



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Dal Ri, Neusa Maria; Giraldez Vieitez, Candido
Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho
Educação Unisinos, vol. 14, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 111-125
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644452005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho

Democratic administration in public school: Construindo o Caminho School

Neusa Maria Dal Ri
neusamdr@terra.com.br
Candido Giraldez Vieitez
vieitez@cebinet.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio da análise dos principais elementos pedagógicos presentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental *Construindo o Caminho*. A investigação revelou que a Escola sobre a qual o Movimento detém a posse tem funcionamento e organização diferentes dos usualmente encontrados nas escolas oficiais, colocando em epígrafe categorias educacionais como a união do ensino com o trabalho e a gestão democrática compartilhada entre alunos, professores, funcionários e comunidade.

Palavras-chaves: educação democrática, gestão, autogestão, MST, trabalho.

Abstract: The purpose of this work is to discuss the pedagogy of Landless Worker's Movement through the analysis of the main pedagogical elements present in the Municipal Elementary School *Construindo o Caminho*. The school which is ruled by the movement has different functioning and organization from those usually found in official schools, highlighting educational categories as: union between teaching and work, and democratic administration shared by students, teachers, other workers and community.

Key words: democratic education, administration, self-management, MST, work.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir um conceito teórico-prático de democratização da escola pública que transcende a atual categoria oficial de gestão democrática. Para tanto, abordamos a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), porém mediada pelo exame da experiência desenvolvida

na Escola de Ensino Fundamental pública denominada *Construindo o Caminho* (ECC). Esta escola está localizada no Assentamento Conquista na Fronteira, no município de Dionísio Cerqueira, Santa Catarina, no qual funciona a Cooperativa de Produção Agropecuária União do Oeste Ltda (Cooperunião).

O movimento pela gestão democrática na escola irrompeu da

comunidade escolar no bojo das lutas travadas nos anos de 1970 e 1980 contra a Ditadura e pelo Estado de Direito conduzidas, sobretudo, pelas associações de professores, funcionários e estudantes (Prais, 1990; Dal Ri, 1997). Deste modo, tudo indica que o movimento democrático foi uma das forças ativas mais importantes que se encontram presentes na raiz dos acontecimentos que levaram à

emergência do preceito de gestão democrática na escola em nosso país.

O princípio da gestão democrática na escola pública figurou na Constituição promulgada em 1988, que foi o ato legal de maior estatura a sedimentar a flexão histórica realizada com a passagem da Ditadura ao regime democrático. Esse preceito foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹, n. 9394, sancionada em 1996, na qual estão previstas as participações dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes (art. 14º).

Na Constituição e na LDB, os legisladores optaram por formulações genéricas propiciando aos estados e municípios certa margem de liberdade para a implementação da gestão democrática. Apesar disso, a literatura demonstra que um modelo básico, com poucas variações e nucleado pelo Conselho de Escola, foi sendo adotado pelos poderes públicos.

A categoria central da gestão democrática oficial é a ideia de participação. Essa participação abre um espaço para a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar e pais de alunos, contudo, o âmbito da jurisdição sobre o qual essa atividade tem efeito é restrito. O MST também desenvolve a ideia de gestão democrática (GD), porém com uma perspectiva diferente daquela utilizada pelo Estado. O seu objetivo vai além da participação, pois sinaliza com o tópico de controle da escola pelas forças populares, ou seja, por professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local.

Neste artigo, objetivamos mostrar que a forma de controle implantada pelo MST na Escola *Construindo o Caminho*, ou seja, o autogoverno de-

mocrático efetivado por professores, funcionários, alunos e pais é um dos pré-requisitos para que as forças populares possam ter a posse da escola. Esta característica tem significativo impacto na prática pedagógica, em particular na que diz respeito àqueles elementos escolares que atuam mais imediatamente sobre a formação da visão de mundo dos educandos.

A organização da atividade educativa na ECC está baseada nas diretrizes pedagógicas do MST. Essas diretrizes pedagógicas, por sua vez, encontram-se articuladas com certas características sociopolíticas do MST, as quais lhe propiciam uma feição até certo ponto sui-generis no conserto dos movimentos e organizações populares.

A concepção de educação do MST comporta vários aspectos teóricos e ideológicos, bem como diversas práticas educacionais (Caldart, 2000). Para os propósitos deste artigo, no entanto, tomamos apenas os aspectos que consideramos elementares ou básicos, ligados à gestão democrática, e sobre os quais o Movimento vai buscando erigir uma pedagogia.

Nesta reflexão sustentamos que os elementos básicos presentes na concepção educacional da ECC estão em correspondência com a práxis econômica e com a organização política de base do MST e que há, também, influências teóricas educacionais.

Os dados empíricos trabalhados neste texto foram coletados por meio de entrevistas e observações. Foram entrevistados uma professora, quatro alunos, que, no momento do levantamento de dados, ocupavam cargos de coordenadores nas instâncias deliberativas da escola, alunos de 3ª e 4ª séries, quatro pais de alunos, três associados e três dirigentes da Cooperativa do Assentamento.

Características da educação do MST

O MST é uma organização que diverge da ordem social capitalista e, dessa forma, entende que o ensino oficial não acolhe as necessidades de formação dos seus membros. Nesse sentido, as escolas do MST e aquelas públicas sobre as quais o Movimento detém a posse são organizadas de forma a atender as suas características e necessidades específicas, dentre as quais se destaca a formação dos militantes e dos profissionais necessários para desenvolver o seu programa econômico nos assentamentos e acampamentos.

O ensino ministrado nas escolas está voltado para o tipo de militante que o Movimento necessita. O MST pede que o militante tenha uma formação política, porém isso não é suficiente. Além dessa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro adquira também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões para a organização coletiva da vida social, da produção e de outras atividades econômicas.

Esses requisitos derivam de uma característica organizacional insólita do MST no contexto das organizações populares. Em geral, as organizações populares são ou políticas, ou econômicas, ou sindicais, etc. No MST, no entanto, as instâncias da realidade social, quais sejam, a política, a econômica e a social encontram-se organicamente reunidas.

O membro do MST, diversamente do membro de organizações como partidos e sindicatos, encontra-se articulado ao Movimento não apenas por ideologia e funções políticas, mas também pelo fato de estar inserido em alguma das suas estruturas organizacionais de base que são o acampamento e o assentamento.

¹ Na elaboração e posterior aprovação da LDB/96, a ideologia neoliberal, por meio das diretrizes educacionais disseminadas principalmente pelo Banco Mundial, teve grande influência. No entanto, devido aos limites deste texto, não trataremos deste assunto aqui.

Além da demanda crucial de organizar a produção, o assentamento coloca outros desafios ao MST. Destacamos dois problemas: a manutenção dos jovens nos assentamentos e a permanência dos assentados no Movimento.

Para os assentados, a reforma agrária realizou-se e, aparentemente, eles não teriam mais motivo para dar continuidade à luta. Ao mesmo tempo, os jovens dos assentamentos sentem-se atraídos pela vida urbana, o que coloca em risco a continuidade dos empreendimentos obtidos com tantas dificuldades. Assim, para o MST, trata-se tanto de garantir a exequibilidade do assentamento, quanto de manter esses segmentos integrados ao Movimento com os objetivos de avançar na luta pela reforma agrária e continuar desenvolvendo um modo alternativo de produção.

Em suma, o MST é um movimento de luta e, ao mesmo tempo, o *demiurgo* de uma economia que contém elementos distintos da economia burguesa dominante. É um sujeito ativo e até altissonante na luta de classes na ordem social brasileira. Mas a sua luta, diversamente do que ocorre com as demais entidades populares, ocorre também imediatamente no terreno da organização da produção. A reivindicação da reforma agrária não é apenas a reivindicação de acesso a terra, de distribuição de terra para quem não a tem, mas a exigência do direito de promover *in continenti* uma reorganização não capitalista das relações de produção num segmento da economia agrária (Dal Ri e Vieitez, 2008).

A opção do MST ao criar escolas próprias e ao tomar posse de escolas públicas reflete as determinantes apontadas anteriormente. Em suas

escolas, como, por exemplo, no Instituto de Educação Josué de Castro, localizado na cidade de Veranópolis, o MST mantém cursos como os de Formação de Professores, Técnico em Administração de Cooperativas e de Administração de Assentamentos, de Enfermagem-Saúde, entre outros.

Já tivemos a oportunidade, em outros trabalhos (Dal Ri e Vieitez, 2004, 2008), de demonstrar que esses cursos expressam a preocupação do Movimento com a educação escolar das crianças nos acampamentos e assentamentos (formação de professores) e revelam a sua disposição em promover formas variadas de cooperação, em especial a criação de cooperativas de trabalho coletivo e de gestão democrática.

Contudo, o nosso objeto de estudo neste artigo, a ECC, é uma escola de ensino fundamental pública e, dessa forma, segue a pauta geral de uma escola oficial de mesmo nível. Demonstramos que a posse da escola possibilitou aos assentados implantar medidas pedagógicas preconizadas pelo MST.

Destacamos também as instâncias estratégicas que fazem com que a atividade de educação escolar do MST configure-se como um processo pedagógico próprio, significativamente distinto daquele que é praticado nas escolas oficiais, mesmo em uma escola pública, o que é possível, dada a posse da escola pelo Movimento.

A proposta educacional do MST e gestão democrática na escola

“A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento” (MST, 2001b, p. 19). A afirmação de que o MST criou uma nova pedagogia pode

ser polêmica, porém, ao elaborar e implantar uma nova proposta de educação em suas escolas, o Movimento acabou criando uma nova forma de trabalhar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias construídas historicamente.

Por pedagogia o MST (1999, p. 6) entende “o jeito de conduzir a formação de um ser humano”. E, quando se refere às matrizes pedagógicas, o Movimento identifica pedagogia com algumas práticas ou vivências fundamentais para o processo de humanização das pessoas, o que ele também denomina de educação².

Princípios filosóficos e pedagógicos do MST

Para o MST (1999), princípio se refere a ideias e formulações que são referências para o seu trabalho em educação. Para o Movimento, os princípios são os pontos de partida das ações, porém eles não surgem antes da prática; ao contrário, são resultados de práticas realizadas e de experiências acumuladas em anos de trabalho educacional.

Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo, às concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e à educação.

Os princípios pedagógicos referem-se à forma de fazer e de pensar a educação para a concretização dos princípios filosóficos. Abarcam os elementos que são essenciais e gerais na proposta de educação, em especial aqueles ligados à reflexão metodológica, ou seja, esses princípios referem-se mais à dinâmica do ensino e da aprendizagem.

Dentre os princípios pedagógicos que o MST (1999) enfatiza em sua proposta, interessam-nos aqui particularmente três: (a) Educação para o

² Na visão do MST, pedagogia tende a ser identificada com educação. Entretanto, a educação, que envolve processos sociais, não se identifica necessariamente com pedagogia. Pedagogia é uma teoria sistematizada que compreende princípios, teorias, didáticas, métodos etc. da educação e do ensino.

trabalho e pelo trabalho; (b) Gestão democrática; (c) Auto-organização dos estudantes.

A assertiva da gestão democrática, com a união do ensino e trabalho, torna a organização das escolas do MST bastante diferenciadas e originais, como veremos posteriormente.

As teorias sociológicas e educacionais subjacentes ou explícitas à proposta do MST podem ser verificadas por meio dos autores utilizados e pela prática pedagógica escolar. Dentre esses autores, sobressai a influência dos educadores soviéticos, em especial Pistrak e Makarenko, na organização e funcionamento das escolas.

Concepção de gestão escolar: democracia, coletivismo e auto-organização dos alunos

A organização e a gestão da escola são elementos fundamentais de qualquer sistema ou unidade de ensino, pois, dependendo de como elas se processam, a vivência na escola pode ser democrática ou não. Para vivenciar a democracia, um de seus princípios pedagógicos, o MST propõe para as suas escolas a gestão democrática, a auto-organização dos alunos e o coletivismo.

Para o Movimento, a gestão democrática compreende dois pontos fundamentais: a direção coletiva dos processos pedagógicos e a participação dos envolvidos no processo de gestão escolar.

A direção coletiva de cada processo pedagógico implica a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta com o conjunto de escolas ligadas ao Movimento e sua subordinação crítica e ativa aos seus princípios (MST, 1996).

O MST (1999, p. 9) compreende por coletivo um organismo social que possui instâncias, atribuições, responsabilidades, correlações e

interdependência entre as partes. Assim, a direção coletiva é uma forma de garantir a participação de todas as pessoas na tomada de decisões, de dividirem-se as tarefas e as funções de acordo com as qualidades e as aptidões pessoais e, também, de superação do paternalismo e do presidencialismo.

O Movimento (MST, 1999) entende por auto-organização o direito dos educandos a se organizarem em coletivos, com tempo e espaço próprios, para analisar e discutir as suas questões, elaborar propostas e tomar decisões com o objetivo de participarem como sujeitos da gestão democrática do processo educativo e da escola.

A expressão *auto-organização dos estudantes* é tomada de Pistrak (2002) pelo MST para especificar o processo de criação do coletivo de alunos das suas escolas.

De acordo com Pistrak (2002), a aptidão para o trabalho coletivo é adquirida na prática, realizando-se o trabalho coletivo. A aptidão para analisar cada problema novo como organizador pressupõe hábitos de organização adquiridos durante o desempenho de diversas funções exercidas pela criança no contexto de diferentes organismos. Essa aptidão será desenvolvida na medida em que as crianças gozarem de liberdade e de iniciativa para decidirem sobre as questões relativas a sua organização.

Nas argumentações de Pistrak (2002) duas visões sobressaem-se. A primeira refere-se ao seu conceito de aptidão. Ao entender o indivíduo em relação com a sociedade e no coletivo, o autor rompe com a visão individualista burguesa de aptidão ou com aquilo que Bowles e Gintis (1976) denominaram de *dom*.

A segunda diz respeito à visão que o autor tem de criança. Para ele, a criança não é um ser que deve ser preparado para ser membro da sociedade. Ao contrário, as crianças

já são membros da sociedade, têm seus problemas, interesses, objetivos, ideais e estão ligadas à vida dos adultos e da sociedade. Dessa forma, a auto-organização deve ser para elas um trabalho sério e de responsabilidade.

A forma da auto-organização das crianças proposta por Pistrak (2002, p. 176) é a do coletivo infantil. O coletivo é uma concepção integral e apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo. As crianças e os homens em geral formam um coletivo quando estão unidos por determinados interesses que lhes são próximos e dos quais têm consciência.

A necessidade do coletivo infantil deriva da necessidade fundamental de inculcar nas crianças a atividade, a iniciativa coletiva, a responsabilidade correspondente a sua atividade. O coletivo das crianças criará, pelo próprio fato de existir, a auto-organização (Pistrak, 2002, p. 178).

Além da ideia de auto-organização dos alunos, Pistrak (2002) foi um dos formuladores da escola do trabalho que permeou a formação politécnica na URSS nos anos iniciais da Revolução de 1917. O autor era defensor incondicional da ligação entre o ensino e o trabalho produtivo.

Makarenko é outro autor com influência na proposta educacional do MST. Ao lado da educação dos sentimentos e do trabalho, o coletivo é o outro grande motivo da sua pedagogia. Esse pesquisador estava convencido de que o ideal de criança abstrata, advinda das teorias e visões da filosofia especulativa e do dogmatismo religioso, não existia. A partir das suas experiências na Colônia Gorki, amadureceu as suas hipóteses sobre a pedagogia como ciência da educação e defendeu a autonomia da pedagogia, marcando o campo educacional como objeto diferenciado dos demais campos científicos (Lundemann, 2002).

Dessa forma, para Makarenko (2002a), a solução do problema pedagógico estaria na constituição de um novo objeto da pedagogia, não mais a criança e, sim, a coletividade. Porém, a coletividade não poderia ser tomada como uma abstração, mas como um novo organismo social, criado pela experiência revolucionária, tal como os soviéticos.

Partindo dos conceitos fundamentais do materialismo histórico de Marx e, principalmente, das contribuições da análise sociológica de Lenin, Makarenko (2002a, 2002b) construiu um projeto educacional no qual as diferentes personalidades das crianças pudessem ser trabalhadas no sentido da construção de uma nova sociedade. Desse modo, a proposta do autor é organizada tendo por base os princípios da instrução geral, do trabalho produtivo e a “[...] constituição dialética da coletividade em seus diferentes aspectos [...]”. Aos professores caberia a tarefa principal de instruir, de educar e ser educado, junto aos alunos, na vida coletiva autogestionária” (Luedemann, 2002, p. 19).

Dentre os elementos fundamentais do projeto de Makarenko (2002a, 2002b), destaca-se a autogestão, considerada como o principal processo educacional e como uma verdadeira educadora do coletivo.

De acordo com Makarenko (2002a, p. 292-298), o órgão fundamental da autogestão é a assembleia geral dos educandos, a qual é aberta, isto é, nela todos os membros da coletividade têm o direito de estarem presentes e de manifestarem-se. A presidência da assembleia deve ser eleita e, na medida do possível, todos os membros, por turno, devem assumir essa função. Essa medida é benéfica para incutir nos educandos

determinados hábitos sociais e os atrair para uma vida social ativa.

Makarenko relata com entusiasmo os resultados obtidos na Comuna que era administrada com o processo de autogestão, inclusive com autogestão financeira.

Vocês são capazes de imaginar uma coletividade infantil com autogestão financeira? Isto é uma circunstância muito importante: a comuna cobria não só as despesas orgânicas, os salários dos professores, a manutenção dos gabinetes etc., mas também todas as despesas relacionadas com a manutenção das crianças. Além disso, dava ao Estado um lucro líquido de vários milhões de rublos. Isto é uma grande sorte, porque a autogestão financeira é um pedagogo formidável (Makarenko, 2002b, p. 373-374).

Além dos aspectos apontados, o autor também afirmava a necessidade de uma disciplina rígida e de uma autoridade conquistada no coletivo e politicamente engajada.

Escola pública de ensino fundamental Construindo o Caminho

No dia 24 de junho, de 1988, no município de Dionísio Cerqueira, em Santa Catarina, dois grupos de famílias, um deles organizado pelo MST, foram assentados em área desapropriada pelo Estado. Em 1990 foi fundada a Cooperunião integrada pelo grupo organizado pelo MST. Em 1995, houve um processo de unificação do trabalho e dos bens. Com a unificação dos grupos, todos os integrantes do assentamento passaram a ser membros da Cooperunião, o que permitiu expandir a produção agropecuária, melhorar os investimentos em maquinário e organizar o trabalho de forma

coletiva. Com o passar dos anos, a Cooperunião transformou-se em um exemplo positivo de organização de cooperativa agrária no Brasil e de movimentação econômica para o município e região.

Em 1989, as crianças do assentamento estavam sem escola. Os pais desejavam uma escola no próprio assentamento, porém sentiram a necessidade de criar uma escola que não apenas ensinasse a ler e a escrever, mas, também, incentivasse e fortalecesse os princípios e valores assumidos pelo Movimento, tais como o trabalho, a participação e a luta (MST, 2001a). A partir disso, a comunidade de assentados, com assessoria do Setor de Educação do MST, passou a discutir uma proposta pedagógica para a escola.

Em 1990, a escola de ensino fundamental municipal foi formalizada, atendendo alunos de 1ª a 4ª séries³.

A escola trabalha com a metodologia dos temas geradores. Como o trabalho com os temas geradores exigia a participação ativa dos educandos e, para que eles se sentissem parte integrante do processo de sua aprendizagem, a Comissão de Educação do Assentamento decidiu organizá-los em uma cooperativa. A organização das crianças em cooperativa teve como objetivo fazer com que elas, desde cedo, vivessem experiências de organização coletiva de trabalho. Dessa forma, foi criada a Cooperativa Construindo o Caminho que integra os alunos da ECC.

Para regulamentar a cooperativa-escola elaborou-se o Regimento Interno da Educação, o qual foi discutido e aprovado pelos educandos, pela Comissão de Educação do Assentamento e pela comunidade assentada.

³ De acordo com as características do meio rural em que está situada, a escola atende majoritariamente as crianças do assentamento. Na ocasião da pesquisa, havia apenas duas crianças oriundas de famílias que vivem nas vizinhanças do assentamento. Contudo, ressaltamos que a escola é pública e o fato das crianças serem do assentamento é uma característica circunstancial.

A escola funciona com duas classes, uma de alunos da 1ª e da 2ª séries e outra da 3ª e 4ª séries, e duas educadoras responsáveis por elas. Além das professoras, a escola tem uma auxiliar de serviços gerais, todas contratadas pela Prefeitura.

Estrutura, organização e processos escolares

Neste item, evidenciamos um dos princípios norteadores da organização escolar do MST que é o estabelecimento do vínculo entre o ensino e o mundo do trabalho. Assinalamos, também, o diferencial na pedagogia do Movimento em relação aos conteúdos curriculares e aos processos e mecanismos que apóiam a apropriação dos conteúdos pelos educandos, tais como a seleção, avaliação, entre outros.

A escola do trabalho e o trabalho na escola

A concepção de ensino vinculado ao trabalho não é uma novidade e, tampouco, um método defendido apenas pelos críticos da educação burguesa. No âmbito do pensamento burguês, propôs-se e implantaram-se, em vários momentos da história, escolas ligadas ao trabalho. Entretanto, as ideias principais que sempre estiveram alicerçando essas propostas foram, basicamente, as de que o aluno aprende melhor por meio do trabalho, torna-se mais disciplinado e organizado e aprende a valorizar e a respeitar o trabalho. Dessa forma, o que une essas ideias é o fato de que o trabalho é considerado de uma forma abstrata, como uma disciplina escolar, portanto, isolada

e separada do ato real de produção. Acrescentamos que, nessas condições, o aluno situa-se na categoria de estudante⁴. Ele não mantém nenhum vínculo orgânico com o local de seu aprendizado. Terminado o seu curso ou estágio, o formado deverá integrar o mercado de trabalho.

Pistrak (2002) colocou-se como crítico das abordagens sobre escola e trabalho que havia em sua época e elaborou uma proposta de vínculo entre a educação e o trabalho real na produção.

Pistrak (2002) ganha destaque porque é o principal autor a quem o MST recorreu, segundo constatações, como uma das principais influências teóricas, para pensar um dos princípios da sua pedagogia, “a educação para o trabalho e pelo trabalho” (MST, 1996, p. 15).

A ligação entre ensino e trabalho produtivo nas escolas do Movimento se evidencia em diferentes aspectos. Nos cursos desenvolvidos nas escolas do MST aplica-se a denominada *pedagogia da alternância*, ou seja, os cursos são organizados em etapas, constituídas por dois tempos: tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola é o tempo no qual os alunos desenvolvem um conjunto de atividades do curso e a participação na gestão da escola. O tempo comunidade é o tempo no qual os alunos retornam aos acampamentos ou assentamentos e realizam trabalhos produtivos vinculados ao curso ou delegados pelas instâncias do MST.

Os estudantes trabalham também durante o tempo escola em que ficam na instituição. Eles atuam em três setores básicos: (a) na manutenção e conservação da escola;

(b) nas unidades de produção; (c) na gestão coletiva da escola.

Um dos trabalhos mais importantes que os alunos realizam é a gestão da escola, a qual é compartilhada com professores e funcionários. Convém ressaltar que o trabalho realizado nas escolas pelos alunos não é uma simulação laboratorial, mas trabalho real que, de algum modo, se articula com a economia⁵. Entretanto, o seu significado é ao mesmo tempo educativo, cumprindo, assim, uma das premissas da abordagem pedagógica do MST que é a de ligar organicamente o ensino e o trabalho.

A proposta do MST para as escolas de educação fundamental também preconiza o vínculo entre o ensino e o trabalho produtivo.

Nem sempre as Unidades de Produção precisam ser da escola, mas é bom que estejam vinculadas a ela e integradas ao seu processo educativo. [...] As Unidades precisam ser trabalhadas como espaços educativos, onde os educandos possam aprender para além dos modos de produzir que já conhecem. [...] As Unidades de Produção podem ser implementadas na escola ou podem ser implementadas pelo assentamento e colocadas sob a responsabilidade e os cuidados da escola, ou ainda implantadas por uma cooperativa ou associação e aberta à participação dos educandos (MST, 1999, p. 34-35).

A concepção de vínculo entre ensino e trabalho permeia toda a organização da ECC e o curso está dividido em tempo estudo e tempo trabalho. Essa concepção fica evidente, também, no discurso das crianças entrevistadas.

⁴ A sociedade capitalista criou a categoria social dos estudantes. O estudante, enquanto categoria, não tem relação direta com o mundo do trabalho. Mesmo o estudante que é, ao mesmo tempo, um trabalhador apresenta essa característica, pois o seu estatuto como aluno não mantém relação alguma com o de trabalhador.

⁵ As escolas do MST funcionam em forma de cooperativas. Essas cooperativas mantêm unidades de produção, ou seja, pequenas fábricas, campos de plantação, padarias etc. e os produtos são colocados à venda.

Eu gosto da escola. Aprendemos a trabalhar e estudar. A professora não é muito brava, tem o lanche, tem quase meia hora de recreio, dá para brincar bastante (Aluno A).⁶

Nos temas geradores, a gente fica quase um ano trabalhando a mesma coisa. No tema *embelezamento* ficamos quase um ano trabalhando, plantando mudinhas, embelezando o assentamento (Aluno B).⁷

De acordo com uma das professoras da ECC, as crianças “produzem com o trabalho. E usufruem desse trabalho de algum modo. Por exemplo, as flores. É um trabalho muito real porque tem resultados” (Professora A).⁸

As crianças trabalham na cooperativa que funciona junto à escola, realizam trabalhos domésticos para as suas famílias e, eventualmente, realizam algumas tarefas para a Cooperunião.

As crianças do meio rural geralmente auxiliam as famílias, realizando trabalhos domésticos e trabalhos no campo quando se trata de pequena propriedade rural. Essa é uma tradição do campo que se mantém no Assentamento, provavelmente propiciada pelas condições existentes, mas que não tem ligação com a tese da união do ensino e trabalho.

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

A Cooperativa *Construindo o Caminho* é constituída por quatro equipes de trabalho: serviços gerais; subsistência – que cuida da horta, plantios e viveiros; limpeza; pedagógica e comunicação. Ao serem indagadas para que serve a cooperativa, as crianças responderam:

Para ajudar a escola a trabalhar, a plantar, que nem as alfaces, as mudinhas, catar lixo, adubo para colocar no minhocário (Aluna C).⁹

Serve pra ajudar nos serviços, nos trabalhos. É melhor trabalhar em cooperativa, fica melhor. Fica mais bem feito fazendo junto (Aluna B).

Serve para ajudar a ler, a escrever e a trabalhar (Aluno A).

Se ajudamos. Quando tem algum trabalho a gente se ajuda. Quando alguém não sabe um serviço, vamos lá e ajudamos (Aluno D).¹⁰

A avaliação que os pais fazem desse tipo de orientação da escola é também bastante positiva.

Elas têm o trabalhinho delas lá. Acho que é bom sim, porque ela vai pegando amor no trabalho. Se ela fica só estudando e brincando, chega a época dela trabalhar, e ela não tem amor no trabalho. Assim, vão adquirindo experiência, vão saber se coordenar. Eles aprendem muita coisa. Eles têm as comissões deles. [...] Ensina a criança a se determinar nas coisas (Pai A de aluno da ECC, em entrevista).

A mãe de um aluno acrescenta que:

O trabalho eles fazem em equipes. Eles fazem na prática também, tem a horta, o viveiro que produzem e distribuem. Eles negociam com a

cooperativa [Cooperunião]. Eles fazem a comissão para vender os produtos em troca de carne, alimentação. A gente tem dificuldade, porque foi educado de uma forma. A educação deles é diferente. Eles fazem direitinho. A nossa criança aqui tem facilidade, tem facilidade de se apresentar, conversar. Tem muita facilidade. Eles negociam direitinho. Eles têm também as tarefas, os coordenadores (Mãe B de aluno da ECC, em entrevista).

Nas entrevistas que realizamos com as crianças, pudemos perceber o que os pais ressaltaram em suas falas. As crianças demonstraram uma grande facilidade para conversar, posicionar-se sobre a escola e explicar o funcionamento da sua cooperativa; demonstraram, também, que têm conhecimento de praticamente tudo o que ocorre no Assentamento e na Cooperunião.

Conteúdos curriculares

O currículo básico da ECC segue os referências da legislação. Nesse âmbito, o que distingue os cursos do MST dos oficiais é, sobretudo, a ideologia ou a concepção de mundo veiculada.

A ideologia disseminada na escola oficial procura ocultar a realidade, difundindo a visão de que na sociedade, embora exista estratificação social, não existem classes antagônicas. Essa visão de mundo apresenta a sociedade como se essa fosse unívoca.

Contrapondo-se a essa visão, o MST trabalha com a ideia seminal de que o Capitalismo é uma sociedade de *classes antagônicas*, na qual prevalece a dominação e a exploração da burguesia sobre as classes trabalhadoras e que os Sem Terra, como

⁶ Aluno A, nove anos de idade, coordenador da equipe pedagógica e de comunicação da cooperativa das crianças, em entrevista realizada pelos pesquisadores.

⁷ Aluna B, com dez anos de idade, secretária da equipe de serviços gerais da cooperativa das crianças, em entrevista realizada pelos pesquisadores.

⁸ Professora A da ECC, de 1ª a 4ª série, em entrevista realizada pelos pesquisadores.

⁹ Aluna C, onze anos de idade, coordenadora geral, em entrevista realizada pelos pesquisadores.

¹⁰ Aluno D, onze anos, coordenador da equipe de limpeza, em entrevista realizada pelos pesquisadores.

parte da classe trabalhadora, devem lutar pela sua emancipação.

Essa concepção de mundo, no âmbito dos conteúdos curriculares das escolas do MST, manifesta-se, principalmente, por meio de quatro mediadores pedagógicos que são: as disciplinas de humanidades, principalmente a de História; a articulação entre os conteúdos disciplinares e a realidade dos acampamentos e assentamentos; a impostação pedagógica geral dos professores e a capacitação visando à organização popular.

Quanto aos conteúdos de História, há duas características a ressaltar. A primeira refere-se ao espaço que é reservado ao estudo da história do próprio Movimento. Embora a apropriação desta não ocorra apenas por meio dessa disciplina¹¹, ela contribui significativamente para a reprodução da identidade dos Sem Terra. A segunda característica é a transmissão para os alunos de interpretações analíticas que não apenas evidenciam o papel histórico das classes subalternas, como também apresentam de forma positiva os seus valores e feitos, os quais aparecem contrapostos aos das classes dominantes. A história trabalhada não se apresenta simplesmente como o passado do Movimento ou da civilização, mas como um passado que se articula com o presente, particularmente com a realidade desse segmento social.

Essa questão é vista da seguinte forma pela professora da ECC,

Temos um calendário histórico do movimento dos Sem Terra que traz as lutas. Não fazemos feriados nas festas nacionais. A escola só pára quando a Cooperativa pára. As datas significativas para nós: 8 de outubro, dia de Che Guevara. [...]. Diferenças em relação a outras escolas? Talvez pela importância que [se] dá à vida da criança. Quando eu trabalhava

na outra escola não me preocupava com isso. Sim, porque quase todos vieram dos acampamentos. Trabalhamos a história das crianças e dos pais. [Isso] já é o Movimento. E sem o Movimento dos Sem Terra não teríamos essa escola, essa educação. [...] O Movimento tem essa preocupação. Em resgatar a história não só do Movimento, mas do país em si. [...] Somos Movimento, mas o Movimento está inserido numa coisa mais ampla que é a sociedade (Professora A).

Diferentemente da escola oficial, que ministra conteúdos gerais com escassa referência a realidades sociais específicas e cujos problemas apresentados e resolvidos são fictícios ou simplesmente heurísticos, como apontam Baudelot e Establet (1976), o ensino na escola considerada busca constantemente estabelecer vínculos com a realidade do Movimento, assentamentos e acampamentos.

Esse ensino que contempla a realidade social da qual emergem os educandos, decorre das características do MST, bem como das influências teóricas presentes em sua pedagogia. Uma das formas de ligação entre o ensino e a realidade social é propiciada pela pedagogia da alternância, sobretudo quando os alunos retornam às comunidades de origem ou outra, desenvolvendo atividades produtivas nas cooperativas e assentamentos que visam colocar em prática os conhecimentos adquiridos no tempo escola.

No caso da ECC, essa ligação entre o ensino e a realidade social encontra-se contemplada, pelo menos em parte, com a aplicação de métodos inspirados nas propostas de Pistrak (2002) e, sobretudo, Freire (1971, 1980) que, respectivamente, propõem o trabalho com os *comple-*

xos e com as *palavras geradoras*. Por outro lado, há a preocupação das professoras e dos pais em utilizar os acontecimentos da vida cotidiana no assentamento, na qual o Movimento tem presença marcante, como materiais para a elaboração de atividades pedagógicas.

Quando você deixa o livro didático tem que se apegar a uma outra coisa. Trabalhar com os temas geradores. O que você fala na sala de aula tenta fazer na prática. Tem conteúdos que não dá para articular com os temas geradores. Mas a gente não coloca só o que lê nos livros. [...]. A maior parte dos conteúdos são trabalhados. A parte ecológica. Foi um dos nossos temas geradores. O reflorestamento, que a criança tenha amor a terra. Os de fora achavam que o assentamento era um lugar feio, bagunçado. Uma das formas de mostrar que não é isso é fazer ações que vêm ao encontro da ecologia, do ambiente. Limpar, embelezar, preservar. [...] O que a [criança] aprende na escola contribui para resolver o problema da casa. Quando adulta venha a contribuir para resolver os problemas da comunidade. Formamos também pessoas para o Movimento. Trabalhamos muito a ideia de pertencer ao Movimento, não só à Cooperativa (Professora A).

A impostação pedagógica dos professores está relacionada com a constituição do quadro docente. O fato de os professores terem afinidade com o MST garante uma postura ideológica e política, mesmo quando os assuntos tratados nas várias disciplinas nada têm a ver com ideologia ou política, ou seja, os professores acabam por transmitir aos seus alunos valores e ideias favoráveis ao Movimento.

A professora da ECC, ao comentar as razões que fizeram com que ela aceitasse o trabalho na escola, disse:

¹¹ Outra forma fundamental de veiculação dos conhecimentos de história do Movimento e das classes trabalhadores encontra-se nas atividades cotidianas realizadas nas escolas e que se denominam *mística* (Dal Ri e Vieitez, 2004, 2008).

Na verdade eu vim, mas, não sabia se ia me adaptar. Quando você ajuda a fazer um regimento é diferente de você ter que respeitar esse regimento feito por outras pessoas. [...] Aqui é diferente. Foi isso que me prendeu. Essa questão da solidariedade, do compromisso, de tentar construir. Se você conseguir mudar as pessoas elas que vão transformar, disse Paulo Freire. Acho que foi isso que me prendeu. [...] Tentamos formar cidadãos críticos, que sejam sujeitos, que tenham responsabilidade e que se assumam enquanto sujeitos para a construção de um mundo melhor, que continuem essa luta que os pais iniciaram. Eles [os alunos] foram fruto dessa luta, que conseguiram a escola, a terra e a casa, que dêem continuidade ao Movimento dos Sem Terra (Professora A).

Seleção e avaliação

A admissão aos estabelecimentos escolares no sistema oficial encontra-se implicada em mecanismos de seleção-exclusão, mesmo quando se trata de escolas públicas.

Bourdieu e Passeron (1975) colocaram em evidência os procedimentos seletivos escolares mostrando que, sob a aparência de exames que selecionam levando em conta a competência, encontram-se mecanismos mais profundos de distribuição hierárquica das pessoas na sociedade, mecanismos que reproduzem sempre a lógica de favorecimento daqueles que são portadores de maior capital cultural.

A escolaridade não altera a estrutura de classes da sociedade capitalista, como bem afirmaram Bowles e Gintis (1976). Ao contrário, como constataram, em outros termos, Baudelot e Establet (1976), a origem social dos alunos determina o lugar que eles ocuparão na rede escolar e na sociedade.

A seleção e avaliação integram processos escolares geradores de uma distribuição dos indivíduos no sistema escolar, a qual servirá de referência objetiva para uma subsequente distribuição das pessoas no sistema

de status profissional e social, ou seja, o sistema escolar legitima o lugar das pessoas na sociedade de classes.

Não há na documentação do MST uma política definida para a seleção de ingresso nos estabelecimentos escolares e, tampouco, uma proposta fechada de avaliação, embora apresente várias indicações a esse respeito (MST, 1999, p. 31).

Com base na escola examinada, também não é possível inferir uma política de seleção e avaliação. Porém, observamos algumas inovações que analisamos a seguir.

A ECC foi criada por solicitação dos assentados ao poder público e atende a demanda, de modo que a admissão dos alunos é automática. Porém, não atende apenas os filhos dos assentados, mas está aberta a qualquer criança da região.

Quanto à avaliação, de acordo com o MST (2001b, p. 41), na Escola *Construindo o Caminho*, ela é encaminhada como um processo que ocorre entre alunos, professores e o conjunto da comunidade. Ela é realizada por meio do acompanhamento das educadoras, de trabalhos individuais e coletivos, orais e escritos. Esse processo ocorre em diferentes momentos e de diferentes formas: avaliação escrita, avaliação individual, trabalho em equipe, interesse, disciplina, participação.

O processo de avaliação é um espaço no qual as crianças podem se colocar. A gente faz em vários momentos, a cada quinze dias. Os pontos positivos e os negativos dos trabalhos práticos. Ainda precisamos dar uma nota. Fazemos uma prova individual para ver a aprendizagem de cada aluno. Tem reprovação. Tem anos que reprova. No ano passado dois alunos em trinta e cinco. A comunidade avalia os professores. Teve uma professora que era assentada que não foi bem avaliada e foi para outro setor (Professora A).

Dois fatores diferenciais em relação ao ensino oficial encontram-se

presentes nesse processo de avaliação: a forma coletiva com a participação dos alunos e a presença da Comissão de Educação do Assentamento como um dos atores estratégicos no processo.

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

Qualidade do ensino

Não nos propusemos a realizar uma avaliação metódica da qualidade do ensino existente na escola. Observamos, porém, virtudes e deficiências e as apresentamos.

Embora a escola possa ressentir-se das dificuldades decorrentes da situação de classe e cultural dos alunos, o encaminhamento pedagógico que é dado para resolver essas questões não é o do rebaixamento do nível cultural e nem da qualidade do ensino. Não se produz nessa escola, como indicado por Baudelot e Establet (1976), um subproduto cultural justificado pela ideologia dominante de que os filhos da classe proletária não estão aparelhados para o exercício das funções intelectuais superiores.

[...] o conteúdo ideológico do ensino ministrado pela rede primária-profissional não é, nem 'a cultura' da rede secundária-superior, nem uma 'cultura' original, espontaneamente popular; é um *subproduto* ideológico derivado e adaptado da 'cultura' inculcada à classe dominante e seus aliados (Baudelot e Establet, 1976, p. 130).

Na escola, além do respeito existente para com a cultura originária dos educandos, há uma ênfase na promoção da cultura científica e literária. Há uma preocupação com o domínio dos conteúdos científicos, tecnológicos, literários, o que se revela no desenvolvimento de atividades de pesquisa.

Um exemplo dessa determinação pode ser dado pela elaboração, realizada pela comunidade do Assentamento, de um texto que foi publicado pelo MST e que é denominado por eles de *Cartilha*. Trata-se do Caderno intitulado *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST*, publicado em 2001. Esse texto foi elaborado em conjunto pela Comissão de Educação do Assentamento, pelas professoras e pelos alunos da ECC, com assessoria do Setor de Educação do MST. O objetivo do texto é relatar a experiência da escola e resgatar sua história. Houve ainda a participação e o envolvimento da comunidade de assentados que prestaram depoimentos aos elaboradores. Quando a primeira versão do texto ficou pronta, ela foi enviada há seis núcleos de família para ser lida e analisada.

Quanto à questão da qualidade, o nível de ensino da ECC é considerado muito bom. A escola já recebeu prêmios e frequentemente os seus alunos destacam-se quando ingressam em outro nível de ensino, em escola fora do assentamento.

A escola aqui é ótima. A gente está fazendo e ensinando uma educação da realidade do campo. [...] Eles [os alunos] vão lá fora e sabem interpretar, tanto aqui como lá, e até os professores ficam surpresos. Já ganhamos três vezes primeiro lugar como a melhor escola do Município (Associado A da Cooperunião).¹²

A visão que uma das professoras tem da Escola é a seguinte:

Tem uma responsabilidade muito grande. E a partir do momento que você cria esse ambiente, você consegue despertar o interesse do aluno em ir para a escola. Talvez não o suficiente. Mas achamos que as crianças gostam de ir para a escola. A partir do momento que ela gosta de ir para a escola, ela vai aprender melhor. Não é 100%. Há muitos desafios. Não diria que é a melhor. Mas que eu preferia que meu filho estudasse aqui, sem dúvida (Professora A).

A visão dos pais de alunos da ECC mostra-se positiva em relação ao nível de ensino ministrado na escola.

A qualidade na minha avaliação é muito boa. Eles aprendem um pouco de tudo. A gente nota a diferença quando uma criança vai para outro colégio. Lá só estuda o que está no livro, que é muito diferente da nossa realidade. Aqui os temas são voltados para a nossa realidade (Associada da Cooperunião e mãe A).

Acho a escola aqui muito boa. Tenho um filho que já está há anos na outra escola. [...] As professoras lá vêm uma grande diferença nas crianças. São os que mais fazem perguntas, são os que mais assumem a liderança dentro da sala de aula, são as mais que se destacam. As professoras do colégio oficial comentam. Tem uma diferença muito grande das crianças que estão em escolas normais (Associada da Cooperunião e mãe B).¹³

Uma associada da Cooperunião comenta a qualidade do ensino na ECC: “Hoje, a nossa escola é uma das melhores. Quando as crianças saem daqui, já têm um avanço bem maior do que nas outras escolas, porque aqui elas trabalham na prática e na teoria” (Associada B da Cooperunião).¹⁴

O cerne das relações pedagógicas: a posse e o poder na escola

O poder na escola

A organização da escola não costuma ser apresentada como um fator pedagógico importante. Os atores escolares normalmente vivenciam essa organização, sem maiores reflexões ou preocupações, considerando-a um meio para a realização dos objetivos pedagógicos propostos. No entanto, a organização da escola é um importante elemento pedagógico, é um currículo que, por não fazer parte dos conteúdos programáticos explicitados, encontra-se oculto.

A ação desse currículo oculto incide sobre a formação dos educandos de diversos modos. Entretanto, o ensinamento mais importante é o que decorre das relações pedagógicas como réplicas, ainda que em *clave escolar*, das relações sociais dominantes. Desse ponto de vista, a escola burguesa transmite aos alunos, por meio da vivência das relações escolares, a percepção e a visão de que as relações burocráticas são as relações naturais e eternas da sociedade. Em uma palavra, uma das lições ministradas na escola consiste na visão de que a burocracia é a forma mais racional de organização social, além de ser a única forma eficiente de organização do trabalho.

O fato de o trabalho pedagógico ter, ainda hoje, uma feição individual e artesanal, aliado à pouca penetração que o taylorismo tem na escola, em sua dimensão mais diretamente operacional, permite compreender que as relações sociais na instituição são radicalmente diferentes daquelas do mundo da produção. Entretanto,

¹² Associado A da Cooperunião, um dos coordenadores do setor de construção e membro do Conselho Fiscal da Cooperativa, em entrevista.

¹³ Associada da Cooperunião e mãe B de aluna da ECC, membro da Comissão de Saúde, em entrevista.

¹⁴ Associada B da Cooperunião, membro do Conselho Fiscal, em entrevista.

as características diferenciadas da escola não modificam o fato fundamental de que a ordenação escolar está, também, presidida por uma variante da burocracia, ou seja, um sistema de poder hierárquico inerente à sociedade de classes que coloca alunos, professores e funcionários em uma relação de dependência e subordinação ao capital, ainda que, no caso da escola pública, esta subordinação ocorra pela mediação do Estado e suas estruturas.

A ECC tem na organização escolar uma das principais dimensões que a diferencia da escola oficial.

Como indicado em item anterior, os alunos da ECC dividem-se em quatro equipes de trabalho. As crianças escolhem qual a equipe que querem integrar. As equipes elegem um coordenador, um vice-coordenador e um secretário. Os coordenadores das equipes formam o Conselho Deliberativo. Após as escolhas, os coordenadores e os vice-coordenadores reúnem-se para eleger o coordenador geral e o vice-coordenador geral. Acima do Conselho Deliberativo está a assembleia geral da escola, da qual participam todos os educandos e as professoras, ocorrendo todas as sextas-feiras.

O Conselho elabora a pauta de discussão, levada para a reunião das equipes, mas, posteriormente, seguida na assembleia.

A cooperativa formada pelas crianças funciona com autonomia, tem normas e divisão de tarefas. As crianças têm direitos e deveres e há previsão de punições para aquelas que não cumprem as suas tarefas ou deveres. O coordenador de equipe ou o coordenador geral pode ser destituído pela equipe ou pela assembleia, caso não corresponda as suas atribuições. Há outras punições para aqueles que não cumprem as tarefas.

As punições podem ser produtivas ou de conteúdo (MST, 2001, p. 48), tais como, plantar um pé de fruta ou flor e cuidar dele, fazer um cartaz explicando a tarefa não realizada, capinar em redor da escola, elaborar um texto ou síntese, fazer uma dramatização, entre outras.

Nós discutimos as tarefas e decidimos. Quem decide as tarefas não é a professora. São as equipes que decidem. Isso é feito nas reuniões de avaliação. É feito pelas equipes reunidas na avaliação. Aí a assembleia decide. Os secretários vão lá na frente, lêem a pauta, apresentam sugestões e decidem. Se uma equipe levantar que vai ganhar tarefa [no caso de punição] terá que fazer. Depende da pessoa. Tem pessoas que ganham bastante [punição], porque elas brigam e não fazem as tarefas. Ele dá soco, coice nas crianças pequenas, e aí a gente reúne tudo numa tarefa só, mas a tarefa é mais difícil. Se o coordenador não fizer as tarefas ele pode perder o cargo. [...] É ruim perder o cargo¹⁵.

Em resposta à pergunta sobre quem manda na escola, afirmaram os alunos:

Todos mandam na escola. Nós, as professoras, a merendeira, a comissão de educação (Aluna C da ECC, nove anos, em entrevista).

Todas as crianças mandam na escola porque todas estão lá, menos os pais. Os pais mandam também, porque eles ajudaram a construir a escola e eles têm uma parte da escola. A escola é nossa e deles. Se não fossem eles conquistarem a escola, não teria. Às vezes a Comissão [Comissão de Educação] fala na assembleia da cooperativa (Aluna B).

A Comissão de Educação do Assentamento é composta por seis pessoas e pelas duas educadoras. Um dos membros é eleito coordenador

e faz parte, também, do Conselho Social e Político da Cooperunião. A Comissão reúne-se a cada quinze dias e está atenta a questões que se referem desde a administração do prédio escolar até aos conteúdos pedagógicos, avaliações e planejamento anual das atividades.

Em uma das manifestações da gestão democrática e da promoção entre o ensino e o trabalho, as crianças, a partir dos setes anos, participam da assembleia geral da Cooperunião. Elas têm direito à palavra e podem votar em alguns itens de pauta, embora, de acordo com o Estatuto, o direito ao voto seja apenas dos sócios.

A *Construindo o Caminho* organiza-se na forma de uma cooperativa de trabalho. Porém, nem todos os temas são colocados à discussão para tomada de decisão das crianças, como, por exemplo, a utilização dos recursos repassados à escola pela Secretaria de Educação Municipal, em torno de 500,00 mensais, ou a elaboração integral do planejamento pedagógico.

Nesse sentido, estamos de acordo com as afirmações de Pistrak e Makarenko, que advogam a participação plena das crianças em todos os temas que dizem respeito à escola. Não conhecemos as razões dessa limitação da participação das crianças nesses tópicos. É necessário considerar que essa experiência encontra-se, ainda, em um processo de busca de soluções e, dessa forma, as implicações pedagógicas não podem ser deduzidas a priori. De nossa parte, entendemos que não haveria danos, mas vantagens, se às crianças fossem atribuídas uma maior responsabilidade e amplitude na participação, embora pesquisadores que estudaram com empatia a educação do MST, como

¹⁵ Entrevista coletiva realizada com os alunos da ECC.

Bezerra Neto (1999), acreditem que a responsabilidade hoje atribuída às crianças no âmbito educacional do Movimento já é excessiva.

Poderíamos supor que, em um ambiente democraticamente regulado, como o das escolas, as relações pedagógicas seriam caracterizadas pela ausência de fricções. Ao contrário, a atmosfera democrática parece propiciar uma situação na qual os conflitos latentes, que permanecem reprimidos por longo tempo em um ambiente autoritário, manifestam-se prontamente.

Nas escolas do MST, além do ambiente democrático, há uma orientação pedagógica que estimula a apresentação dos problemas e das tensões para que estes possam ser trabalhados nos diversos coletivos pedagógicos. Dessa forma, o ambiente escolar, em especial o das escolas de ensino médio e superior, apresentam um volume significativo de conflitos.

Podemos tomar como um evento simbólico, representativo dessa atmosfera na qual se estimula a reflexão e ação dos educandos, um episódio ocorrido na ECC, detalhado a seguir.

Uma das atividades da cooperativa dos alunos é o cultivo de mudas de plantas para uso próprio e comercialização. Cerca de um ano antes de nossa entrevista, a cooperativa *Construindo o Caminho* negociou com a Cooperunião a aquisição de certa quantidade de mudas. As crianças plantaram e cuidaram das mudas. Chegado o momento adequado para a venda, as crianças da ECC dirigiram-se à Cooperunião para consumir a transação. As crianças foram atendidas no escri-

tório da Cooperunião, onde lhes foi transmitido que a cooperativa não tinha mais interesse na compra das mudas.¹⁶ Dias depois, os alunos, que estavam muito bravos, convocaram uma assembleia geral na qual se discutiu o problema e deliberou-se pela reivindicação do cumprimento do acordo de compra e venda. Para pressionar a Cooperunião, os alunos decidiram realizar, naquele mesmo dia, uma passeata até o seu escritório que não fica muito distante da ECC. Quando as crianças estavam preparando os cartazes, faixas e bandeiras do MST para portarem na passeata, foram surpreendidas pelas professoras da escola. Devido ao fato de que a Cooperunião estava, naquele momento, recebendo a visita de uma delegação estrangeira, as professoras tentaram demover as crianças do seu intento, pedindo-lhes que adiassem a manifestação para um outro dia. As crianças não concordaram com as argumentações das professoras e saíram em passeata, gritando palavras de ordem, slogans do MST, o grito de guerra dos Sem Terrinha¹⁷ e dirigiram-se ao escritório da Cooperunião.

O episódio pode ser hilário para nós e para os dirigentes da Cooperunião pôde ser objeto de brincadeira. Para as crianças, porém, tornou-se objeto de conflito, pois na dimensão de sua vida de trabalho e estudo, o cuidado e a venda das mudas era um evento sério e importante: para os alunos, o conflito foi real e grave.

Enquanto que a “educação bancária” (Freire, 1980) trata de manter o aluno apenas como objeto passivo do ato educativo, isto é, como receptor do conhecimento transmitido; a educação democrática busca fazer

com que o educando seja um sujeito ativo, um construtor do conhecimento e que desenvolva as suas potencialidades “de forma omnilateral” (Manacorda, 1969).

Em suma, observamos que há uma grande autonomia na gestão da escola por parte da comunidade acadêmica, preservados os vínculos e diretrizes gerais que emanam do MST. Em geral, embora exista uma hierarquia em relação à direção do Movimento, as escolas apresentam um grau de radicalismo democrático que se encontra em divergência com a organização burocrática da escola oficial.

A estrutura e a dinâmica do poder que constituem o cerne das relações de produção pedagógicas são as instâncias educativas mais poderosas.

Encerramos este subitem, afirmando, de modo semelhante ao de Makarenko (2002a), que as relações de produção pedagógicas, que têm seu núcleo na estrutura e dinâmica do poder, constituem-se em uma das mais importantes, ou até mesmo a mais importante, dimensão educativa da escola.

[...] considero que o decisivo na educação (na educação propriamente dita sem me referir às questões da instrução) não é o método de um determinado professor ou, inclusive, de uma escola, mas a organização da escola como coletividade e a organização do processo educativo (Makarenko, 2002a, p. 374).

Desta tese decorre a importância pedagógica da mudança de uma organização burocrática para uma democrática, lembrando que, em grande parte, essa mudança, no âmbito do MST, é propiciada pela luta de classes e pela alteração do

¹⁶ O dirigente que narrou este fato disse que a negativa da compra foi uma brincadeira que a diretoria resolveu fazer com as crianças. Outra entrevistada, mãe de aluno, fez a seguinte observação quanto ao fato: “Eles [alunos] acabam se aperfeiçoando tanto que fazem as coisas às vezes melhor do que a gente grande. Uma época eles fizeram uma venda e veio a comissão negociar com a cooperativa. Só para judiar, o pessoal da cooperativa não quis negociar. Eles voltaram, fizeram uma reunião e vieram todos. Eles se reuniram todos na frente da cooperativa e gritavam. A criança só cresce. Acho muito bom. Uma coisa como essa eu vi aqui, nunca tinha visto em parte nenhuma”.

¹⁷ Sem Terrinha é a denominação da organização política das crianças do MST.

modo de apropriação do excedente econômico em suas unidades econômicas, quando substitui o trabalho assalariado pelo trabalho associado.

A posse da escola

Em 1990, a ECC foi criada no assentamento como uma escola pública municipal. A comunidade do assentamento, que estava elaborando uma proposta educacional assessorada pelo setor de educação do MST, imediatamente passou a influir na escola.

No início de 1991, a Secretaria Municipal de Educação começou a interferir na escola tentando definir as educadoras para a ECC, os conteúdos a serem trabalhados e questionando o método utilizado. A comunidade mobilizou-se para defender a proposta de educação da ECC. Ao perceber a resistência da comunidade assentada, a Secretaria ameaçou tomar as seguintes medidas: não aceitar a contratação dos professores escolhidos pelo assentamento; anular o ano letivo; invalidar o nome da escola; proibir o uso de símbolos do MST; etc. O embate entre a comunidade assentada e a Secretaria durou anos.

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

A reivindicação de controle popular na escola não foi ou é exclusividade do MST, como assinalamos no início deste texto. No entanto, a GD na escola pública, salvo exceções, permanece mais como fato

formal do que real. Desse modo, podemos tomar o caso exemplar do MST como uma dessas exceções. Ao mesmo tempo, quando comparamos o modelo de gestão democrática contido na lei com a prática da ECC, que também configura um modelo de gestão, percebemos que ele é mais do que isso.

Há as seguintes propriedades diferenciais entre a GD oficial e a GD na ECC:

(a) A participação dos sujeitos escolares na GD oficial é concebida em termos republicanos, isto é, como uma variante da cidadania política estendida à escola. Diversamente, a concepção de participação na ECC é, ao mesmo tempo, política e social, ou seja, em termos gerais é vista fundamentalmente como uma ação pedagógica da classe trabalhadora, no caso, majoritariamente representada por uma fração específica do Movimento dos trabalhadores.

(b) Quanto à concepção de gestão, a GD representa uma variante escolar da democracia representativa de tipo parlamentar gravada com clivagens censitárias, segundo os extratos escolares, e que preserva a figura do executivo – direção – como escalão burocrático do poder administrativo do Estado. Na ECC, a ideia e prática prevaletentes é a do autogoverno efetuado pela própria comunidade escolar, com democracia direta, mediante o funcionamento da assembleia geral de escola e grupos permanentes de trabalho.

(c) O tipo de participação ou controle nos dois casos é significativamente diverso. Na GD, a presença do Estado na gestão da escola segue sendo tanto mediata quanto imediata, em geral por meio da atuação do diretor, o qual exerce uma supremacia sobre a aparente soberania dos colegiados escolares, como o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres etc. Na ECC, a presença do

Estado na gestão é predominantemente mediata. Imediatamente também se faz presente, porém não tanto de modo burocrático, mas mediante negociações, lutas políticas ou outros mecanismos não burocráticos. As determinações burocráticas seguem existindo na ECC, no entanto, de modo mais diluído em função da maior socialização e democratização do poder consubstanciado nos mecanismos de democracia direta. O resultado disso é que, em função destas determinantes, o controle da ECC pelos trabalhadores e estudantes é significativamente mais profundo, amplo e divergente em relação à ordem estabelecida do que na GD *oficial*, que, num certo sentido, consubstancia a posse da escola por seus próprios sujeitos.

Ressaltamos, no entanto, que a posse da escola não se confunde com a sua propriedade ou com a sua monopolização pelo Movimento. Apesar das modificações significativas introduzidas pela ascendência do MST na escola, a ECC continua sendo uma escola pública, financiada pelo município e regida em última análise pela legislação vigente.

Embora a experiência relatada seja exitosa, observamos que o controle sobre as escolas, necessário para a implantação da pedagogia preconizada pelo Movimento, é bastante problemático mesmo quando as escolas estão localizadas em seus assentamentos. Isso ocorre por várias razões. Uma destas remete ao fato de que a alocação dos professores nas escolas é da alçada do Estado ou das Prefeituras e não do MST. Outra razão remete à evidência de que no interior do próprio Movimento nem sempre se observa a disposição necessária para a implantação da proposta, tanto por parte dos profissionais quanto das comunidades. Portanto, embora a pedagogia em questão seja uma proposição

programática do Movimento e este se empenhe em implementá-la, o processo é complexo e dificultoso.

Conclusão

Retomemos os propósitos deste artigo: primeiro, o de mostrar que o exercício do controle sobre a Escola *Construindo o Caminho* foi um dos pré-requisitos para a posse da escola pelas forças populares e, segundo, que foi a posse da instituição estatal que abriu espaço para a introdução de elementos pedagógicos novos com certa autonomia.

Estas características têm significativo impacto na prática pedagógica da escola, em particular na que diz respeito aos elementos escolares que mais imediatamente atuam sobre a formação das visões de mundo dos educandos. Além disso, mostramos que a organização da atividade educativa na ECC baseia-se nas diretrizes pedagógicas do MST cujos elementos básicos estão em correspondência com a práxis econômica e com a organização política de base do Movimento.

O trabalho associado de autogoverno democrático¹⁸ constitui uma espécie de infraestrutura das ações e organizações educativas do MST, as organizações escolares engendradas são formas de trabalho associado informal ou potencial.

Para a pedagogia do MST, o ato pedagógico é, em primeiro lugar, uma questão política ou de poder. É preciso, antes de tudo, empregando a metáfora utilizada pelo Movimento, *ocupar* a escola. A *ocupação* da escola se encontra presidida e ao mesmo tempo fusionada com a luta social de professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade

para obterem o poder na escola capitalista pública e, simultaneamente, pela instauração de relações de produção pedagógicas mais democráticas, que é o método pelo qual a escola capitalista pode ser transfigurada.

A emergência desta luta pela transfiguração implica alterações na estrutura de poder e pedagógica da escola. Contudo, na vigência hegemônica do capitalismo, estas mudanças, por mais instigantes, como cremos que são as entabuladas pela ECC, são ainda parciais, experimentais, fragmentárias e, sobretudo, contraditórias uma vez que não é possível simplesmente elidir as determinações mais profundas ou estruturais que decorrem do fato de que a escola está organizada segundo a lógica social do capital.

De qualquer modo, o exemplo da ECC acena com a possibilidade de se abrir um *front* verdadeiramente estratégico na sociedade atual, o da luta pela educação. Em termos concretos, isso significa, dentre outras coisas, tomar posse¹⁹ das escolas do Estado de modo que estas de fato se tornem públicas, isto é, se tornem progressivamente as escolas controladas democraticamente pelas amplas massas que ganham a vida com o seu trabalho.

Com efeito, a escola examinada mostra arranjos organizacionais originais e peculiares. No âmago das relações pedagógicas, temos, na escola considerada, uma associação não formal, mas, de fato, uma associação de gestão democrática conduzida por professores, alunos, pais de alunos e pela Cooperunião.

Encerramos este trabalho, retomando, em uma frase, a novidade presente no fio condutor desta história.

As reformas capitalistas seculares, impulsionadas principalmente pelo Movimento Operário Popular, introduziram muitos melhoramentos na sociedade, porém deixaram intacta a sua base, ou seja, as relações capitalistas de produção. Exatamente por isto, o Capitalismo renega as reformas e trata de recuperar os seus privilégios originários. Neste contexto, o MST introduz na agenda política, ainda que de maneira parcial, a tese de que os trabalhadores podem e devem dar início à reforma das relações capitalistas fundamentais: as relações de produção. Em razão disso, apresentam um modelo alternativo de apropriação do excedente econômico como método para encaminhar mudanças efetivamente transformadoras. Entretanto, tão logo iniciaram esse processo, perceberam que este não pode avançar, se medidas concomitantes não forem tomadas no sentido de modificar também as relações de produção pedagógicas, uma vez que o novo modelo de apropriação demanda para seu funcionamento e possível progresso um novo tipo de inteligência social, um novo tipo de educação.

Referências

- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo Veintiuno, 301 p.
- BEZERRA NETO, L. 1999. *Sem-Terra aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais*. São Paulo, Autores Associados, 118 p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. 1975. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega, 238 p.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. 1976. *Schooling in capitalist America: Educational reform*

¹⁸ Com respeito ao conceito de trabalho associado, ver Vieitez e Dal Ri (2001).

¹⁹ O controle da propriedade estatal não pode ser erigido sobre o princípio da propriedade privada. Entretanto, o controle de uma organização estatal por sua comunidade de trabalhadores, por exemplo, significa que esta detém em graus variáveis a sua posse. Usualmente, o tema *autonomia* escolar tangencia essa questão. Atualmente, as três universidades públicas paulistas são exemplos bastante notáveis de autonomia no quadro da Ordem. A esse respeito, ver Dal Ri (1997).

- and the contradictions of economic life.* Massachusetts, Basic Books, 340 p.
- CALDART, R.S. 2000. *Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais do que escola.* 2ª ed., Rio de Janeiro, Vozes, 276p.
- DAL RI, N.M. 1997. *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade.* São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 221 p.
- DAL RI, N.M.; VIEITEZ, C.G. 2004. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação*, 26:44-57.
- DAL RI, N.M.; VIEITEZ, C.G. 2008. *Educação democrática e trabalho associado no MST e nas fábricas de autogestão.* São Paulo, Ícone/Fapesp, 345 p.
- FREIRE, P. 1971. *Educação como prática da liberdade.* 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 93 p.
- FREIRE, P. 1980. *Pedagogia do oprimido.* 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 127 p.
- LUEDEMANN, C.S. 2002. *Anton Makarenko. Vida e obra: a pedagogia na revolução.* São Paulo, Expressão Popular, 432 p.
- MAKARENKO, A. 2002a. Metodologia para a organização do processo educativo. In: C.S. LUEDEMANN, *Anton Makarenko. Vida e obra: a pedagogia na revolução.* São Paulo, Expressão Popular, p. 281-328.
- MAKARENKO, A. 2002b. De minha experiência de trabalho. In: C.S. LUEDEMANN, *Anton Makarenko. Vida e obra: a pedagogia na revolução.* São Paulo, Expressão Popular, p. 387-404
- MANACORDA, M.A. 1969. *Marx y la pedagogía moderna.* Barcelona, Oikos-Tau, 212 p.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 1996. *Princípios da educação no MST.* Porto Alegre, MST, 32 p.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 1999. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação*, n. 9, 49 p.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 2001a. *Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST.* Veranópolis, Iterra, 52 p.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. 2001b. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas. *Boletim da Educação*, n. 8, 64 p.
- PISTRAK, M.M. 2002. *Fundamentos da escola do trabalho.* São Paulo, Expressão Popular, 224 p.
- PRAIS, M.L.M. 1990. *Administração colegiada na escola pública.* Campinas, Papirus, 109 p.
- VIEITEZ, C.G.; DAL RI, N.M. 2001. *Trabalho associado. Cooperativas e empresas de autogestão.* Rio de Janeiro, DP&A, 152 p.

Submetido em: 20/07/2009

Aceito em: 07/12/2009

Neusa Maria Dal Ri
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências
Av. Hygino Muzzi Filho, 737,
Campus Universitário
17525-900, Marília, SP, Brasil

Candido Giraldez Vieitez
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências
Av. Hygino Muzzi Filho, 737,
Campus Universitário
17525-900, Marília, SP, Brasil