência, maior representatividade social. O filósofo e pedagogo Demerval Saviani, em sua obra *Escola e Democracia*, evocou a compreensão do conceito de liberdade a partir da ascensão da classe burguesa que encerrou a Idade Média e, conseqüentemente, substituiu o

direito divino – dito natural – do clero e da nobreza por um direito contratual em que a sociedade garantiria seu direito à escolha e à participação por meio de relações democráticas. É na esteira desse processo de transformação que, segundo o autor, as escolas se tornam universalistas durante o século XIX. Por outro lado, à medida que a burguesia deixou de ser revolucionária e se tornou ditadora das relações de poder, também se modificou o sentido de sua atuação, que não era mais na direção de uma transformação da sociedade, mas na direção da perpetuação da sociedade. Como sintoma desse processo, a pedagogia nas escolas deixa de ter uma proposta igualitária e passa a se alimentar das desigualdades, através da perspectiva de que alguns são mais capazes que outros. Entretanto, enquanto o papel de explorador da força de trabalho passa para as mãos da burguesia, que então assumiu uma postura reacionária, o papel da revolução fica justamente a cargo daqueles que a burguesia explora (SAVIANI, 1999, p. 47-53).

A tese defendida por Saviani é de que “quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e, quanto menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 1999, p. 59). Isso se deve ao fato de que o movimento da Escola Nova³, que, no Brasil, ganhou corpo a partir de 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), propôs mudanças estruturais no sentido de favorecer a perpetuação do pensamento hegemônico das classes dominantes, estimulando nas escolas relações cada vez mais autoritárias, inclusive entre professores e alunos. Para o autor, essa teria sido uma resposta à luta operária dos trabalhadores nas duas primeiras décadas do século XX, que reivindicavam maior participação política e a universalização da educação. A resposta foi pensar em métodos pedagógicos que valorizassem mais a qualidade técnica do que a quantidade de alunos que frequentariam esses espaços. Sendo assim, a Escola Nova também “tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta” (SAVIANI, 1999, p. 63). Evidentemente, a discussão acerca do escolanovismo é bastante complexa e espinhosa, e não pretendo ser crítico ou defensor desse movimento educacional exatamente por não acreditar estar preparado para tal debate. Sendo assim, apresentei a percepção de Saviani a fim de colocar em discussão a capacidade dos sistemas educacionais de propagarem desigualdades sociais.

³ Movimento de renovação do ensino que ganhou força na primeira metade do século XX e teve como um de seus maiores entusiastas, na América, o pedagogo John Dewey. As Escolas Novas tinham como objetivo transformar a formação escolar em comunidades, valorizando o trabalho em equipe em detrimento da supervalorização dos conteúdos tradicionais.

Saviani também destacou que a lei 5.692, editada em 1971, em alguns aspectos, contribuiu para reafirmar as desigualdades sustentadas pelo “escolanovismo” nas décadas anteriores e, como exemplo, cita a flexibilização do período letivo obrigatório, que permite aos alunos se formarem em tempo inferior ao regular. Para ele, esse preceito tem servido como instrumento para a formação precária das classes populares, em vista de estarem prontos para ocupar cargos de menor remuneração no mercado de trabalho. O autor explica como essa medida contribuiu para perpetuar as relações desiguais na sociedade da seguinte forma:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1999, p. 66).

É importante ressaltar que essa crítica confronta, em partes, os interesses do MST, uma vez que o EJA foi fundamental para que se criassem condições para a continuidade do estudo dos trabalhadores do campo. Mas o argumento que o autor procurou sustentar, através dessa reflexão, foi que as relações criadas no interior da escola não são em essência igualitárias e emancipadoras, uma vez que a sociedade em si não é igualitária e emancipadora, mas que antes devem ser cultivadas no projeto pedagógico, reconhecendo que “a educação supõe desigualdade no ponto de partida e igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1999, p. 86). Trata-se, pois, de criar condições dentro das escolas para que as práticas educativas democráticas ganhem em espaço ao invés de supor que o arranjo espontâneo das relações se manifestará de forma democrática sem a intervenção planejada dos sujeitos que coordenam esse processo educativo. Essa ideia foi resumida pelo autor, conforme a citação seguinte:

Em síntese, não se trata de optar por relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada do seu ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida

não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (SAVIANI, 1999, p. 88).

2.1.6 Problematizando o conceito de gestão democrática

Partindo também de uma análise histórica, a autora Dalila Andrade Oliveira, em seu artigo *Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão*, escreveu que o planejamento educacional esteve sempre ligado à ideia de desenvolvimento social e teve início no Brasil a partir da década de 1960, com a primeira edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), contando com o aporte fundamental do Estado, especialmente em decorrência das determinações provenientes da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL⁴). Segundo Oliveira, a década de 1990 foi marcada pelas Reformas Administrativas que influenciaram diretamente a educação, pois descentralizaram a administração dos recursos e das responsabilidades, que agora não estavam mais presas às determinações do Estado Federal. Entretanto, essa flexibilidade administrativa que visou o aprimoramento do sistema educacional pareceu estar antes interessada nas demandas instituídas pelas novas relações de produção e consumo, ou seja, uma educação voltada para o mercado de trabalho. Como explicou:

Não obstante às inúmeras transformações pelas quais passam o mundo do trabalho, resultando em crise de emprego, de distribuição de renda e, conseqüentemente, em aumento da miséria e da marginalidade social, a educação continua a ser invocada como “tábua de salvação” para o progresso e equilíbrio social. É depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho. A eficácia da educação como meio de obtenção do desenvolvimento econômico, como mecanismo de equalização social ainda está fortemente presente nos documentos oficiais para a educação em âmbito nacional e internacional (OLIVEIRA, 2015, p. 91-2).

Oliveira também defendeu que a Constituição Federal de 1988 incorporou a gestão democrática como demanda dos movimentos sociais com o objetivo de universalizar o ensino. Entretanto, o que se deu a partir disso foi a elaboração de diferentes interpretações para o texto com a intenção de legitimar projetos políticos contrastantes. O artigo 206, capítulo VI, da Constituição, garante que o ensino seja ministrado com base no princípio da “gestão

⁴ Foi criada, em 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 46 estados e oito territórios não independentes como membros.

democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), mas não determina os contornos dessa gestão. Para a autora, “a leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação entre ambos varia conforme os projetos em disputa” (OLIVEIRA, 2015, p. 95). O que tem ocorrido na prática é que, embora tenha se estimulado mecanismos de maior participação na gestão, a apropriação desses mecanismos pelos modelos administrativos advindos do capitalismo acaba por ressignificar os processos de deliberação, dando-lhes uma cara de consensual, enquanto perpetuam relações autoritárias.

Ocorre que a deturpação do conceito de gestão democrática nas escolas passa, segundo a autora, pelo abandono das políticas generalizadoras e pela incorporação efetiva de setores da sociedade civil, a fim de adequar o modelo de gestão às realidades locais, bem como compreender a educação de forma integrada aos processos socioeconômicos. Entretanto, essa regionalização tem como objetivo obscuro favorecer a segmentação do trabalho e os interesses transnacionais, tentando diminuir a interferência do Estado no planejamento da educação e na inclusão de empresas privadas como papel principal na administração educacional sob o argumento de maior eficiência administrativa. De acordo com Oliveira:

Todas essas observações apontam para uma possível retirada, mesmo que gradual ou relativa, do Estado nas políticas sociais e, conseqüentemente, uma maior investida das empresas no financiamento e elaboração de políticas para o setor. O redirecionamento da posição do MEC, de função executiva para supletiva e redistributiva, poderia estar indicando uma tentativa de colocar-se como um espaço definidor de políticas gerais e facilitador de instrumentos normativos para que a privatização da educação possa ocorrer não pela via jurídica, o que é plenamente dispensável, mas pela absorção de critérios e interesses que visem a acomodação do sistema de ensino às demandas segmentadas por nichos de mercado. Afinal, as escolas ainda representam um espaço importante de produção de trabalhadores e consumidores (OLIVEIRA, 2015, p. 100).

A pesquisadora Heloísa Lück, na obra *A Gestão Participativa na Escola*, defendeu que “a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação dinâmica dessa unidade, de sua cultura, e de seus resultados” (LÜCK, 2011, p. 29). Para tanto, a autora explicou que a prática comum nas escolas é que as decisões sejam tomadas pela diretoria e depois vão para uma assembleia de funcionários com a intenção de apenas referendar uma proposta já pré-determinada, constituindo uma participação passiva.

Para Lück, são cinco as formas de participação perceptíveis no contexto escolar: 1- *participação como presença*, quando os participantes (alunos, professores e pais) compõem o

processo de decisão apenas por estarem presentes naquele espaço, sem que haja um comprometimento com as deliberações tomadas ou mesmo um desejo real de se ocupar dessa responsabilidade e contribuindo, assim, para a inércia, comodismo e passividade do grupo; 2- *participação como expressão verbal e discussão de ideias*, quando os envolvidos apenas verbalizam as suas opiniões, mas não são capazes de promover soluções através de medidas transformadoras e servindo, quase sempre, como um mero desabafo; 3- *participação como representação*, quando existem organizações formais de representação através do voto como colegiados, associações de pais e mestres, ou grêmios estudantis, que dão uma roupagem democrática ao processo de deliberação, mas acabam por delegar representantes para que tomem decisões por todos os envolvidos sem que exista o comprometimento coletivo com a aplicação das medidas tomadas; 4- *participação como tomada de decisão*, quando são discutidos problemas levantados anteriormente pela direção, tendo em vista encontrar soluções sem que sejam discutidos os significados e desdobramentos desse problema e ignorando, por exemplo, o significado pedagógico e social que as possíveis soluções possam atingir; e 5- *participação como engajamento*, quando existe o comprometimento daqueles que participam do processo de decisão e a junção do pensar e agir dentro desse contexto de deliberação. Para a autora, a quinta forma é a mais plena de participação, pois:

Sua prática envolve o estar presente, o oferecer de ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar de decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (LÜCK, 2011, p. 47).

Lück (2011) também argumentou que democracia e participação são dois termos inseparáveis e para que eles se efetivem dentro do ambiente escolar é necessário que a noção de direitos e deveres não seja rígida, mas dinâmica. Sendo assim, o desenvolvimento de uma consciência social levaria a comunidade escolar a fazer dos seus deveres uma vontade coletiva, uma vez que partirão das demandas que surgirem a partir do seu comprometimento. Essas obrigações não serão, portanto, de fora para dentro, mas nascerão no âmago dessas pessoas, que identificarão as demandas como suas e não como uma ordem de ação imposta. Nesse contexto, o papel da direção não é dispensável, mas não se encaixa pelo controle e administração superior, e sim pela coordenação e liderança através de um processo justo que estimule a autonomia e o comprometimento com o coletivo. Sendo assim, a participação serve como uma forma de

diminuir a desigualdade entre os participantes desse espaço, aproximando os membros da escola em torno de um objetivo comum.

Nesse livro, foram definidas também o que a autora chamou de dimensões da participação, que foram qualificadas da seguinte forma: 1- *dimensão política*, que consiste na repartição do poder e não apenas na sua mera transferência de um grupo para o outro. Essa coparticipação nos processos de deliberação e na operacionalização das decisões tomadas contribui para que o participante se identifique neles e se sinta responsável pelo seu sucesso ou fracasso; 2- *dimensão pedagógica*, que corresponde ao caráter formativo que a vivência participativa oferece aos envolvidos, dando-lhes experiência necessária para colocar em prática a participação social e o exercício da cidadania em outros espaços. Portanto, ao mesmo tempo em que modificam as relações dentro da escola, a fim de encontrar melhores soluções para as demandas específicas que possam surgir, também modificam a si próprios como cidadãos e corresponsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e democrática; e 3- *dimensão técnica*, que corresponde à capacidade dos participantes de colocarem em prática a sua participação e os projetos desenvolvidos coletivamente, uma vez que não basta uma boa ideia se não houver aptidão técnica para colocá-la em prática. Entretanto, nas últimas décadas, a dimensão técnica parece ter sido deixada de lado, sendo substituída por uma supervalorização da dimensão política, sem considerar que para a efetividade de uma é necessária a efetividade da outra, pois as três dimensões são interdependentes. A autora explicou que:

A dimensão técnica foi, a partir da década de 80, não apenas minimizada, mas até mesmo menosprezada, embora inadvertidamente, por aqueles que se proponham a desenvolver um projeto político-pedagógico transformador. Em nome da concepção histórico-crítica da educação, muitos profissionais, ao pretenderem destacar o valor da dimensão política, negaram a técnica. Ao fazê-lo, no entanto, desqualificaram a própria dimensão política, uma vez que ambas são dimensões complementares de uma mesma realidade e se realizam reciprocamente (LÜCK, 2011, p.68-9).

Outro ponto destacado por Lück (2011) refere-se às limitações mais gerais associadas à participação. A pesquisadora demonstrou acreditar que quanto mais formalizadas se tornam as instituições escolares, menor é o nível de participação verificável. Especialmente no caso das instituições grandes, existe uma tendência à burocratização e à rigidez das funções, o que acaba por tornar as relações cada vez mais impessoais e prejudicar a identificação de todos os participantes com os processos de elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos. Por outro lado, quando a participação não é conduzida por uma orientação justa e vise sempre

os objetivos coletivos, acaba por favorecer o surgimento de interesses corporativistas e individualistas escusos sob a roupagem democrática (LÜCK, 2011, p. 86-7).

Em outro momento da obra, esse tema é novamente discutido, a fim de que sejam entendidas as relações de poder na escola. A discussão levantada pela autora parte do pressuposto de que o exercício do poder não se completa com a simples tomada de decisão, mas também com a execução dessas decisões de forma efetiva. Esse poder se manifesta nas escolas geralmente através de concessões feitas pelo diretor que passa desde a determinação do horário, distribuição de turmas e uso de espaços e materiais, até privilégios concedidos a determinados funcionários por razões particulares. Estabelece-se, assim, um conjunto de relações pré-definidas que garantem o *status quo* e favorecem a estabilidade do gestor. Geralmente, essas concessões são em favor dos que se encontram na instituição há mais tempo ou que aceitam com maior passividade as determinações da direção, enquanto os elementos novos que passam a ocupar esse espaço e discordam do modelo enrijecido em que se sustenta a instituição acabam por desestabilizar essa ordem, possibilitando a sua revitalização. A sugestão da autora é que se mude a ótica com relação ao poder, “que deve ser entendido não como um direito de pessoas específicas, individualmente consideradas, mas sim como uma energia organizacional para qual todos os membros devem contribuir e da qual todos podem compartilhar (LÜCK, 2011, p. 105).

Ainda sobre as relações de poder no interior do espaço escolar, Lück ofereceu, no final de seu livro, uma orientação aos gestores com relação a alguns cuidados básicos, listados a seguir: 1- desenvolvimento de consciência dos valores educacionais assumidos pela escola, a fim de aproximar essas concepções educacionais da realidade específica em que está inserida a instituição; 2- estabelecimento de um fluxo aberto de comunicação entre todos os componentes da escola, para que haja troca de informações e seja estimulada a interdependência; e 3- promoção da consciência do jogo de informações estabelecido na escola e seu significado, que consiste em tornar claras as decisões em favor de interesses pessoais e analisá-las de forma ética (LÜCK, 2011, p. 121-122).

A posição de gestor confere ao indivíduo eleito uma capacidade de modificar ou perpetuar o modelo de administração e deliberação utilizado naquela instituição, mas também é de responsabilidade dos outros envolvidos se comprometerem com a melhoria dessas relações. Todos aqueles que compõem a comunidade escolar a modificam, seja de forma consciente ou não. Mas, como alertou Lück, “[...] a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para [...] as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em

educação” (LÜCK, 2011, p. 30). Sendo assim, é tão imprudente abusar das relações de poder dentro da escola, quanto negar essas relações.

2.2 DA RELAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA SOCIALISTA E AS ESCOLAS DO MST

Nessa seção procurei traçar um paralelo entre a educação socialista – planejada por alguns autores russos, ainda no período de vigência da União Soviética, e também por outros autores europeus que dispunham de um pensamento marxista – e a pedagogia e gestão das escolas do MST. Essa iniciativa foi estimulada pela compreensão intuitiva de que a pedagogia socialista teve uma grande contribuição para o fortalecimento de alguns conceitos educacionais que, décadas depois, vieram a ser fundamentais para a pedagogia do MST. Embora essa ligação não fique explícita em citações ou referências nos textos do MST que tive acesso, o processo histórico ligado ao desenvolvimento da esquerda política durante o século XX, no Brasil, e a coincidência entre as metodologias me levam a crer que fazer essa relação é pertinente. Um dos temas que percebi ser recorrente nos textos soviéticos sobre educação é a organização dos alunos dentro do espaço escolar.

O texto *A estrutura orgânica da coletividade*, de Anton Makarenko, publicado em uma obra póstuma homônima ao autor e organizada por G. N. Filinov, já trazia uma reflexão acerca da importância do trabalho coletivo dentro das instituições educacionais, mas defendeu que as funções e responsabilidades devem ser delegadas de forma condizente com a idade e a capacidade dos alunos – advertência também feita pelos documentos produzidos pelo MST, como especificado na seção seguinte, ainda que também argumente em favor da presença de membros de diferentes idades dentro dos núcleos. O autor acredita que “uma organização deste tipo proporciona um maior efeito educativo, cria interação mais estreita entre jovens de várias idades e é condição favorável para a acumulação permanente de experiência” (MAKARENKO, 2010, p. 53).

Em outro texto publicado na mesma obra, com o título *Os órgãos de autogestão*, Makarenko explicou a importância da Assembleia Geral como dispositivo que permite a participação de todos os membros da coletividade, ainda que nem sempre seja garantido o direito de voto. O autor argumentou que esse espaço tem como objetivo atrair os jovens para uma vida social ativa e que a regularidade na realização das reuniões desses órgãos de autogestão é o que lhe dá credibilidade, uma vez que, se decorre um longo espaço de tempo entre uma assembleia e outra, ela perde o seu sentido prático e o seu caráter pedagógico (MAKARENKO, 2010, p. 61).

Também considerei importantes algumas reflexões disponíveis no texto *O estilo do trabalho com a coletividade*, do mesmo autor, em que ele reafirmou o caráter pedagógico das relações mais coletivas e democráticas. Segundo Makarenko – e em conformidade com a reflexão proposta até aqui neste trabalho –, desenvolver o senso de coletividade contribui para que o aluno e os outros membros criem uma identificação com a instituição e sintam-se motivados a colaborar para os êxitos deste coletivo e defender a sua imagem perante observadores externos (MAKARENKO, 2010, p. 67). O autor defendeu que o estímulo ao engajamento dos alunos depende não só de uma gestão organizada e disciplinada, mas também do favorecimento de relações horizontais em que o educando não se sinta menosprezado ou intimidado pelas normas estabelecidas pela direção. Parece-me que para se alcançar uma gestão participativa eficiente e realmente democrática, deve-se pensar a administração para muito além do seu caráter técnico. Segundo o texto:

Em relação aos educandos, o pessoal pedagógico e dirigente deve sempre ser amável, cordial, à exceção daqueles casos quando se exige, ou elevação do tom devido a novas exigências, ou quando elevar o tom obedece à necessidade de imprimir maior emoção – durante as assembleias, trabalhos comuns ou determinadas rupturas na vida da coletividade. (MAKARENKO, 2010, p. 69).

A obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*, escrita por Moisey Pistrak, também trouxe uma contribuição importante para o debate acerca do direcionamento e contribuição dos alunos para a efetivação de uma gestão que se possa considerar democrática. Esse autor identificou, ainda no início do século XX, características que perduram em muitas escolas atualmente; no capítulo *A auto-organização dos alunos*, explicou que os modelos tradicionais de ensino – a que chamou de escolas burguesas – se sustentam através da autoridade e absolutismo direcionados aos alunos de forma vertical. Nesse contexto, o objetivo da auto-organização dos alunos está limitado a contribuir para que os professores e gestores mantenham a sua autoridade, salvaguardando uma ordem pré-estabelecida, sobre a qual eles não têm o direito de opinar. Pistrak argumentou que essa disciplina alimenta nos alunos uma postura de cidadãos obedientes a leis imutáveis e com espírito conservador. Disso decorre a dificuldade de que se desenvolva um movimento revolucionário dentro de países capitalistas, ainda que a realidade social deixe claro a sua emergência. Dentro da ordem dessas repúblicas ditas democráticas, o cidadão se encaixa em dois deveres fundamentais para a sua sustentação: obedecer às leis e votar nas eleições periodicamente em candidatos a cargos legislativos e executivos. Desconsidera-se, pois, que os interesses daqueles que detêm o capital se sobrepõem facilmente aos interesses populares e guarda-se o direito a manifestar-se democraticamente para

quando chegar novamente o período eleitoral (PISTRAK, 2011, p. 141). Corroborando com a minha interpretação de que a escola é uma extensão da sociedade em que está inserida, o autor defende que esse modelo de sociedade também influencia diretamente para que a participação democrática dos alunos nas escolas seja limitada.

O modelo que Pistrak (2011) defendeu, pensando na realidade desejável para o governo soviético, foi o da participação direta através da iniciativa pessoal. É verdade que ele também nutria a esperança de que a passagem por um modelo de governo socialista/soviético seria apenas uma ponte para se atingir o objetivo de um país comunista, onde não fosse necessária a presença de um Estado regulador. Mas se a perspectiva de sociedade sonhada por esse autor e pelos seus correligionários era aquela em que o governo – enquanto existisse – estivesse submisso à vontade popular, não poderia ser diferente no ambiente escolar, em que a participação de todos os elementos que compõem o cotidiano escolar é condição fundamental para que se desenvolva uma escola democrática. O argumento é que o fato de os alunos estarem ocupando um mesmo espaço não faz deles um coletivo, uma vez que, para que isso se concretize, é necessário que estejam engajados em torno de um interesse comum com o qual os alunos se identifiquem, fazendo da escola não apenas um espaço de formação, mas o lugar e o centro da vida, especialmente das crianças. Retomo, a essa altura, o caráter pedagógico da participação, pois acredita-se que a escola também tem a função de preparar o aluno para ter uma compreensão autônoma e mais abrangente sobre a sociedade da qual faz parte, como foi expresso no seguinte trecho:

Voltamos, assim, ao ponto já analisado várias vezes através de outros caminhos, ou seja, à ideia de que a escola deve não somente formar, mas suscitar o interesse das crianças, organizá-los, ampliá-los, formulá-los e fazer deles interesses sociais. Poderíamos mesmo formular o raciocínio da seguinte forma: a escola deve transformar os interesses individuais, cimentando com base nisso o coletivo infantil (PISTRAK, 2011, p. 146).

Pistrak (2011) rechaçou a compreensão de uma auto-organização de alunos a partir da distribuição de funções pelo professor ou pela direção, sem que o aluno tenha consciência da necessidade de sua atuação e sem se identificar com as possibilidades de intervenção e mudança no espaço que ocupa. Segundo o autor, esse modo de agir tem como objetivo aliviar o trabalho do professor, tornando sua ocupação mais cômoda e dando-lhe menos responsabilidades. Além disso, a própria disciplina fica ameaçada a qualquer momento, porque o comprometimento do aluno com as suas funções não parte de uma atitude consciente e engajada. A proposta feita, então, é a de uma auto-organização que se faz a partir da necessidade

dos alunos à medida em que vão ampliando o seu círculo de preocupações. Por esse caminho, a organização deixa de ser uma imposição disciplinar e se torna uma demanda de acordo com um objetivo comum.

Em síntese, foram três as sugestões de Pistrak (2011): 1- que a auto-organização não seja implementada bruscamente, mas que nasça conforme as necessidades que surgirem a partir das ações realizadas no ambiente escolar; 2- que o aluno enxergue nas atividades escolares um paralelo com a sua vida fora da escola, tendo assim maior facilidade para considerar útil o conteúdo escolar e para julgar necessária a organização em vista de atingir seus objetivos; e 3- que o educador assuma o papel de coparticipante da vida e das necessidades dos alunos, não apenas observando-os, mas também cuidando para que não interfira com imposição na vida dos discentes, de forma a limitar a sua iniciativa.

O autor criticou a postura dos diretores ou educadores que mantém os alunos sobre constante vigilância, assumindo as suas funções sempre que sentem estar ameaçado o sucesso de alguma ação, o que impede o desenvolvimento autônomo desses alunos. Parece-me claro que o objetivo desse tipo de auto-organização passa por desenvolver nos alunos um modo de agir dentro da escola que reflete num modo de agir fora dela, ou como explicou Pistrak, uma auto-organização “baseada no desenvolvimento do coletivo infantil [...] que ajuda a inculcar nas crianças o hábito de viver e trabalhar em coletivo” (PISTRAK, 2011, p. 150).

Os textos *Escola do Trabalho* e *A escola vai à fábrica*, de Antonio Gramsci (2010), disponíveis na obra de Attilio Monasta, que levou o mesmo nome do autor italiano, já falavam, nas primeiras décadas do século XX, sobre a necessidade das escolas de se adaptarem à realidade e à necessidade do proletariado, uma vez que considerava o ensino na Itália como produtor de uma elite letrada que tem sua formação descolada do contexto de crescimento industrial. Nesse sentido, a ideia, para ele, era que a experiência escolar se aproximasse da experiência nas fábricas, para que os sujeitos que pertenciam a um, também pertencessem a outro espaço, permitindo a construção de uma educação útil às necessidades da época, ou, nas palavras de Gramsci, ter escolas “das quais sairá em enxames a nova geração dos produtores que deem ao país menos sonetos e romances e mais máquinas e chaminés” (GRAMSCI, 2010, p. 58).

Em outro texto de Gramsci disponível nessa obra, intitulado *A escola de cultura*, o autor falou sobre as primeiras experiências na Itália das escolas socialistas para operários, que dividiam seu tempo entre o trabalho exaustivo das fábricas e o desejo de se tornarem mais esclarecidos. Ainda que impregnados da visão burguesa das escolas e de seus objetivos, aqueles que ali estavam, gozavam de uma educação com a qual podiam se identificar mais facilmente

em relação aos valores e à sua aplicação no cotidiano (GRAMSCI, 2010, p. 68). Evidentemente, o autor não possuía a futurologia necessária para prever que, um século depois, o estímulo ao ensino técnico em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento seria um artifício das grandes potências, a fim de centralizar a produção de tecnologia e as pesquisas científicas. Mas é interessante perceber o quanto já era difundida a ideia de uma escola técnica que aliasse em seu currículo os conteúdos regulares e o trabalho.

Outro expoente da literatura socialista sobre educação foi a escritora Nadezhda Krupskaja (2017), cuja obra *A construção da pedagogia socialista* traz alguns textos. O texto escrito em 1915, com o título *Educação pública e democracia*, contém uma reflexão acerca do papel da escola na formação politécnica dos alunos, estimulando-os com atividades para além do conteúdo programático das escolas regulares. Ela citou o caso das escolas estadunidenses do início do século XX, que se preocupavam com a formação técnica dos seus alunos, visando as demandas da industrialização acelerada pela qual o país passava. Desde o jardim de infância, quando é estimulado a pintar, cortar, esculpir e outras atividades, até a maturidade escolar, quando assume responsabilidades mais complexas, o aluno encontra oportunidades para demonstrar as suas aptidões e ser direcionado para as ocupações no mercado de trabalho em que vai apresentar melhores resultados. Com relação a essa união entre a atividade intelectual e a atividade física, a autora demonstrou acreditar que o exemplo norte-americano contribuiu para “a eliminação da sociedade em ossos brancos, engajados no trabalho intelectual, e ossos negros, destinados ao trabalho físico” (KRUPSKAJA, 2017, p. 45). Obviamente, essa admiração da socialista pelo modelo estadunidense está compreendida em um período anterior ao antagonismo entre Estados Unidos e União Soviética, que marcou a Guerra Fria trinta anos depois de escrito o texto aqui debatido.

Ainda com relação à influência intercontinental sobre as teorias de Krupskaja (2017), os estudos do psicólogo e educador norte-americano John Dewey foram citados como precursores de um novo modo de pensar a educação, em que as aptidões da criança são consideradas no processo de elaboração do projeto pedagógico, ao contrário do princípio de se elaborar metodologias padronizadas que desconsideram as idiossincrasias de cada indivíduo. De acordo com esses estudos, a autora demonstrou acreditar que:

O interesse da criança por um ou outro assunto ou atividade indica que esse objeto ou atividade possui em si algo que atrai a criança para ele, que satisfaz determinadas necessidades de seu organismo em desenvolvimento. Se essas exigências são atendidas, a criança fica satisfeita; quando uma criança está envolvida em algo que a atrai, que interessa, ela vai se envolver por completo no que faz, a sua atividade se desenvolve, o corpo se esforça sem coerção

externa. Como resultado, a atividade com aquela matéria que interessa provoca desenvolvimento das forças mentais da criança. Estudando a personalidade da criança, seus interesses, o educador pode, alimentando estes interesses, desenvolvê-lo, aprofundá-los, transformando-os (KRUPSKAJA, 2017, p. 50-1).

Na esteira dessa reflexão, Krupskaja (2017) também alertou para o fato de que a valorização da aptidão dos alunos e o espaço para a sua auto-organização funcionavam de forma eficiente para algumas escolas na Europa de seu tempo, que se nomeavam Escolas Novas, como apresentado anteriormente. Entretanto, nessas escolas, os alunos estudavam em internatos rurais e seu contato com a realidade social e com o trabalho produtivo eram mínimos. Este é, portanto, um dos cuidados que pareceu estar entre as prioridades do ensino socialista: o de que o processo de aprendizagem não esteja descolado das reflexões acerca da sociedade em que o aluno vive e que a sua auto-organização seja na direção de modificar as suas próprias demandas e as de seus pares que ocupam a mesma classe social. Sobre as Escolas Novas, a autora explicou que “a democracia operária vai aproveitar sua experiência pedagógica, mas vai construir suas próprias escolas de uma forma diferente” (KRUPSKAJA, 2017, p. 57). Isso se deve, segundo ela, ao fato de que as escolas voltadas para o trabalho que foram desenvolvidas naquele período tinham o objetivo de satisfazer os interesses da classe burguesa de criar uma mão de obra de acordo com as necessidades do mercado. Logo, essas escolas não tinham como objetivo provocar mudanças estruturais na sociedade, mas antes procuravam encontrar métodos novos para se atingir os objetivos antigos com maior eficiência. Como se vê, é difícil precisar – devido à limitação de minhas referências teóricas – a real influência do movimento escolanovista sobre os sistemas educacionais do século XX, mas procurei retomar esse tema com a intenção de pôr em debate as possibilidades de interação entre educação e trabalho.

Mesmo hoje, um século depois, é possível perceber que muitas escolas públicas que oferecem em seu currículo formas de aliar o trabalho intelectual ao trabalho físico, o fazem com a intenção de preparar o aluno para o mercado de trabalho, sem que seja fomentado no indivíduo a capacidade de refletir sobre o sistema produtivo do qual está prestes a experimentar. Enquanto isso, nas escolas particulares que adotam esse sistema, o aluno é estimulado a plantar, construir, criar e desenvolver sua autonomia sem que desperte para a sociedade a sua volta e para as desigualdades socioeconômicas com as quais corrobora ingenuamente. Dessa análise decorre uma das características fundamentais da pedagogia do MST, intrinsecamente ligada à sua gestão democrática: os alunos eram formados para que fossem capazes de se tornarem indivíduos autônomos e proativos, eram preparados para a inserção na sociedade da qual faziam parte, e tudo isso acontecia enquanto era incentivado o desenvolvimento da consciência crítica

sobre todo o processo, para que fossem capazes de modificar as estruturas da sociedade, caso julgassem necessário, através da auto-organização.

2.3 DA LITERATURA SOBRE A REALIDADE LATINO-AMERICANA

A análise da formação identitária dos povos latino-americanos foi favorável ao desenvolvimento deste trabalho na medida em que ofereceu uma compreensão que extrapolou o universo escolar e ofereceu um debate acerca das relações de dependência e de emancipação frente aos países desenvolvidos. O capítulo *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina* contém uma análise comparativa de Aníbal Quijano sobre a relação de poder criada a partir da colonização – e para além dela – entre os povos europeus e os povos americanos. Para ele, essa verticalidade foi embasada, sobretudo, no conceito de raça. Segundo o autor, a forja desse conceito se deu no mesmo período em que a colonização da América era consolidada e, na esteira desse processo de dominação, foram surgindo novas identidades sociais, como o índio, o negro, o mestiço; assim como classificações geográficas, como o espanhol e o europeu, que assumiram sua posição ascendente na escala racial. Como explicou, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Ocorre que essa consolidação das relações de poder idealizadas pelos europeus também significou a tentativa de imitação das estruturas de poder criadas naquele continente, como foi o caso da formação dos Estados-Nação. Digo estrutura de poder porque, através de uma roupagem democrática, esse modelo de gestão governamental centraliza o poder e utiliza a cidadania como um recurso que garanta a igualdade jurídica e civil às pessoas que na verdade se encontram em posições desiguais nas relações de poder (QUIJANO, 2005, p. 130).

Entretanto, o autor defendeu que na maioria dos países da América-Latina – especialmente os de maioria indígena, negra e mestiça –, o caminho para a formação dos Estado-Nações não foi consolidado com sucesso. Isso se deve ao fato de que essas identidades sociais, diferentes da identidade europeia, não foram integradas de forma a tentar criar uma identidade nacional. A experiência brasileira demonstra, por exemplo, que os negros estavam condicionados à escravidão sem direito à participação política, enquanto os indígenas eram considerados estrangeiros em sua própria terra e alheios ao novo Estado. Embora tenham ocorrido tentativas de integração social no Haiti, Bolívia e Peru, os grupos dominantes desse continente se empenharam com sucesso em se tornar independentes sem que os povos não-europeus fossem descolonizados (QUIJANO, 2005, p. 134).

Sendo assim, os interesses da classe branca dominante e do restante da população eram diametralmente opostos e disso decorre um dos principais argumentos do autor, que associa o poder dessa classe à colonialidade necessária para legitimá-lo, ainda que isso significasse trilhar um caminho diferente dos pares europeus que espelhavam, já que na Europa a maioria dos Estados-Nação caminhavam para os investimentos em trabalho assalariado e dinamização da economia, integrando a população como corresponsáveis pelo desenvolvimento da nação (QUIJANO, 2005, p. 135).

O reconhecimento da diferença como fator estruturante da sociedade parece ter acompanhado os discursos políticos na América Latina durante as últimas quatro décadas, como é o caso do indianismo, na Bolívia, que denunciou a exclusão indígena e reivindicou a soberania dessas etnias nativas, despachando o discurso homogeneizador anterior que pretendia, através do nacionalismo, equiparar realidades sociais que eram diferentes em essência. Especialmente durante o contexto neoliberal dos anos 1990, o discurso indianista ganha força a partir do progressivo ataque às comunidades campesinas. Como escreveu Álvaro Garcia Linera, no texto *Indianismo e Marxismo: o desencontro de duas razões revolucionárias*, “o ponto de início das sublevações e expansão da ideologia indianista se dá no momento em que as reformas de liberalização da economia afetam as condições básicas de reprodução das estruturas comunitárias agrárias e semiurbanas” (LINERA, 2008, p. 5).

As consequências desse processo foram sentidas na construção das políticas educacionais durante o século XX, que se mostraram bastante segregadoras. O capítulo *El proceso de la instrucción pública*, de José Carlos Mariátegui, apresentou uma análise da realidade educacional peruana e a influência da herança espanhola na construção identitária dessa educação ao privilegiar a ideia de uma nação construída pelos colonizadores, tendo inclusive colocado os indígenas em segundo plano e com menor valor social. Parece pouco ocasional que a educação em outra república emancipada da América Latina também carregue uma cultura aristocrática de segregação social, fechando as portas das escolas para aqueles que não pertenciam às classes mais nobres da sociedade. Mesmo os ideais jacobinos que permearam a revolução peruana não foram capazes de incluir os negros e indígenas como iguais nessa sociedade. Vale considerar que, em uma sociedade de valores burgueses, a propriedade representa um signo de poder importante. Entretanto, negros ex-escravos não recebiam nenhuma propriedade de herança e tinham enorme dificuldade para acessar qualquer propriedade de maior valor, enquanto indígenas nem sequer significavam a terra a partir da mesma lógica porque não carregavam o sentido de posse sobre a propriedade (MARIÁTEGUI, 2007, p. 87).

O autor também afirmou que a miséria em que nascia a república peruana não favoreceu a criação de um sistema educacional que atendesse a uma camada mais ampla da sociedade. Nesse contexto, o autor defendeu que a educação pública peruana nasceu por uma necessidade de educar os filhos daqueles nobres que haviam perdido as suas fortunas, e não com a intenção de levar a educação ao alcance de todo o povo. Portanto, nas palavras do autor, “la herencia española no era exclusivamente una herencia psicológica e intelectual. Era ante todo, una herencia económica y social. El privilegio de la educación persistía por la simple razón de que persistía el privilegio de la riqueza y de la casta” (MARIÁTEGUI, 2007, p. 88).

Outro ponto destacado pelo autor peruano, que coincide com a discussão feita sobre a realidade brasileira na introdução deste trabalho, é com relação à tentativa de substituição progressiva, durante o século XX, de uma escolarização baseada na literatura e cultura – notadamente de influência francesa – por uma educação voltada à formação de indivíduos úteis a uma sociedade que precisava progredir economicamente frente ao sistema capitalista mundial – como havia acontecido nos Estados Unidos. Representada pela reforma de 1920, no Peru, essa proposta não favoreceu toda a sociedade de forma democrática, porque manteve os privilégios de classe com escola gratuita apenas para o ensino primário e diferenciação entre o ensino primário público e privado, erguendo, entre esses dois espaços, uma barreira social. Longe de ser uma revolução na educação, essa mudança de direcionamento foi, para o autor, “restringida en su aspiración y conservadora em su alcance” (MARIÁTEGUI, 2007, p. 99).

A compreensão econômica da sociedade é considerada fundamental, por Mariátegui, a qualquer um que deseje pensar programas educacionais, uma vez que esses programas estão intimamente ligados aos interesses da economia burguesa. Nesse sentido, o autor defendeu que a industrialização contribuiu para que a educação peruana privilegiasse, cada vez mais, o ensino técnico em detrimento do ideológico, por exemplo. Novamente, a Escola do Trabalho aparece como uma tendência também na realidade peruana, em que a educação entra no caminho de formar uma sociedade de produtores e trabalhadores, especialmente durante o ensino primário, que é o estágio mais frequentado pelas camadas mais pobres da sociedade (MARIÁTEGUI, 2007, p. 130-131).

Com relação à luta por reconhecimento das iniciativas educativas dos movimentos sociais, Nora Gluz, no capítulo *Movimientos sociales y políticas educativas*, analisou a realidade da educação na Argentina na primeira década do século XXI e destacou o fato de que os movimentos sociais daquele país não têm desenvolvido políticas educativas autônomas. Necessitam, portanto, do reconhecimento do Estado, seja por assumir as políticas estatais – inclusive colocando dirigentes dentro das estruturas governamentais – seja através da

consolidação das iniciativas educativas que passa pela oficialização dos títulos (GLUZ, 2013, p. 84).

Para a autora, o conceito de educação comunitária associou-se à ideia de educação estatal como uma forma de garantir a integração social através do acesso à escola. Isso porque as iniciativas comunitárias não estavam ligadas ao Estado e, portanto, não carregavam o peso do público – como sendo uma iniciativa que dependesse do investimento governamental. Entretanto, a autonomia de projetos de educação oriundos dos movimentos sociais foi minada porque se tornaram reféns do reconhecimento oficial (GLUZ, 2013, p. 84). Dois dos recursos governamentais garantidos pela *Ley de Educación Provincial* (2007) são a *Dirección de Alternativas Pedagógicas* e a *Rama de Adultos*, que tratam de ligar essas iniciativas não oficiais ao governo. Além disso, indivíduos que são referências para esses movimentos sociais têm ascendido a cargos ministeriais, reforçando os argumentos do parágrafo anterior. Ao citar as iniciativas de *gestión social* em Buenos Aires, Gluz afirmou que “la articulación con las organizaciones sociales aparece más centrada en la posibilidad de reconocimiento político de éstas hacia el gobierno que de articulación de demandas” (GLUZ, 2013, p. 88).

Disso decorre que, embora a experiência escolar dentro dos movimentos sociais tenha um valor intrínseco para alguns dos alunos cujas falas foram mencionadas no capítulo – especialmente de movimentos camponeses, como o *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE)⁵ –, o diploma continua a ser um favorecedor na disputa do mercado de trabalho e um condicionante para a continuidade dos estudos. Sendo assim, a tensão entre a resposta do Estado às demandas sociais e à capacidade dos movimentos de redefinir seus termos de luta vão determinar se essa associação ao governo irá burocratizar as iniciativas de autogestão ou se servirão como uma ferramenta garantidora de direitos. Para Gluz (2013, p. 90):

Independientemente del camino que se tome, la lucha por el reconocimiento implica avanzar hacia la lógica del derecho y la obligación estatal, convirtiendo en exigible el acceso a instituciones que representen los intereses populares y mejoren los mecanismos de redistribución diferenciándolos tanto de la dinámica del mercado como de las formas asociativas de la sociedad civil.

Também incluo nessa discussão o debate teórico, durante a segunda metade do século XX, sobre as características que os programas educacionais latino-americanos deveriam ter caso objetivassem lograr bons resultados. Adriana Puiggrós, no capítulo *Las alternativas*

⁵ Movimento social criado em 1990, na Argentina, composto por cerca de 8 mil famílias de produtores agropecuários.

cambian con el tiempo, explicou que, durante os anos de 1980, havia um certo otimismo com o apoio de organismos internacionais ao desenvolvimento da educação em países considerados subdesenvolvidos. Ainda que se discutisse sobre a democratização do ensino superior e possíveis reformas nas escolas públicas, acreditava-se que a educação seguiria um caminho linear até o seu desenvolvimento na América Latina, seguindo os passos principalmente de França e Inglaterra (PUIGGRÓS, 2005, p. 13).

Nessa altura, Puiggrós procurou comparar as críticas que se fortaleceram na América Latina durante a década de 1970, apoiando-se em dois autores: Ilich e Paulo Freire. Entre as opiniões em disputa, estava a visão de Ilich da relação entre professor e aluno, como se o segundo fosse uma tábula rasa; enquanto Freire propunha o diálogo e a troca de saberes entre as partes. Se, por um lado, Ilich propunha a aniquilação da escola moderna e o retorno à tradição cristã, Freire imaginava uma transformação da escola acompanhada de uma transformação em toda a sociedade. E, mesmo com relação ao caráter libertador da educação, Ilich não reconhece o potencial do coletivo defendido por Freire e relega ao professor a função de conduzir o processo libertário. Assim, o ponto fundamental, para a autora, que parece ter dado maior destaque à visão educacional de Freire, diz respeito ao atrelamento da educação à política, o que estimulou os movimentos sociais a lutarem por uma educação de libertação. Em uma de suas afirmações, escreveu que “esa posición respecto a la política puso a Ilich fuera del campo de juego y le dio a Freire la posibilidad, que aún conserva, de incidir em la transformación de la educación latino-americana” (PUIGGRÓS, 2005, p. 25).

Entretanto, ainda que movimentos populares transformadores, ao interpretar a obra de Freire, buscassem assinalar a inexistência de sintonia entre suas teorias sobre educação e o conceito de educação dominante – que se tornou uma crítica recorrente aos planos educacionais dos governos ditatoriais -, Puiggrós defendeu que, mesmo entre esses primeiros, foi possível observar traços de autoritarismo devido ao modo como a ideologia de Freire foi interpretada e aplicada. Ela citou o sectarismo dos movimentos sociais no Brasil, a evangelização de grupos indígenas na Guatemala e até mesmo a tentativa pelo Instituto Linguístico de Verano de imposição de um controle de natalidade baseado em teorias malthusianas. Acerca dessa imposição de valores, a autora escreveu que “pegarle a alguien por la cabeza con la bíblia o com um libro de Marx son expresiones de una misma pedagogia” (PUIGGRÓS, 2005, p. 26).

Coube ainda destacar a dificuldade que esses grupos que pretendiam transformar a educação tiveram em adaptar-se às mudanças sociais e incorporá-las à educação. O resultado foi que, durante a década de 1990, as novas tecnologias não foram incorporadas nas escolas tal como os veículos de massa atingiam a população, e a ideologia neoliberal tomou conta da

educação. Como no caso da Argentina que, após décadas de destaque nos indicadores educativos, viu o seu sistema educacional deteriorar-se frente às recomendações do Banco Mundial, reduzindo a oferta de educação conforme a avaliação de ministérios ligados à economia, expondo o número de docentes a uma redução de contratações conforme a liberdade do mercado e descentralizando os sistemas escolares que passaram a ser responsabilidade de instâncias locais dissociados dos aparatos governamentais (PUIGGRÓS, 2006, p. 30-2).

Apenas como parágrafo complementar, a fim de encerrar essa seção, sobre as novas tecnologias nas escolas e a atuação dos veículos de massa, utilizei a argumentação de Néstor García Canclini, no capítulo *Economía e Cultura: el espacio comun latino-americano*, afirmando que os professores deveriam parar de tratar os meios de comunicação de massa como inimigos e integrá-los ao processo educacional. Para o autor, é fundamental que a educação incorpore a realidade social do aluno a fim de criar identificação, diminuindo os índices de abandono escolar e preparando melhor para o mercado de trabalho competitivo. De outra forma não será possível desenvolver uma educação que qualifique para trabalhos com melhor remuneração e que expresse demandas grupais situadas em estratégias globalizadas (CANCLINI, 2002, p. 75). Sendo assim, a educação deve ocupar o seu espaço de mediadora do conhecimento e tomar para si a função de construir um sentido social para essa nova realidade, resultando em estratégias históricas de longo prazo.

2.4 DA RELAÇÃO ENTRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS E DOCUMENTOS PUBLICADOS PELO MST

Os dois principais documentos que orientam a educação no Brasil apresentam a gestão democrática como um elemento importante no contexto escolar. A Lei nº 13.005/2014, que corresponde ao Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece as diretrizes para o decênio 2014-2024, defendeu, em seu artigo 2º, “a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). Embora seja uma determinação bastante lacônica, tê-la especificada nesse documento garante que a gestão democrática seja defendida no ambiente escolar, especialmente no que se refere à educação pública, uma vez que, através da minha experiência nas escolas estaduais do sul de Minas Gerais, logo percebi a postura de alguns gestores que atuam no ambiente escolar como se detivessem a posse daquela escola e fossem seus verdadeiros donos. O PNE também oferece uma ponderação importante, pois deixa a cargo dos Estados e dos municípios a aprovação de leis que regulamentem a gestão democrática na

educação. Além disso, também garante a possibilidade de adequação à legislação local que já esteja voltada para esse princípio. Estas determinações estão dispostas no artigo 9º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

Mesmo anteriormente à publicação do PNE, a Lei nº 9.394/1996, da assim conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), já defendia, em seu artigo 3º, que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Isso significa dizer que a gestão democrática deve estar presente em todas as relações da escola, inclusive naquela entre professor e aluno. Não é por acaso que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) comumente consulta professores e alunos em longos questionários com a intenção de legitimar modificações relativas à educação. Pelo mesmo princípio, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas também é feita com a participação de todos os profissionais envolvidos nesse espaço. Nos conselhos escolares, também é determinada a participação da comunidade escolar, o que envolve alunos e responsáveis, sendo o colegiado o conselho mais comumente aplicado às escolas. Essas determinações estão no artigo 14º, que prevê:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ainda segundo a LDB, em seu artigo 56º, “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL 1996).

A partir do sugerido anteriormente, o MST apresentou uma compreensão mais abrangente e didática sobre o conceito de gestão democrática aplicada aos espaços escolares, o que pôde ser percebido, por exemplo, com a pedagogia da alternância entre trabalho e escola. A relação entre trabalho e escola tem, segundo documentos produzidos pelo próprio movimento, uma função educativa que está ligada também ao desenvolvimento das relações

democráticas. Essa democracia pode ser verificada pelos seguintes pressupostos de gestão democrática que sustentam a organização do espaço escolar: 1- a participação da comunidade (acampados e assentados) na direção escolar; 2- organização de um coletivo que fique responsável pelas atividades da escola; e 3- espaço específico para a organização de um coletivo dos alunos que, posteriormente, se integra ao coletivo geral da escola (MST, 1994, p. 14).

Segundo o *Boletim da Educação n°4 – Escola, trabalho e cooperação*, disponibilizado na biblioteca virtual do MST⁶, o espírito democrático permeia todas as ações da escola e, embora tenha sido reconhecido que cada escola se adaptará às suas demandas e realidades diferentes, ainda assim foi elaborado um modelo para orientar o funcionamento da escola. O primeiro ponto é o planejamento coletivo, desde as pequenas até as grandes ações do cotidiano escolar, no que diz respeito às aulas e atividades, bem como a elaboração da proposta pedagógica, do regimento da escola e do plano anual de atividades. O segundo ponto é organizar a participação coletiva, uma vez que aplicar uma gestão democrática não significa que todos ficarão responsáveis por todas as decisões e ao mesmo tempo. Como exemplo, os planos de aula não precisam ter a participação dos alunos na sua elaboração. Planejar a aula é tarefa do coletivo de professores, mas os alunos devem ajudar a colocar em prática as decisões tomadas de forma conjunta quando se discutir as habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com o planejamento anual no início do ano letivo. Os autores do documento classificam essa ferramenta como *Instâncias de Participação Democrática* (MST, 1994, p. 14). O terceiro ponto é a participação da comunidade, pois devem ficar bem definidas quais decisões ficam a cargo da comissão formada para a educação e quais decisões devem ser tomadas em uma assembleia geral. Parece ter sido definido, pela experiência do movimento, que a formação de uma comissão da educação é indispensável para o funcionamento democrático da gestão escolar. O quarto ponto diz que a participação deve ser verdadeira, pois cada componente dessa comunidade escolar deve saber o limite do seu poder de decisão e essa delimitação deve ser acompanhada de uma justificativa clara. Como explica o documento:

É falsa a democracia em que o professor permite aos alunos decidir sobre tudo e que depois se dá ao direito de aceitar ou não a decisão deles. [...] Da mesma forma, é falsa a democracia das assembleias de assentamentos onde se põe para decidir questões sobre as quais a maioria não tem informação. Nestes casos, geralmente vale a proposta de quem está chamando a assembleia. E isso é autoritarismo consentido. (MST, 1994, p. 15).

⁶ <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>

O boletim em questão também detalhou como é prevista a participação dos alunos. Para os autores, essa participação garante que o aluno não tome o espaço escolar como pronto e que, portanto, assuma a responsabilidade pela conservação das salas limpas, do bom andamento das aulas e atividades e até mesmo do aumento da produção na safra. Sendo assim, são os próprios alunos que definem as tarefas que deverão cumprir, a fim de que não seja o professor a tomar as decisões por eles e delegar funções. Dessa forma, os alunos se habituem a ter que se organizar e não somente cumprir ordens. Entretanto, essa autonomia para os alunos deve ser estimulada gradualmente, de acordo com a idade, capacidade e experiências anteriores, com o intuito de não fazer desta uma experiência desastrosa que comprometa o desenvolvimento do senso de coletividade dos educandos. As avaliações constantes e processuais também contribuem para que sejam determinados os avanços dessa autonomia na tomada de decisões que devem ser deliberadas aos alunos. A auto-organização dos alunos é, segundo o documento, um dos pilares para o funcionamento de uma gestão democrática nas escolas do MST e ela pode se estender a vários espaços (serviços, biblioteca, comunicação, secretaria, horta e jardim, finanças e integrar o Conselho Escolar), importando menos a forma de participação do que o princípio de participação.

O documento *Caderno da Educação nº1 – Como fazer a escola que queremos* também destacou a participação dos alunos nas deliberações da escola como um princípio importante da gestão escolar e comparou as escolas do MST às cooperativas, pois, nesse espaço, alunos e professores trabalham juntos em busca do bom funcionamento. Além disso, também foi destacado que o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os alunos contribui para a atuação deles no meio em que vivem fora da escola ou que viverão após se formarem, pois “crianças que vivam uma experiência concreta de construir uma escola democrática vão ter bem mais facilidade de participar do coletivo do seu assentamento, da organização do MST, do sindicato do seu município e da luta pela democratização de toda a sociedade” (MST, 1992, p. 21).

Na mesma linha, os autores do *Caderno da Educação nº08 – Princípios da Educação no MST*, disponível na biblioteca virtual do MST, defenderam que a construção de novas relações sociais passa pelo estímulo ao desenvolvimento da cooperação, que demonstra ser fundamental para que seja dada uma resposta às novas demandas específicas de cada realidade que esse aluno poderá ocupar. Como explicado:

Por que cada família tem que resolver sozinha problemas que uma comunidade junta pode resolver com mais facilidade e em menos tempo? Trabalho, comercialização, acesso a novas tecnologias, moradia, conquistas de escolas, postos de saúde, construção de agroindústrias, de uma área de lazer. São essas

novas questões do dia a dia dos acampamentos que vem criando as diversas formas de cooperação que defendemos. Só que, muitas vezes, elas esbarram na herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda carregamos. Por isso a necessidade de uma formação intencionalmente voltada para a cultura da cooperação e para a incorporação criativa das lições da história da organização coletiva do trabalho (MST, 1996, p. 8).

O mesmo caderno ainda reafirma o caráter pedagógico da auto-organização entre os alunos, destacando que, entre os discentes de Ensino Médio regular e os alunos de Ensino para Jovens e Adultos (EJA), “o coletivo de estudantes assume, autonomamente, a direção de parte significativa do seu processo de formação, ao mesmo tempo em que coopera na gestão coletiva do conjunto da proposta pedagógica do curso” (MST, 1991, p. 20). Segundo esse documento, são sete os aprendizados associados à auto-gestão entre os alunos: 1- a capacidade de agir por iniciativa própria; 2- a busca de soluções para os problemas sem ajuda externa; 3- o exercício da crítica e da autocrítica; 4- a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo; 5- a atitude de humildade, mas também de confiança e ousadia; 6- o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva; e 7- a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos.

A autonomia maior dada aos alunos mais velhos se deve a sua maior capacidade de organização, mas o Caderno em questão defende que, desde os primeiros anos, devem ser trabalhados com os alunos mecanismos para o amadurecimento da auto-gestão. Como apresentado no documento:

Se a educadora manda e o educando obedece, não há como saber o que vai, afinal, pela cabeça e pelo coração deste educando; se, por outro lado, os estudantes fazem o que querem sem nenhum tipo de intervenção pedagógica, não podemos falar de educação; mas se os educandos e educandas, entre si e sob determinadas condições e orientações, precisam se auto-comandar, há nesta relação uma matéria-prima imensa para a atuação pedagógica dos educandos e educandas, desde que tenham formação adequada para isso (MST, 1996, p. 21).

Todas essas instruções demonstram a capacidade que os membros do movimento tiveram, ao longo das últimas três décadas, de desenvolver a gestão democrática em suas escolas sem estarem engessados aos modelos utilizados comumente pelas escolas regulares, que interpretam e aplicam a gestão democrática de outra forma. É possível – e bastante prudente – supor que o surgimento desse conceito nos documentos governamentais ligados à educação seja antes uma demanda reivindicada por esse e outros movimentos sociais, do que uma concessão arbitrária feita por qualquer governo.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve como base fundamental a bibliografia produzida por teóricos da América Latina que cunharam, ainda que sem um consenso, um termo geral para as pesquisas de imersão que nascem de demandas sociais em países subdesenvolvidos. O conceito de *pesquisa participante*, que é norteador deste trabalho, parte de trabalhos desenvolvidos por Orlando Fals Borda e Carlos Rodrigues Brandão, que, para além de serem entusiastas deste modelo de pesquisa, também contribuíram para delimitar os passos a serem seguidos pelos pesquisadores que se aventurem por esse caminho.

O pedagogo e antropólogo brasileiro Carlos Rodrigues Brandão, em seu artigo intitulado *A pesquisa e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*, escreveu que a pesquisa participante se desenvolveu nesta porção do continente, durante as décadas de 1970 e 1980, a partir de contribuições dos estudos estadunidenses e europeus, mas que assumiu características próprias especialmente devido à vinculação histórica aos movimentos sociais populares. Brandão reconheceu os trabalhos do sociólogo Kurt Lewin⁷ como fundamentais para o desenvolvimento do conceito e aplicação da pesquisa participante, bem como ressaltou a importância da corrente marxista para a criação de instrumentos confiáveis de conhecimento científico que pudessem estimular a participação como forma de compreender a realidade social. Entretanto, paralelamente, foi demonstrado que a pesquisa participante na América Latina tem raízes bastante profundas enraizadas no envolvimento de seus precursores em movimentos sociais, corroborando com a ideia de que “a pesquisa participante não cria, mas responde a desafios” (BRANDÃO, 2006, p. 22). Mais do que isso, defendeu que a pesquisa participante se desenvolveu em vários espaços como uma forma de combate a tendências neocolonizadoras a partir de projetos emancipatórios. Esse antropólogo explicou que, no Brasil, a pesquisa participante está associada indiretamente aos processos de ação política e pedagógicos que deram origem ao Partido dos Trabalhadores (PT) e ao MST, devido à reconhecida proximidade dessas organizações com a educação popular e as comunidades eclesiais de base que propagam a teologia da libertação⁸ (BRANDÃO, 2006, p. 27).

⁷ 1890-1947: psicólogo alemão e um dos pioneiros da psicologia social, que defendia a co-dependência de fatos para a determinação de um comportamento.

⁸ Corrente teológica cristã nascida na América Latina que apoiou a luta de outros movimentos contra a exclusão social e a desigualdade econômica.

O artigo *O que é pesquisa participante*, escrito por Luis R. Gabarrón e Libertad Hernandez Landa, também destacou o materialismo dialético-histórico da corrente marxista como um paradigma que deu corpo à pesquisa participante em diversos grupos de pesquisa pelo mundo, bem como o funcionalismo estrutural, a fenomenologia, a etnometodologia e o interacionismo simbólico. Algumas disciplinas também tem a sua contribuição reconhecida, como a Psicologia (ex.: Rogers, Mead, Lewin, Freud, Reich, Kardiner e Dave-Reaux), a filosofia (ex.: Bachelard, Piaget, Chomsky, Kosik, Ricoeur, Ortega e Khun), a Ciência Política (ex.: Gramsci), a Comunicação Social (ex.: Béltran e Mattelart), a Antropologia (ex.: Lévy-Strauss, Mead, Sol Tax e Brandão), a Cultura Popular (ex.: Garfinkel) e a Educação Popular (ex.: Paulo Freire) (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 105).

O sociólogo colombiano Orlando Fals Borda é um expoente fundamental para o fortalecimento da pesquisa participante na América Latina, sobretudo devido às suas pesquisas com trabalhadores rurais e à cunhagem do método de pesquisa que chamou de *investigação-ação participante*. Em entrevista disponibilizada na obra *Pesquisa Participante – A partilha do saber*, cuja publicação foi intitulada *A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da investigación-acción participante (IAP)*, o sociólogo também defendeu que a utilização do método de pesquisa em questão passa pela emancipação em relação aos marcos referenciais clássicos de origem positivista que tentavam aproximar as ciências sociais das ciências naturais, com a intenção de mensurar de forma quantitativa realidades sociais complexas e subjetivas. Ocorre que, em países mais desenvolvidos, de acordo com o entrevistado, parece ter-se encontrado terreno um pouco mais fértil para a proliferação desses estudos, uma vez que se trata de sociedades mais ou menos estáveis e com um relativo equilíbrio social. Nesse cenário, o conflito passa a ser algo indesejável e marginal, a fim de que se compreenda a regra e não a exceção. Entretanto, as sociedades da América Latina possuem, para ele, uma natureza conflitiva e desequilibrada, e “se se aplica a essa sociedade conflitiva, em plena violência, um modelo que se desenhou para entender o equilíbrio social – não a mudança social e menos ainda o conflito – então havia ali uma clara falha” (BRANDÃO, STRECK, 2006, p. 73).

Outra questão discutida por Brandão está relacionada à ideia de neutralidade da ciência, que parece ser uma polêmica que ainda hoje assola as produções acadêmicas. Para ele, a aproximação entre pesquisa e ação social acaba motivando o pesquisador a ir além dos instrumentos de coleta de dados, assumindo uma postura pedagógica e, por consequência, também política. Segundo o antropólogo:

A ideia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência desse ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário. (BRANDÃO, 2006, p. 21).

O termo *pesquisa participante* é evocado por Brandão como uma forma genérica de designar um conjunto de iniciativas ora convergentes, ora divergentes que surgiram na América Latina, como: *levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, autodiagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante*, entre outras. Entretanto, ele procurou elencar alguns princípios, propostas e práticas que norteiam esses modelos de pesquisa na América Latina e estão compreendidos em: 1- as diferentes propostas surgem no mesmo espaço de tempo entre as décadas de 1960 e 1980; 2- se originam em unidades de ação que atuam geralmente em comunidades populares; 3- estão associados a movimentos sociais populares emergentes; 4- partem de diferentes fundamentos teóricos, não havendo uma metodologia padrão; 5- interação com agências sociais eruditas (ex.: sociólogos, educadores e ONG's) e populares (ex.: indígenas, operários e trabalhadores sem-terra); e 6- dão protagonismos aos atores populares como principais agentes de transformação social (BRANDÃO, 2006, p. 38).

Portanto, Brandão defende que se deve reconhecer a atividade científica como política e ideológica, porém não doutrinária. Os conhecimentos científico e popular devem interagir a fim de que seja criado um novo conhecimento que reconheça a dimensão histórica em que os sujeitos estão envolvidos, admitindo o fluxo dessa dimensão e a possibilidade de contribuir para a transformação social naquele espaço de pesquisa, com a intenção de que seja criado um “consenso sempre dinâmico e modificável” (BRANDÃO, 2006, p. 42). Sendo assim, a pesquisa participante carrega um engajamento social que lhe é estruturante independente da extensão espacial em que está compreendida, seja em uma dimensão local ou continental. Nas palavras do autor:

Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local e limitada a uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO, 2006, p.42).

Gabarrón e Landa (2006) também apresentaram uma linha de argumentação em defesa de pesquisas que reconheçam o caráter ideológico e político do pesquisador. Os autores destacaram que essa tentativa de impor uma postura neutra e apolítica aos cientistas sociais contribui, em muitos momentos, para incutir valores e ideologias na sociedade que estejam de acordo com os interesses de classes dominantes. Conforme explicaram:

Essa ciência, cujo objetivo é constatar, descrever, prever, termina sendo utilizada cada vez mais como uma ferramenta de engenharia social para modelar e uniformizar padrões de comportamento definidos pelos donos do poder. Contribui-se, assim, com a implantação gradual de toda uma série de instituições para o controle social. (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 100).

Esse momento de recusa ao pensamento positivista nas ciências sociais da América Latina acontece simultaneamente a alguns movimentos significativos nas décadas de 1960, 1970 e 1980, como a Revolução Cubana⁹, a educação popular libertadora de Paulo Freire¹⁰ e a revolução sandinista na Nicarágua¹¹.

Gabarrón e Landa (2006, p. 103) definiram três temas que consideraram fundamentais para entender o que chamaram de “identidade epistêmica da pesquisa participante” e foram divididos em: 1- *ação transformadora*, que consiste em investigar os problemas e contradições, o modo como são resolvidos, a participação dos pesquisadores e dos populares nesse cenário e os processos de acumulação de forças; 2- *produção de conhecimentos*, quando se reflete sobre os problemas e contradições da interação entre o conhecimento científico e o popular, e como são resolvidos; e 3- *participação*, que remete ao nível de inserção do pesquisador na realidade transformadora que está participando, e os problemas e contradições dessa participação.

A partir desse debate sobre a metodologia utilizada neste trabalho, a sugestão oferecida por Gabarrón e Landa (2006) é norteadora do caminho percorrido nesta pesquisa. Os autores propuseram que a pesquisa participante deve percorrer as seguintes etapas: 1- a aproximação do grupo e a inserção do pesquisador como ente político na situação dada; 2- O momento de observação e a coleta de dados; 3- a pesquisa e a organização de dados; e 4- a comunicação sobre os resultados no grupo ou na comunidade para a sua análise e discussão (GABARRÓN;

⁹ Movimento armado que destituiu Fulgêncio Batista do governo de Cuba, em 1959, com apoio da União Soviética.

¹⁰ As principais publicações de Paulo Freire sobre educação popular foram na década de 1980.

¹¹ Movimento que teve início em 1979, com a Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) e tinha como referencial teórico a teologia da libertação e o marxismo.

LANDA, 2006, p. 109-10). Entretanto, os autores destacaram que não existe uma norma quanto ao momento em que o problema de pesquisa será definido, uma vez que isso depende da interação entre o pesquisador e o grupo em que está imerso, bem como da compreensão processual da relevância social que esse problema poderá ter. Como explicaram:

A seleção do problema pode fazer-se antes ou durante o processo de investigação, seja por parte da comunidade e/ou por parte dos promotores de processos organizativos. Mas, ao mesmo tempo, devem ser problemas cujo estudo possibilita aplicar os resultados de imediato às experiências concretas, e que também motivam o debate. A relevância se define pela significação do problema para a comunidade ou para os grupos populares. (GABARRÓN, LANDA, 2006, p. 116)

Em consonância com as reflexões propostas pelos autores acerca da pesquisa participativa, o trabalho teve uma fase inicial de estudo das obras previstas pelo referencial teórico, mas visitas ao acampamento onde estava localizada a Escola do Campo Eduardo Galeano já ocorriam anteriormente à submissão do projeto de pesquisa, uma vez que a aproximação ao MST se deu através da atividade sindical que realizo no Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (SindUTE-MG), do qual o movimento tem sido parceiro.

Portanto, a observação participante aconteceu de maneira sistemática, desde o ano de 2018, em visitas trimestrais com o intuito de realizar entrevistas semiestruturadas e observar o cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, foi fundamental acompanhar a luta pela permanência no espaço que ocupam na zona rural de Campo do Meio, uma vez que essa resistência é um alicerce da ideologia do movimento e permeia todos os seus setores de atuação, inclusive a educação e o modo como as suas escolas eram geridas. A partir do segundo semestre de 2019, quando foi concluída a fundamentação teórica, as visitas passaram a incluir a análise de documentos da escola, entrevistas semiestruturadas com sujeitos ligados ao funcionamento da escola e o acompanhamento de reunião deliberativa do setor da educação no MST.

A pesquisa incluiu ainda uma vivência de uma semana dentro do movimento com o objetivo de realizar entrevistas semiestruturadas com membros do Setor da Educação sobre a história de luta do movimento pela ocupação do espaço e como a escola se encontrava inserida nesse processo. Também foram questionados sobre o cotidiano escolar e as relações de hierarquia e poder de deliberação que se estabeleciam entre a escola do campo e seus militantes com os outros funcionários sem identificação com o movimento, quer trabalhassem na escola anexa do campo, quer trabalhassem na escola urbana. Esse aprofundamento das entrevistas foi

necessário para que fosse melhor elucidada em que medida as relações dentro desse espaço poderiam ser consideradas democráticas e participativas pelos seus atores. Foram entrevistados dois ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma professora da escola que atuava como militante do movimento, um professor sem identificação direta com o movimento e duas entusiastas militantes com formação voltada para a educação, que contribuíram decisivamente para o funcionamento da escola.

A visita também tratou da coleta e análise dos documentos que validaram a abertura da escola no território em disputa judicial, as orientações para a educação de jovens e adultos oferecidas pela SEE à direção da Escola José Mesquita Netto e a carga horária dos alunos do EJA, em 2016. A importância desse momento se deveu à intenção de avaliar o comprometimento da gestão escolar em possibilitar o desenvolvimento da escola do campo. A vivência também permitiu que fossem observados, com mais cuidado, o cotidiano dos trabalhadores, as relações de poder e estruturas de deliberação, bem como o papel da escola e da educação como impulsionadora das relações participativas e democráticas. Também participei de uma reunião deliberativa do setor de educação do MST, na qual foram discutidas as formas de conseguir verba para estudantes que faziam especializações fora de Campo do Meio, foi realizado um balanço do ano de 2019 e planejado o ano seguinte com relação à participação do setor de educação em eventos do MST.

Desse conjunto de análise, decorreu a elaboração de três capítulos. No primeiro, tratei do processo de criação da escola, a partir das barreiras políticas e estruturais que dificultaram essa iniciativa. Também analisei as estratégias utilizadas pelo setor da educação do MST, enquanto órgão gestor, para obter o reconhecimento da escola frente à SEE e, posteriormente, para colocar em prática a metodologia educacional do MST sustentada pela identidade de luta pela terra. No segundo capítulo, procurei identificar os conflitos políticos e ideológicos que o setor da educação encontrava em sua relação com a gestão da escola urbana, da qual era anexa, com o modelo de gestão estadual e também com as forças políticas locais. O último capítulo foi dedicado a compreender como o movimento se organizava coletivamente na divisão de trabalhos dentro da escola, com mutirões de limpeza e contribuições dos alunos com a merenda, e considerei a participação da comunidade escolar nas deliberações e o grau de autonomia do setor de educação na tomada de decisões.

4 A CONSTRUÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA CRIAÇÃO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DE LUTA

O período escolar, na vida de qualquer indivíduo, é um momento dedicado à aprendizagem de conteúdos considerados indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Também poderia me ater ao fato de que a experiência escolar oferece um nível de informação que uma grande parcela da população não tem acesso, uma vez que a legislação que tornou o ensino obrigatório é relativamente recente e ainda existem muitos brasileiros que não concluíram a educação básica ou nem mesmo começaram a cursar. Para além desses dois aspectos, durante o longo período escolar, o aluno também forma – dentro e fora desse espaço – a sua identidade, que é cada vez mais globalizada devido à tecnologia. Ainda assim, a realidade de um aluno de escola pública pouco se assemelha a de um aluno que frequenta uma escola particular. Essa diferença não é só econômica, mas também cultural, ao passo que a realidade do aluno de uma escola urbana não é a mesma de um aluno de escola rural, ou de uma escola indígena, ou de uma escola quilombola. Até mesmo entre escolas públicas de uma mesma cidade, a realidade dos alunos de um determinado bairro pode ser diferente daquela vivenciada por quem mora no centro, por exemplo. O fato é que, diante de tanta diversidade, os gestores escolares padecem em frente à insistência de colocar em prática modelos padronizados de pedagogia e gestão, que não levam em consideração a identificação do aluno com a escola.

Nesse sentido, esse capítulo trata do processo de criação da Escola do Campo Eduardo Galeano e da identidade de luta que norteou os militantes do MST na adaptação ao modelo de educação estadual de Minas Gerais, assim como a construção do setor de educação como um órgão gestor dentro do movimento e a importância da formação como capacitação para a tomada de decisões coletivas.

O surgimento do Movimento Sem Terra data de 1984, a partir do 1º Encontro Nacional, em Cascavel (PR). Defendendo a bandeira da reforma agrária, também contribuiu para o processo de redemocratização do país no ano de sua fundação e para a Constituinte de 1988,

quando conquistou os artigos 184¹² e 186¹³ da Constituição Federal, que garantem a desapropriação de terras que não cumpram uma função social. Apesar da criação da Via Campesina, em 1993, como movimento internacional que fortaleceu as lutas do campo, a década de 1990 foi marcada, para os movimentos sociais do campo, como um período de ataques à agricultura familiar e repressão violenta às ocupações. Pode-se encarar a iniciativa do movimento que se estabeleceu em Campo do Meio, inclusive, como uma ação reativa às políticas neoliberais da década de 1990, tal qual sugeriu Linera (2008) que havia acontecido com o movimento indianista na Bolívia, quando o avanço liberal perturbou a reprodução de estruturas agrárias. Embora, durante os 14 anos de governos Lula e Dilma, o MST tenha encontrado mais espaço para negociação, a reforma agrária ainda não foi alcançada e os avanços do agronegócio latifundiário exportador continuam resultando em despejos e políticas restritivas em relação aos movimentos sociais do campo. Atualmente, o MST se articula em 24 estados do Brasil, totalizando 350 mil famílias assentadas, ou seja, que conquistaram uma propriedade no campo.

Embora o MST, assim como muitos sindicatos de expressão nacional, tenha sido criado dentro da ordem capitalista para amenizar as desigualdades sociais brasileiras e negociar mais direitos em benefício dos trabalhadores – pressionando o Estado a cumprir seu papel -, o embrião revolucionário contido nos atores sociais que constroem o movimento contribui para que o resultado de sua prática de luta caminhe na direção de transformações sociais mais profundas. Além disso, uma reforma agrária ampla e concreta no país significaria uma mudança drástica nas relações de produção, favoreceria a distribuição de renda e engendraria um possível movimento de êxodo urbano, estimulando a população pobre das cidades a voltar para o campo.

4.1 A CRIAÇÃO DA ESCOLA

O processo que levou à implementação da Escola Eduardo Galeano é marcado por avanços e retrocessos. O Professor Marcos Bertacchi é militante do movimento e lecionou na

¹² **Art. 184.** Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

¹³ **Art. 186.** A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: **I** - aproveitamento racional e adequado; **II** - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; **III** - observância das disposições que regulam as relações de trabalho; **IV** - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

Escola Eduardo Galeano durante o seu período de funcionamento. Em decorrência do processo judicial que visa desapropriar as famílias do MST que se encontram em acampamentos na zona rural de Campo do Meio, ele produziu um documento contando a trajetória do MST no local em relação à promoção de iniciativas educacionais. Bertacchi (2019) explicou que, logo nos primeiros anos de ocupação do Quilombo Campo Grande, com a transformação da Fazenda Jatobá em assentamento Primeiro do Sul, houve a tentativa de instalação de uma escola, que funcionou durante quatro anos. A continuidade do projeto foi restringida por não haver um registro formal que legalizasse o funcionamento e por contar apenas com professores voluntários, que eram provenientes do movimento. Além disso, os responsáveis pela secretaria de educação da prefeitura alegavam, naquela altura, que existiam escolas próximas ao local de ocupação, inviabilizando a regularização de uma escola à parte. O professor alertou para o fato de que, atualmente, não existe nenhuma escola na zona rural de Campo do Meio¹⁴. (BERTACCHI, 2019, p. 2).

Entretanto, a atuação do setor de educação do MST em Campo do Meio superou a necessidade de existir um espaço físico bem estruturado e definitivo para a promoção de projetos educacionais. No documento, Bertacchi citou os esforços de uma educadora – que chamei de educadora militante 1 – para alfabetizar agricultores do acampamento Fome Zero, entre 2004 e 2009, quando oferecia aulas em um espaço denominado Escola Paulo Freire, cuja estrutura era feita de adobe. Também foi mencionada a participação no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁵ e a parceria, em 2005, com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em virtude do projeto *Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º Segmento do Ensino Fundamental*. Em 2009, ocorreu um grande despejo em diversas áreas do Quilombo Campo Grande, que teve grande impacto também no setor da educação, como explicou o professor:

No ano de 2009, foi realizado um despejo em algumas áreas do Quilombo Campo Grande, de forma autoritária e violenta, destruindo casas, animais, plantações, estruturas construídas há anos pelos acampados. Após o despejo, era necessário retomar a terra, reorganizar as instâncias e setores do MST, recomeçar e resistir. Assim, o Setor de Educação passa a se recompor, novos educadores(as) e militantes chegam para somar forças e atuar nas áreas de Reforma Agrária, apresentando novos projetos e demandas para as Universidades e Institutos Federais da região. (BERTACCHI, 2019, p. 5).

¹⁴ Atualmente, Campo do Meio (MG) dispõe das escolas estaduais José Mesquita Netto e Padre Chico. As escolas municipais são Maria da Conceição Vilela, São Tarcísio e José Rodrigues de Oliveira.

¹⁵ Criado em 1998, o programa ligado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), além de alfabetizar jovens e adultos, foi responsável pela inserção e formação de milhares de camponeses e seus filhos e filhas no ensino universitário, desde a graduação até mesmo a especializações, mestrado e doutorado.

A retomada foi dada em 2011, quando firmaram uma parceria com o Instituto Federal do Sul de Minas (IF Machado) para formar assentados e acampados como técnicos agrícolas. O curso, que integrava ensino médio e técnico, era direcionado aos jovens militantes do MST que morassem nas zonas rurais de Campo do Meio e Guapé (MG). Entre 2012 e 2015, foi colocada em prática a pedagogia da alternância, dividida entre o *tempo escola* no instituto federal e o *tempo comunidade*, desenvolvendo projetos nos assentamentos e acampamentos do MST nas referidas cidades. Uma segunda turma de jovens e adultos que já havia se formado no Ensino Médio participou do projeto entre 2015 e 2017. O setor da educação teve papel fundamental por fazer parte da Coordenação Político Pedagógica (CPP) que formulou e acompanhou os cursos. (BERTACCHI, 2019, p. 6).

O pontapé inicial para a abertura da Escola Eduardo Galeano ocorreu em 2014, quando Fernando Pimentel assumiu como governador de Minas Gerais, pelo Partido dos Trabalhadores e instituiu a Subsecretaria de Educação no Campo, abrindo portas para a criação da escola. O levantamento realizado pelo setor da educação dava conta de um grande número de analfabetos ou que não haviam concluído o ensino básico. Desde já, a distância em relação às escolas da cidade e a condição precária do transporte dificultavam o acesso dos moradores da zona rural à educação. Além disso, o professor Bertacchi (2019) também ressaltou que havia preconceito dos cidadãos em relação aos moradores do campo. Mas as atividades dentro dos acampamentos e assentamentos ocorriam de forma sistemática. Antes mesmo de se estabelecer como escola, a edificação onde viria a funcionar já abrigava cursos técnicos como a Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Em 2015, a realização do evento *Seminário Regional de Educação do Campo: Capacitando para a Produção de Alimentos Saudáveis* já previa a elaboração de um Plano Político Pedagógico (PPP) direcionado à escolarização no campo, mas o documento não foi finalizado (BERTACCHI, 2019, p. 7-8).

De acordo com o ofício GSA nº 00267, emitido pela Secretaria de Estado de Educação, em 14 de setembro de 2016, a autorização para funcionamento da escola estava condicionada ao julgamento do mandado de segurança envolvendo a área em disputa. Nas palavras do texto: “Esclarecemos que o processo de regularização fundiária do referido assentamento encontra-se em curso, conforme Decreto nº 107/2016, que declara de interesse social para desapropriação de pleno domínio, e considerando que o acesso à educação é direito constitucional” (SEE/MG, 2016). O documento ainda é acompanhado por um Termo de Sessão de Conciliação, datado de

2 de agosto de 2016, e remetido ao juiz de direito da Comarca de Campos Gerais (MG) – cidade vizinha. A inauguração da escola ocorreu em 26 de setembro de 2016.

Segundo a *educadora militante 1*, a formação do setor de educação do MST é anterior à idealização da escola e não se limitou a esse espaço. O ponto de partida mencionado foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através da formação de alfabetizadores. Como explicou:

Algo que nos ajudou bastante foi o PRONERA, que era um projeto de alfabetização. E com esse projeto as pessoas que tinham aptidão dentro do setor da educação iam fazer cursos. Eu me lembro que, em 2005, em um dos projetos, dos educadores de Minas toda, a maioria não tinha o antigo ginásio. E, com a verba que vinha, dava para formar esses educadores. Com isso, chegamos a formar algumas turmas de alfabetizados entre 2004 e 2008 e, mesmo depois que o projeto acabou, eu continuei alfabetizando as pessoas. (Educadora Militante 1).

A retomada do setor da educação se deu em 2011, com cursos de formação política nos acampamentos e com o levantamento de dados sobre os trabalhadores que desejavam terminar os estudos, inclusive daqueles com ensino médio completo que desejavam cursar o ensino superior. A *educadora militante 1* também defendeu que, durante o governo de Fernando Pimentel (PT), entre 2014 e 2018, os avanços na educação do campo foram sentidos pelo movimento:

Aí surgiu o governo Pimentel que era a nosso favor. A gente queria era uma escola nossa mesmo. Mas não teve jeito por a gente não ter a documentação da terra. Tinha o documento que ele havia feito, mas estava em disputa na justiça. Mas, se tivesse uma escola anexa na cidade, dava. (Educadora Militante 1)

Uma das professoras, que deu aulas na escola do campo e está ligada diretamente ao movimento – usei como nome *educadora militante 2*, explicou, durante a entrevista, que alinhada à estrutura dos assentamentos e acampamentos do MST em todo o país, a organização em Campo do Meio também passa pela divisão em setores conforme a afinidade e voluntarismo das pessoas inseridas no movimento.

Um dos pontos que considerei relevante foi a importância da participação feminina na construção do movimento, especialmente dentro de um dos setores que é o coletivo de mulheres. Diversas mulheres, majoritariamente mães solas e advindas de um trabalho de base no Estado de São Paulo, contribuem com a luta por permanência nos mais recentes acampamentos Rosa Luxemburgo e Sidnei Dias. A educação começou a se desenvolver nesses

espaços a partir da Ciranda. Segundo Edna Rodrigues Araújo Rosseto e Flávia Tereza da Silva, a Ciranda Infantil é uma iniciativa que nasceu em 1997, a fim de nomear as creches permanentes e itinerantes de acordo com o projeto político pedagógico voltado para as crianças. Inicialmente, o programa atendia crianças de 0 a 6 anos de idade, mas, posteriormente, era aplicado para crianças de até 12 anos (ROSSETO; SILVA, 2012, p. 127-8). Conforme explicou a *educadora militante 2*:

A Ciranda não é só pra brincar. É pra formar também. Os pais estão reunidos hoje pra discutir qual assunto? Então vamos discutir aqui com as crianças também. Então aí começaram a sair pessoas pra entrar no setor de educação. Então, a gente se reunia como coletivo de mulheres, mas começamos a nos direcionar pra outros setores. (Educadora Militante 2)

Ela enfatizou que a mobilização das mulheres no fortalecimento do setor de educação foi fundamental para conseguir ônibus em parceria com a prefeitura, possibilitando o deslocamento para as crianças estudarem. A escola itinerante também foi resultado dessa mobilização. Devido ao fato de as famílias estarem longe dos recursos que a cidade disponibiliza, uma das preocupações emergentes foi o fato de as crianças estarem fora da escola. Segundo a *educadora militante 2*:

As pessoas que já eram alfabetizadas começaram a sentar com as crianças embaixo de árvores, debaixo de lona... pra educar as crianças. [...] Se o acampamento não vai mais ficar aqui por causa de um despejo, todo mundo vai junto. E a escola itinerante recebeu esse nome porque também vai junto. (Educadora Militante 2)

A partir do apoio governamental, a *educadora militante 2* reforçou que foi feita uma catalogação das famílias e, dentro dessa ficha, foi consultado se os membros de cada família tinham interesse em voltar a estudar.

Em parceria com o governo, a gente começou a fazer ficha e procurar demanda. Então a gente tem todo um arquivo de cadastro das pessoas, né? Nome do pai, nome da mãe. Quem tá aqui nesse lote acampado. Você é adulto, mas qual é a sua formação? Você tem interesse de voltar a estudar? (Educadora Militante 2)

O passo seguinte foi lidar com o problema do endereço, uma vez que o local onde se pretendeu colocar em funcionamento a escola não pertence ao MST. Segundo a professora, houve um minucioso processo de avaliação das condições estruturais do local. Em um primeiro momento, tentaram abrir a escola dentro da usina, mas, após negociações e ameaças de despejo, a escola migrou para uma construção próxima. Através de mutirões e do envolvimento da

comunidade, o movimento conseguiu criar condições para que o local escolhido tivesse condições de receber uma escola. Além disso, foi necessário associar a escola do campo a uma escola estadual urbana, para que fosse solucionado o problema da ilegalidade do endereço:

Foram várias reuniões entre nós e conseguimos a demanda. Nós temos crianças, jovens e adultos para construir a escola do campo. Só que aí a gente precisava de um espaço. Nós temos a filosofia que embaixo de uma árvore pode, mas para o Estado não. Então vieram aqui engenheiros, arquitetos, mas aí parava na hora do endereço. Na verdade, nós ainda não temos um endereço porque a terra tá em negociação. Mas aí veio gente aqui e disse que não podia porque tava sujo, porque não tinha fio. Aí nós conseguimos parceiros: universidades, professores, parceiros nossos que vêm fazer trabalhos aqui. E aí fizemos vários mutirões, porque aqui era coberto de esterco. Pro Estado chegar aqui e dizer que realmente vai ter condição para fazer. [...] Só que, pra ter a nossa secretaria aqui, com diretor e vice-diretor precisa ter um número 'x' de alunos. Aí então a gente só pôde ser um anexo de uma escola do Estado. Então, na cidade, o diretor topou e foi um outro trabalho feito com ele. (Educadora Militante 2)

A análise de Gluz (2013), acerca da realidade Argentina, que compõe o referencial teórico deste trabalho, pode ser aplicada para observar a nossa compreensão brasileira de que o ensino público está contido no ensino estatal e, dessa forma, acaba-se buscando a associação direta entre os dois, em busca de reconhecimento. Mesmo que garanta uma integração social através do acesso, essa dependência também coloca em xeque a autonomia dos projetos de educação que surgem por iniciativa dos movimentos sociais.

Um dos pontos de convergência entre os discursos dos entrevistados se deu com relação ao apoio político que a escola recebeu durante o governo em Minas Gerais de Fernando Pimentel, a partir de 2015. Esse governo sofreu diversas críticas, quando, diante da obrigatoriedade de se ajustar à lei de responsabilidade fiscal, decidiu privilegiar alguns setores e pagar com atrasos e parcelamentos os salários dos servidores da educação. Por outro lado, foi durante esse governo que a luta do MST pela conquista do território ao redor da Usina de Ariadnópolis, em Campo do Meio, teve maiores avanços, especialmente a partir do decreto nº365¹⁶, de 2015. Segundo o *diretor* da escola, o governo de Minas apoiava, mas não teve condições jurídicas de assumir as terras. Durante a entrevista, o *diretor* enfatizou a sua postura de cobrança durante a visita da secretária de educação desse governo, Macaé Evaristo:

A Sra. secretária de educação em exercício no ano passado, a Macaé, ela esteve lá. Eu conversei com ela e falei assim: Sra. secretária, o que nós vamos fazer para ajudar em todos os sentidos a educação no campo? Porque, desde setembro de 2016, a secretaria infelizmente não disponibilizou recursos para a educação no campo. (Diretor)

¹⁶ O Decreto nº365 determinou a desapropriação da fazenda Ariadnópolis, no município de Campo do Meio, por considerar o terreno como de interesse social para fins de desapropriação e reforma agrária.

A *educadora militante 2* também demonstrou considerar que o governo estadual do Partido dos Trabalhadores teve um papel importante na reabertura de escolas do campo. Sobretudo no caso do MST, que tem um histórico de aliança com o partido, foram incorporados ao governo alguns representantes diretos dos interesses do movimento. Essa opinião ficou clara no trecho seguinte:

A gente teve o nosso governador que voltou com a ideia de construir escolas do campo. Porque as escolas do campo foram fechadas. Então a gente conseguiu gente nossa para trabalhar na secretaria estadual, sabe? Uma parceria entre o governo e o MST. A gente fala muito, né? Mas o governo Pimentel ajudou muito o MST. (Educadora Militante 2)

As parcerias entre os governos do PT, em níveis estadual e federal, foram uma tônica que contribuiu enormemente para a maior representatividade política do movimento. Ainda que não tenha sido realizada uma reforma agrária profunda e estrutural, os avanços na direção da conquista de terras e do direito à educação do campo foram sentidos pelos militantes do movimento.

4.2 A IDENTIDADE DE LUTA PELA TERRA

Roseli Salete Caldart entende a expressão *educação do campo* como um “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART *et al.*, 2012, p. 259). Ou seja, utiliza da educação como um instrumento de mudança social, de acordo com as demandas específicas da população camponesa.

A identidade de luta pela terra marcou o processo de conquista da escola. Refiro-me às disputas judiciais e articulações políticas movidas pelos integrantes do MST e seus correligionários, e também à ideia de que se estava criando uma escola do movimento, que serviria para dar instrução aos seus membros e contribuiria para a formação política e cultural, com base nos princípios do MST. A primeira visita que fiz ao Quilombo Campo Grande, em 2017, foi agendada previamente, permitindo que os militantes se organizassem e me surpreendessem com um dos alicerces da formação identitária do movimento: a *mística*. A *mística*, dentro do MST, é manifestada através de danças, hinos e interpretações que procuram valorizar a cultura do campo e as lutas dos movimentos sociais camponeses pelo direito à terra.

Dessa forma, a mística também é uma forma de educar e valorizar a identidade de luta dentro do ambiente escolar, estimulando os alunos a desejarem permanecer no campo, orgulhando-se de sua origem e atrelando-se à ideologia política do movimento: “a mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais” (BOGO, 2012, p. 477).

As escolas públicas brasileiras são, em sua maioria, um ambiente de descontentamento para todos os que participam de seu cotidiano. Os professores lidam diariamente com os aborrecimentos da vida profissional burocrática e exaustiva, além de terem que enfrentar as pressões do trabalho que, com frequência, partem de gestores autoritários que mantêm uma relação verticalizada. Os alunos não reconhecem dentro da escola nada que se pareça com a sua vida fora dela e entendem como uma obrigação dolorosa participar desse espetáculo. Os próprios gestores têm que administrar os diversos conflitos familiares ou trabalhistas, assim como as pressões igualmente verticalizadas vindas de órgãos superiores que exigem uma gestão que dê conta de todos os prazos.

Uma das possibilidades para minimizar a tensão dessas relações escolares é começar a pensar cada escola como sendo única, com um público de alunos e demandas específicas. A estratégia adotada historicamente no Brasil tem sido exatamente o contrário. No estado de Minas Gerais, por exemplo, o documento com o nome de Currículo Básico Comum (CBC) e a Matriz Curricular determinam qual conteúdo deve ser ensinado em cada disciplina de acordo com o nível escolar, desconsiderando a realidade singular de cada escola. Avaliações externas, como a Prova Brasil e a Olimpíada Brasileira de Matemática, tendem a medir os alunos do país inteiro com a mesma régua e categorizar as melhores e piores escolas de acordo com o rendimento do alunado, mais uma vez desprezando que os alunos de uma determinada escola possam ter maiores obstáculos no aprendizado que os de outra.

A alocação de professores para as escolas é feita pela SEE. Em parte, essa formalidade é necessária para evitar o clientelismo no processo de seleção. Porém, no caso do MST, isso se constituiu em um problema, uma vez que alguns professores empregados na escola não se identificavam com os valores e a pedagogia do movimento. Esse problema foi destacado pelo *diretor*:

Quando vieram pra implantar essa escola, eu falei: eu preciso aprender educação do campo. Mas não adianta eu estudar, não adianta o professor a ou b estudar. Todos têm que estudar. Todos têm que se envolver. Então, pecamos na união.

Em sentar e pensar na escola do campo, que é um desafio para todos nós, né?
(Diretor)

Esse cenário exemplifica a dificuldade mencionada por Fernandes (2010), de se estabelecer uma escola cuja pedagogia atenda às demandas de classes menos favorecidas economicamente. Uma vez que o professor esteja inserido na comunidade escolar para além de um contrato profissional, mas por um engajamento cultural, ele não será disseminador de valores opressores das classes dominantes disfarçados na suposta neutralidade fria do conhecimento científico.

Uma das questões identitárias que me pareceu fundamental diz respeito à matriz curricular específica para as escolas do campo. O diretor da escola esclareceu que procurou, junto à Superintendência Regional de Ensino (SRE), encontrar uma matriz curricular estadual que estivesse direcionada para as demandas e realidades específicas das escolas rurais. Entretanto, só existe essa regulamentação para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). O documento em questão, expedido pela SEE, trouxe orientações para o EJA nas escolas do campo, como por exemplo, a inclusão de agroecologia como componente curricular. Embasado pelas Diretrizes da Educação do Campo em Minas Gerais, os princípios determinados tem como base a formação em alternância – considerando o tempo escola e o tempo comunidade –, o território com a reafirmação do sentimento de pertencimento social, o trabalho como princípio educativo, a formação contextualizada pautada na diversidade cultural dos povos do campo, a auto-organização coletiva de educadores e estudantes, a prática vinculada ao saber teórico, a escola como parte da comunidade, a construção de saberes por meio de diferentes didáticas, e a articulação entre os currículos oficiais e conteúdos que estejam de acordo com a realidade dos alunos (SEE-MG, 2016, p. 5-7).

O EJA nas escolas do campo pode ser compreendido como uma resposta às demandas campesinas de acesso à escolarização (ARAÚJO, 2012). Além da alfabetização, tem como objetivo colocar o trabalhador rural em contato com o conhecimento científico produzido pela humanidade, que durante grande parte da história da educação no Brasil esteve restrito a uma parcela pequena da população. De acordo com essa obra, o analfabetismo no país está ligado diretamente a questões políticas e econômicas que perpassam pelo nosso processo histórico desde o período colonial até a atualidade. Por esse motivo, o verbete trouxe a afirmação de que “há uma vinculação direta da pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler e nem escrever. O analfabetismo e o semianalfabetismo são expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta”. (ARAÚJO, 2012, p. 253).

Por outro lado, o ensino regular não dispõe, legalmente, de um currículo diferenciado para as escolas do campo. Sendo assim, os alunos da Escola Eduardo Galeano que cursaram o 6º ano regular do Ensino Fundamental tiveram que se inserir em um modelo curricular bastante generalizado, o que pareceu ser um problema também para os professores, conforme a *educadora militante 2* e o *diretor* explicaram:

A gente tinha o EJA e conseguiu que a grade (matriz curricular) fosse voltada para a educação no campo. A gente fazia as reuniões pedagógicas entre nós, para montar planejamento e tudo. Aí mudou o ano e mudou também a supervisora. E nós começamos o ano com uma classe regular de 6º ano, que nós não conseguimos mudar a matriz curricular, que é a mesma da cidade. (Educadora Militante 2)

A educação no campo era uma coisa nova pra nós e para a superintendência. A gente esbarrava em coisas que nós ainda não conhecíamos. Na educação no campo, pelo o que nós buscamos junto à Secretaria Estadual de Educação, existe uma matriz curricular somente para o EJA. [...] Já para o sexto ano regular não tem uma matriz curricular voltada para a educação no campo. O que os professores que trabalham ali tentavam fazer? Eles trabalhavam o conteúdo e, dentro desses conteúdos, eles tentavam fazer temas transversais voltados para o campo. Uma horta, água, parte de terra. Eles tentavam trabalhar, mas ficava difícil fugir muito da matriz. (Diretor)

A legislação para a educação no campo é uma forma de exigir o consentimento social e político desse direito. Para tanto, foram criadas normativas a fim de considerar as especificidades dessa modalidade de educação, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), em 2002 e 2008, expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância, e o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Além dessas normativas, a Constituição Federal de 1988 colocou a educação como um direito social fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, através do artigo 28, garante o direito a uma educação no campo que respeite as especificidades socioculturais da zona rural de cada região (MOLINA, 2012, p. 453-4).

Dentro do contexto escolar em que estão inseridos alunos, professores e gestores, o conceito de identidade tem papel fundamental no sucesso da relação ensino-aprendizagem e na satisfação daqueles que participam desse ambiente. Assim como modelos padronizados de avaliações externas não dão conta de contemplar as diferentes realidades que se pode encontrar em cada escola, também os professores e gestores têm melhores resultados quando estão cientes

do público com o qual estão lidando. A *educadora militante 2* explicou que o MST oferece cursos de formação por estado, região do país e também nacionais. Nesses cursos, os participantes escolhidos em suas bases têm a oportunidade de discutir questões específicas da educação no MST, suas demandas e estratégias bem-sucedidas. Sobre a sua própria experiência, ela contou:

Então, as pessoas que participam do setor de educação têm também essas atividades fora. E assim vai formando militantes. Eu participei de um que aconteceu no Mato Grosso, já deve fazer uns três anos. E aí vem gente de todo lado. É muito rico. Você fica vinte dias, geralmente em janeiro, e aprende muito sobre a pedagogia do movimento. (Educadora Militante 2)

A professora também contou que existe uma iniciativa recente de formação voltada exclusivamente para o público infantil do MST. O projeto tem o nome de Encontro Nacional dos Sem-Terrinha. Além disso, a *educadora militante 2* destacou que é importante a formação das crianças dentro do MST para que desejem permanecer na terra e dar continuidade ao movimento. Além disso, comentou que muitas dessas crianças não se adaptam às escolas da cidade e sofrem assédio moral dos professores e outros alunos. Esse assédio pode acabar estimulando as crianças do campo a terem vergonha de sua origem e da ocupação dos pais, incentivando-as a querer migrar para o espaço urbano:

Vão participar crianças de 8 a 11 anos. Eles vão ter espaço de leitura, mesa de debate. E já teve crianças nossas que foram pra Brasília, e eles vão ser os coordenadores. [...] A gente quer formar gente nossa e crianças que vão gostar de morar no campo. Porque depois quem vai dar continuidade para o lote do pai que tá recebendo as terras agora, né? Então a criança vai pra escola com o pé sujinho de terra e tem professora que fala assim: ‘olha a sujeira que você tá fazendo aí. Vai lá buscar uma vassoura’. A criança vai ela mesmo criando um preconceito com a terra, e a gente aprende o contrário, que terra é vida. Da terra a gente tira o alimento. A gente quer a nossa escola pra criança ter admiração pelo o que o pai faz. E pras crianças levarem o que elas aprendem para o pai. (Educadora Militante 2)

Além disso, existe uma infinidade de publicações do MST – muitas delas disponíveis no site oficial do movimento – que tratam especificamente da educação e contribuem para a formação daqueles que participam desse setor. Em sua narrativa, a *educadora militante 2* explicou que:

O MST tem mais de 30 anos de material produzido. Então nós temos revistas, vários livros... eu deveria ter trazido pra você ver a imensidão de material que o movimento produz. (Educadora Militante 2)

Ficou claro, no discurso da *educadora militante 2*, a tentativa de mostrar que a formação no MST é contínua e não termina quando o acampado conquista o direito à terra. A formação daqueles que participam de uma gestão democrática é importante na medida em que não basta um aprimoramento político e pedagógico, conforme explicou Lück (2011), se não houver um desenvolvimento técnico que possibilite a compreensão daquele indivíduo dentro da comunidade escolar sobre quais são os limites de sua participação e qual o seu grau de comprometimento com aquilo sobre o que está decidindo, uma vez que decisões tomadas pelo simples ímpeto de mudança, mas sem a capacidade técnica, poderão lograr em resultados desastrosos. A *educadora militante 2* defendeu que:

É um trabalho de formação. Estar junto com o movimento. Formar o sujeito sem-terra, né? Não é porque já é assentado e recebeu as terras que ele deixa de ser sem-terra. Não. Ele é um sujeito sem terra. Agora ele continua lutando por outros benefícios e pra outros também conquistarem a terra. (Educadora Militante 2)

De acordo com Miguel Arroyo, os processos tradicionais de formação de educadores se dão de maneira generalista, fazendo com que um mesmo profissional seja considerado capaz de lidar com as mais diferentes realidades. A partir dessa perspectiva, cursos específicos para a formação de professores do campo, indígenas ou quilombolas representam meras adaptações capazes de dar conta dos diversos coletivos humanos existentes. A formação generalista diz respeito à formação para as escolas urbanas, que frequentemente direciona para as escolas rurais professores sem identificação com o campo. Entretanto, para os movimentos sociais do campo, não basta criar escolas e professores do campo. A intenção é criar ambientes e formar professores capazes de influir nos currículos educacionais para que estejam direcionados às demandas sócio-políticas da população do campo (ARROYO, 2012, p. 361-2).

A importância para a educação de reafirmar a identidade do movimento, aos seus membros adultos e crianças, se deve ao fato de que uma gestão participativa eficiente só será atingida se as pessoas que fazem parte da comunidade escolar estiverem conscientes da realidade política e social experimentada na escola e se sentirem responsáveis pelo seu sucesso. Uma vez que fica a cargo do Estado definir o modo como será aplicada a gestão democrática dentro das escolas – conforme o PNE (2014) –, a aplicação desse conceito teórico na prática cotidiana é uma disputa de forças e interesses. Nesse sentido, um dos problemas enfrentados pelo movimento, na aplicação da gestão e didática próprias do MST, foi a relação com os profissionais alocados por contratos temporários ou concursos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) que não tinham identificação com os valores e práticas do MST.

Um dos casos que mereceu destaque na fala da *educadora militante 1* foi referente à atuação da especialista em relação aos educadores ligados ao MST. Nas escolas, as especialistas têm como função supervisionar o trabalho dos professores, analisar seus planos de aula e avaliar seu desempenho. Entretanto, pareceu-me problemático que um indivíduo sem prévio conhecimento do universo político e social em que emergia recebesse a incumbência de avaliar os méritos dos profissionais envolvidos. Se bem que a escola do campo é que foi “anexada” à cidade, mas, ainda assim, é desejável que o(a) profissional que assuma o cargo de especialista participe das diferentes realidades e demandas apresentadas em cada uma das escolas anexadas. O mesmo se aplica aos professores. Um educador que não se interesse pela realidade do aluno e que não se dedique ao esforço de partir dela para a construção de sua pedagogia, estará destinado ao insucesso. Soma-se a esse problema de identificação, um outro problema que é burocrático, uma vez que, na escola do campo, havia a participação de educadores que não tinham licenciatura plena ou que, quando tinham, não estavam devidamente alocados pelo Estado para trabalhar profissionalmente na escola. Na avaliação da *educadora militante 1*:

A gente sabia que, além de estar supervisionando o trabalho, ela também estava vigiando. E eu mesmo fui uma que bati de frente muitas vezes com ela. É uma pessoa muito bacana, mas a gente sabia que estava ali pra vigiar, no leva e traz. E a gente via que tinha professor que estava querendo tirar proveito do que nós somos. E lá é totalmente diferente do que é a nossa pedagogia. Eu cheguei muitas vezes em que a gente tinha reunião pedagógica, no começo, a ir com outra pessoa do setor da educação e ouvir que a gente era inconveniente porque nós não temos pedagogia no nível de faculdade. Eu falei que realmente eu não tenho, mas a pedagogia do ensino tá aqui, olha! Eu falei pra eles, mas paramos de ir (nas reuniões). Então nunca funcionou do jeito que a gente queria, mas nós fazíamos funcionar aqui dentro da escola. Eu mesmo ia muito na escola e me propus, quando encontrava aquele problema do adulto que tinha feito a terceira ou quarta série primária, mas ele não estava alfabetizado. Aí sabe o que a supervisora disse? Que se chegar alguém do Estado vai encontrar uma estranha dentro da escola. Todos os que estavam ali nunca tinham alfabetizado adulto. Claro que eles poderiam conseguir alfabetizar, como conseguiram. Mas com o método que eu tenho e os cursos que eu fiz nessa época do PRONERA em uma universidade lá em Belo Horizonte eu tenho base para educar adultos. (Educadora Militante 1)

Os personagens, advindos do MST, que passavam a integrar o cenário educativo que envolvia a Escola José Mesquita Netto, compuseram uma nova ordem perturbadora ao sistema já estabelecido anteriormente, conforme discutido previamente sobre a obra de Lück (2011). Nesse sentido, todo um sistema de concessões, privilégios e normas já cristalizadas passou a ser enfraquecido por um elemento novo que desestabilizou a ordem e, assim, possibilitando a sua revitalização.

A tomada de decisões exige, portanto, que o sujeito esteja consciente das possíveis consequências que a manifestação da sua opinião poderá produzir. Em outras palavras, a formação precede o engajamento. Para que se pretenda uma gestão democrática e participativa com efetividade, deve-se primeiro formar o ser consciente da sua condição social, crítico a correlação de forças dentro do espaço que ocupa e comprometido com os objetivos traçados pelo coletivo. Nesse sentido, o setor da educação, em Campo do Meio, pareceu ter acertado quando, a partir de 2011, empenhou-se em realizar cursos de formação política nos acampamentos. Na opinião da *educadora militante 1*, esse processo, dentro do MST, passa pelo sentimento de pertencimento à classe trabalhadora:

Em 2011, voltamos tanto com a alfabetização como também fazendo cursos dentro dos acampamentos de formação política. Em todos os acampamentos a gente fez formação e trazia o povo pra vir conhecer. Porque muitas pessoas estão dentro do MST e não tem conhecimento nenhum dos nossos símbolos e da nossa ideologia, sabe? Até hoje existe isso. Então os cursos de formação são muito importantes para criar consciência. A pessoa não tem consciência de que é da classe trabalhadora. Ninguém nunca falou isso pra ela. (Educadora Militante 1)

Nesse sentido, o aluno que frequentava a escola do campo – e, especialmente, a escola do MST – estava incluso em um ambiente de formação escolar e também política, onde era possível que reconhecesse não apenas os conteúdos ligados à sua prática cotidiana do trabalho rural, como também os valores políticos e culturais que norteiam o movimento ao qual ele pertence. Lembro, neste ponto, a análise de Puiggrós (2005), que aponta a grande influência de Paulo Freire sobre os movimentos sociais de toda a América Latina, ao conectar – de forma indissociável – educação e política. Não se trata, pois, de fechar as portas que dão acesso à interação com o espaço urbano para a criança ou adolescente da zona rural. A formação do morador do campo em uma escola do campo, longe de ser um processo excludente, ajuda na identificação do aluno com o espaço escolar e contribui para que esse indivíduo alimente a vontade de permanecer no campo, o que é desejável para o movimento. Como exemplificou:

Eu não perdi o vínculo com a roça porque fui alfabetizada na roça. Mesmo eu tendo saído com treze anos da roça eu trouxe os valores, trouxe a raiz dentro de mim. Então a gente não concorda em tirar o menino daqui pra estudar lá. (Educadora Militante 1)

A criação de uma escola com valores e pedagogia voltados para os moradores do campo é fundamental para que seja evitada a sua evasão. Como alertou Aguillar (2019) e Bordieu

(2007), a exposição desses indivíduos ao modelo educacional padronizado dos centros urbanos, que carrega direta e indiretamente os valores de uma parcela da sociedade que diverge cultural e financeiramente da população pobre camponesa, sentenciaria esses indivíduos ao desgosto pela educação. Também continuariam a estimular que apenas os mais ricos e identificados com aquele sistema de ensino mantivessem a ambição de acessar o ensino superior. Não é diferente com o que ocorre, em muitos casos, com alunos pobres dos centros urbanos, que preferem trabalhar a ter que arriscar a sorte se dedicando a uma linguagem cultural sectária com a qual não está familiarizado.

Pensar uma escola revolucionária é, conforme explicou Saviani (1999), compreender que o sistema de ensino habitual é mantenedor das relações meritocratas de desigualdade sobre a qual se sustenta a escola burguesa. Somente através de um sistema de ensino que rejeite esses valores é que se poderá construir uma educação que não seja reacionária. Ainda assim, não se pode deixar de compreender que a escola é uma porta de acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, à ascensão social, ou então se incorrerá no perigo de criar uma educação para ricos e outra para pobres, uma para pessoas da cidade e outra para pessoas do campo e, com isso, as possibilidades de transitar entre diferentes possibilidades profissionais e de remuneração serão tolhidas.

O processo de construção da escola foi acompanhado pela identidade de luta pela terra em todos os seus momentos, o que justifica a minha escolha por colocar os dois temas nesse capítulo. Tal qual as escolas socialistas para operários, conforme desejava Gramsci (2010), as escolas do MST integravam mais facilmente os seus alunos em um conjunto identitário, fortalecido pela ligação intrínseca do estudante ao conteúdo de maior valor no currículo: a terra. Nesse sentido, o trabalho de formação realizado pelo setor da educação o colocou como um órgão gestor paralelo à direção da escola, que estava localizada no endereço urbano. Entretanto, os próximos capítulos vão demonstrar que houve conflitos que dificultaram a atuação desse órgão.

5 OS CONFLITOS DA COMUNIDADE ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E BUSCA POR ALTERNATIVAS

A aplicação do modelo de gestão do MST à Escola Eduardo Galeano ofereceu alguns obstáculos que foram ora superados através do diálogo e das demonstrações de legalidade e eficácia, ora determinantes para que não fosse possível levar à frente algumas deliberações do setor de educação. Neste capítulo, apresentei a minha percepção acerca dos conflitos políticos e ideológicos estimulados pelas forças políticas locais que dificultaram a permanência da escola em seu espaço físico no campo e pelos profissionais sem identificação com o MST que limitaram a aplicação do modelo de gestão e pedagogia do movimento.

5.1 OS CONFLITOS IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS

Embora eu tenha percebido, em algumas conversas informais com professores da escola da cidade, que não havia um preconceito por parte deles quanto ao funcionamento da instituição em um espaço de luta do MST, eram poucos os que se davam ao esforço de participar das atividades promovidas pela escola criada pelo movimento. O professor aqui chamado de *educador externo*, pois não tinha ligação direta com o movimento, lecionava na Escola José Mesquita Netto e na Escola Eduardo Galeano, era morador da cidade de Campo do Meio e ofereceu a sua impressão sobre a relação entre os profissionais que atuavam em cada um dos espaços. Segundo ele, a raiz desse desacerto que impedia uma relação mais harmônica entre esses profissionais estava nas determinações vindas do Estado, que não possibilitavam colocar em prática todas as iniciativas educacionais do MST. A percepção foi de que havia, de fato, uma incompatibilidade entre o que era orientado pela SEE e aquilo que se pensa sobre a didática do movimento, conforme o trecho a seguir:

No começo nós tivemos algumas diferenças, né? Porque muito da parte burocrática de uma escola não se encaixa com o que eles gostariam que fosse a escola do campo. Como a questão do tempo comunidade, que o aluno teria uma espécie de monitoria em que seria assistido por outro aluno que estivesse mais à frente, mas não precisaria ir à escola. Muitas coisas que o movimento queria trabalhar na escola não tiveram como ser trabalhadas, porque o Estado não permitia. Mas a gente sempre era convidado para as atividades. Todas as vezes que acontecia um mutirão, uma festa ou um curso, eles convidavam. A nossa relação foi de amizade. (Educador Externo)

Em um trecho da entrevista concedida pelo *educador externo*, ele comentou que os alunos da cidade desconheciam as atividades que eram realizadas no campo, inclusive nutrindo

um certo preconceito com relação ao processo de ensino-aprendizagem que era aplicado lá, na crença de que, por se tratar de uma escola do campo, o ensino oferecido era de pior qualidade e a capacidade de aprendizado também era inferior à da cidade. Na visão desse professor, o que ocorria era o inverso, pois ele reconheceu que existia uma identificação maior com o ensino e o espaço escolar entre os alunos que moravam no campo, uma vez que a didática e as relações, de forma geral, eram mais condizentes com as suas realidades:

Os alunos da cidade não tinham a menor ideia do que acontecia na escola do campo. Acho que eles pensavam até que a escola estava abaixo em questão de rendimento e conteúdo. Que a escola do campo estava atrás. Na verdade, era exatamente o contrário. Por causa do interesse, principalmente dos alunos do EJA, ela estava bem à frente da escola da cidade. Mas há sempre o preconceito. (Educador Externo)

A aproximação entre a realidade específica da comunidade escolar e a realidade geral da vida de seus membros, conforme discutido anteriormente a partir da obra de Krupskaja (2017), é uma condição fundamental para que se fomente um sujeito ativo de mudança e desejoso de participar dos processos deliberativos e atividades conjuntas. De outra forma, o aluno não compreenderá a dimensão do sistema educacional e curricular em que está inserido e se tornará apenas um reprodutor desse sistema.

O desinteresse dos membros da comunidade escolar urbana em relação ao que ocorria na escola do campo pôde ser percebido nos relatos sobre as reuniões pedagógicas, que talvez representassem um dos pontos em que a divergência de demandas e realidades entre a escola do campo e a escola urbana ficassem mais claros. De acordo com a legislação atual em Minas Gerais, o professor que tenha um cargo completo deve lecionar 16 aulas semanais e deve cumprir 4 horas extraclasse, que se dividem entre duas horas de atividades na escola e duas horas de reunião pedagógica. Portanto, as escolas são obrigadas a realizar semanalmente as reuniões. Nesse espaço são discutidos problemas gerais e específicos que envolvem a comunidade escolar. São estabelecidos debates e propostas soluções com maior ou menor grau de participação efetiva dos envolvidos, de acordo com o perfil de gestão escolar. O *diretor* argumentou que enfrentava dificuldades para marcar as reuniões conjuntas entre os professores da escola na cidade e da escola no campo:

Eu tentava envolver ao máximo os professores. O que acontece com o corpo docente? A maioria trabalha em duas escolas. Então, nós tínhamos que marcar uma reunião pedagógica pra discutir o projeto político pedagógico. Na segunda não tem como, na terça não tem, na quarta, quinta, na sexta. No sábado tem como? Tem. Então vamos marcar que horas? Infelizmente nós não conseguimos

firmar essa reunião no sábado. O que eu fazia? Procurava convidar os professores da educação no campo a participar junto com os professores da cidade. Os problemas vão ser um pouco diferentes, mas eu tento fazer esse envolvimento. Eu tento fazer com que eles opinem baseados na realidade da escola de lá, porque são diferentes. A gente tentava fazer com que todos participassem, mas existiam questões lá na escola que eram como âncora pra que a escola não fosse. (Diretor)

Por outro lado, a *educadora militante 2* justificou que os professores realmente engajados que davam aula no campo se reuniam dentro do movimento, em especial com o setor de educação, e dedicavam mais tempo do que o necessário em atividades voltadas para a escola, uma vez que participavam do cotidiano escolar de forma engajada. Sobre as reuniões pedagógicas, ela argumentou:

Nós tínhamos um grande problema com esse negócio de reunião pedagógica. A gente tinha a supervisora designada que é da cidade. Então ela veio, mas a gente fazia as reuniões pedagógicas entre nós. Só eu e o Marcos somos professores do movimento. Todos os outros professores e, inclusive a supervisora, eram da cidade. Nós conseguimos as meninas da cozinha. A Penha é uma e a Sonia é do período da tarde. E é gente nossa. Mas era difícil conseguir fazer uma reunião pedagógica decente. As primeiras a gente fazia junto com o setor de educação. Nós não éramos cobrados pra ir nas reuniões pedagógicas da cidade, mas o movimento vive em reunião. Porque a gente tem muita coisa pra discutir. A outra supervisora já vinha aprendendo. Mas depois com a supervisora nova tentamos mostrar o que acontece. Eu chegava duas horas da tarde e ia embora dez horas da noite. (Educadora Militante 2)

Também incluo, nessa análise, a percepção dos membros do MST e de outros setores da esquerda política, de que existe uma campanha nacional, que não começou recentemente, com a intenção de criminalizar movimentos sociais e sindicatos. Com forte apelo midiático, essa campanha teve o resultado esperado de criar uma grande parcela da população que manifesta uma aversão a esses movimentos e ao modo como atuam, mesmo que seja presumível que o conhecimento de boa parte dessas pessoas sobre os valores norteadores e o plano de lutas desses movimentos seja apenas superficial. Somo a isso o fato de que a defesa do MST, por uma reforma agrária que sobreponha a agricultura familiar sobre a política latifundiária do agronegócio, gera um descontentamento dos grandes proprietários do campo. Ainda que particular, essa percepção não é ocasional. Há quatro anos tenho participado ativamente da luta sindical pela educação no Estado de Minas Gerais e acompanho de perto as reivindicações e a luta do MST nesse Estado. A percepção que tenho, com relação ao imaginário social sobre o MST e os conflitos entre esse movimento e os grandes latifundiários, é importante na medida em que ajuda a justificar os problemas de origem externa que eram inerentes à escola. Sobre esse aspecto, o *diretor* falou sobre a dificuldade em conseguir transporte para os alunos:

Nós tínhamos dois professores que abraçaram a causa e acompanham a realidade e veem a necessidade daquele povo. Mas infelizmente eu sinto que existem fatores não educacionais que interferiam para a progressão da escola. Eu estou falando da politicagem. Nós temos alunos que dependiam do transporte municipal. Mas a prefeitura alegava que não possuía uma logística pra ficar levando os alunos praquela escola. Interferia. Porque não vai ter uma sequência pedagógica. E o corpo discente da noite são pessoas mais idosas. (Diretor)

A educadora militante 2 também falou sobre a falta de apoio da prefeitura e alegou que a educação infantil e fundamental 1 – até o 5º ano – geralmente está a cargo das secretarias municipais de educação, enquanto o ensino fundamental 2 e o ensino médio são de responsabilidade do Estado. A preferência daqueles que participaram da fundação da escola era por começar com os anos iniciais, mas, devido ao desinteresse da secretaria municipal, tiveram que recorrer ao Estado e começar pelo 6º ano do ensino fundamental, mais precisamente com o EJA, porque, como revelado anteriormente, as condições estruturais, nos primeiros meses de funcionamento da escola, ainda não eram o ideal:

Na época a superintendente (regional do Estado) era nova e quis apoiar a gente. A nossa ideia era começar desde os pequenininhos da educação infantil, mas a gente não tinha estrutura pra isso e nem apoio do município. Porque quem cuida da educação infantil é a prefeitura, né? Mas quem diz que tem apoio? Então, a superintendência disse pra começar com o sexto ano. Porque o sexto ano é do Estado. Começamos com o EJA então. Porque para ter os pequenos é uma outra estrutura. (Educadora Militante 2)

Outro empecilho político, mencionado pela *educadora militante 2*, referiu-se aos assédios e ameaças direcionados aos funcionários da escola. O episódio contado remete ao momento de matrícula dos alunos, quando o secretário da escola urbana esteve no acampamento para realizar as matrículas dentro da usina. Devido às ligações e ameaças feitas pelos grupos latifundiários que são contrários à ocupação do MST, as matrículas tiveram que ser feitas na cidade, gerando um problema maior de locomoção para as pessoas que desejavam voltar a estudar.

A gente começou a fazer a matrícula. O diretor disponibilizou o secretário dele pra vir aqui fazer as matrículas. Só que aí a gente tinha ligação das pessoas da usina dizendo que a gente tava contra a lei e intimidando o diretor. Então, o diretor passou por uns apuros também. Imagina? Tá lá dentro o secretário dele, de repente baixa a polícia porque estamos fazendo coisa irregular. Mas não era. Tivemos que convencer o diretor que nós estávamos legalmente apoiados. Mas não teve jeito. Nossos alunos tiveram que ir pra cidade fazer matrícula. E aí, nós, militantes, tivemos que fazer plantão pra que os alunos fizessem a prova

de reclassificação e viessem pra gente. Tem muita gente que não é do nosso lado e trabalha na secretaria do diretor, a gente sabe disso. Então falavam (para o aluno): não... tá faltando documento. Mas não tava faltando. (Educadora Militante 2)

Os obstáculos que comprometeram o acesso ou a permanência dos alunos da escola ferem o seu direito à educação. O direito à educação é um elemento fundamental para pôr em prática características importantes da espécie humana, como “a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre a sua própria prática, de utilizar os bens naturais para os seus fins e de se organizar socialmente” (HADDAD, 2012, p. 217). Ainda que a escola seja apenas um espaço de educação – além da família, trabalho, amigos etc. –, considero que representa um processo fundamental para que o indivíduo exerça, com êxito, a sua cidadania.

A dificuldade em integrar as comunidades rurais talvez se encaixe naquilo que Quijano (2005) classificou como *colonialidade do poder*. As comunidades de trabalhadores rurais se desenvolveram no Brasil como a mão de obra que sustentou os grandes latifúndios desde o período escravocrata até a atualidade. No último século, ocorreu o êxodo para os centros urbanos devido à falta de oportunidades no campo, proporcionada pela explosão demográfica e a diminuição da oferta de trabalho, que passou a ser atendida também pelo advento das novas tecnologias. Entretanto, a integração dessa população nas cidades não foi realizada com sucesso do ponto de vista social, uma vez que a sua ascensão econômica não era desejável para a classe dominante. No mesmo caminho, a população campesina que procurou formas de emancipação em relação aos grandes latifundiários e passou a se organizar coletivamente para não ter que deixar as suas terras, também não foi integrada no cenário rural como sujeitos autônomos, pois carregam o estigma de empregados.

5.2 OS OBSTÁCULOS À GESTÃO E À PEDAGOGIA DO MST

Ao mesmo tempo em que a maior proximidade da escola na zona rural foi um trunfo pela maior adesão dos alunos; por outro lado, a disponibilização de ônibus para a locomoção dos alunos revelou um possível boicote de cunho político à iniciativa educadora do movimento. Isso porque, segundo a *educadora militante 1*, não era necessária uma intempérie grave para que o ônibus cancelasse o trajeto pelos acampamentos, inviabilizando a frequência nas aulas dos alunos que não morassem próximos à escola. Essa dificuldade era superada, muitas vezes, por meio da colaboração, quando aqueles que tinham carro se ofereciam para buscar os que morassem muito longe. Entretanto, embora o fechamento da escola esteja ligado à competência

estadual a que pertence, a prefeitura também demonstrou contentamento devido à diminuição de gastos com transporte, segundo a educadora:

Aqui (no campo), as crianças iam de manhã e à tarde para a escola. Eles mudaram tudo para de tarde. Aí, quando traz as crianças para a roça à tarde, leva os adultos para estudarem na cidade à noite. Eles alegaram que estavam fazendo uma coisa boa para deixar de onerar os gastos com a roça. E nada que você fosse propor para que fossem parceiros, eles aceitavam. (Educadora Militante 1)

Uma *aluna* de uma turma formada no 9º ano do EJA da escola, onde também estudou seu filho, ofereceu um relato condizente com o da *educadora militante 2*, ao falar sobre as dificuldades que o adolescente tem enfrentado para frequentar as aulas na cidade. Chamou a minha atenção o fato de que a percepção dela é de que mesmo os alunos jovens tinham predileção pelo estudo em uma escola do campo, contrapondo-se à ideia de que a vida urbana é sedutora para todos os jovens que moram na zona rural. Embora não se possa tomar como regra a afirmativa da *aluna* – para o infortúnio das intenções do movimento, que tem como um dos objetivos manter a população no campo –, a informação de que a escola do campo agradava aos alunos mais jovens é bastante relevante. Isso porque contribui com o meu argumento de que a escola deve se adaptar à realidade social em que o aluno se encontra, a fim de desenvolver pedagogias que coincidam com necessidades reais desse indivíduo, permitindo que ele se identifique com a escola e se interesse pela aprendizagem.

Ele tá na cidade agora porque tiraram a escola daí. Por ele, estaria aí até hoje. Tem transporte, mas, quando tem problema de chuva, eles não vêm. Se fica três dias chovendo, é três dias sem aula. Quando era aqui, até com chuva dava pra ir, porque era pertinho. Ele não gosta de lá não. Gosta daqui. Na verdade, todo mundo, tanto adulto como jovem igual ele, queria ficar todo mundo aqui. Não queria que terminasse, né? Tirasse a escola daqui. [...] os meninos até choraram no dia que falou que não ia ter mais aula aqui. (Aluna)

Ficou claro que o fechamento da escola contribuiu de forma definitiva para que muitos adultos trabalhadores rurais, que haviam voltado a estudar, desistissem desse esforço devido à distância que enfrentariam caso se dispusessem a estudar na cidade. Um *aluno* do EJA na escola e que também é pastor em uma igreja local falou sobre a situação:

Pelo nosso trabalho e porque, quando chove, o ônibus não vem, é uma perda pra nós. Antes a gente ia até a pé. Mas hoje, na cidade, não tem como. O custo pra gente ir de carro fica caro. Não compensa. (Aluno)

A importância da educação para o MST, segundo autores do *Dicionário da Educação do Campo*, está em dispor de instrumentos garantidores do direito ao acesso à educação e que favoreçam o fortalecimento da identidade de luta pela terra, a partir da luta pela criação de escolas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos e da formação de educadores pelo próprio movimento. Nesse sentido, a pressão para que as famílias aceitem o transporte escolar como forma de garantir o acesso à educação é um problema nacional. A resistência a essa proposta demonstra, portanto, que é fundamental para o movimento lutar pela garantia de que os camponeses possam participar da construção coletiva do projeto de escola que melhor se encaixe em suas demandas (KOLLING et al., 2012, p. 506-7).

Durante a reunião do setor de educação que pude participar, foram apresentados alguns livros didáticos da Coleção Girassol, publicada pela Editora FTD. Na ocasião, os membros do setor de educação discutiam sobre a escassez de materiais que contemplassem a realidade dos alunos moradores do campo. Como discutido anteriormente, uma metodologia pedagógica que reconheça a realidade do aluno favorecerá a sua identificação com o ambiente escolar e fortalecerá o seu vínculo com a escola. Como exemplo do contrário, alguns projetos enviados pela SEE para que fossem executados pelas escolas – em virtude de campanhas nacionais ligadas à saúde e segurança – não eram condizentes com a realidade do campo. O caso citado foi em relação à campanha Maio Amarelo¹⁷, de conscientização sobre segurança no trânsito. A dificuldade relatada pelos membros do setor foi em adaptar esse tema à zona rural, onde a sinalização de trânsito é quase nula.

O *aluno* explicou que as disciplinas regulares da escola eram adaptadas para o tema ‘agricultura’, que estava presente na realidade social dos alunos e era fundamental para a manutenção dos valores do movimento. Uma das bandeiras que o MST tem defendido nas últimas décadas é a da agricultura orgânica e, embora não seja unanimidade entre as famílias moradoras dos acampamentos, é uma iniciativa que tem ganhado cada vez mais força dentro do movimento. Na mesma direção, *a aluna* afirmou que cursava disciplinas relacionadas à agroecologia e sentia-se com propriedade para expressar a sua opinião, uma vez que trabalhava diariamente com o cultivo de horta dentro do setor de saúde e na produção de medicamentos a partir desse plantio. A valorização do conhecimento do aluno é importante para que ele se sinta estimulado a gostar do ambiente escolar. Como explicou:

¹⁷ O **Maio Amarelo** é uma campanha de conscientização sobre segurança no trânsito, cuja primeira edição ocorreu em 2014. Foi instaurado com base em uma resolução da Assembleia-Geral das Nações Unidas que definiu o período entre 2011 e 2020 como a “Década de Ações para a Segurança no Trânsito”.

Na escola do campo, a gente não estuda só aquelas matérias da cidade. A gente estuda agroecologia e aí entra tudo. A professora chegava a parar para os alunos falarem. Porque todo mundo quer falar um pouquinho da terra. E parece que a gente aprende mais rápido porque o professor para pra escutar o aluno e lá na cidade eles não param não. (Aluna)

Nesse ponto, retomo a reflexão de Fernandes (2010) de que a corrente dominante de pensamento também se alimenta das mudanças para se reinventar e perpetuar os seus valores. Sendo assim, não bastaria que uma escola do campo fosse integrada a outra da cidade se tivesse que gozar das mesmas práticas educativas e do mesmo projeto político pedagógico.

Além dos fatores citados acima, as divergências políticas e as informações midiáticas superficiais sobre o movimento me pareceram ser também grandes obstáculos para o desenvolvimento da escola. Ficou claro que existia um desinteresse de muitos funcionários em contribuir para o projeto educacional do MST. Essa apatia se deve a diversos aspectos, já que qualquer professor que trabalhe na rede estadual de Minas Gerais está exposto a muitos fatores que tornam o seu trabalho exaustivo e desmotivador. Por outro lado, os objetivos do setor de educação do MST pareciam mais próximos de serem alcançados quanto mais os diferentes atores que fizessem parte desse cenário pudessem estar identificados e envolvidos com o movimento.

6 A ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR: A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO TRABALHO E COLETIVIDADE DO MOVIMENTO

A ligação entre trabalho e educação apresentada até aqui remete às iniciativas durante o século XX – e ainda hoje – de que fossem criadas escolas que incluíssem o ensino técnico. Nesses ambientes, os alunos aprendem a lidar com instrumentos – materiais e cognitivos – que contribuirão para a sua inserção no mercado. O MST tem o trabalho como um alicerce de sua pedagogia, inclusive através da pedagogia da alternância, como explicado anteriormente. Entretanto, as práticas realizadas na escola do movimento pelos alunos da educação básica não demonstraram ser relativas à preparação para o mercado de trabalho. O foco dessas atividades estava na cooperação entre os membros da comunidade, através da divisão de tarefas para a conservação do ambiente escolar e educação voltada para a coletividade. Isto posto, neste capítulo procurei verificar de que forma a divisão do trabalho na Escola Eduardo Galeano influenciava na gestão de modo a torná-la mais participativa e como se dava a tensão entre a direção da escola e o setor de educação do MST diante dos mecanismos de deliberação utilizados pelos dois órgãos gestores.

6.1 A DIVISÃO DO TRABALHO

Conforme já discutido anteriormente nesta pesquisa, a divisão do trabalho é uma das formas de gerar identificação com o espaço coletivo que está sendo ocupado. É curioso observar que a noção de público, dentro da sociedade capitalista que fazemos parte, contribui para que exista um descuido com aquilo que não é de posse individual. Nos espaços urbanos, essa afirmativa é facilmente observável ao perceber as pichações, as depredações, o lixo nas ruas e a poluição de forma geral. Dentro das escolas em que trabalhei, também pude perceber que, frequentemente, as cadeiras e mesas estão quebradas ou pichadas, os livros didáticos rasgados e o próprio ambiente escolar não é respeitado pelo aluno, como se ele não considerasse aquele espaço como seu e que por ele tivesse responsabilidade.

É bem verdade que, em tempos de avanço do neoliberalismo nas políticas governamentais – e assim também tem acontecido no Brasil –, os serviços públicos são constantemente desmoralizados a fim de fortalecer as privatizações frente à opinião geral da população. Entretanto, para que esse trabalho não tome novos rumos em sua discussão teórica, limito-me a argumentar que um dos possíveis motivos para que o aluno não se identifique de forma engajada com o ambiente escolar diz respeito ao fato de que sua presença é apenas

transitória e ele não participa da organização e construção desse espaço. Quero dizer, portanto, que o aluno chega à escola cuja estrutura física ele não pôde opinar, assim como não opinou sobre a alimentação diária e a disposição das mesas nas salas, por exemplo. O aluno também não participa da limpeza, da preparação da merenda e da organização das atividades. Sendo assim, o seu comprometimento com a escola é de valor individual e diz respeito somente ao seu aprendizado e ao resultado nas avaliações. Não existe um estímulo ao coletivo e uma preocupação com a valorização do público.

Neste ponto é importante lembrar que a direção das escolas não pode obrigar os alunos a participarem de atividades que não correspondam ao seu currículo e que não estejam previstas no seu Projeto Político Pedagógico. Vez ou outra foi possível observar, na minha experiência profissional, iniciativas como convidar os alunos a fazerem mutirões para o embelezamento da escola, pintura de muros, organização dos jardins ou mesmo projetos de ciências que intentassem desenvolver uma horta dentro da escola. Tudo sempre bastante costurado com as bases legais para que os alunos não se sentissem coagidos a participarem de forma obrigatória das atividades.

Por outro lado, dentro do MST, o trabalho coletivo era estimulado em todos os espaços. Longe de querer estabelecer uma análise psicossocial – já que não possuo competência para tanto –, mas não foi difícil notar que o sentido da coletividade para o movimento estava contido na formação da consciência de classe, o que também inclui na dinâmica das relações de dependência um sentimento de proteção e subsistência. Isso porque a permanência nos espaços de acampamento, que não foram conquistados legalmente, depende da colaboração entre os trabalhadores, seja na defesa do território, seja no desenvolvimento econômico individual e coletivo daqueles que fazem parte do movimento. Seguindo essa linha, a Escola Eduardo Galeano foi mantida através do trabalho colaborativo durante todo o seu período de existência. Os alunos – adultos e crianças – participavam voluntariamente da limpeza e organização da escola, assim como levavam alimentos produzidos por eles mesmos, interferindo diretamente no cardápio pré-estabelecido pela direção da escola que estava localizada na cidade de Campo do Meio. A *educadora militante 3*, que também era coordenadora do setor de educação do MST em Campo do Meio, explicou que:

A gente tentava fazer o máximo possível para que o espaço da escola fosse do nosso jeito. Colocando a pedagogia do trabalho, né? A escola sempre era limpa em mutirão, os alunos e pais contribuía. Tinha uma pessoa específica (funcionária) para fazer a comida, mas na limpeza da cozinha, eles lavavam os seus pratos. Traziam coisas para se alimentar tanto à noite quanto de tarde. Tinha rodízio na limpeza de sala[...] (Educadora Militante 3)

Marcado pelo trabalho coletivo, o MST realizava muitas atividades estruturais da escola por meio de mutirões que incluíam a participação de alunos adultos e também as crianças. Desde a contribuição com alimentos produzidos pelos próprios alunos para incrementar a merenda até a limpeza e o manejo das hortas ao redor da escola, a participação coletiva nas atividades parecia ser fundamental para a criação de uma identidade. Sendo assim, era necessário que o setor da educação também organizasse tarefas que deveriam ser cumpridas pelos coparticipantes e por outros que não pertenciam a esse setor, mas eram chamados para contribuir com as atividades. Segundo a *educadora militante 1*:

O setor da educação se reunia e tirava as tarefas. Mas, no dia do mutirão, você não ficava só em uma coisa. Então a gente tinha a infraestrutura, que entra desde roçar um gramado, limpar... E não era só da educação. A gente chama do acampamento todo. Quando tem plantio, vem menos pessoas. Porque o trabalhador está voltado para essa prioridade. Mas quando não tem, vem bastante gente.

Conforme discutido anteriormente sobre a obra de Freire (2016), a organização não pode se configurar apenas como uma delegação de funções – porque, dessa forma, não produziria emancipação, mas também não pode indispor de um certo nível de autoridade, para evitar que interesses individuais se sobreponham aos coletivos no processo de tomada de decisão e na realização das atividades. É nesse sentido que a síntese cultural se manifesta, pois a gestão não tem como objetivo impor os seus valores de forma invasiva, mas pretende antes reconhecer as experienciais individuais e encontrar uma identidade cultural comum. Não se trata de buscar a homogeneidade, como dito, mas de atingir deliberações que sejam de interesse coletivo.

A divisão do trabalho dentro da escola foi confirmada pelo *aluno*, que afirmou ter participado da limpeza. Em uma das visitas realizadas, no ano de 2017, foi possível verificar a atuação voluntária dos alunos. Além disso, como os valores do MST eram empregados na didática e na prática do cotidiano escolar, ele deixou transparecer, mesmo que de maneira sutil, um incentivo que os militantes da escola davam aos seus alunos para que fosse estimulada a igualdade de gênero nos trabalhos domésticos. Como explicou:

Lá a gente ajudava. Como se fosse em casa. Inclusive só tinha uma cozinheira, então a gente ajudava. Uns chegavam mais cedo e ajudavam pra sair a merenda na hora certa, né? Ali a gente lavava os pratos, como a gente aprende no movimento. A gente aprende lá na escola até o esposo ajudar a esposa em casa. Ajudar um ao outro. [...] Às vezes faltava alguma coisa e a gente levava do nosso sítio. A merenda. Porque o Estado nunca bancava tudo. No mutirão, quem limpava a escola era a gente. A gente pintava a escola. E na época de

chuva, de trinta em trinta (dias), a gente tava roçando. Os responsáveis somos todos nós. (Aluno)

A problemática que envolve o trabalho na escola remete à advertência feita por Mariátegui (2007), e outros autores referenciados, de que as escolas têm servido como máquinas produtoras de mão de obra para a indústria. Por outro lado, o trabalho dentro das escolas do MST pareceu ser antes uma prática de identificação com a terra e o incentivo a nela permanecer e por nela lutar. Sendo assim, a meu ver, carregava primeiro um sentido emancipador, ao invés de um sentido limitador. Isso porque formava o indivíduo para o fortalecimento do movimento no qual já estava inserido de forma coletiva, e não para ser o funcionário de um sistema vertical dentro do qual os seus méritos serão apenas destinados a receber pela própria força de trabalho sem identificação com os objetivos e lucros do empresário que o emprega.

A *aluna* teve uma fala coerente com os demais ao discorrer sobre a divisão do trabalho dentro da escola e sobre a contribuição voluntária para a merenda com alimentos produzidos pelos próprios alunos:

É diferente a escola do campo e a da cidade, né? Lá toca direto e aqui não. Aqui para um pouquinho, a gente conversa... aí quando é dia de fazer mutirão todo mundo vai plantar e depois volta de novo pra dentro da escola. [...] Tanto os professores quanto os alunos ajudavam nas tarefas. Na hora da merenda mesmo tinha pouca merenda da cidade, então um levava abóbora, outro levava tomate, outro levava repolho... porque todo mundo tem horta, né? Se depender do Estado lá na cidade, eles comem é lavagem. (Aluna)

As práticas do movimento de valorização da identidade de luta pela terra e trabalho coletivo tiveram uma aceitação parcial entre os funcionários que moravam na cidade. Como já mencionado anteriormente, a troca da especialista supervisora da escola favoreceu o contato e o desenvolvimento dessas práticas e a adesão de alguns professores que moravam na cidade e também contribuiu para que a participação dos alunos no ambiente escolar fosse efetiva. Para a *educadora militante 3*:

A gente tinha alguns limites pelo pessoal do Estado que atrapalhavam muito o nosso desenvolvimento, mas a gente conseguiu colocar música nas nossas aulas e músicas do movimento. Até professores que vinham da cidade começaram a fazer isso também. Por exemplo: na hora de lavar os pratos, a supervisora não queria que deixasse. Mas aos poucos a gente foi conversando com ela que era importante para a prática educativa dos estudantes. Ela dizia que essa coisa de criança lavar prato e de aluno entrar na cozinha não dava. Mas, aos poucos, ela começou a ver que era importante sim e quando um não lavava o prato, ela perguntava por que não lavou. (Educadora Militante 3)

Nesse sentido, outro mecanismo de controle e organização do Estado que sofreu alteração em sua aplicação devido à realidade específica da Escola Eduardo Galeano não se tratou da atuação individual de um servidor, mas sim da aplicação de recursos para o ambiente da escola a partir da doação voluntária devido ao comprometimento que deviam aos princípios do movimento. Com relação a esses recursos, como alimentos, produtos de limpeza e material didático, a racionalização era feita pelo próprio diretor. Ele explicou que calculava a quantidade de cada tipo de recurso que ficava para a escola da cidade ou que ia para a escola do campo, de acordo com o número de alunos. Era mandado o recurso, e não o dinheiro, provavelmente porque a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE) determina com o que cada verba deve ser gasta. O cardápio também era determinado por essa secretaria, entretanto, devido à especificidade da escola do campo, era comum que os alunos que cursavam o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) doassem alimentos para a escola, uma vez que eram produtores rurais. O *diretor* procurou justificar como ele racionalizava a divisão de recursos entre as escolas:

Como a escola lá não estava totalmente legalizada, existiam situações que dificultam chegar recursos pra essa escola do campo. Então o que eu faço? Onde eu comprava dois quilos de carne, eu compro três. Onde eu comprava uma caixa de óleo, eu compro uma caixa e meia pra poder atender a educação no campo. E, mesmo assim, ainda fica a desejar. Mas, com planejamento, a gente sempre conseguia mandar recursos: alimento, produto de limpeza... (Diretor)

Ficou demonstrado, portanto, que algumas das dificuldades de gestão foram solucionadas pelos próprios alunos e militantes do movimento que se organizavam para que o funcionamento da escola não fosse fragilizado quando os recursos estatais não eram suficientes. Entretanto, a escola não contou apenas com a iniciativa interna dos membros dessa comunidade para sanar as suas dificuldades e amplificar a chance de êxito em seus projetos. Como mencionado, a partir do dossiê produzido pelo professor Bertacchi, o MST em Campo do Meio procurava formas de desenvolver parcerias com universidades e institutos federais para desenvolver projetos e também para colocar em prática a pedagogia da alternância em outros espaços para além dos acampamentos e assentamentos do movimento. O caso mais significativo é o do Instituto Federal de Machado, onde alguns alunos do movimento tiveram a oportunidade de cursar o ensino médio e técnico, tendo a oportunidade de voltar periodicamente para cumprir um tempo na comunidade. A *educadora militante 1* explicou que:

Tivemos turmas de adolescentes que foram fazer o (ensino) médio e também técnico agrícola voltado para a agroecologia. No último ano, estava assim: a semana toda ficava lá, aí vinha na sexta à tarde e ia embora na segunda. Mas teve outras épocas que vinham ficar mais tempo aqui para fazer o tempo

comunidade e depois voltava pra lá. Tinha o tempo comunidade e o tempo escola. (Educadora Militante 1)

Durante a reunião do setor de educação que tive a oportunidade de participar, estavam presentes duas alunas adolescentes que participavam de um curso de formação do MST, em outro estado, e eram financiadas em parte por recursos próprios e em parte por recursos do movimento - que estimula a formação de seus membros em cursos e congressos, no intuito de que esses indivíduos voltem e apliquem o seu aprendizado nos territórios ocupados. Além disso, o trânsito de membros do MST entre acampamentos e assentamentos do país me pareceu ser comum, o que contribui igualmente para o intercâmbio de ideias. Pude perceber também que alguns professores universitários demonstraram interesse pela história e atuação do MST em Campo do Meio e, alguns deles, atuavam diretamente dentro dos acampamentos em defesa das demandas do movimento. A participação de membros da comunidade escolar de todas as idades carregava, portanto, um potencial pedagógico, conforme se delimitou a partir da obra de Makarenko (2010). Ainda que o poder de decisão e representatividade acompanhe a idade e experiência, a participação em assembleias, por exemplo, desenvolvia o senso de coletividade e a identificação com a comunidade. Essa divisão, chamada de *Instâncias de Participação Democrática* (MST, 1994), garantia a participação harmônica dos membros da comunidade escolar.

6.2 A ORGANIZAÇÃO COLETIVA

Devido às minhas participações, nos últimos quatro anos, em atos e assembleias ligados à luta por direitos na educação e contra a perda de direitos conquistados através do empenho de sindicatos e movimentos sociais, pude observar a capacidade de mobilização demonstrada pelos militantes do MST de Campo do Meio. Em ocasião da luta contra a reforma da previdência, proposta pelo governo federal em 2017, o movimento foi capaz de organizar uma caravana com cinco ônibus, abarrotados de militantes, que se deslocaram até Varginha (MG) para um ato regional, ocupando as dependências do INSS e participando de uma passeata que cruzou uma das principais avenidas da cidade até o centro. Impressionou-me igualmente, quando, em virtude do julgamento do processo judicial relacionado à ocupação das terras da falida Usina de Ariadnópolis, os militantes de Campos do Meio se deslocaram até a cidade vizinha de Campos Gerais para fazerem um ato em frente ao fórum, em 2018. O movimento lotou a praça e distribuiu alimentos orgânicos colhidos nos acampamentos a fim de demonstrar o potencial produtivo desempenhado na região. Enquanto isso, em Belo Horizonte, o MST realizou um

acampamento em frente à Câmara Legislativa, reivindicando que fosse votado o decreto do governador Fernando Pimentel concedendo as terras ao movimento. Em outro episódio, no mesmo ano, a Escola Eduardo Galeano abrigou uma assembleia de todos os setores do movimento, que tinha como pauta principal o apoio à candidata Beatriz Cerqueira (PT), que acabou se elegendo como deputada estadual. Também presenciei assembleias do SindUTE e da CUT, em Belo Horizonte, em que o MST esteve presente preparando refeições como forma de propagandear o seu modelo de produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos.

Transportando essa realidade para o cotidiano da escola, os gestores por ela responsáveis puderam dispor de um instrumento bastante forte em favor de uma gestão realmente democrática e participativa, uma vez que a organização coletiva do movimento e, inclusive, do setor de educação, precedeu o período de funcionamento da escola. A autora Lisete Arelaro entendeu o conceito de gestão educacional com um sentido duplo que engloba “tanto a complexidade da gestão de uma unidade escolar quanto o conjunto das políticas (públicas ou privadas) em educação” (ARELARO, 2012, p. 382). Mas o documento apresenta uma interpretação mais aprofundada ao analisar o processo histórico que a gestão educacional trilhou ao cristalizar um caráter tecnicista que a aproximava da administração empresarial e estipulava planejamentos padronizados com base em dados quantificáveis. Após a Constituição de 1988, o acesso à educação foi universalizado, mas a responsabilidade pela sua aplicação foi descentralizada, passando a ser responsabilidade dos Estados e Municípios, que, por alegarem incapacidade financeira de arcar com os custos, permitiram uma deterioração das condições materiais de todo o ambiente escolar. Por outro lado, a exigência constitucional de que a gestão educacional seja democrática coloca um ponto de partida para a participação de toda a comunidade escolar nas deliberações do cotidiano da escola e na produção do Projeto Político-Pedagógico (ARELARO, 2012, 386-7).

A participação de toda a comunidade escolar nos processos de tomada de decisões é determinante para que haja um comprometimento dos envolvidos com o êxito das deliberações. A formação de um coletivo próprio dos alunos é, inclusive, um dos requisitos para garantir a gestão democrática escolar, conforme documento do próprio MST (1994). Por esse motivo, uma das minhas preocupações foi verificar se os alunos gozavam de voz ativa dentro da escola. Em algumas visitas ao cotidiano escolar, pude observar que, devido à divisão do trabalho, frequentemente os alunos davam sugestões de como proceder em determinadas situações relacionadas aos mutirões de limpeza ou para o desenvolvimento da horta. A percepção que tive dentro do espaço da Escola Eduardo Galeano foi de que a participação dos alunos, da forma

como previu Pistrak (2011), que apresentei como referencial, pôde ser verificada apenas com relação à divisão de tarefas e sugestões de temas para as aulas.

Embora não tenha sido criado um grêmio que representasse especificamente os alunos matriculados na escola; coletivos de criança, adolescentes e jovens já existiam no MST e utilizavam o espaço da escola em cursos de formação. Entretanto, pareceu-me que o setor de educação ainda concentrava um grande poder de decisão. Isso ocorria, provavelmente, devido ao nível de envolvimento com as questões educacionais do MST que esses indivíduos possuíam. Como o MST era dividido em muitos setores e muitos dos alunos eram trabalhadores em suas roças, foi compreensível que esses indivíduos não tivessem a capacitação e tempo para lidar com questões burocráticas ligadas à legislação educacional. Um exemplo foi a escolha do coordenador do setor de educação, que, segundo a *educadora militante 1*, estava relacionada à dedicação demonstrada, assim como o perfil e a disponibilidade, uma vez que o cargo exigia liderança e tempo. A partir de então, um nome foi levado para a reunião do setor de educação para que fosse votado e, se todos concordassem, a aprovação se dava por maioria simples.

Penso, inclusive, que, a partir das prerrogativas garantidas pela LDB (1996), poderiam ter institucionalizado o setor da educação como um órgão colegiado deliberativo da Escola Eduardo Galeano e, por conseguinte, anexado à Escola José Mesquita Netto, uma vez que a comunidade escolar compreendida na escola do campo divergia da comunidade urbana. De qualquer forma, a entrevista realizada com a coordenadora *educadora militante 3* revelou que algumas decisões competiam diretamente aos alunos, como no episódio citado abaixo, em ocasião da visita de uma brigada sul africana de militantes que estiveram em Campo do Meio, durante o período de funcionamento da escola, para contribuir e aprender com a formação da juventude do MST:

Os estudantes também participavam das decisões. Tanto que a gente teve a visita de internacionalistas, que vieram lá da África do Sul. E aí a gente colocou pra eles: ‘o que vocês acham? A gente recebe eles aqui na escola? Como vai ser?’ E eles foram os protagonistas. Decidiram o que ia ter, a programação do que ia fazer, o parquinho foram eles que decidiram fazer. Eles foram sujeitos ativos dentro da escola. (Educadora Militante 3)

Como expliquei anteriormente a partir da obra de Oliveira (2015), não bastaria que se criassem estruturas democráticas de participação dentro da escola se elas servissem apenas para legitimar a decisão dos gestores. Isso porque o conceito de gestão democrática pode ser entendido de diferentes formas, a fim de beneficiar a quem desse conceito esteja usufruindo. Sendo assim, a gestão praticada pelas escolas estaduais urbanas em que trabalhei eram

democráticas na medida em que possibilitavam, através de estruturas de participação, a aprovação geral da comunidade escolar sobre decisões tomadas de forma arbitrária e que fluíam verticalmente, seja por parte da direção, seja por órgãos superiores como a SRE e a SEE. Esse tipo de participação, chamada por Lück (2011) de participação passiva, não condiz com o modo como o MST entendia que deveria ser feita a gestão de suas escolas. Ainda que o setor da educação, como órgão gestor paralelo, concentrasse um poder de decisão grande como estrutura representativa dos alunos do campo, o engajamento da comunidade escolar do campo precedia o início das aulas, pois já estava contido no processo histórico de ocupação daquele espaço pela bandeira do movimento.

Além de todo o caráter normatizador que rege o funcionamento das estruturas orgânicas do movimento através da prática coletiva nas tomadas de decisões e trabalhos conjuntos, pareceu-me notável que existia um espírito de cooperação despertado pela causa comum de luta pela terra, que naturalizava essas práticas e motivava os membros do MST – que também eram alunos da escola – a fortalecerem uma gestão democrática e participativa. Foi possível perceber, na fala *do aluno*, que a escola também representava um ambiente familiar para os alunos, no sentido de que o conhecimento transmitido não se dava apenas através das aulas, mas na troca de informações entre os membros da comunidade escolar. Isso compreende, na minha interpretação, uma vertente de colaboração que é significativa em qualquer instituição de ensino, uma vez que os alunos superam a condição de aprendizes para serem partícipes na construção do conhecimento. Além disso, sou como se existisse uma relação afetiva naquele espaço de interação que passou a fazer parte da fatigante – e muitas vezes solitária – rotina de trabalho daqueles alunos:

A educação começa em casa e na escola. É uma família. Na escola você vai pela primeira vez e não conhece nem os professores, mas em um certo tempo se torna uma amizade familiar. Os seus problemas, quando você tem diálogo, compartilha com os companheiros e um ajuda o outro. Se eu não sei, eu vou perguntar e um vai ensinar o outro. Então, fechar a escola, pra nós, foi uma perda muito grande. (Aluno)

O MST leva, em sua essência, a característica de ser formado por indivíduos despossuídos de terra, que se organizam coletivamente com o intuito de conquistar o direito à propriedade. A escola se beneficiava dessa idiossincrasia e isso favoreceu a implementação de uma gestão que atuasse conforme os interesses da comunidade escolar e que incluísse essa comunidade no cotidiano da escola. Como proposto na obra de Paulo Freire (2016), a ação dialógica não exclui a importância das lideranças dentro do ambiente escolar. Sendo assim, não

é condição que se acabe com a autoridade para que se tenha uma gestão democrática e participativa. Mas é necessário que essas lideranças não assumam uma postura messiânica e não se imaginem na posição de indicar as direções em que a escola deve seguir, ainda que acredite estar mirando na emancipação de seus súditos. O processo de emancipação deve ocorrer de forma autônoma e em comunhão entre aqueles que participam da comunidade escolar ao elegerem conjuntamente objetivos que sejam comuns conforme as suas demandas.

7 CONCLUSÃO

A experiência na Escola do Campo Eduardo Galeano me proporcionou uma oportunidade valiosa de observar de perto o modo como operavam os militantes do MST dentro e fora dos assentamentos e acampamentos através de sua organização interna, formação de militantes, trabalho coletivo e luta política. Durante as visitas, pude vivenciar o desenvolvimento da escola e o modo como se transformou em uma extensão do movimento, de forma consonante com as demandas locais. Nesse contexto, o setor de educação teve um papel fundamental ao se estabelecer como um órgão gestor paralelo da escola, que procurava se adaptar legalmente às designações oriundas da direção localizada no espaço urbano e dos órgãos governamentais estaduais.

Conforme as discussões feitas a partir do referencial teórico, pude verificar que os professores, vinculados ao MST e que lecionavam na escola, colaboravam diretamente com o setor de educação, no sentido de possibilitar a aplicação do modelo educacional proposto pelo MST. Entre os professores da escola anexa, localizada na cidade, apenas aqueles que também davam aula na escola do campo se comprometiam com as atividades realizadas pelo movimento, sem que esse comprometimento se convertesse necessariamente em uma adesão concreta à luta pela terra e pela educação no campo. Uma vez que não pertenciam ao movimento, esses professores também não dispunham da bagagem identitária necessária para atuar de forma política e revolucionária, tal como julgou necessário Fernandes (2010).

Por outro lado, a afirmação da questão identitária através da mística e da adaptação dos conteúdos curriculares – além dos cursos oferecidos – foi determinante para que se considerasse a escola como um ambiente de formação dos cidadãos, conforme previu Aguillar (2019). Entretanto, era justamente a insistência dos gestores do setor de educação em aplicar o modelo educacional do MST que evitou a penetração de valores dissonantes, conforme as ponderações de Bordieu (2007), sobre a possibilidade de a escola ser disseminadora de valores hegemônicos na nossa sociedade que representem os interesses da classe dominante.

Acerca da ação dialógica proposta por Paulo Freire (2016), verifiquei que o setor de educação ainda concentrava um poder de decisão grande em relação aos demais membros da comunidade escolar. Isso se devia à disponibilidade que esses indivíduos comprometeram ao se voluntariar para os compromissos desse setor. A meu ver, as decisões do setor de educação não feriram a autonomia dos demais membros dessa comunidade e não é possível classificar essa relação como vertical. Em que pese o fato de que os alunos não tinham mecanismos dentro da escola para se organizar de forma independente ao setor de educação, ainda assim eram

sujeitos ativos na construção coletiva da escola. Por outro lado, é inegável que a formação na escola, seja dentro da sala de aula, seja nas experiências coletivas fora dela, direcionava os alunos para uma visão de mundo específica, que, embora fosse contra a hegemônica, impunha os valores do movimento, inclusive como uma forma de sobrevivência. Ainda sobre as referências de Freire (2016) utilizadas neste trabalho, compreendi que a organização coletiva dentro da escola funcionou de maneira solidária e voluntária. A gestão democrática da escola facilmente se tornou também participativa devido à maneira como o movimento se organizava em todos os seus setores.

A partir dessa pré-disposição, a escola se fez democrática de forma orgânica, como recomendou Saviani (1999). Porém o mesmo autor interpretou que o ensino para jovens e adultos, assim como o ensino técnico, comprometem o desenvolvimento científico dos alunos ao desestimulá-los em seguir com os estudos no Ensino Superior. Transportando essa reflexão para a realidade das escolas do MST e, especificamente, para a Escola Eduardo Galeano, entendo que a formação de seus alunos era bastante direcionada aos interesses do movimento. Ainda que o aluno do EJA não pretendesse continuar os estudos depois que completasse o Ensino Básico, a instrução política e cultural que recebia durante a sua formação bastava para que se tornasse um militante mais engajado e consciente das causas defendidas. Para além disso, a parceria com o IF-Machado demonstrava que existia a intenção de proporcionar um caminho para continuar os estudos após a escola, sempre considerando a aplicabilidade da formação, de acordo com o intuito de permanecer no campo.

Ainda sobre o conceito de gestão democrática participativa, impressionou-me o grau de comprometimento dos alunos com o resultado dos projetos desenvolvidos na escola, assim como o engajamento dos professores ao assumir uma postura proativa, pois as leituras sobre o tema me fizeram acreditar que esse é um cenário ideal para que seja desenvolvida uma gestão de fato democrática (LÜCK, 2011). Todavia, a cisão proporcionada pelo conflito ideológico nos projetos de educação entre a escola da cidade e a escola do campo evidenciou que esse modelo de gestão estava limitado ao que acontecia na Escola Eduardo Galeano. Ainda que a direção da Escola José Mesquita Netto não boicotasse as deliberações do setor de educação do MST, a falta de identificação dos profissionais que moravam na cidade não possibilitou uma integração ao ponto de que as práticas de gestão desenvolvidas no campo modificassem aquelas desenvolvidas habitualmente nas escolas urbanas.

Outro ponto discutido, na segunda seção deste trabalho, remete à ligação que fiz entre a pedagogia socialista e a pedagogia do MST. Cabe ressaltar que essa foi uma atitude intuitiva de minha parte, uma vez que os textos produzidos pelo MST que tive acesso fazem poucas

referências a nomes de autores. Mesmo assim, pude identificar algumas semelhanças entre as duas pedagogias, como a compreensão de que a escola deve promover órgãos de auto-gestão, além de levar em conta a idade e o grau de instrução para que seja definido o grau de autoridade nas deliberações, sempre prezando por relações cordiais e horizontais (MAKARENKO, 2010), a necessidade de participação direta através de iniciativa pessoal e autonomia na decisão das tarefas (PISTRAK, 2011) e a relação fundamental entre trabalho e educação, defendida por Gramsci (2010) e Krupskaja (2017).

Com relação aos *insights* gerados pela literatura latino-americana, compreendi que o MST é um movimento que está inserido em uma correlação de forças em nível global, uma vez que leva em consideração o processo histórico de dominação sobre a América Latina e igualmente pertence a uma gama de movimentos de resistência que rejeitam a submissão dos países considerados do Terceiro mundo àqueles que ditam as regras do jogo no cenário político, econômico e, inclusive, cultural. Digo cultural porque o pensamento dominante é transmitido através dos veículos de mídia, pela indústria cultural e também nas escolas, como dito anteriormente. Como defendido por Mariátegui (2007), compreender o cenário econômico em que está localizada essa luta de classes é de extrema importância no desenvolvimento de programas educacionais.

Finalmente, sobre a relação entre os documentos oficiais e o material que orienta as práticas de gestão escolar do MST, ficou evidente que as leis apresentam orientações gerais sobre a atuação dos gestores nas escolas. As determinações mais específicas se dão através da comunicação interna entre a Secretaria de Estado de Educação e as Superintendências Regionais de Ensino. Por outro lado, os diretores, vice-diretores e especialistas guardam uma certa autonomia dentro das escolas para promover órgãos internos que possibilitem uma maior participação dos membros da comunidade escolar, através do regimento interno e do projeto político pedagógico. No caso da escola do MST de que trata este trabalho, a falta de identificação dos professores da cidade, seguida de uma indisponibilidade para se mobilizarem em reuniões unificadas, fez com que o setor de educação assumisse um grau de importância definitivo para a gestão da escola do campo, pois, embora a direção oficial da escola e a especialista estivessem cientes dos projetos, cursos e adaptações curriculares que existiam lá, eram os próprios militantes que organizavam as atividades conforme as suas demandas. Nesse sentido, pôde-se compreender que a comunidade escolar do campo assumiu o protagonismo nas deliberações, conforme a sua realidade e as suas verdadeiras demandas, considerando o comprometimento com os resultados.

Evidentemente, a pesquisa encontrou algumas limitações que restringiram os seus resultados. Isso ocorreu, principalmente, porque nenhum dos sujeitos entrevistados demonstrou ser contra a presença do MST no espaço que ocupavam ou mesmo desenvolveu críticas negativas com relação à sua proposta educacional. Creio que, a partir desse limite, possam surgir pesquisas que envolvam uma participação direta daqueles que se posicionam contra os ideais do movimento. Além disso, grande parte do texto foi produzido a partir de experiências particulares que tive e o modo como interpretei as situações e personagens por uma ótica própria. Embora eu tenha procurado me embasar em um referencial teórico, é inegável que os posicionamentos e reflexões disponíveis no texto carregam o peso da minha formação, atuação profissional e vivência cultural. Apesar disso, defendo que nenhuma pesquisa é capaz de produzir uma fonte definitiva que ilumine com a verdade absoluta algum objetivo. O que pretendi desvelar foi, portanto, uma análise qualitativa a partir da minha bagagem cultural e intelectual e dos recursos que tinha disponíveis como ferramenta de pesquisa.

A Escola Eduardo Galeano encerrou as suas atividades em 2018, por determinação dos órgãos superiores. Em um cenário de diminuição da população infanto-juvenil do Brasil, a opção adotada por muitos governos estaduais e prefeituras é pelo fechamento de escolas. Esse cenário é bastante desolador e diverge fortemente daquilo que acredito ser o ideal para o nosso sistema educacional. Mais uma vez, o que se nota é uma visão empresarial sobre a educação, com a intenção de reduzir gastos. Ocorre que os prejuízos sociais decorrentes desse tipo de política educacional não podem ser mensurados com precisão, mas podem ser sentidos ao observar a sociedade excludente em que vivemos.

Na contramão desse processo, o MST, em Campo do Meio, esforçou-se para fortalecer a educação no campo e para o campo, com o objetivo claro de formar indivíduos conscientes do seu papel político e militante de permanência no campo. O apoio do *diretor* à construção e ao fortalecimento da escola foi um ponto que contribuiu para o sucesso da empreitada. Ainda assim, a alocação de servidores, por meio de editais, foi um empecilho para a construção de um quadro de funcionários engajados com o movimento e que pudessem receber a formação necessária para lidar com as demandas específicas da educação no campo. A autora Heloísa Lück, na obra *A gestão participativa na escola*, alertou para a necessidade de que a participação dos diversos membros da comunidade escolar deve ser consciente e transformadora. Segundo ela:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem

seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. (LÜCK, 2010, p. 29).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, o autor falou sobre os perigos da falta de diálogo para a educação, com o risco de coisificar as pessoas que fazem parte desse cenário. Ele defendeu que:

Educador e educandos, cointencionados a realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento”. (FREIRE, 2016, p. 101).

O trecho citado acima faz parte do capítulo “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O título do capítulo é também uma reflexão para seus leitores e perfeitamente transferível para o contexto que analisei neste artigo. Os membros do MST, enquanto oprimidos pelo contexto agrário em que estão inclusos, procuraram meios de formar e mobilizar aqueles que viessem a fazer parte da construção do projeto da escola, pois viviam em uma relação de interdependência. Somente através do engajamento é que pessoas que não vivem o cotidiano do movimento poderão compreendê-lo e por ele lutarem.

O verbete que trata da Pedagogia do Oprimido, no *Dicionário da Educação do Campo*, escrito por Miguel Arroyo, apresenta esse conceito como uma construção histórica e política da luta contra a opressão, considerando que todo conhecimento produzido é inseparável do sujeito histórico que o produz. Além disso, Arroyo afirmou que não se trata de uma pedagogia “entendida e praticada para educar, politizar e conscientizar os povos oprimidos, mas uma pedagogia do oprimido, de tantos oprimidos por relações sociais, econômicas e culturais” (ARROYO, 2012, p. 556).

Sendo assim, somente os próprios oprimidos é que dão conta do real valor dessa pedagogia no caminho de sua emancipação. Vivenciando e reagindo à opressão, esses sujeitos criam alternativas e, na tentativa de modificar as relações de opressão, modificam a si mesmos. Isso porque a opressão não se dá apenas pela carência cultural – como a necessidade de se fazerem mais esclarecidos –, mas também pela carência de recursos vitais como o trabalho e a

terra. Quanto mais radicais forem as respostas a esse movimento opressor, mais pedagógicas serão as alternativas dessa Pedagogia do Oprimido (ARROYO, 2012, p. 558).

Nesse sentido, a experiência em Campo do Meio se mostrou demasiadamente didática, na medida em que tive contato com um grupo de indivíduos organizados coletivamente no intuito de promover uma gestão engajada e obstinada em conquistar os objetivos traçados pelo MST. Em que pese possíveis discordâncias que o leitor possa ter sobre o MST – em relação às demandas ou ao modo como atuam na luta pela reforma agrária –, é inegável que o movimento conseguiu, através da experiência na Escola do Campo Eduardo Galeano, algo que as outras escolas estaduais urbanas em que lecionei tiveram enorme dificuldade para alcançar, que é a participação efetiva da comunidade escolar. Esse engajamento foi fundamental para que a gestão escolar – que, como visto, era feita em muitos aspectos por iniciativa do setor de educação do MST – pudesse ser considerada, de fato, democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

- AGUILLAR, Claudia M. B. **A cidadania burguesa e os limites da democracia**. 1. ed. Marília, SP: Editora Lutas Contra o Capital, 2019.
- ARAÚJO, Maria Nalda R. de. Educação de jovens e adultos (EJA). *In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 250-256.
- ARELARO, Lisete R. G. Gestão Educacional. *In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 381-386.
- ARROYO, Miguel. Formação de Educadores do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, Miguel. Pedagogia do Oprimido. *In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 553-560.
- BERTACHI, Marcos. **Aspectos do desenvolvimento da educação no Quilombo Campo Grande**: relatório elaborado para compor a defesa do MST no processo judicial que envolve a disputa pela área atualmente ocupada pelo movimento. 2019.
- BOGO, Ademar. Mística. *In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 3-20.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- BORGES, Idelzuith Sousa. *et al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. *In: **Territórios Educativos na Educação e no Campo***: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012. p. 37-56.
- BRANDÃO, Carlos R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante**: a partilha do saber*. Aparecida: Editora Ideias&Letras, 2006. p. 17-54.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei número 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2015.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In: CALDART, Roseli Salete. et al. **Dicionário da Educação do Campo***. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.
- CANCLINI, Néstor García. **Latinoamericanos buscando lugar em este siglo**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- CARVALHO, Luís Miguel. **Governando a educação pelo espelho do perito**: uma análise do PISA como instrumento de regulação. Campinas: Centro de Estudos Educação & Sociedade, 2009. v. 30, n. 109.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem-terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, 2004.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v.23, p. 55-80, 2010.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. MST, “escola de vida” em movimento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 137-156, 2007.

FALS BORDA, Orlando. A semente tem sua própria dinâmica: sobre as origens e os rumos da investigación-acción participante (IAP). In: BRANDÃO, Carlos R; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida: Editora Ideias&Letras, 2006. p. 55-92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra. 2016.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida: Editora Ideias&Letras, 2006. p. 93-122.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales**. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2013.

GRAMSCI, Antonio. A escola de cultura. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, Recife, 2010. p. 51-54.

GRAMSCI, Antonio. A escola do trabalho. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 55-57.

GRAMSCI, Antonio. A escola vai à fábrica. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 58-59.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

KOLLING, Edgar Jorge *et al.* MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 500-508.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: [s.n.], 2017.

LINERA, Álvaro Garcia. **Indianismo e Marxismo: o desencontro de duas razões revolucionárias**. São Paulo: Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2008.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MAKARENKO, Anton. O estilo do trabalho com a coletividade. In: FILINOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 65-69.

MAKARENKO, Anton. Os órgãos de auto-gestão. In: FILINOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 60-64.

MAKARENKO, Anton. A estrutura orgânica da coletividade. In: FILINOV, G. N. **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 50-53.

- MARIÁTEGUI, José Carlos. **7 ensayos de interpretación de la realidad peruana**. 3. ed. Caracas: Fundacion Biblioteca Ayacucho, 2007.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). **Ofício 002670/16**. Belo Horizonte, 2016.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). **Orientações para a educação de jovens e adultos (EJA) nas escolas do campo**. Belo Horizonte, 2016
- MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 451-457.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos. **Caderno da Educação**, Porto Alegre, n. 1, 1992.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Escola, Trabalho e Cooperação. **Boletim da Educação**, n. 4, 1994.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Princípios da educação do MST. **Caderno da Educação**, Porto Alegre, n. 8, 1996.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodrigues a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana**. 1. ed. Bogotá: Covênio Andrés Bello, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- ROSSETO, Edna R. A. Flávia Tereza da. Ciranda Infantil. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 125-127.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.